



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας  
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών  
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης κι η ορθή εφαρμογή  
του στα σχολεία**

POST GRADUATE THESIS

**The institution of Parallel Support and its correct application in schools**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Γεώργιος Λαθύρης**  
Georgios Lathiris

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Ερμιόνη Δελή**  
Ermioni Deli

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**The institution of Parallel Support and its correct application in schools**

Georgios Lathiris

22049

giwrgos95@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

ERMIONI DELI

SECOND SUPERVISOR

PETROS KARKALOUSOS

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 4/10/2024

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Ερμιόνη Δελή

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Πέτρος Καρκαλούσος

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος Γεώργιος Λαθύρης του Κωνσταντίνου, με αριθμό μητρώου 22049 φοιτητής του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο Δηλών

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές μου για την υποστήριξη που μου παρείχαν κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

## **Αφιερώσεις**

Θα ήθελα να αφιερώσω αυτή τη διπλωματική εργασία σε έναν άνθρωπο-σταθμό στη ζωή και την εξέλιξή μου, την καθηγήτριά μου Αβραμοπούλου Δήμητρα, που πριν από 11 χρόνια μου έδωσε φτερά για να πετάξω και μου χάρισε ένα υπέροχο ταξίδι στη γνώση που συνεχίζεται ακόμα...

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι αναπηρίες εντός των γενικών τάξεων. Μία τέτοια μορφή συνεκπαίδευσης είναι και η λεγόμενη «Παράλληλη Στήριξη», την οποία είναι εφικτό να δεχτεί ένας μαθητής, ύστερα από χορήγηση σχετικής γνωμάτευσης των ΚΕΔΑΣΥ.

**Σκοπός:** Η διερεύνηση των εμποδίων και των στοιχείων που ωθούν στην ορθή εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης.

**Μέθοδος:** Ανασκόπηση ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας σχετικής με το υπό μελέτη θέμα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης.

**Αποτελέσματα:** Για μια ορθή εφαρμογή της Παράλληλης στήριξης στα σχολεία θα πρέπει να τηρείται πιστά το θεσμικό πλαίσιο κι ο ειδικός παιδαγωγός να λαμβάνει υπόψιν τα καθήκοντα με βάση τη νομοθεσία. Υψίστης σημασίας θεωρείται η εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η γόνιμη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κι η υποστήριξη της διοίκησης του σχολείου προς το έργο των εκπαιδευτικών.

**Συμπεράσματα:** Υπάρχουν αρκετά εμπόδια αλλά και πολλοί αντισταθμιστικοί παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν ευεργετικά και να οδηγήσουν σταδιακά στην ορθή εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης στα σχολεία.

**Λέξεις κλειδιά:** ειδική αγωγή, παράλληλη στήριξη, συνδιδασκαλία, συμπερίληψη.

## **Abstract**

**Introduction:** In recent years, there has been a strong interest in the education of people with special educational needs and disabilities within general classes. One such form of co-education is the so-called "Parallel Support", which a student can receive after receiving a relevant opinion from the Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support Centers.

**Purpose:** The investigation of obstacles and elements that encourage the correct implementation of Parallel Support.

**Method:** Review of Greek and foreign language literature related to the subject under study of the institution of Parallel Support.

**Results:** For the correct implementation of Parallel support in schools, the institutional framework should be strictly observed, and the special educator should consider the tasks based on the legislation. The implementation of an individualized educational program, the education and training of teachers, the fruitful cooperation between teachers and the support of the school administration in the work of teachers are considered of utmost importance.

**Discussion:** There are several obstacles but also many compensating factors that can have a beneficial effect and gradually lead to the correct implementation of Parallel Support in schools.

**Key words:** special education, parallel support, co-teaching, inclusion



## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες .....	v
Αφιερώσεις .....	vi
Περίληψη .....	vii
Abstract .....	viii
Συνομογραφίες .....	xi
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1: Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση .....	3
1.1 Ορισμός.....	3
1.2 Ο ρόλος της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης .....	4
1.3 Σημαντικοί σταθμοί στην ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης .....	6
1.4 Συνδιδασκαλία .....	11
Κεφάλαιο 2: Μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών .....	16
2.1 Νοητική Υστέρηση .....	16
2.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	18
2.3 Μαθησιακές Δυσκολίες.....	20
2.4 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα.....	21
2.5 Προβλήματα όρασης.....	22
2.6 Προβλήματα ακοής .....	23
2.7 Διαταραχές λόγου .....	25
2.8 Κινητικά προβλήματα .....	26
Κεφάλαιο 3: Η Παράλληλη Στήριξη .....	27
3.1 Θεσμικό πλαίσιο.....	27
3.2 Καθήκοντα εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	29
3.3 Στοιχεία που βοηθούν στην εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης .....	31
3.4 Εμπόδια κατά την εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης .....	33
Κεφάλαιο 4: Βασικά στοιχεία για μια ορθή εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης.....	36
4.1 Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης .....	36
4.2 Επιμόρφωση κι επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	39
4.3 Συνεργασία εκπαιδευτικών .....	41
Συμπεράσματα .....	44

<b>Αναφορές.....</b>	<b>46</b>
----------------------	-----------

## Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
DSM- IV DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders	Διαγνωστικά και Στατιστικά Εγχειρίδια Ψυχικών Διαταραχών
ΔΑΦ	Autism Spectrum Disorder-ASD	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
ΔΕΠΥ	Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα
ΕΑΕ	Special Education	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
ΕΒΠ	Special Education Support Staff	Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό
ΕΕΑ	Special Needs	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΕΠΕ	Individualized Education Program-IEP	Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαί- δευσης
ΕΣΠΑ	National Strategic Reference Framework- NSRF	Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανά- πτυξης
ΠΣ	Parallel Support	Παράλληλη Στήριξη
ΥΠΑΙΘΑ	Ministry of Education, Religious Affairs and Sports	Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

## Πρόλογος

Εν έτει 2024 αλλά και γενικότερα τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος και καταβάλλεται αξιόλογη προσπάθεια για την εκπαίδευση και τη συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ως εξελισσόμενος κλάδος, στηρίζει την ύπαρξή της στην παροχή εκπαιδευτικών πρακτικών, που έχουν ως στόχο την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μη τυπικών μαθητών, καθώς η γενική εκπαίδευση δεν μπορεί να φέρει εις πέρας κάτι τέτοιο μόνη της. Και τούτο, διότι το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχεδιασμένο και απευθύνεται στην πλειονότητα των παιδιών, παραγκωνίζοντας εκείνα με τις ιδιαιτερότητες. Όμως, στόχος των δημόσιων σχολείων είναι να εξυπηρετηθεί όλος ο μαθητικός πληθυσμός και τα παιδιά να καταφέρουν να αναπτυχθούν κοινωνικά και επαγγελματικά (Hockenbury, Kauffman, & Hallahan, 2000).

Χρονολογικά, κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα ξεκίνησε η εξάλειψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων εις βάρος ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες και σε αυτό βοήθησε σημαντικά η νομοθεσία και τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα στήριξης που φτιάχτηκαν (Πολυχρονοπούλου, 2003). Το παγκόσμιο συνέδριο για την ειδική αγωγή στη Σαλαμάνκα το 1994 αποτελεί αδιαμφισβήτητο ένα υψίστης σημασίας γεγονός, καθώς πραγματοποιήθηκε η θέσπιση του πλαισίου δράσης στην ειδική αγωγή. Αυτό έθεσε στέρεες βάσεις για την ανάπτυξη της λεγόμενης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες παγκοσμίως (Vislie, 2003).

Η συμπερίληψη έως ότου φτάσει στη σημερινή της μορφή πέρασε από αρκετές φάσεις και στάδια. Στην αρχή, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονταν χωριστά. Μετά, φοιτούσαν μερικώς σε τυπικές τάξεις και ταυτόχρονα παρακολουθούσαν τμήματα ένταξης ή ενισχυτική διδασκαλία. Ύστερα, παρακολουθούσαν μαθήματα σε γενικές τάξεις όπου υπήρχαν δύο εκπαιδευτικοί. Τέλος, αυτό που επικρατεί μέχρι σήμερα είναι το να φοιτούν οι εν λόγω μαθητές σε τάξεις γενικών σχολείων υποστηριζόμενοι από περιοδεύοντα διδάσκοντα (Μιχαηλίδης, 2009).

Η ενταξιακή εκπαίδευση, όπως ονομάστηκε, έρχεται να αλλάξει τα δεδομένα οργάνωσης των τυπικών σχολείων. Η δομή των αναλυτικών προγραμμάτων, οι διδακτικές πρακτικές, οι τρόποι αξιολόγησης επαναπροσδιορίζονται και αναπλασιάζονται (Slee, 2004). Υπάρχει, λοιπόν, μία αλλαγή στη φιλοσοφία της ειδικής εκπαίδευσης. Από εκεί που γινόταν αναζήτηση κατάλληλων τεχνικών για την εκπαίδευση μη τυπικών μαθητών σε ειδικά σχολεία, τώρα καταβάλλεται προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα σχολείο εφοδιασμένο με εκπαιδευτικές τεχνικές προς όφελος όλων των παιδιών (Graham & Slee, 2008).

Η ενταξιακή εκπαίδευση κι οι πρακτικές της αποτελούν αποδεδειγμένα τη βέλτιστη στρατηγική για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Hameed, 2019). Μία από αυτές τις πρακτικές, είναι και η λε-

γόμενη Παράλληλη Στήριξη, που αποτελεί μία μέθοδο συνδιδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτήν, δυο εκπαιδευτικοί, ένας γενικής κι ένας ειδικής αγωγής, προβαίνουν σε από κοινού σχεδιασμό, διαχείριση, συντονισμό και διδασκαλία μέσα σε μία τάξη (Friend & Cook, 2012). Ο θεσμός αυτός στοχεύει τόσο στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής προόδου όσο και στην κοινωνική ένταξη των μαθητών και κατά επέκταση στην επιτυχή συμπερίληψή τους (Murawski & Swanson, A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?, 2001) (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007).

Τα τελευταία χρόνια οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν σε γενικές τάξεις μαζί με τυπικούς μαθητές έχουν αυξηθεί σημαντικά (Kourkoutas, Stavrou, & Loizidou, 2017). Λογικό επακόλουθο είναι κι η αύξηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι χρειάζεται να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε αυτούς τους μαθητές (Cooper & Jacobs, 2011). Όμως, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί αυτοί να είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι και καταρτισμένοι, ώστε να είναι σε θέση να κάνουν διάκριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών και να δημιουργούν γόνιμες συνεργασίες μαζί τους ενισχύοντας τις δεξιότητές τους (Topping, 2012). Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί είναι εφοδιασμένοι με τις κατάλληλες γνώσεις, είναι και ικανοί στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και στα ελλείμματα των μαθητών που απευθύνονται (Tsakiridou & Polyzorouliou, 2014). Εκτός των ανωτέρω, η καλή και καρποφόρα συνεργασία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξελιχθούν μαθησιακά με τον καλύτερο τρόπο εντός των γενικών σχολείων (Strogilos, Lacey, Xanthacou, & Kaila, 2011).

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει το ζήτημα του αν η παράλληλη στήριξη εφαρμόζεται με τον ορθό τρόπο στα σχολεία. Αρχικά, θα γίνει μία ανασκόπηση βιβλιογραφικά, με σκοπό να πλαισιωθεί το θέμα που επιλέχθηκε. Θα γίνει αναφορά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, μέρος της οποίας αποτελεί η παράλληλη στήριξη. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν οι μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, τις οποίες είναι δυνατόν να έχει κάποιος μαθητής και να χρήζει ειδικής διαπαιδαγώγησης και παράλληλης στήριξης. Έπειτα, θα παρουσιαστεί ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, τα καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού που υπηρετεί σ' αυτήν αλλά και τα εμπόδια και τα στοιχεία που βοηθούν στην εφαρμογή του θεσμού. Ακολούθως, θα αναλυθούν ξεχωριστά κι εκτενέστερα τρεις βασικές προϋποθέσεις, οι οποίες θα πρέπει να πληρούνται, ώστε να γίνεται η εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης στα σχολεία με τον ορθό τρόπο. Τέλος, θα αναφερθούν και θα αναλυθούν τα συμπεράσματα, τα οποία προήλθαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

# Κεφάλαιο 1: Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση

## 1.1 Ορισμός

Η ειδική εκπαίδευση αποτελεί ένα νέο επιστημονικό κλάδο, ο οποίος ανήκει στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και τα τελευταία χρόνια εξελίσσεται με ρυθμούς γεωμετρικής προόδου. Στοχεύει στην ενδελεχή μελέτη και στην αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε ολιστικό επίπεδο και σε όλες τις συμπεριφορικές και μαθησιακές τους εκφάνσεις. Εστιάζει αφενός στο κλινικό προφίλ των μαθητών και αφετέρου στις στρατηγικές παρέμβασης. Το κλινικό προφίλ είναι τα θετικά αλλά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά των μαθητών, καθώς κι οι διαφορές που παρουσιάζουν σε σχέση με το προφίλ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών που είναι στην ίδια ηλικία με αυτά. Οι τεχνικές κι οι πρακτικές παρέμβασης έχουν ως στόχο τα βελτιώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη μαθησιακή τους πορεία αλλά και την ποιότητα της καθημερινής ζωής τους στην κοινωνία (Στασινός, 2016).

Ο ορισμός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) είναι εφικτό να αποδοθεί ποικιλοτρόπως. Η κάθε εννοιολογική προσέγγιση αποτελεί συνάρτηση ενός συγκεκριμένου σκοπού στον οποίο αποσκοπεί. Μπορεί να λογισθεί ως μία απλή ρύθμιση νόμου, που δίνει το δικαίωμα στους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να λαμβάνουν αποφάσεις για να σχεδιαστούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά τους. Από άλλη σκοπιά, είναι δυνατόν να οριστεί, λαμβάνοντας υπόψιν ότι είναι πτυχή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει μία χώρα κι ως εκ τούτου μπορεί να ρυθμίζει διάφορα εκπαιδευτικά θέματα. Δεν πρέπει να λησμονείται κι η κοινωνιολογική διάσταση, ως απόρροια κινημάτων, όπως η διακήρυξη των ανθρώπων δικαιωμάτων στην οποία απεικονίζεται η μεγάλη αλλαγή στις αντιλήψεις και τις στάσεις της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν τα οργανωμένα κοινωνικά σύνολα στην εκπαιδευτική κοινωνική μεταχείρισή τους. Η καθεμία από τις παραπάνω προσπάθειες ορισμού της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης διαθέτει τη δική της σημασία και βαρύτητα, όμως θα πρέπει να τονιστεί ότι καμία δεν εκφράζει το ουσιαστικό περιεχόμενο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Στασινός, 2020).

Οι ειδικοί λαμβάνουν υπόψιν τη διττή διάσταση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και την ορίζουν ως διαδικασία που τροποποιεί ή προσαρμόζει τις μεθόδους διδασκαλίας στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και παράλληλα ως μία στρατηγική παρέμβασης στο πρόβλημα και στις διάφορες εκδηλώσεις του (πρόληψη, θεραπεία, αντιστάθμιση) (Στασινός, 2016).

Από νομοθετική σκοπιά, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση ορίζεται ως το σύνολο εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες ή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία είναι δεσμευμένη στην

κατοχύρωση και διαρκή αναβάθμιση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της ΕΑΕ, ως αναπόσπαστο μέρος της δημόσιας παιδείας που είναι υποχρεωτική και παρέχεται δωρεάν και στη μέριμνα για την παροχή δωρεάν δημόσιας ΕΑΕ σε ανάπηρα άτομα κάθε ηλικίας και για κάθε στάδιο και εκπαιδευτική βαθμίδα (Νόμος 3699/2008).

## 1.2 Ο ρόλος της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Όπως απορρέει από τη διττή διάσταση του ορισμού της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ως επιστήμη επωμίζεται και δύο αντίστοιχους ρόλους. Ο διδακτικός ρόλος της ειδικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να αναλυθεί μέσω μιας αρχικής αναφοράς στη σημασία της ειδικής εκπαίδευσης. Ειδική εκπαίδευση σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία, η οποία είναι προορισμένη να ανταποκριθεί στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Ο διδακτικός ρόλος της ειδικής εκπαίδευσης, μπορεί να προσεγγισθεί δίνοντας απαντήσεις σε κάποια βασικά ερωτήματα, όπως τα παρακάτω:

- Ποιος είναι αυτός που εμπλέκεται στη διδασκαλία;

Στη διδασκαλία εμπλέκεται ο ίδιος ο μαθητής με τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει, οι οποίες μετουσιώνονται σε ειδική εκπαιδευτική ανάγκη κι απαιτούν να εφαρμοστεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Εκτός από τον μαθητή, εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ αλλά κι ο εκπαιδευτικός της κανονικής τάξης, οι οποίοι μπορεί να συνεργαστούν στα πλαίσια διάρκειας των διδακτικών ωρών. Επίσης, κι οι δύο συνεργάζονται με τη διεπιστημονική υποστηρικτική ομάδα και με άλλο εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό.

- Τι διδάσκεται;

Στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ελλείμματα που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής, έχει ανάγκη και από την ανάπτυξη και απόκτηση αντίστοιχων δεξιοτήτων (κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας κλπ.). Αυτές οι δεξιότητες είναι δυνατόν να αναπτυχθούν μόνο αν εφαρμοστεί μία προγραμματισμένη και εντατική διδασκαλία, η οποία θα λαμβάνει χώρα με συστηματικό τρόπο.

- Που πραγματοποιείται η διδασκαλία;

Τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες λαμβάνουν και θα πρέπει να λαμβάνουν διδασκαλία στα τυπικά σχολεία της γειτονιάς τους. Συνεπώς, τα γενικά σχολεία θα πρέπει να είναι εξοπλισμένα με τον κατάλληλο τρόπο σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, εκπαιδευτικούς παράλληλη στήριξης, επιστημονικό προσωπικό. Επίσης, θα πρέπει να διαθέτουν την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή, η οποία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εν λόγω μαθητών. Ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών που αντιμετωπίζει βαριές ανεπάρκειες και πολλαπλές αναπηρίες κατατάσσεται σε ειδικές σχολικές μονάδες, όπου παρέχεται η κατάλληλη ατομική και σε πλαίσια

διδασκαλίας υποστήριξη.

- Πώς γίνεται η διεξαγωγή της διδασκαλίας;

Η διδασκαλία διαφοροποιείται από εκείνη που ακολουθείται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ανάλογα με τα προβλήματα και τα ελλείμματα του παιδιού, προσαρμόζεται κι η διδασκαλία. Οι στρατηγικές κι οι πρακτικές που εφαρμόζονται, θα πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε οι μαθητές τυπικής και μη ανάπτυξης να μη δυσχεραστούν και να μη γίνεται πρόκληση εναντιωματικών συμπεριφορών. Με αυτό τον τρόπο, η διδασκαλία καθίσταται αποτελεσματική στην πλειονότητα των μαθητών (Στασινός, 2020).

Εκτός από τον διδακτικό, η ειδική εκπαίδευση έχει και τον παρεμβατικό της ρόλο. Ο τελευταίος έχει σκοπό μέσα από ένα σύνολο από δραστηριότητες να καταφέρει να μειώσει ή και να εξαλείψει σε κάποιες περιπτώσεις τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής με ΕΕΑ. Με αυτόν τον τρόπο, θα είναι σε θέση να ξεπεράσει τα εμπόδια και να μπορέσει να λαμβάνει συμμετοχή με ενεργό τρόπο στα δρώμενα που λαμβάνουν χώρα στην τάξη και στη σχολική ζωή. Το γεγονός ότι το ρεπερτόριο των παθολογικών καταστάσεων των παιδιών έχουν χαρακτήρα περισσότερο εξελικτικό παρά στατικό, δίνει το κίνητρο και την ελπίδα για περιθώρια βελτίωσης. Η παρέμβαση μπορεί να επιτευχθεί μέσω τριών τυπικών μορφών: τις πρόληψης, της θεραπείας και της αντιστάθμισης.

Η πρόληψη είναι αυτή που μπορεί να πετύχει τα μέγιστα δυνατά οφέλη, με την προϋπόθεση ότι θα εφαρμοστεί από πολύ νωρίς στο παιδί. Τα μέτρα για την πρόληψη λαμβάνονται ιδανικά κατά την περίοδο της προσχολικής περιόδου ή στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής του παιδιού. Στοχεύουν στην παρότρυνση αλλά και στην παροχή ειδικής βοήθειας στο μικρής ηλικίας παιδί, με σκοπό να κατακτήσει στην εν λόγω περίοδο της ζωής του τις δεξιότητες, που του είναι απαραίτητες και τις οποίες τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αποκτούν με απόλυτα φυσιολογικό τρόπο. Μέχρι τα τέλη του περασμένου αιώνα δεν είχε δοθεί βάση στην πρακτική της πρόληψης αλλά μόνο στη θεραπεία και στην αντιστάθμιση, παρόλο που η οικεία πρακτική κρίνεται άκρως τελεσφόρα στην εξέλιξη του παιδιού. Τούτο, μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη διαγνωστικών μέσων, τα οποία θα αξιολογούσαν και θα εντόπιζαν ενδείξεις στη συμπεριφορά του παιδιού, οι οποίες θα το κατέτασσαν σε ομάδα υψηλού κινδύνου και κατ'επέκταση θα έπρεπε να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για να αποφευχθούν μετέπειτα σοβαρότερες δυσκολίες.

Η θεραπεία περιέχει προγράμματα, τα οποία επικεντρώνονται στο πρόβλημα που έχει γίνει πλέον πραγματικότητα. Προώθηση των προγραμμάτων γίνεται μέσω κοινωνικών φορέων και παιδαγωγικών ιδρυμάτων. Ο όρος «θεραπεία» είναι ιατρικής προέλευσης αλλά χρησιμοποιείται και στον παιδαγωγικό χώρο. Πολλές φορές, αντικαθίσταται με τον όρο «αποκατάσταση», ο οποίος είναι ταυτόσημος στη θεραπεία. Στόχος είναι η διδασκαλία στον



μαθητή με ΕΕΑ βασικών δεξιοτήτων αυτόνομης ζωής στην κοινωνία. Οι δεξιότητες αυτές διδάσκονται εντός του σχολείου και μπορεί να έχουν περιεχόμενο:

- ακαδημαϊκό (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικοί υπολογισμοί κλπ.),
- κοινωνικό (τήρηση οδηγιών στην καθημερινότητα, συναλλαγή με άλλα άτομα κλπ.) και
- προσωπικό σε μορφή αυτοεξυπηρέτησης (χρήση τουαλέτας, ντύσιμο, αυτόνομο γεύμα κλπ.).

Τα σχολεία προβαίνουν και στη διδασκαλία επαγγελματικών δεξιοτήτων, για να μπορέσουν οι μαθητές να προετοιμαστούν και να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες σε διάφορα επαγγέλματα. Η λογική των προγραμμάτων αποκατάστασης υποστηρίζει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ χρειάζονται ειδική υποστήριξη για να ανταπεξέλθουν στον σύγχρονο κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται και μεταλλάσσεται.

Οι πρακτικές της αντιστάθμισης επικεντρώνονται στο να διδάξουν στο παιδί βασικές δεξιότητες, οι οποίες θα αποτελέσουν για αυτό ένα στήριγμα. Επίσης, γίνεται χρήση έξυπνων τεχνικών μέσων κι ειδικών ασκήσεων σε δραστηριότητες, με στόχο το παιδί να είναι σε θέση να υποκαταστήσει έως κάποιο βαθμό τα ελλείμματα και τις ανεπάρκειές του. Για παράδειγμα, ένα παιδί με τύφλωση ή απώλεια όρασης μπορεί μέσω ειδικής διδασκαλίας να καταφέρει να διαβάζει κείμενα γραμμένα με το σύστημα γραφής Μπράιγ χρησιμοποιώντας την αφή του ή να περπατάει στον δρόμο με τη βοήθεια ενός λευκού μαστουριού ή ενός εκπαιδευμένου σκύλου-οδηγού (Στασινός, 2016).

### **1.3 Σημαντικοί σταθμοί στην ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης**

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση έως τον 20ο αιώνα κατά τον οποίο ξεκίνησε να διαμορφώνεται ως αυτόνομη επιστήμη με ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές, διήλθε από διάφορους σταθμούς, οι οποίοι την ανέπτυξαν και καθόρισαν τα χαρακτηριστικά της (Στασινός, 2020).

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων αιώνων τα άτομα με σοβαρές παθήσεις και νοητικά, ψυχιατρικά, αισθησιοκινητικά ελλείμματα αντιμετωπιζονταν με πρακτικές ιδρυματισμού και ασυλοποίησης. Η κοινωνία της εποχής συνήθιζε να περιθωριοποιεί, να αποκλείει κοινωνικά και να εγκλείει σε ιδρύματα κι άσυλα αυτά τα άτομα. Η λειτουργία αυτών των ασύλων λάμβανε χώρα μακριά από την άλλη κοινωνία, καθώς πιστευόταν ότι με αυτόν τον τρόπο προφυλάσσονται τα "υγιή" άτομα που διαβιούν μέσα σε αυτήν. Το λεξιλογικό ρεπερτόριο που χρησιμοποιούνταν εκείνη την εποχή για να εκφράσει τον τρόπο που μεταχειρίζονταν αυτά τα άτομα περιελάμβανε όρους όπως: φυλακή, εγκλεισμός, τιμωρία, αναμορφωτήριο, σωφρονιστήριο κλπ. (Στασινός, 2016).

Ο επόμενος σταθμός ανάπτυξης, άξιος αναφοράς, τοποθετείται στις απαρχές του 20ου αιώνα κι είναι συνδεδεμένος με δύο σημαντικές καινοτομίες που συνέβησαν στην εκπαίδευση. Η πρώτη ήταν το ότι καθιερώθηκε υποχρεωτική εκπαίδευση στα σχολεία, η οποία υποχρέωνε τα παιδιά να παρακολουθούν μαθήματα στα σχολεία της τοπικής κοινωνίας. Απότοκος της υποχρεωτικής φοίτησης ήταν η στροφή του ενδιαφέροντος και προς τα παιδιά ευπαθών ομάδων, όπως εκείνα με νοητική υστέρηση κι άλλες ανεπάρκειες. Η δεύτερη σχετίζεται με την αντίληψη των μελετητών, η οποία κυριαρχούσε εκείνη την εποχή. Σύμφωνα με αυτήν, ξεκίνησε να πιστεύεται ότι μπορεί να υπάρξει εκπαιδευσιμότητα σε παιδιά που αντιμετώπιζαν σοβαρά ελλείμματα κι ανεπάρκειες κι ότι είναι δυνατόν να δεχθούν μερική ή ολική συστηματική εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα σημείο «τομή» στην εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης και στον τρόπο σκέψης εκείνης της εποχής, αφού έως τότε τα άτομα αυτά θεωρούνταν πως δεν είναι εφικτό να αναπτυχθούν κι η κατάσταση τους παραμένει στατική (Στασινός, 2020). Την εποχή εκείνη έγινε ίδρυση και στον ελληνικό χώρο ιδιωτικών σχολείων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σκοπό να προστατευτούν και να διαπαιδαγωγηθούν άνθρωποι με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες (Στασινός, 1991). Κάποια από τα πιο γνωστά ιδρύματα τα οποία δημιουργήθηκαν ήταν:

- Ο οίκος των τυφλών το 1906
- Το εθνικό ίδρυμα κωφάλαλων το 1923
- Το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών το 1937
- Ο Φάρος των Τυφλών το 1946 (Δράκος, 2003).

Λαμβάνοντας ως βάση τα παραπάνω, γίνεται η διαπίστωση πως το διάστημα του πρώτου μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα η ειδική αγωγή στον ελληνικό χώρο εστιάζει σε άτομα με αισθητηριακές ανάγκες και νοητική στέρηση και πραγματοποιείται στην Αθήνα, καθώς εκεί ιδρύονται οι ανάλογες δομές. Αυτό συμβαίνει, γιατί ως εκείνα τα χρόνια δεν είχε εξευρεθεί μέσω ερευνητικών μελετών η ύπαρξη άλλων διαταραχών, οι οποίες να υπάγονται και να χρήζουν ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης. Παράλληλα, και στην Ευρώπη αλλά και στις ΗΠΑ το ενδιαφέρον ήταν προσανατολισμένο κυρίως σε παιδιά με ανεπάρκειες αισθητηριακής φύσης (Σούλης, 2002).

Κατά το δεύτερο μισό του περασμένου αιώνα, στα τέλη της δεκαετίας του '60 με αρχές του '70, παρουσιάζεται μία κίνηση προς αποϊδρυματισμό και ομαλοποίηση. Ο αποϊδρυματισμός είχε ως στόχο να μειωθούν οι φιλοξενούμενοι τρόφιμοι των πολυπληθών Ιδρυμάτων ασυλικού χαρακτήρα, τα οποία λειτουργούσαν κατά το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα και να ξεκινήσουν να χρησιμοποιούνται πρακτικές μεταχείρισής ανοιχτής περίθαλψης, οι οποίες θα είχαν προσανατολισμό θεραπείας. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά με σοβαρές ανεπάρκειες θα ήταν επιτρεπτό να παραμένουν περισσότερο χρόνο στο σπίτι τους μαζί με τις οικογένειές τους κι όχι εγκλεισμένα σε ιδρύματα κλειστής περίθαλψης. Επίσης, η αρχή της ομαλοποίησης υποστήριζε πως τα παιδιά που εμφανίζουν μια παρέκκλιση από το κανονικό και τυπικό, πρέπει να

ενσωματώνονται και να αποτελούν μέρος της ευρύτερης κοινωνίας ανεξάρτητα από το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας τους (Στασινός, 2016). Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στην Ελλάδα ιδρύονται:

- Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα από το 1953 ως το 1955
- Το πρώτο Κέντρο Ψυχικής Υγείας το 1956
- 30 σχολεία-ιδρύματα για ανάπηρους μαθητές κατά τη δεκαετία του '60
- Το «Στουπάθειο» κι η «Θεοτόκος», ιδρύματα για παιδιά με νοητική υστέρηση το 1962
- Η Κεντρική Υπηρεσία Γραφείου Ειδικής Αγωγής το 1969
- Το Κέντρο Εκπαιδεύσεως Σπαστικών Παιδιών το 1972
- Τα πρώτα 43 ειδικά σχολεία από το 1973 ως το 1975 (Βασιλείου, 1998)

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα έκανε την εμφάνιση της η νεωτεριστική στρατηγική της ενσωμάτωσης, η οποία ξεκίνησε να εφαρμόζεται στα κράτη της Δύσης. Τούτο, επιτεύχθηκε, καθώς ιδρύθηκαν και λειτούργησαν αυτόνομες ειδικές μονάδες ή ειδικές τάξεις και παράλληλες τάξεις ή τμήματα παράλληλης διδακτικής στήριξης που συστεγάζονταν με τα γενικά σχολεία. Σε αυτές τις μονάδες και τις τάξεις φοιτούσαν παιδιά με ανεπάρκειες και δυσκολίες, παρακολουθώντας το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα όμως, μπορούσαν να συνδιαλεχτούν και να συναναστραφούν με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία φοιτούσαν στο τυπικό σχολείο κατά τη διάρκεια κοινών εκδηλώσεων, όπως για παράδειγμα των διαλειμμάτων, των εκδρομών, των εξωτερικών επισκέψεων κλπ. Το περιεχόμενο της ενσωμάτωσης παραπέμπει στην έννοια της επισκεψιμότητας και στοχεύει στο να υλοποιήσει την κοινωνική κατά βάση ένταξη των μαθητών (Κυπριότακis, 2001).

Κατά την ίδια χρονική περίοδο κάνει εμφάνιση και ο όρος της ένταξης. Εν αντιθέσει με τον όρο της ενσωμάτωσης, που δεν μεριμνούσε στο να παρέχει την αναγκαία υποστήριξη στον μαθητή για συνταίριασμα με τη γενική τάξη, ο εν λόγω όρος αναφέρεται και στην ύπαρξη εξατομικεύσεων στο πρόγραμμα σπουδών και τροποποιήσεων στις πρακτικές διδασκαλίας. Γίνεται μία προσπάθεια να αναδιοργανωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, για να μπορέσει να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές και στην ανάγκη τους και στο δικαίωμα τους να εκπαιδευτούν στη γενική τάξη (Kunc, 1992).

Τότε, η Ευρωπαϊκή Ένωση έλαβε υπόψιν την έκθεση Warnock (1978), που σχετιζόταν με τα παιδιά με νοητική υστέρηση της Αγγλίας και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Σύμφωνα με τον Warnock, (1978) η ένταξη μπορούσε να έχει τρεις βασικές μορφές:

- Χωρική ένταξη: έχει σχέση με τον χώρο που λαμβάνει χώρα οι ειδική διδασκαλία. Αυτή η μορφή ένταξης υλοποιείται εκεί όπου οι καινούριες ειδικές σχολικές μονάδες λειτουργούν σε παράλληλο χώρο μαζί με τα κανονικά σχολεία ή συστεγάζονται.
- Κοινωνική ένταξη: κατά την επίτευξη αυτής της μορφής ένταξης, τα παιδιά με ελλείμματα

που είναι ενταγμένα σε τάξεις ή ειδικές σχολικές μονάδες μπορούν να επικοινωνούν και να συναναστρέφονται με τυπικά παιδιά σε δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής.

- Λειτουργική ένταξη: τα παιδιά με ανεπάρκειες συνυπάρχουν στην ίδια τάξη με τους τυπικούς συμμαθητές τους και συμμετέχουν όσο το δυνατόν ισότιμα στο πρόγραμμα της σχολικής ζωής. Η συμμετοχή μπορεί να είναι μερικής ή πλήρους διάρκειας (Στασινός, 2020).

Επομένως, η έννοια της ένταξης σε εκπαιδευτικά πλαίσια σχετίζεται με τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται για την ενσωμάτωση των παιδιών με ελλείμματα και δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Η ένταξη υλοποιήθηκε με αποσπασματικό τρόπο και δεν εφαρμόστηκαν ιδιαίτερες καινοτομίες και προσαρμογές (Σούλης, 2008). Εκτός αυτών, η πρακτική της ένταξης-ενσωμάτωσης δεν είναι αυτή που θα πρέπει να παρέχεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Και τούτο, διότι ενδέχεται ο μαθητής με ΕΕΑ να διαχωρίζεται το ίδιο σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές της υπόλοιπης τάξης, όπως ακριβώς θα γινόταν και στην περίπτωση που θα φοιτούσε σε μία ειδική εκπαιδευτική μονάδα (Farrell, 2000). Στη χώρα μας το 1981 θεσπίστηκε ο πρώτος νομός που αφορούσε στην ειδική αγωγή. Σύμφωνα με αυτόν, οι μαθητές ηλικίας 6-17 ετών έπρεπε υποχρεωτικά να φοιτούν σε ειδικά ή ειδικά επαγγελματικά σχολεία ενώ το 1983 έγινε ίδρυση ειδικών τάξεων μέσα στα σχολεία, οι οποίες υποδέχονταν μερικές ώρες εβδομαδιαίως μαθητές που αντιμετώπιζαν συμπεριφορικά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Το 1985 ένας νέος νόμος εμφανίστηκε, ο οποίος με καινοτομίες κάλυψε τα κενά του προηγούμενου. Πλέον, τα άτομα που έφεραν δυσκολίες και ελλείμματα δεν αποκαλούνταν «αποκλίνοντα» αλλά «άτομα με ειδικές ανάγκες». Παράλληλα, υπήρξε μέριμνα για ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και για την τύπωση βιβλίων με το σύστημα braille για τους τυφλούς μαθητές (Τριλιανός, 2008).

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 ήρθε για να αλλάξει τα δεδομένα. Οι παραπάνω έννοιες, της ένταξης και της ενσωμάτωσης, θεωρήθηκαν ακατάλληλες κι έτσι, αντικαταστάθηκαν σιγά-σιγά από τον θεσμό της συμπερίληψης. Πλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψιν όχι μόνο είδη αναπηρίας αλλά και το σύνολο των διαστάσεων της διαφορετικότητας (φυλετικές, πολιτισμικές, γλωσσικές κ.λπ.) (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Στη διαδικασία της συμπερίληψης, εκτός από το εκπαιδευτικό σύστημα, γίνεται εμπλοκή κοινοτήτων, κυβερνήσεων και τοπικών αρχών, που όλες στοχεύουν στη μείωση των εμποδίων που οδηγούν στη μη συμμετοχή των ατόμων στη μαθησιακή διαδικασία (Booth & Ainscow, 1998). Βασική προϋπόθεση της συμπερίληψης είναι η ενεργός συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στο γενικό σχολείο αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Δε στοχεύει στην αφομοίωση αλλά τοποθετεί στις βασικές της αξίες την πολυμορφία των ατόμων. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε διαφορετικούς

μαθητές (Fisher, 2007).

Η φιλοσοφία της συμπερίληψης είναι το «ένα σχολείο για όλους». Σύμφωνα με αυτήν, γίνεται δημιουργία φιλικών χώρων μέσα στους οποίους όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως εκπαιδεύονται με τις αρχές της ισότητας και του σεβασμού (Μανδέλλου, Μαργίδου, & Γκουντή, 2016). Είναι πιστή στην αρχή του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της ισοτιμίας, ενώ παράλληλα αντιτίθεται στις προκαταλήψεις. Σε πλαίσιο εκπαιδευτικού συστήματος, επιδιώκεται η αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις στρατηγικές μάθησης και μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να καταστεί εφικτή η κάλυψη των αναγκών των μη τυπικών μαθητών και η βελτίωση της επίδοσης και της απόδοσης τους στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Σούρτζη, Ιωακειμίδου, Βλάχος, Κουτσοσπύρου, & Χατζημυχαϊλίδης, 2016).

Εκτός από την όξυνση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, η εφαρμογή της συμπερίληψης έχει κι έναν ακόμη βασικό λόγο εφαρμογής. Δίνει την ευκαιρία στους μη τυπικούς μαθητές να είναι κοινωνοί μία κοινής μάθησης με τους τυπικούς μαθητές της ηλικίας τους και τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με αυτούς. Για μία μεγάλη μερίδα μαθητών, το εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόζεται έχει ως στόχο να αναπτύξει τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι χωρίς την πρακτική εξάσκηση της κοινωνικοποίησης τους σε πραγματικά εμπειρικά πλαίσια, είναι πολύ δύσκολη η επίτευξη των οικείων στόχων (Feldman, Carter, Asmus, & Brock, 2016).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, λοιπόν, διαφέρει από τις έννοιες της ενσωμάτωσης και της ένταξης. Οι δύο τελευταίες ήταν επικεντρωμένες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα η συμπερίληψη αφορά όλους τους μαθητές χωρίς καμία εξαίρεση. Επίσης, η ενσωμάτωση κι η ένταξη τοποθετούσαν τους μαθητές με ΕΕΑ εντός του κανονικού σχολείου, ενώ η συμπερίληψη επικεντρώνεται στη διαμόρφωση των συνθηκών, που θα συνδράμουν στο να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά όλοι οι μαθητές (Angelides, Stylianos, & Gibbs, 2006). Κυρία επιδίωξη είναι το να δημιουργηθούν συγκλίνοντα προγράμματα, με την εφαρμογή των οποίων το σύνολο των μαθητών θα μπορεί να εκπαιδευτεί εντός της ίδιας τάξης με ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα (πλήρης ένταξη) (Daniels, 2000).

Όσον αφορά στις εξελίξεις που συνέβησαν στην Ελλάδα εκείνη την περίοδο, σε αυτές συγκαταλέγονται δύο νόμοι. Ο πρώτος, το 2000, κατά τον οποίο έγινε μετονομασία των «ειδικών τάξεων» σε «τμήματα ένταξης». Παράλληλα, έγινε επανακαθορισμός στον όρων της ειδικής αγωγής, ξεκίνησε η λειτουργία της παράλληλης στήριξης, έγινε θεσμοθέτηση της διάγνωσης για άτομα με ειδικές ανάγκες από τις διεπιστημονικές ομάδες οικείων κέντρων διάγνωσης και τα κωφά άτομα απέκτησαν ως επίσημη γλώσσα την ελληνική νοηματική γλώσσα (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000). Ο δεύτερος νόμος, το 2008, μετονομάζει τον όρο «ειδική αγωγή» σε «ειδική αγωγή και εκπαίδευση». Παράλληλα, παρέχονται εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε άτομα με ΕΕΑ μέχρι τα 23

τους έτη, η ΕΑΕ αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ επιμορφώνονται κ.α. Όλες οι παραπάνω, αλλά και πολλές ακόμη πρακτικές αυτών των νόμων αλλά κι εκείνων που ακολούθησαν, είχαν κι έχουν ως σκοπό να αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες και τα παιδιά με ΕΕΑ να γίνονται αποδεκτά από την κοινωνία αλλά και να κατοχυρώνονται τα δικαιώματά τους, ώστε να μετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση, στην κοινωνία και στον επαγγελματικό στίβο (Πολυχρονοπούλου, 2012).

## 1.4 Συνδιδασκαλία

Κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών έχει γίνει προσπάθεια από πολλές χώρες να τεθούν σε εφαρμογή μοντέλα συμπερίληψης. Με αυτές τις αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής αποσκοπούν να αναδείξουν τη διαφορετικότητα και να ωθήσουν το κοινωνικό σύνολο να την αποδεχτεί. Για την υλοποίηση ενταξιακών πρακτικών θα πρέπει να ενστερνιστεί το κοινωνικό μοντέλο για την αντίληψη της αναπηρίας και κατ' επέκταση το γενικό σχολείο να αναδιοργανωθεί, με σκοπό να εξαλειφθούν τα εμπόδια που ωθούν στη μη προσβασιμότητα μαθητών με ΕΕΑ και αναπηρίες σε αυτό (Ζονίου- Sideri & Vlachou, 2006). Το μοντέλο της συνδιδασκαλίας κάνει την εμφάνιση του, για να δώσει τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως ΕΕΑ και αναπηριών στις δομές του γενικού σχολείου και στην παρακολούθηση του γενικού αναλυτικού προγράμματος με τη βοήθεια εξειδικευμένων εκπαιδευτικών (Bessette, 2008) (Friend M. , Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010) (Solis, Vaughn, Swanson, & McCulley, 2012).

Ως συνδιδασκαλία ή συνεργατική διδασκαλία (Co-teaching) ορίζεται μια μορφή διδασκαλίας κατά την οποία συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ, εντός των τάξεων των γενικών σχολείων. Οι δύο εκπαιδευτικοί από κοινού οργανώνουν, αναπτύσσουν και τροποποιούν τη διδασκαλία, το πρόγραμμα εκπαίδευσης, τις δραστηριότητες που θα ακολουθηθούν, την αξιολόγηση και τον έλεγχο της προόδου των παιδιών της τάξης, τα οποία είτε φέρουν είτε όχι ΕΕΑ κι αναπηρίες (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

Αποτελεί μία δημοφιλή πρακτική στον τομέα της ειδικής αγωγής που στοχεύει στην ένταξη και στην αλλαγή του συστήματος εκπαίδευσης (Walsh, 2012). Εφαρμόζεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων, σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κι ωφελεί μαθητές με πληθώρα μαθησιακών αναγκών στα σχολικά μαθήματα (γλωσσικά μαθήματα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες κλπ.) (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Η συνδιδασκαλία εκτός από την όξυνση της ακαδημαϊκής επίδοσης, στοχεύει και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, που απευθύνεται (Zigmond & Magiera, 2001).

Σύμφωνα με τους Friend & Cook, για να υπάρξει συνδιδασκαλία θα πρέπει να συνυπάρχουν τέσσερις κυρίες συνιστώσες:

- I. Θα πρέπει να υπάρχουν δύο επαγγελματίες από διαφορετικές ειδικότητες. Η πιο συνηθισμένη μορφή είναι να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής κι ένας εκπαιδευτικός ΕΑΕ.
- II. Θα πρέπει αυτοί οι δυο εκπαιδευτικοί να διεξάγουν μαζί τη διδασκαλία, να γίνεται διαμοιρασμός της ευθύνης για τη διδασκαλία και να υπάρχει ενεργός συμμετοχή και των δύο στην διδακτική πράξη.
- III. Θα πρέπει να υπάρχει μία ομάδα μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στους οποίους θα παραχθεί η διδασκαλία.
- IV. Θα πρέπει να υπάρχει ένα ενιαίο φυσικό περιβάλλον, εντός του οποίου τυπικοί και μη τυπικοί μαθητές θα λαμβάνουν διδασκαλία σε μία κοινή προς χρήση σχολική τάξη (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Το κλειδί για μια καρποφόρα συνδιδασκαλία αποτελεί η πλήρης ευθύνη εκ μέρους των δύο εκπαιδευτικών κι η αμοιβαία συμβολή τους στη διδακτική πράξη, στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση της. Επίσης, αμφίπλευρα θα πρέπει να αξιολογούν τη γνωστική εξέλιξη όλων των μαθητών και να κάνουν χρήση ποικίλων διδακτικών στρατηγικών, πρακτικών και προσεγγίσεων (Friend M. , 2008) (Gately, 2005). Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η συνεργασία παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη συνδιδασκαλία και η ισοτιμία στους ρόλους είναι απαραίτητη προϋπόθεση στην εφαρμογή της (Friend & Cook, 2003).

Η ταχεία εξάπλωση της συνδιδασκαλίας φέρνει αντιμέτωπους τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ αλλά και της γενικής αγωγής με το δίλημμα του τρόπου συνεργασίας τους, ώστε να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τη διδασκαλία τους. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία κι ειδικότερα κατά τον Friend & Cook (2010) υπάρχουν διάφοροι τρόποι συνεργασίας κι αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια συνδιδασκαλίας, με βάση τους οποίους καθιερώθηκαν έξι βασικά μοντέλα συνδιδασκαλίας:

#### Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί

Κατά τη διάρκεια που ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει το μάθημα στο σύνολο των μαθητών, ο άλλος εκπαιδευτικός κάνει παρατήρηση και καταγραφή αντιδράσεων και πληροφοριών. Οι πληροφορίες κι οι αντιδράσεις μπορεί να αφορούν έναν μαθητή ή και ολόκληρη τη σχολική τάξη (Friend M. , Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). Οι καταγραφές περιέχουν πληροφορίες σχετικές με τις επιδόσεις, τη συμμετοχή στο μάθημα, τον τρόπο συμπεριφοράς αλλά κι εργασίας του κάθε μαθητή. Θέτοντας ως βάση τα παραπάνω, οι δύο εκπαιδευτικοί κάνουν σχεδιασμό της διδασκαλίας και προσαρμόζουν ή αναπροσαρμόζουν τους διδακτικούς

στόχους με σκοπό να δομήσουν μία διδασκαλία, η οποία να ωφελεί τα παιδιά με ελλείμματα κι αδυναμίες. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα από την αρχή έως τα τέλος του σχολικού έτους και ωθεί τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται πιο αποτελεσματικά και στοχευμένα (Friend M. , Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

#### Ένας διδάσκει, ένας περιφέρεται

Το συγκεκριμένο μοντέλο συνδιδασκαλίας φέρει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με το μοντέλο που προαναφέρθηκε. Η στοιχειώδης τους διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν διδάσκει, κάνει περιφορά στην τάξη, άρα έχει κι ενεργότερο ρόλο. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να ελεγχθεί από τον εκπαιδευτικό που περιφέρεται αν οι μαθητές κατανοούν όσα διδάσκονται και παράλληλα επιτρέπεται η εξατομικευμένη υποστήριξη σε παιδιά τα οποία δυσκολεύονται να κατανοήσουν ορισμένα αντικείμενα διδασκαλίας. Το μοντέλο βρίσκει εφαρμογή όταν ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς κατέχει σημαντικές γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο, όταν το γνωστικό αντικείμενο είναι προτιμότερο διδαχτεί από έναν εκπαιδευτικό ή στην περίπτωση που οι μαθητές έχουν ανάγκη από αυξημένη υποστήριξη και καθοδήγηση, καθώς οι δραστηριότητες που έχουν να βγάλουν εις πέρας είναι αρκετά απαιτητικές (Σούλης, 2008). Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει είναι αυτός της γενικής αγωγής ενώ αυτός που περιφέρεται είναι εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής (Friend M. , Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

#### Ομαδική διδασκαλία

Κατά το μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας, στον κάθε εκπαιδευτικό αντιστοιχεί ο ίδιος χρόνος για διδασκαλία κι η ίδια ευθύνη για να τη σχεδιάσει και να την υλοποιήσει. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, θα πρέπει να υπάρχει αυξημένος βαθμός εμπιστοσύνης και δέσμευσης ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς. Είναι δυνατόν, την ώρα που απευθύνεται ο ένας εκπαιδευτικός στους μαθητές, ο άλλος να δημιουργεί στον πίνακα σημειώσεις που βοηθούν τους μαθητές ή να προβαίνουν μαζί σε παιχνίδια ρόλων, έχοντας προετοιμάσει τις κατάλληλες ερωτήσεις που θα θέτει ο ένας στον άλλον για να έχουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Sileo & Garderen, 2010).

#### Εναλλακτική διδασκαλία

Στην εναλλακτική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής αναλαμβάνει τη διδασκαλία μιας μικρής ομάδας 3-8 ατόμων, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός διδάσκει την υπόλοιπη τάξη (Cook & Friend, 1995) (Sileo & Garderen, 2010). Ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί να διδάσκει είτε το ίδιο είτε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο από αυτό που διδάσκει ο συνάδελφός του αλλά



χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένη διδασκαλία με επιπλέον τεχνικές, υλικά και μέσα (Σούλης, 2008). Επομένως, αδιαμφισβήτητα, η εναλλακτική διδασκαλία ωφελεί μαθητές με ΕΕΑ, καθώς αποκαθιστά αδυναμίες τους, εμπλουτίζει τις ικανότητες και δεξιότητές τους, προετοιμάζει ή επαναλαμβάνει το διδακτικό περιεχόμενο κλπ. Όμως, χρειάζεται μεγάλη προσοχή, διότι είναι δυνατόν οι εν λόγω μαθητές να στιγματιστούν. Για αυτόν τον λόγο, θα πρέπει να πραγματοποιούνται συχνές τροποποιήσεις στις συνθέσεις των μικρών αυτών ομάδων (Almon & Feng, 2012).

### Παράλληλη διδασκαλία

Στην παράλληλη διδασκαλία οι δύο εκπαιδευτικοί χωρίζουν τους μαθητές της τάξης σε δύο ομάδες με ίσο αριθμό παιδιών μεταξύ τους. Έχοντας οργανώσει τη διδασκαλία τους, την υλοποιούν παράλληλα μέσα στην τάξη, απευθυνόμενος ο καθένας στη δική του ομάδα. Οι ομάδες έχουν ανομοιογένεια μεταξύ τους και μέσα σε αυτές υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές ικανότητες (Friend & Bursuck, 1999). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει την πιο άμεση επαφή και την αποτελεσματικότερη εποπτεία λιγότερων μαθητών, ενώ παράλληλα οι μαθητές έχουν πιο εύκολη πρόσβαση στα εποπτικά μέσα της τάξης (Sileo & Garderen, 2010). Επίσης, γίνεται προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κι οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά στην τάξη (Friend M. , Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). Για να εφαρμοστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η παράλληλη διδασκαλία θα πρέπει να γίνουν ρυθμίσεις στον χώρο της τάξης και να διευθετηθεί ο θόρυβος που πιθανόν θα δημιουργηθεί κατά τη διδακτική πράξη (Σούλης, 2008).

### Διδασκαλία με κέντρα μάθησης

Στη διδασκαλία με κέντρα μάθησης οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν κοινή ευθύνη να διαμοιράσουν και να οργανώσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Το περιεχόμενο προς διδασκαλία χωρίζεται σε δύο, τρία ή και παραπάνω τμήματα, τα οποία εμφανίζονται σε προκαθορισμένα κέντρα μάθησης εντός της τάξης και γίνεται διέλευση των μαθητών με τη σειρά από το ένα κέντρο μάθησης στο άλλο. Αυτό το μοντέλο μπορεί να περιέχει τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη, ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει την ύλη την οποία έχει αναλάβει σε όλες τις ομάδες ξεχωριστά και στη δεύτερη φάση διδάσκει ο άλλος εκπαιδευτικός το κομμάτι της ύλης που έχει αναλάβει. Στην τρίτη φάση οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή συνεργατικά κάνοντας εργασίες αλλά αυτόνομα, δίχως την παρουσία εκπαιδευτικού. Είναι εμφανές ότι αυτό το μοντέλο συμφωνεί με τις αρχές της ενεργητικής μάθησης και προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Freytag, 2004).

Στον ελληνικό χώρο το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα σχολεία και φέρει την

ονομασία «Παράλληλη Στήριξη» δεν είναι ταυτόσημο με κάποιο από τα προαναφερθέντα μοντέλα συνδιδασκαλίας. Ωστόσο, φέρει πολλές ομοιότητες με το μοντέλο «Ένας διδάσκει, ένας περιφέρεται», γεγονός που δείχνει ότι κι ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ είναι υπεύθυνος για το σύνολο των μαθητών κι επεξηγεί ζητήματα και προβλήματα που φέρουν και οι μαθητές με ΕΕΑ και οι τυπικής ανάπτυξης (Μανγοραλίας & Αναστασιου, 2016). Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιες διαφορές:

- Στην παράλληλη στήριξη ο ειδικός παιδαγωγός δεν απευθύνεται σε όλη την τάξη αλλά σε έναν συγκεκριμένο μαθητή με ΕΕΑ ή αναπηρία και
- η θέση του είναι πλάι στον μαθητή με ιδιαίτερες ανάγκες και δεν υποστηρίζει την πλειονότητα των μαθητών, όταν αυτό είναι αναγκαίο (Μαυροπαλιάς, 2013).

## **Κεφάλαιο 2: Μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών**

Άτομα που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνα τα οποία δυσκολεύονται σημαντικά στη μάθηση αλλά και στην προσαρμογή τους. Μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι: η νοητική υστέρηση, ο αυτισμός, οι (ειδικές) μαθησιακές δυσκολίες, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα, τα προβλήματα όρασης κι ακοής, οι διαταραχές λόγου, οι κινητικές αναπηρίες κ.α. (Σαλβαράς, 2013)

Θα πρέπει να δίνεται η πρέπουσα προσοχή στη χρήση των όρων. Η επιλογή του λεξιλογίου κι η γλώσσα θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένη. Κατά την εφαρμογή της γλώσσας, δίνεται προτεραιότητα στον άνθρωπο. Έτσι, λέμε «μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες» κι όχι «μαθησιακά αδύναμοι», «μαθητές με νοητική υστέρηση» κι όχι «υστερούντες», «μαθητές με προβλήματα στη συμπεριφορά» κι όχι «διαταραγμένοι» (Smith, 2001).

Ένας μαθητής πιστοποιείται πως αντιμετωπίζει μία μορφή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης στην περίπτωση που αντιμετωπίζει αποδεδειγμένα σοβαρή δυσκολία στη μάθηση συγκριτικά με την πλειονότητα συνομήλικων συμμαθητών του και δεν είναι σε θέση να εκμεταλλευτεί τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που του δίνονται στο σχολικό περιβάλλον (Σαλβαράς, 2013)

Ο όρος άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει όλους αυτούς τους μαθητές που η φυσική, η νοητική κι η συμπεριφορική απόδοσή τους έχει απόκλιση από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό και χρειάζονται πρόσθετες υπηρεσίες για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Slavin, 2007).

Είναι εμφανές ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ποικίλουν και παρουσιάζουν πολλές μορφές. Για την οριοθέτηση τους στηρίζομαστε στην περιγραφή των εκδηλώσεων. Για την διάγνωση τους λαμβάνουμε ως κριτήριο την απόκλιση από το φυσιολογικό και για την αντιμετώπιση τους χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις. Ορισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως τα προβλήματα όρασης κι ακοής προσδιορίζονται με μία σχετική ευκολία. Αντίθετα, άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως, η νοητική υστέρηση, οι μαθησιακές δυσκολίες κ.α. είναι πιο δύσκολο να προσδιοριστούν (Σαλβαράς, 2013).

### **2.1 Νοητική Υστέρηση**

Αν κι ο όρος νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται εδώ και περίπου 2.500 χρόνια σε γραπτά κείμενα, μέχρι σήμερα δεν είναι ακριβώς καθορισμένος, διότι αποτελεί ένα σύνδρομο με πολυπλοκότητα και με πολλά αίτια και ανομοιογενείς περιπτώσεις. Η νοητική υστέρηση έχει ερμηνευτεί σε διεθνή πλαίσιο με πλήθος ορισμών, οι οποίοι βασίζονται σε κοινωνικές,

ψυχολογικές, ιατρικές, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις κι από τη δική τους σκοπιά δίνουν φως στις μορφές του οικείου προβλήματος. Οι παραδοσιακοί ορισμοί στόχευαν περισσότερο στο να αξιολογήσουν τη νοητική λειτουργία. Αντίθετα, οι πιο πρόσφατοι ορισμοί της νοητικής υστέρησης βασίζονται στις αναγκαίες υποστηρίξεις που είναι απαραίτητες, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην εκπαίδευση, στο σπίτι, στην κοινωνία στην εργασία (Heward, 2011).

Σήμερα, οι περισσότεροι ειδικοί αποδέχονται τον ορισμό που δόθηκε το 1959 από τον Αμερικανό Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης κι ο οποίος τείνει να καθιερωθεί. Σύμφωνα με αυτόν, η νοητική καθυστέρηση είναι μία κατάσταση παθολογίας, η οποία κάνει την εμφάνισή της κατά την περίοδο της ανάπτυξης, χαρακτηρίζεται η ικανότητα του μέσου όρου και συνυπάρχει με μειωμένη ικανότητα στην προσαρμογή (Grossman, Begab, & AAMD, 1983).

Με βάση τον ορισμό, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση φέρουν σημαντικές ανεπάρκειες στη νοητική λειτουργία αλλά και δυσκολίες στην προσαρμοστική συμπεριφορά και ειδικότερα στην ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών, πρακτικών δεξιοτήτων. Η νοητική καθυστέρηση κάνει την έναρξη της πριν από την ηλικία των 18 ετών (Τζουριάδου, 2008).

Η νοητική καθυστέρηση μπορεί να οφείλεται είτε σε γενετικά είτε σε περιβαλλοντικά αίτια. Τα γενετικά αίτια είναι οφειλόμενα κατά βάση σε χρωμοσωμικές ανωμαλίες και σε κληρονομικές ασθένειες του μεταβολισμού. Τα περιβαλλοντικά αίτια διαχωρίζονται στις εξής υποκατηγορίες:

- Αίτια με δράση κατά την εγκυμοσύνη: φάρμακα, αλκοόλ, ασθένειες, κακή διατροφή, ακτινοβολίες, τραυματισμοί στην κοιλιά κλπ.
- Αίτια που δρουν κατά τη διάρκεια του τοκετού: ανοξία, πρόωρος τοκετός, τραυματισμοί στον εγκέφαλο κλπ.
- Αίτια με δράση κατά την παιδική ηλικία: τραυματισμοί στο κεφάλι, ασθένειες, δηλητηριάσεις από χημικές ουσίες, αισθητήρια όργανα με βλάβες, μη ύπαρξη κατάλληλου συναισθηματικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (ιδρύματα, συναισθηματική αποστέρηση, περιβάλλον με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο κλπ.) (Πολυχρονοπούλου, 2003) (Παρασκευόπουλος, 1980).

Η νοητική υστέρηση ταξινομείται σε τέσσερις γενικές κατηγορίες με βάση το βαθμό βαρύτητάς της. Οι κατηγορίες είναι βασισμένες σε βαθμολογίες από τη χρήση κατάλληλων για την εκάστοτε ηλικία τεστ γνωστικών ικανοτήτων. Η ΝΥ μπορεί να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διαταραχής ή ενός συνδρόμου αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις είναι ένα εύρημα μεμονωμένο (Daily, Ardinger, & Holmes, 2000). Έτσι, έχουμε:

- 1) Την ήπια ΝΥ: αποτελεί τα 75% - 90% των περιπτώσεων. Στα άτομα με ήπια ΝΥ λειτουργεί το 1/2 έως τα 2/3 της γνωστικής τους ικανότητας κι ο δείκτης νοημοσύνης τους

κυμαίνεται από 50 έως 70.

- 2) Τη μέση ΝΥ: αποτελεί περίπου το 10% - 15% των περιπτώσεων. Στα άτομα με μέση ΝΥ λειτουργεί το 1/3 έως το 1/2 των γνωστικών ικανοτήτων κι ο δείκτης νοημοσύνης τους κυμαίνεται από 35 έως 49.
- 3) Τη σοβαρή ΝΥ: αποτελεί περίπου το 10% - 15% των περιπτώσεων. Στα άτομα με σοβαρή ΝΥ λειτουργεί το 1/5 έως το 1/3 των γνωστικών ικανοτήτων τους κι ο δείκτης νοημοσύνης τους κυμαίνεται από 20 έως 34.
- 4) Τη βαριά ΝΥ: αποτελεί περίπου το 10% - 15% των περιπτώσεων. Στα άτομα με βαριά ΝΥ λειτουργεί λιγότερο του 1/5 των γνωστικών ικανοτήτων τους κι ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι μικρότερος του 20 (de Bildt, Sytema, & Ketelaars, 2004).

Ο Kirk (1973) πρότεινε την ταξινόμηση των ατόμων, για την επίτευξη καθαρά εκπαιδευτικών σκοπών, η οποία περιλαμβάνει:

- Τα εκπαιδεύσιμα άτομα: έχουν ελαφρά νοητική υστέρηση και δείκτη νοημοσύνης 50-70.
- Τα ασκίσιμα άτομα: έχουν νοητική υστέρηση μέτριας μορφής κι ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι 30 -50.
- Τους ιδιώτες: έχουν δείκτη νοημοσύνης κάτω από το 30, άρα έχουν βαριά και βαρύτατη νοητική υστέρηση και καθίστανται άτομα πλήρως εξαρτώμενα από άλλους (Kirk S. , 1973).

## 2.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), σύμφωνα με το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition (DSM-5), αποτελεί ένα είδος νευροαναπτυξιακής διαταραχής χαρακτηριζόμενο από την ύπαρξη διάχυτων βλαβών κοινωνικής επικοινωνίας κι αλληλεπίδρασης, ταυτόχρονα με την εμφάνιση περιορισμένων, επαναλαμβανόμενων προτύπων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (Παπαδάτος,, 2010).

Η διαταραχή τις περισσότερες φορές κάνει έναρξη προ της ηλικίας των τριών ετών. Ωστόσο, η πλειονότητα των γονέων ξεκινούν να κάνουν παρατηρήσεις της διαφορετικότητας του παιδιού τους στην ηλικία περίπου των 15 μηνών. Στους 18 μήνες είναι εφικτή η επίτευξη της διάγνωσης αλλά χρήζει μεγάλης σημασίας η κατανόηση του ότι όσο πιο έγκαιρη είναι η ανίχνευση, τόσο πιο έγκαιρη και αποτελεσματικότερη θα είναι κι η παρέμβαση (Heward, 2011).

Η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η ΔΑΦ, δηλαδή ο επιπολασμός της, είναι (American Psychiatric Association, 2013)ιδιαίτερα αυξημένη κατά την πάροδο των τελευταίων δεκαετιών. Οι αναφορές των Κέντρων Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων σημειώνουν ότι από το έτος 2018 περίπου 1 στα 54 παιδιά έχει διαγνωστεί με ΔΑΦ. Το ποσοστό αυτό μέχρι το έτος 2000

κυμαινόταν στο 1 στα 150 παιδιά. Η αύξηση του επιπολασμού εντείνει την ανάγκη για άμεση κατανόηση του προβλήματος και συνακόλουθη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών που διαθέτουν οι μαθητές με ΔΑΦ (Maenner, et al., 2020).

Για να δομηθούν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι απαραίτητο να κατανοηθούν τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ. Η ΔΑΦ περιέχει ένα συνδυασμό από συμπεριφορές, οι οποίες γενικά εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες: ελλείμματα κοινωνικής επικοινωνίας κι αλληλεπίδρασης και περιορισμένα επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες (American Psychiatric Association, 2013). Η εκδήλωση κι η σοβαρότητα που παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο. Έτσι, η ΔΑΦ καθίσταται διαταραχή φάσματος (Passenger, 2005).

Τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού τις περισσότερες φορές δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Ειδικότερα, αποτελεί δυσκολία για αυτά το να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως τη βλεμματική επαφή, τις εκφράσεις του προσώπου και τη γλώσσα του σώματος, δεξιότητες οι οποίες είναι σημαντικές για την κοινωνική αλληλεπίδραση (Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin, & Clubley, 2001). Ακόμα, δεν εύκολο για εκείνα η δημιουργία κι η διατήρηση κατάλληλων σχέσεων με βάση το αναπτυξιακό επίπεδο που βρίσκονται. Εκτός αυτών, δυσκολίες υπάρχουν και στο διαμοιρασμό ευφάνταστου παιχνιδιού ή και στη δημιουργία φιλιών με συνομήλικους (Bauminger, Solomon, & Rogers, 2008).

Με βάση τη δεύτερη κατηγορία συμπεριφορών, η εκδήλωση περιορισμένων κι επαναλαμβανόμενων μοτίβων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων είναι εφικτό να συμβεί και με τη μορφή στερεότυπων ή επαναλαμβανόμενων κινητικών κινήσεων (λικνίσματα, χτυπήματα με τα χέρια κλπ.). Επίσης, παρατηρείται ότι συμμορφώνονται σε ρουτίνες ή τελετουργικά λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς. Τα ενδιαφέροντά τους είναι έντονα και σταθεροποιημένα και δεν είναι φυσιολογικά από άποψη έντασης η εστίασης ενώ στην αισθητηριακή είσοδο παρατηρείται υπο-αντιδραστικότητα (Leekam, Prior, & Uljarevic, 2011) (Αναγνωστόπουλος & Παπαγεωργίου - Βασιλοπούλου, 2010).

Το αξιοσημείωτο είναι πως ταυτόχρονα με αυτά τα βασικά ελλείμματα, μερικά άτομα με ΔΑΦ μπορεί να κατέχουν σπουδαίες ικανότητες, οι οποίες συχνά ορίζονται ως δεξιότητες «σοφίας». Αυτά τα άτομα μπορεί να είναι εξαιρετικά ταλαντούχα στη μουσική και στην τέχνη, να είναι εξαιρετικά ευφυή στα μαθηματικά και να διαθέτουν σπάνιες ικανότητες στη μνήμη (Treffert, 2009).

Η ύπαρξη η μη όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών, είναι δυνατόν να καθορίσει τη διαδρομή της εκπαιδευτικής πορείας που θα έχει ένας μαθητής με ΔΑΦ. Αυτό το φάσμα από συμπεριφορές και δεξιότητες τονίζει τη μεγάλη σημασία της χρήσης εξατομικευμένων

εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ευέλικτων μεθόδων διδασκαλίας και περιβαλλόντων, τα οποία κάνουν προσαρμογή διαφορετικών στυλ μάθησης (Στασινός, 2016).

## 2.3 Μαθησιακές Δυσκολίες

Αν και για τις μαθησιακές δυσκολίες έχουν δοθεί ορισμοί εδώ και πολλά χρόνια, ακόμη και σήμερα οι απόψεις δίστανται. Ο κάθε επιστήμονας ανάλογα με τον επιστημονικό χώρο που προέρχεται αλλά και το κλίμα της εποχής, πρεσβεύει έναν διαφορετικό ορισμό για το οικείο φαινόμενο (Πολυχρόνη, 2011).

Το 1962 έγινε η πρώτη προσπάθεια να οριστούν οι μαθησιακές δυσκολίες από τον Samuel Kirk, ο οποίος ήταν ψυχολόγος και ειδικός παιδαγωγός. Ο ορισμός αυτός μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να γίνεται αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα. Σύμφωνα με τον Kirk (1962):

*«Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση».* (Kirk S. A., 1962)

Οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε οι δύο μεγάλες κατηγορίες, τις γενικές και τις ειδικές. Γενικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι αυτές τις οποίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σύνολο των μαθημάτων του σχολείου, παρά το ότι μπορεί η νοημοσύνη τους να είναι σε φυσιολογικά ή οριακά για την ανάπτυξή τους επίπεδα (Κανδαράκης, 2004). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν τα παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στη γραπτή έκφραση, στην κατανόηση των κειμένων, στις μαθηματικές πράξεις, στην κατανόηση προβλημάτων αλλά και αντιμετωπίζουν αδυναμίες μνήμης, φωνολογικής ενημερότητας, λειτουργίας γλωσσικού συστήματος, αντίληψης, μεταγνωστικής ενημερότητας, προσανατολισμού του χώρου, διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής και οπτικοκινητικού συντονισμού (Πολυχρόνη, 2011).

Διάκριση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται κι έχοντας ως βάση τον τύπο επεξεργασίας στον πληροφοριών αλλά και τις δυσκολίες που εμφανίζονται, εξαιτίας μιας δυσκολίας στην επεξεργασία (Τζιβινίκου, 2015). Έτσι, γίνονται διακριτά τα ακόλουθα είδη μαθησιακών δυσκολιών: Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Ανάγνωσης ή Δυσλεξία, Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Γραπτής Έκφρασης ή Δυσορθογραφία, Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία Αρίθμησης ή

Δυσαριθμησία, Δυσαναγνωσία, Δυσγραφία (Παντελιάδου, Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, 2011).

Ανεξάρτητα από τα είδη και τους τύπους των μαθησιακών δυσκολιών, αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι: αισθητηριακές ικανότητες, επίδοση μη ανάλογη με την νοημοσύνη και την ηλικία τους, νοημοσύνη σε φυσιολογικά επίπεδα, δυσκολίες στην εξέλιξη επιμέρους ικανοτήτων, φωνολογική ανεπάρκεια, δυσκολίες στην αντίληψη (Πολυχρονοπούλου, 2012).

## **2.4 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα**

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) αποτελεί μία κοινή νευροβιολογική ασθένεια, η οποία σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο DSM-IV χαρακτηρίζεται από τρεις κύριες κατηγορίες συμπτωμάτων: τα συμπτώματα που είναι σχετικά με την υπερβολική προσοχή ή την απροσεξία, τα συμπτώματα που είναι σχετικά με την αυξημένη κινητικότητα και κινητική δραστηριότητα και τα συμπτώματα που καθιστούν το άτομο μη ικανό να καταστείλει τις αυθόρμητες αντιδράσεις του. Στο DSM-IV, οι τρεις προαναφερθείσες περιοχές ορίζονται ως: απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (Burns, Boe, Walsh, Sommers-Flanagan, & Teegarden, 2001).

Τα συμπτώματα υπάρχουν ήδη από τη γέννηση ενός παιδιού, όμως στις περισσότερες περιπτώσεις ανιχνεύονται πριν από την ηλικία των 7 ετών. Συνήθως, θα εμφανιστεί μία ήπια διαταραχή στη λειτουργικότητα του παιδιού κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης του σε πολλαπλά περιβάλλοντα. Επίσης, τα παιδιά που έχουν ΔΕΠΥ έχουν μία μέτρια έκπτωση στη λειτουργικότητά τους σε διάφορους τομείς στη ζωή τους, όπως για παράδειγμα στις κοινωνικές σχέσεις, στην επίδοση στο σχολείο, στις δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο κλπ. (Ougrin, Chatterton, & Banarsee, 2010).

Για να θεωρηθεί ένα παιδί ότι έχει ΔΕΠΥ, δε θα πρέπει να εμφανίζει μόνο ένα σύμπτωμα αλλά πολλά, τα οποία να κάνουν ταυτόχρονη εμφάνιση και να συνεχίζουν να υπάρχουν για τουλάχιστον 6 μήνες, με περίοδο εμφάνισης πριν τα 7 έτη. Επίσης, θα πρέπει να ενυπάρχουν εντός δυο βασικών λειτουργικών τομέων, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι κοινωνικές σχέσεις κλπ. (Ράλλη, 2010).

Τα χαρακτηριστικά που φέρουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τα πρωτογενή συμπτώματα και τα δευτερογενή συμπτώματα. Από παιδί σε παιδί τα συμπτώματα αυτά παρουσιάζουν ανόμοια ένταση αλλά και με την εξέλιξη και ωρίμαση του παιδιού και τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν τροποποιούνται και αλλάζουν (Larsson, Dilshad, Lichtenstein,



& Barker, 2011).

Τα πρωτογενή συμπτώματα υποκατηγοριοποιούνται σε τρεις κατηγορίες κι οδηγούν σε τρεις υποτύπους ΔΕΠΥ που είναι οι ακόλουθοι:

- Ο τύπος από απροσεξίας, ο οποίος καθιστά το άτομο να δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του αρκετή ώρα σε κάτι, το οποίο εκτελείται γύρω του, να αδιαφορεί για τις οδηγίες που του δίνονται, παρόλο που τις αντιλαμβάνεται, να μην ακούει κάποιον που του μιλάει, να παρουσιάζει δυσκολίες στην οργάνωση, να ξεχνάει αντικείμενα, να μη θέλει να σκεφτεί και να συγκεντρωθεί (Κιούρτη, 2007).
- Ο υπερκινητικός/παρορμητικός τύπος, ο οποίος οδηγεί το άτομο σε έντονη εγρήγορση, σε δυσκολία παραμονής για αρκετή ώρα στην ίδια θέση, σε ανυπομονησία, σε επιβολή της παρουσίας του, σε διακοπή της ομιλίας των άλλων, σε νευρικό παιχνίδι με αντικείμενα, σε κούνημα χεριών και ποδιών, σε στριφογύρισμα στην καρέκλα κλπ. (Μανιαδάκη, 2001).
- Ο συνδυασμένος τύπος, ο οποίος αποτελεί μία μίξη συμπεριφορών, οι οποίες προαναφέρθηκαν στους δύο παραπάνω τύπους (Πεχλιβανίδης, Σπυροπούλου, Γαλανόπουλος, Παπαχρήστου, & Παπαδημητρίου, 2012).

Τα δευτερογενή συμπτώματα είναι αυτά που έχουν προέλευση από τα πρωτογενή συμπτώματα και την επίδρασή τους κι είναι τα ακόλουθα: επιθετική στάση και απειθαρχία, μειωμένη αυτοεκτίμηση, προβλήματα σε διαπροσωπικές σχέσεις, αδυναμία στην επεξεργασία πληροφοριών, προβλήματα στον ύπνο, στην ομιλία και στην ανάγνωση (Μανιαδάκη, 2001).

## 2.5 Προβλήματα όρασης

Στα άτομα, τα οποία εκλείπει μία τόσο βασική αίσθηση, όπως είναι εκείνη της όρασης, παρουσιάζονται κι ανάλογα προβλήματα σε διάφορους τομείς, όπως ο γνωστικός, ο κινητικός κι ο κοινωνικός. Ξεκινώντας με τον γνωστικό τομέα, οι άνθρωποι με προβλήματα όρασης αδυνατούν να δημιουργήσουν οπτικές αναπαραστάσεις. Έτσι, για να μπορέσουν να δομήσουν μία αντίληψη περί του κόσμου, έχουν ως βάση τις υπόλοιπες αισθήσεις που διαθέτουν. Μαθαίνουν έννοιες με διαισθητικό τρόπο, χωρίς να μπορούν να προβούν σε δημιουργία αναπαραστάσεων για την εκάστοτε έννοια, όπως κάνουν οι άνθρωποι που διαθέτουν μία φυσιολογική όραση (Κυπριωτάκης, 1985). Οι ερευνητές υποστηρίζουν διαφορετικές θέσεις μεταξύ τους. Έτσι, υπάρχει μία ομάδα από ερευνητές, που υποστηρίζει ότι τα παιδιά με προβλήματα όρασης αναπτύσσουν τη νοητική τους κατάσταση με παρόμοιο τρόπο με τα παιδιά με φυσιολογική όραση. Τα αισθητηριακά αυτά προβλήματα, δηλαδή, δεν ωθούν τον δείκτη νοημοσύνης σε μείωση (Στασινός, 2016). Μία άλλη ομάδα ερευνητών υποστηρίζει το αντίθετο.

Θεωρεί δηλαδή ότι τα οπτικά προβλήματα αποτελούν εμπόδιο της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς τα τελευταία δυσκολεύονται να κατηγοριοποιήσουν-ταξινομήσουν τις εμπειρίες, να ελέγξουν το περιβάλλον τους, να αντιληφθούν τον κόσμο με την όραση (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση, δεν δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα. Όμως, ένα άτομο το οποίο γεννήθηκε τυφλό και στην ουσία μαθαίνει τη γλώσσα από την αίσθηση της ακοής, δεν είναι σε θέση να κατανοήσει το αντικείμενο το οποίο ορίζει. Με ανάλογο τρόπο, είναι πολύ δύσκολο έως και αδύνατο να επικοινωνήσει οπτικά με διάφορα πράγματα (Κυπριωτάκης, 1985). Παρόλο που άτομα με προβλήματα όρασης κατακτούν με ευκολία τη γλώσσα μέσω της ακοής, ορισμένες φορές παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες λόγου και ομιλίας. Μερικά παραδείγματα είναι τα εξής: να λείπει ο φωνητικός τόνος, να υπάρχει μεγαλύτερη ένταση στη φωνή, να περιορίζεται ο σωματικός γλωσσικός κώδικας μέσω χειρονομιών και κινητικών εκφράσεων (Κρουσταλάκης, 2000).

Μία δυσκολία που αφορά στον ψυχοκινητικό τομέα είναι ότι ενδεχομένως μπορεί να έχουν μία καθυστερημένη βάδιση. Επίσης, τα παιδιά με συγγενή αμβλυωπία, τείνουν να εφαρμόζουν εμβρυακή στάση, ιδιαίτερα στην περιοχή των άνω άκρων και παρουσιάζουν δισταγμό στην εξερεύνηση του χώρου γύρω τους. Ταυτόχρονα παρατηρούνται δυσκολίες στη στάση του σώματος και στην αδρή κινητικότητα, ειδικότερα στην ισορροπία (Heward, 2011). Προς διευκόλυνση τους κάνουν χρήση του λευκού μπαστουιού, για να μπορούν να μετακινούνται ευκολότερα, εκπαιδευόμενοι από μικρή ηλικία (Κυπριωτάκης, 1985).

Ο κοινωνικοσυναισθηματικός είναι ένας ακόμα τομέας που επηρεάζεται από τα προβλήματα όρασης. Επειδή η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί βάση για συναισθηματική ανάπτυξη, οι άνθρωποι με οπτική αναπηρία έχουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση και κοινωνική προσαρμογή (Πολυχρονοπούλου, 2012). Επίσης, σε αυτά τα άτομα δεν γίνεται ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με μίμηση, καθώς λαμβάνουν από το περιβάλλον ελλιπείς, διφορούμενες και δυσνόητες πληροφορίες. Παράλληλα, δυσκολεύονται σε παιχνίδια, στα οποία χρησιμοποιούνται χειρονομίες και νεύματα (Heward, 2011).

## **2.6 Προβλήματα ακοής**

Το ανθρώπινο ακουστικό σύστημα, εξαιτίας της πολύπλοκης ανατομίας του καθίσταται πολύ ευαίσθητο σε τραυματισμούς. Η πιθανότητα να υπάρξει βλάβη σε κάποιο σημείο στην ακουστική οδό, μπορεί να οδηγήσει σε βαρηκοΐα ή και κώφωση. Κωφό θεωρείται ένα άτομο, που έχει χάσει ολοκληρωτικά την ακοή του, ενώ βαρήκοο ένα άτομο που μπορεί να διαθέτει έστω και την

ελάχιστη ακοή (Hinchcliffe, Luxon, & Williams, 2001).

Η ακουστική ικανότητα ενός ατόμου προσδιορίζεται μέσω της τονικής ακουομετρίας και εκφράζεται σε dB. Έτσι, ανάλογα με τον ουδό ακοής έχουμε τα παρακάτω είδη ακουστικής ικανότητας:

- Φυσιολογική ακοή: 0-20dB ακουστικής οξύτητας. Υπάρχει φυσιολογική ακοή και το άτομο μπορεί να κατανοήσει την ομιλία από άνω των 6 μέτρων απόσταση.
- Ελαφριά βαρηκοΐα: 21-40dB απώλεια ακοής. Εκτός της κατανόησης της ομιλίας από μακριά, δεν υπάρχουν άλλες σοβαρές επιπτώσεις στο άτομο.
- Μέτρια βαρηκοΐα: 41-70dB ακουστική απώλεια. Το άτομο είναι σε θέση να αντιληφθεί τις φωνές με ισχυρή ένταση. Η μέτρια βαρηκοΐα διακρίνεται σε: ήπια βαρηκοΐα και έντονη βαρηκοΐα.
- Σοβαρή βαρηκοΐα: 71-90dB ακουστική απώλεια. Το άτομο είναι σε θέση να ακούει μόνο δυνατές φωνές που δεν ξεπερνούν τα 0,25 μέτρα, να αναγνωρίζει ήχους του περιβάλλοντος, να διακρίνει τα φωνήεντα. Η χρήση του ακουστικού επιβάλλεται σε αυτήν την περίπτωση.
- Πολύ σοβαρή βαρηκοΐα/Κώφωση: 91dB και άνω ακουστική απώλεια (Κρουσταλάκης, 2005).

Μία από τις σημαντικότερες επιπτώσεις που επιφέρει η απώλεια ακοής είναι το ότι παρεμποδίζεται η φυσιολογική ανάπτυξη της ομιλίας (Osberger & McGarr, 1982). Ωστόσο, μέσω της έγκαιρης διάγνωσης και της τοποθέτησης ακουστικού βοηθήματος, τα βαρήκοα άτομα είναι σε θέση ανάπτυξης λόγου και ομιλίας (Harrison & Roush, 1996). Τα ακουστικά βοηθήματα μπορεί να είναι ακουστικά βαρηκοΐας ή κοχλιακά εμφυτεύματα (Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2008).

Τα άτομα με προβλήματα ακοής είναι δυνατόν επικοινωνήσουν και να μεταφέρουν κάποιο μήνυμα με διάφορους τρόπους, μερικοί εκ των οποίων είναι:

- Προφορική μέθοδος: δίνεται έμφαση στο να ενισχυθεί η υπολειμματική ακοή και να αξιοποιηθούν πληροφορίες από τη χειλοανάγνωση και τις εκφράσεις προσώπου του συνομιλητή.
- Νοηματική γλώσσα: γλώσσα με δικό της λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό αλλά μη ύπαρξη γραφής. Χρησιμοποιούνται εκφράσεις προσώπου και κινήσεις σώματος.
- Σημειολογική μέθοδος: γίνεται χρήση οκτώ σχηματισμών των χεριών για να περιγράψουν τα σύμφωνα και τεσσάρων θέσεων στο πρόσωπο και στον αυχένα για να περιγράψουν τα φωνήεντα.
- Ολική επικοινωνία: συνδυασμός νοηματικής γλώσσας, αξιοποίησης χειλοανάγνωσης και υπολειμματικής ακοής (Νικολόπουλος & Παπαδημητρίου, 2008).

## 2.7 Διαταραχές λόγου

Οι πλέον κοινές μορφές διαταραχών του προφορικού λόγου, που εμφανίζονται σε παιδιά είναι οι εξής: αφασία, ψευδισμός, δυσαρθρία, τραυλισμός, βοτταρισμός, δυσπραξία, δυσφωνία (Στασινός, 2016).

Η αφασία ή αναπτυξιακή δυσφασία είναι ο κλινικός όρος που περιγράφει ότι η ομιλία δεν εξελίσσεται τυπικά κι αυτό οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη. Το παιδί με αφασία αδυνατεί να αρθρώσει λόγο με επιτυχία και υπάρχει παραμόρφωση και διαστρέβλωση στον λόγο, ο οποίος εξελίσσεται πολύ αργά κι εμφανίζει πολλαπλά ελλείμματα (Στασινός, 2020).

Ο ψευδισμός είναι μία διαταραχή στην άρθρωση και τα παιδιά με ψευδισμό δυσκολεύονται να προφέρουν ορισμένους φθόγγους ή συλλαβές στην ομιλούμενη γλώσσα. Τα πιο συνηθισμένα λάθη που γίνονται στην εκφορά του λόγου είναι: παράλειψη συλλαβών συνήθως στο μέσο μιας λέξης, υποκατάσταση σε γράμματα ή συλλαβές, παράλειψη ενός φθόγγου ή υποκατάστασή του με κάποιον άλλον, που τις περισσότερες φορές είναι άσχετος, αντικατάσταση και προσθήκη γραμμάτων ή συλλαβών, παράλειψη ή συντόμευση σε σύμφωνα ή συμπλέγματα συμφώνων, τα οποία δυσκολεύουν την προφορά (Στασινός, 2020).

Τα παιδιά με δυσαρθρία διαθέτουν έναν προφορικό λόγο που δεν είναι ευκρινής και έχει ελλείμματα συντονισμού. Αυτό αποτελεί απόρροια ελλειμμάτων σωματικής λειτουργίας εμπλεκόμενων μερών ή συστατικών του σώματος όπως: της γλώσσας, των χειλιών, της σιαγόνας, των φωνητικών οργάνων, των μυών που ελέγχουν τη γλώσσα (Στασινός, 2016).

Ο τραυλισμός αποτελεί μία διαταραχή στη ροή του λόγου, κατά την οποία δεν υπάρχει συγχρονισμός στην εκφορά, στον τόνο και στην αναπνοή. Έτσι, η ροή του λόγου διακόπτεται από καθυστερήσεις κι επαναλήψεις. Μικροσυσπάσεις στους αναπνευστικούς, φωνητικούς κι αρθρωτικούς μύες συντελούν ενεργά στον εκφραστικό ρόλο. Ειδικότερα, στην αναπνοή αντιμετωπίζονται δυσκολίες κατά την εισπνοή κι εκπνοή και κατά την ομιλία και την πρόωρη εκπνοή (Jackson, Yaruss, Quesal, Terranova, & Whalen, 2015).

Ο βοτταρισμός ή νόσος Wilson χαρακτηρίζεται από έναν γρήγορο και συγκεχυμένο προφορικό λόγο. Τα άτομα με βοτταρισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον ρυθμό και στην ταχύτητα εκφοράς του λόγου κι η ομιλία τους είναι ασαφής, ασυγκράτητη και βιαστική (Στασινός, 2020).

Τέλος, η δυσπραξία σχετίζεται με βιούμενες δυσκολίες κι αισθήματα πόνου που, είναι συνδεδεμένα με δραστηριότητες κίνησης του ατόμου. Η ομιλία των παιδιών με δυσπραξία είναι απρόβλεπτη και πολλές φορές ακατάληπτη. Η εν λόγω διαταραχή δημιουργεί εμπόδια σε δεξιότητες στην ανάγνωση και στη γραφή (Στασινός, 2020).

## 2.8 Κινητικά προβλήματα

Η κινητική αναπηρία δημιουργεί δυσκολίες κινητικότητας κι επιδεξιότητας σε ένα άτομο. Η οικεία αναπηρία μειώνει την ικανότητα των ανθρώπων για μετακίνηση στο φυσικό περιβάλλον και για άσκηση δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητες για την καθημερινή τους διαβίωση (Patla & Shumway-Cook, 1999).

Οι σωματικές δυσλειτουργίες εξαιτίας της κινητικής αναπηρίας ποικίλουν. Έτσι, μπορεί να έχουμε αναπηρία στο ανώτερο ή κατώτερο άκρο, απώλεια στη χειρωνακτική επιδεξιότητα, αναπηρία στον συντονισμό διαφορετικών οργάνων του σώματος. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η κινητική αναπηρία είναι δυνατόν να επηρεάσει ολόκληρο το σώμα ή κάποιο μέρος αυτού, όπως τα άνω άκρα, τα κάτω άκρα, τη σπονδυλική στήλη και να προκαλέσει είτε μόνιμη είτε προσωρινή βλάβη. Οι κινητικές δυσλειτουργίες μπορεί να είναι από ήπιες μέχρι σοβαρές σε σχέση με τους περιορισμούς της κίνησης και μπορούν να φτάσουν μέχρι και το στάδιο της παράλυσης (National Ed Association of Disabled Students, 2019).

Η κινητική αναπηρία θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί σε δύο είδη:

- Η ορθοπεδική αναπηρία, που σχετίζεται με το σκελετικό σύστημα και την παραμόρφωσή του. Μπορεί να προκληθεί από μία συγγενή ανωμαλία (δυσχιδής ράχη), από μια νόσο (μυϊκή δύστροφία, αρθρίτιδα), από ένα τραύμα (πολυομυελίτιδα), από ένα ατύχημα (τραυματισμός νωτιαίου μυελού ή κεφαλιού).
- Νευρολογική αναπηρία, που σχετίζεται με το νευρικό σύστημα, το οποίο επηρεάζει την ικανότητα να μετακινηθούν, χρησιμοποιηθούν ή ελεγχθούν ορισμένα τμήματα του σώματος. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε μία συγγενή ανωμαλία (εγκεφαλική παράλυση), σε μία νόσο (πολιομυελίτιδα), σε ένα ατύχημα τραυματισμός νωτιαίου μυελού ή κεφαλιού) (Κουτσούκη – Κοσκινά, 1998).

Οι κινητικές αναπηρίες είναι δυνατόν να δημιουργήσουν προβλήματα στην κίνηση, στην αποτελεσματική χρήση χεριών και ποδιών, στην κατάποση τροφίμων, στην αναπνοή χωρίς υποστήριξη. Ορισμένα κοινά παραδείγματα κινητικής αναπηρίας είναι:

- Η παραπληγία, κατά την οποία τα άνω άκρα λειτουργούν αλλά ο κορμός, τα όργανα της λεκάνης και τα πόδια επηρεάζονται.
- Η τετραπληγία, κατά την οποία παραλύουν και τα τέσσερα άκρα
  - Η εγκεφαλική παράλυση, κατά την οποία υπάρχει βλάβη εγκεφαλικού ιστού κατά το εμβρυϊκό στάδιο (National Ed Association of Disabled Students, 2019).

## Κεφάλαιο 3: Η Παράλληλη Στήριξη

### 3.1 Θεσμικό πλαίσιο

Η παράλληλη στήριξη είναι η μοναδική μορφή ειδικής εκπαίδευσης που στοχεύει στην παροχή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μη τυπικούς μαθητές εντός των τάξεων των γενικών σχολείων (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Ως όρος ταυτίζεται με τη συνεκπαίδευση, αφού κι οι δύο αποσκοπούν στο να γίνουν δεκτές οι ιδιαιτερότητες κι η διαφορετικότητα και στο να δημιουργηθούν σχολεία, στα οποία κάθε μαθητής θα γίνεται δεκτός και θα υποστηρίζεται (Τάφα, 1998).

Το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στη φοίτηση μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία αναφέρει ότι η εκπαιδευτική υποστήριξη των τελευταίων μέσα σε γενικές τάξεις με παράλληλη στήριξη μπορεί να επιτευχθεί υπό την ύπαρξη ενός εκ των τριών ακόλουθων προϋποθέσεων. Πρώτον, θα πρέπει οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στο αναλυτικό πρόγραμμα μέσω κατάλληλης ατομικής υποστήριξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Δεύτερον, θα πρέπει στην περιοχή που βρίσκονται μαθητές με πιο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες να μην υπάρχει άλλη δομή ΕΑΕ (ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης). Τρίτον, θα πρέπει να υπάρχει σχετική γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ, η οποία και καθιστά την παράλληλη στήριξη απαραίτητη, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Νόμος 3699/2008).

Σε όποια από τις παραπάνω περιπτώσεις κι αν εμπίπτει ένας μαθητής, είναι σε θέση να δεχθεί παράλληλη στήριξη, μόνο αν διαθέτει σχετική γραπτή γνωμάτευση του οικείου Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής & Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), που αποτελεί κρατική υπηρεσία και υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας. Η γνωμάτευση συντάσσεται έπειτα από μια διαδικασία διαγνωστικής αξιολόγησης του μαθητή και σε αυτήν αναφέρονται αναλυτικά όλα τα ελλείμματα κι οι ιδιαιτερότητες που υπάρχουν. Επίσης, στη γνωμάτευση αναγράφεται κι ο χρόνος κατά τον οποίο ο μαθητής θα πρέπει να πάει για επαναξιολόγηση. Στην περίπτωση που δεν αναγράφεται, τότε η ισχύς της γνωμάτευσης είναι δια βίου (Νόμος 4547/2018). Στην βάση αυτών, δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής θα ωφελείται και θα αποδίδει. Το ΚΕΔΑΣΥ θα προσδιορίσει τις ώρες κατά τις οποίες ο μαθητής θα υποστηρίζεται με παράλληλη στήριξη (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009). Επίσης, αν το σχολείο διαθέτει τμήμα ένταξης, θα πρέπει να δοθούν οι λόγοι για τους οποίους προτιμάται η παράλληλη στήριξη κι όχι η φοίτηση στο τμήμα ένταξης. Οι γονείς προσκομίζουν την αίτηση για παράλληλη στήριξη μαζί με τη γνωμάτευση που τους έχει χορηγηθεί στον διευθυντή του σχολείου και στη συνέχεια οι διευθύνσεις εκπαίδευσης προβαίνουν σε κοινοποίηση στο Υπουργείο Παιδείας.

Η παράλληλη στήριξη είναι εφικτό να τεθεί σε εφαρμογή στις σχολικές τάξεις διαμέσου τριών διαφορετικών τρόπων. Ο πρώτος, είναι να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικό ΕΑΕ. Ο δεύτερος

τρόπος από μέλος Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) κι ο τρίτος από κάποιον ειδικό βοηθό που τοποθετεί η οικογένεια εντός της τάξης. Ένας εκπαιδευτικός ΕΑΕ, για να θεωρηθεί ικανός να εργαστεί ως παράλληλη στήριξη θα πρέπει να πληροί κάποια από τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Να διαθέτει πτυχίο ΤΕΦΑΑ, ειδικευμένο στην ειδική αγωγή.
- Να κατέχει μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο στην ειδική αγωγή ή να έχει πραγματοποιήσει διετή μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή στα "Διδασκαλεία".
- Να κατέχει πιστοποιητικό παρακολούθησης σεμιναρίου σχετικού με την ειδική αγωγή συνολικής διάρκειας 400 ωρών.
- Να είναι εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης αλλά να έχει εργαστεί για 10 μήνες στην ειδική αγωγή.
- Να είναι εκπαιδευτικός που να έχει αναπηρία ο ίδιος ή το παιδί του, που να υπερβαίνει το 67%
- Για τους μαθητές με προβλήματα ακοής, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει επάρκεια στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, ενώ για παιδιά με προβλήματα όρασης να είναι πιστοποιημένος στο σύστημα ανάγνωσης και γραφής Braille.

Παράλληλη στήριξη από ΕΒΠ χορηγείται στους μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται. Οι παραπάνω υποστηρίζονται σε ζητήματα αυτοεξυπηρέτησης, διαβίωσης της καθημερινότητας και δέχονται διευκολύνσεις σε λειτουργικά θέματα. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι τοποθετημένοι σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης αλλά δίχως παροχή παράλληλης στήριξης από εκπαιδευτικό ΕΑΕ. Για να εγκριθεί η παράλληλη στήριξη από ΕΒΠ, θα πρέπει να υποβληθεί η αίτηση από τον γονέα στο σχολείο που φοιτά το παιδί μαζί με τη γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ ή από κάποια δημόσια υγειονομική επιτροπή ή από κάποιο πιστοποιημένο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο. Σε έναν μαθητή που δέχεται υποστήριξη από εκπαιδευτικό ΕΑΕ δεν καθίσταται δυνατόν να εγκριθεί και παράλληλη στήριξη από ΕΒΠ (Νόμος 3699/2008).

Στους μαθητές με ΕΕΑ δίνεται η δυνατότητα να υποστηριχθούν και από κάποιον ειδικό βοηθό. Πιο συγκεκριμένα, η οικογένεια έχει τη δυνατότητα να εισηγηθεί την παράλληλη στήριξη από κάποιον ειδικό βοηθό που διαθέτει η ίδια στις εξής περιπτώσεις: i) όταν δεν έχει γίνει έγκριση ΠΣ από το ΚΕΔΑΣΥ, ii) όταν αιτείται εκπρόθεσμα το αίτημα για ΠΣ και iii) όταν το αίτημα για ΠΣ έχει εγκριθεί αλλά δεν έχει γίνει τοποθέτηση της ΠΣ. Η τοποθέτηση του ειδικού βοηθού στο σχολείο γίνεται αφού συμφωνήσουν ο διευθυντής κι σύλλογος με τους διδάσκοντες της σχολικής μονάδας και γίνει η καταγραφή σε σχετικό πρακτικό. Για να διατεθεί η εν λόγω υποστήριξη του μαθητή από ειδικό βοηθό, η οποία τοποθετείται ιδιωτικά από την οικογένεια, δε χρειάζεται να προσκομιστεί στο σχολείο η έγκριση από το οικείο ΚΕΔΑΣΥ. Μαζί με την αίτηση του γονέα, συνυποβάλλεται κι αντίγραφο από το ποινικό μητρώο του προτεινόμενου ειδικού βοηθού αλλά και βιογραφικό του (Εγκύκλιος, 2009).

Σε αυτά τα σημεία, χρειάζεται να επισημανθεί, ότι παράλληλη στήριξη μπορούν να δεχθούν οι μαθητές οι οποίοι κατέχουν γνωμάτευση κι ανήκουν σε μία από τις ακόλουθες περιπτώσεις: μαθητές με αυτισμό, με νοητική υστέρηση, με κινητικά προβλήματα, με προβλήματα όρασης και ακοής, με προβλήματα λόγου κι ομιλίας, με ΔΕΠΥ και με παραβατική συμπεριφορά. Στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συνήθως δεν προβλέπεται η χορήγηση παράλληλης στήριξης, διότι αυτοί οι μαθητές υποβοηθούνται σε κάποιον βαθμό μέσω των τμημάτων ένταξης, τα οποία λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων (Stefanidis & Strogilos, 2015).

### **3.2 Καθήκοντα εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης**

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, τοποθετημένοι εντός των τάξεων των γενικών σχολείων και εγκεκριμένοι θεσμικά, με σκοπό τη συνεκπαίδευση και την ενεργό συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Τζινινίκου, 2015).

Όσον αφορά στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, αυτά έχουν καθοριστεί από το ΥΠΑΙΘΑ με σχετική υπουργική απόφαση και είναι τα ακόλουθα:

- Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης λαμβάνουν ενημέρωση από τον διευθυντή του σχολείου περί των αναγκών του μαθητή, ο οποίος έχει έγκριση παράλληλη στήριξης. Λαμβάνουν υπόψιν την έκθεση αξιολόγησης-γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ αλλά κι άλλες παιδαγωγικές εκθέσεις για τον μαθητή και γνωματεύσεις που ίσως έχουν χορηγηθεί από φορείς αξιολόγησης εκτός των ΚΕΔΑΣΥ.
- Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης προβαίνουν σε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του μαθητή και σε σύνταξη εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, αφού λάβουν υπόψιν τις υποδείξεις και τους βασικούς άξονες του ΚΕΔΑΣΥ.
- Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης κάνουν εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος εντός κι εκτός της τάξης κι είναι υπό την ευθύνη τους το σύνολο των δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής του μαθητή (επισκέψεις, διαλείμματα, εκδηλώσεις κλπ.).
- Όταν πρόκειται για μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες και προβλήματα στην προσαρμογή τους, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης συνάπτουν συνεργασίες με τα αρμόδια ΚΕΔΑΣΥ.
- Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην τάξη και από κοινού κάνουν σύνταξη εβδομαδιαίου προγράμματος με τις υποστηρικτικές δραστηριότητες του μαθητή. Ύστερα, γίνεται υποβολή του προγράμματος στη διεύθυνση του σχολείου και το



πρόγραμμα φυλάσσεται εντός του ατομικού φακέλου του μαθητή.

- Με απόφαση από τον οικείο διευθυντή εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές που βρίσκονται εντός του σχολείου αλλά και σε συννοριακά σχολεία κι οι οποίοι χρήζουν παράλληλης στήριξης (Υπουργική Απόφαση 48275/Δ3/2019).

Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, εκτός από την υλοποίηση του ΕΠΕ που θα πρέπει να προβεί σύμφωνα με όσα ορίζει το καθηκοντολόγιο, καλείται να παράσχει υποστήριξη στον μαθητή με ΕΕΑ ή αναπηρία και να λειτουργήσει ως δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος αναλαμβάνει:

- Ο μαθητής με ΕΕΑ ή αναπηρία να προσέρχεται και να αποχωρεί με ασφάλεια από την τάξη και από το σχολείο με βάση το πρόγραμμα της ημέρας που έχει αναθέσει ο εκπαιδευτικός.
- Την υποβοήθηση του μαθητή στην κατανόηση της εκφώνησης μιας άσκησης ή την επανάληψη της εκφώνησης με σκοπό να την κατανοήσει.
- Τη διαφοροποίηση σε κάποιες περιπτώσεις μιας εργασίας του μαθητή ή την τροποποίηση της, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί με τον κατάλληλο τρόπο.
- Να σχεδιάσει τη διδασκαλία της τάξης μαζί με τον εκπαιδευτικό κάνοντας εμπλουτισμό αυτής και του περιεχομένου της με βάση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις αρχές της.
- Να εργάζεται παράλληλα στην τάξη, δίνοντας βοήθεια στους μαθητές σχετικά με όσα ο εκπαιδευτικός διδάσκει. Ο εκπαιδευτικός ΠΣ μπορεί να σχεδιάζει στον πίνακα ή να διορθώνει τις σημειώσεις των μαθητών.
- Τη συμπλήρωση του τετραδίου επικοινωνίας του μαθητή, αν αυτό είναι αναγκαίο και την παροχή απαντήσεων στις σημειώσεις των γονέων.
- Να δομήσει το διάλειμμα του μαθητή, συνεργαζόμενος με άλλους εκπαιδευτικούς, ώστε να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες.
- Την οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων ή παιχνιδιών αλληλεπίδρασης του μαθητή με τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια των εκδρομών, συνεργαζόμενος με άλλους εκπαιδευτικούς.
- Τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και τη λήψη πρωτοβουλιών με σκοπό να υλοποιηθεί διαφοροποίηση στο μαθησιακό αντικείμενο και στη βαθμολόγηση του μαθητή με ΕΕΑ.
- Την από κοινού δράση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβεί η

επίτευξή της σταδιακής αυτονόμησης του μαθητή (Γιγουρτάκη, 2023).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της ΠΣ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής δεν αναλαμβάνει ευθύνες μόνο για τους μαθητές με ΕΕΑ κι αναπηρίες, λειτουργώντας ως ειδήμονας. Αντίθετα, μαζί με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, αποτελούν δύο εκπαιδευτικούς για όλους τους μαθητές της τάξης. Έτσι γίνεται αποφυγή του διαχωρισμού και του στιγματισμού από τα ίδια τα παιδιά στην τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Για τον παραπάνω λόγο, συστήνεται η αποφυγή της μόνιμης κι αποκλειστικής τοποθέτησης του εκπαιδευτικού ΕΑΕ δίπλα στους μαθητές με ΕΕΑ κι αναπηρίες, στους οποίους παρέχει στήριξη. Τέλος, ανά τακτά διαστήματα μέσα στο χρόνο θα πρέπει να εκτιμάται το αν το ΕΠΕ είναι αποτελεσματικό σε επικοινωνιακό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα και το αν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Η εκτίμηση αυτή γίνεται από τον εκπαιδευτικό της ΠΣ, ο οποίος συνεργάζεται με τη διεύθυνση τη σχολικής μονάδας, τους εκπαιδευτικούς του τμήματος και σε ορισμένες περιπτώσεις με τους γονείς του μαθητή (Γιγουρτάκη, 2023).

### **3.3 Στοιχεία που βοηθούν στην εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης**

Η εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης, όπως και κάθε άλλης μορφής συνεργατικής διδασκαλίας δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι υποστηρικτικοί παράγοντες, οι οποίοι βοηθούν και διευκολύνουν την εν λόγω απαιτητική διαδικασία (DeFrance Schmidt, 2008).

Αρχικά, θα πρέπει να υπάρχει μία καλή σχέση μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών της τάξης. Είναι σημαντικό ο ένας εκπαιδευτικός να εμπιστεύεται τον άλλον κι οι αντιλήψεις κι οι απόψεις τους να συμβαδίζουν. Με λίγα λόγια, να έχουν την ίδια φιλοσοφία όσον αφορά στη συνεργατική διδασκαλία και να συμφωνούν ως προς τις ρουτίνες και τη μορφή που πρέπει να έχει η τάξη αλλά και στο πώς θα διαχειριστούν οι διάφορες συμπεριφορές των μαθητών και θα επιλυθούν τυχόν συγκρούσεις (Kohler-Evans, 2006). Για να γίνει αυτό εφικτό, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συζητήσουν εκτενέστατα για τις αντιλήψεις και τις απόψεις τους, ώστε να βρουν μία κοινή γραμμή πλεύσης (Bessette, 2008). Θα πρέπει να προσπαθήσουν πολύ, να υπομείνουν και να αφιερώσουν χρόνο στο να διερευνήσουν, να εξωτερικεύσουν κι ίσως επανακαθορίσουν τις προσωπικές τους αξίες με τη βοήθεια του διαλόγου (Gately, 2005).

Επίσης, τόσο οι γενικοί εκπαιδευτικοί, όσο και οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ, είναι αναγκαίο να κατέχουν ορισμένες δεξιότητες, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν διαπροσωπικά με αποτελεσματικότητα, να διαχειρίζονται την τάξη, να προγραμματίζουν τη διδασκαλία και τη διαφοροποίηση της με συνεργατικό τρόπο (Damore & Murray, 2008).

Ένας ακόμη πολύ σημαντικός παράγοντας που συνεισφέρει στην εφαρμογή της ΠΣ είναι το να υπάρχει επαρκής κοινός χρόνος, ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν αποτελεσματικά και να προβούν σε από κοινού προγραμματισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Strogilos & Tragoulia, 2013). Έτσι, μία καλή πρόταση είναι ο προγραμματισμός συναντήσεων μέσα στο σχολείο κατά τη διάρκεια της εργασίας των εκπαιδευτικών αλλά και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, αξιοποιώντας αυτόν τον χρόνο για να οργανώσουν τη διδασκαλία τους (Leatherman, 2009).

Στοιχείο υψίστης σημασίας για την εφαρμογή της ΠΣ στα σχολεία είναι η κατάρτιση κι η εκπαίδευση που έχουν οι εκπαιδευτικοί (Solis, Vaughn, Swanson, & McCulley, 2012). Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης αλλά κι εκείνοι της ΠΣ θα πρέπει να κατέχουν σχετική εκπαίδευση όσον αφορά στη συνεργατική διδασκαλία, τις αρχές που τη διέπουν αλλά και στην εφαρμογή των σχετικών εκπαιδευτικών στρατηγικών. Την εν λόγω εκπαίδευση, τη λαμβάνουν είτε δια μέσου των σπουδών τους είτε μέσα από διάφορες καταρτίσεις και σχετικές επιμορφώσεις (Pugach & Winn, 2011). Είναι πολύ σημαντικό κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών τους σπουδών, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς ΕΑΕ. Με αυτόν τον τρόπο, θα οδηγηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις, να σχεδιάζουν τη διδασκαλία αλλά και να υπάρχει μία επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών κλάδων. Όλα τα παραπάνω, θα δομήσουν και θα καλλιεργήσουν μία συνεργατική ηθική (Nevin, Thousand, & Villa, 2009).

Επιπλέον, ένας παράγοντας που υποστηρίζει την εφαρμογή συνεργατικής διδασκαλίας είναι η ύπαρξη ισοτιμίας στις σχέσεις μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να καταστεί δυνατόν, εφόσον διαμοιραστούν τα υλικά, των χώρο αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Friend & Bursuck, 1999). Ειδικότερα, η ύπαρξη εθελοντικής συνεργασίας είναι ιδιαίτερα καρποφόρα, καθώς παρατηρείται μία αποτροπή στο να διαμοιραστούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, το εκπαιδευτικό υλικό που έχει κατασκευάσει ο καθένας. Παράλληλα, ένας σωστά διαμοιρασμένος χώρος με ευέλικτη και κοινόχρηστη χρήση από τον κάθε εκπαιδευτικό συνεισφέρει στο να ενισχυθεί η μαθησιακή εμπειρία προς όφελος όλων των μαθητών (Cook & Friend, 1995).

Τέλος, ένας παράγοντας που βοηθάει στην εφαρμογή της ΠΣ είναι η διοίκηση του σχολείου. Ο διευθυντής λαμβάνει πολλαπλό ρόλο εντός του σχολείου με διοικητικό αλλά και παιδαγωγικό χαρακτήρα. Ο τρόπος που ο διευθυντής ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική κι ο τρόπος που διοικεί είναι στοιχεία ζωτικής σημασίας για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η συνεκπαίδευση αλλά και γενικότερα να επιτευχθούν οι στόχοι σε ένα σχολείο (Leithwood & Levin, 2005). Είναι σημαντικό να μην εμμένει μόνο στην εκπλήρωση των διοικητικών καθηκόντων αλλά να είναι ένα πρόσωπο που λειτουργεί ως πηγή έμπνευσης, παρακίνησης, εμπιστοσύνης και

να αποτελεί το κίνητρο για την αλλαγή (Μπουραντάς, 2005). Ο διευθυντής για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στη συνεκπαίδευση των μαθητών του σχολείου θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά και να διαμορφώνει τα προγράμματα σπουδών ως διδάσκαλος, να καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, να εποπτεύει και να υποστηρίζει τη διδασκαλία, να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών και να προωθεί ένα θετικό μαθησιακό κλίμα μέσα στο σχολείο, το οποίο συμφωνεί με τις αρχές συμπερίληψης και της ισότητας όλων των μαθητών ανεξαρτήτως αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Bateman & Bateman, 2001).

### **3.4 Εμπόδια κατά την εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης**

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί έναν σχετικά νέο θεσμό για τη χώρα, ο οποίος χρηματοδοτείται από προγράμματα του ΕΣΠΑ κι όχι από τον κρατικό προϋπολογισμό. Η στελέχωσή του επιτυγχάνεται κατά βάση από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Τούτο, δημιουργεί αρκετά προβλήματα και εμπόδια στην εφαρμογή της ΠΣ και επηρεάζει την ποιότητα αλλά και την ισχύ της (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020).

Καταρχάς, ένα μείζον πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ΠΣ είναι το ζήτημα της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής. Πολλοί εκπαιδευτικοί ΕΑΕ αντιμετωπίζονται ως «φιλοξενούμενοι» μέσα στις τάξεις, στις οποίες ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής θεωρείται ως «οικοδεσπότης» (Μανρωπάλιας & Αναστασιου, 2016). Συχνό φαινόμενο αποτελεί η απομόνωση των εκπαιδευτικών (Villani, 2002). Συνηθίζουν να εργάζονται ανεξάρτητα και εκλαμβάνουν τις τάξεις τους, ως μέρη που συνεργάζονται με τους μαθητές τους σε προσωπικό επίπεδο κι είναι λίγες οι φορές που κάνουν συνεργασίες στη διδασκαλία τους. Όλα αυτά, έρχονται στον αντίποδα της κουλτούρας της ΠΣ και δυσχεραίνουν το έργο της (Τζιβινίκου, 2015).

Η ανάληψη της υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην ΠΣ, είναι δυνατόν να μην πραγματοποιηθεί από την αρχή του σχολικού έτους αλλά κατά τη διάρκειά του. Αυτό, δυσχεραίνει τους εκπαιδευτικούς στο να προσαρμοστούν στην τάξη, στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στο να αναλάβουν τα καθήκοντά τους. Εκτός αυτού, οι καθυστερημένες προσλήψεις λειτουργούν ως παράγοντας με επιβλαβή αποτελέσματα στην ένταξη και την προσαρμογή των μαθητών με ΕΕΑ κι αναπηρίες (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020).

Πολλές φορές παρατηρείται, ότι οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ κι αναπηρίες, λόγω των μη επαρκών πιστώσεων, της καθυστερημένης τοποθέτησης αλλά και της προσωρινότητας των εκπαιδευτικών ΠΣ στα γενικά σχολεία καταφεύγουν στη λύση της πρόσληψης ιδιωτικού ειδικού βοηθού. Εξαιτίας της αποκοπής των ειδικών βοηθών από τα εκπαιδευτικά πλαίσια, οξύνεται το πρόβλημα του διαχωρισμού των μη τυπικών από τους τυπικούς μαθητές (Nteropoulou-Nterou &

Slee, 2019).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποτελούν παιδαγωγούς, οι οποίοι πρεσβεύουν νεωτερικές αντιλήψεις, συμπεριληπτικές πρακτικές και σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Όσα έχουν διδαχθεί κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία, έχουν τη θέληση να τα μεταφέρουν στη σχολική τάξη (Μαυρογιώργος, 2009). Όμως, μετά την είσοδό τους στον επαγγελματικό στίβο αντιλαμβάνονται ότι οι θεωρητικές τους γνώσεις δεν μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά, καθώς το παγιωμένο εκπαιδευτικό σύστημα κι ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων απέχουν κατά πολύ από τις καινοτόμες παιδαγωγικές θεωρίες (Nichols, Schutz, Rodgers, & Bilica, 2016)..

Η αντιμετώπιση των νέων αναπληρωτών ΕΑΕ από τους πιο παλιούς εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα ακόμη εμπόδιο στην εφαρμογή της ΠΣ. Πολύ συχνά, αυτή η αντιμετώπιση δεν είναι η πρόποσα κι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δεν προσφέρονται να βοηθήσουν νεότερους στο έργο τους. Αντίθετο, αδιαφορούν για αυτούς, ενώ δεν είναι απίθανο να εκδηλώσουν κι εχθρικές συμπεριφορές απέναντί τους (Koca, 2016). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ΠΣ δεν έχουν την ευκαιρία να αισθανθούν ότι αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αντιμετωπίζονται μη ισάξια από τους άλλους συναδέλφους τους (Graaf, Meijer, & Meirink, 2011). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΣ έλαβαν την απαραίτητη καθοδήγηση και υποστήριξη από άλλους συναδέλφους ΕΑΕ σε ό,τι αφορά τη σχολική κοινότητα και τη λειτουργία της. Από αυτό, γίνεται ξεκάθαρο ότι εντός των σχολικών μονάδων ελλοχεύει ο διαχωρισμός και η περιθωριοποίηση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ (Boyer & Lee, 2001) (Whitaker, 2001).

Εκτός από τις σχέσεις τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς, αρκετές φορές τροχοπέδη στο έργο της ΠΣ θεωρείται κι η κακή σχέση των εκπαιδευτικών ΠΣ με τον διευθυντή του σχολείου. Ο διευθυντής αποτελεί εκείνο το πρόσωπο πού θα καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό, θα του δώσει σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση του έργου του και θα τον ενημερώσει αναφορικά με τα καθήκοντα, τα δικαιώματα αλλά και τις υποχρεώσεις του. Όταν η σχέση εκπαιδευτικού και διευθυντή δεν έχει τη μορφή αυτής της υποστηρικτικής και καθοδηγητικής διαδικασίας, τότε η προσαρμογή του πρώτου στα σχολικά πλαίσια καθίσταται πιο δύσκολη και το έργο που έχει να επιτελέσει απομακρύνεται (Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn, & Winn, 2012). ενώ παράλληλα βιώνονται δυσάρεστα συναισθήματα (Ξωχέλλης, 2006).

Τέλος, ένα σημείο που λογίζεται ως φραγμός στην εφαρμογή του θεσμού, είναι το ότι δεν υπάρχει ένας ξεκάθαρος ρόλος των εκπαιδευτικών ΠΣ κι αυτό είναι κάτι που δημιουργεί ανάλογο άγχος και σύγχυση (Κυργιάκου, 2001). Το νομοθετικό πλαίσιο υστερεί ως προς τον καθορισμό του ακριβούς ρόλου και των καθηκόντων που έχει ένας εκπαιδευτικός ΠΣ. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τους μαθητές με ΕΕΑ εκλείπει και μέριμνα για να δημιουργηθεί συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό ως προς την υποστήριξη των εν λόγω μαθητών

δεν υπάρχει. Συν τοις άλλοις, σπουδαίας αναφοράς είναι και τα προβλήματα διαγωγής και συμπεριφοράς, τα οποία είναι πιθανόν να εκδηλώσουν οι μαθητές με ΕΕΑ και τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίσουν, για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Αδιαμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί ΠΣ στερούνται υλικοτεχνικών πόρων για την οργάνωση, την δόμηση και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως κι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ειδικότητας. Ειδικότερα όμως, σε περιπτώσεις μαθητών με ΕΕΑ κι αναπηρίες, τα παραπάνω αναφερθέντα, αποτελούν επιτακτική ανάγκη (Whitaker, 2001).

## Κεφάλαιο 4: Βασικά στοιχεία για μια ορθή εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης

### 4.1 Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί ΠΣ σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο θα πρέπει να λάβουν υπόψιν τις γνωματεύσεις που διαθέτουν για τον μαθητή με ΕΕΑ, να αξιολογήσουν τις εκπαιδευτικές του δυνατότητες και στη συνέχεια να διαμορφώσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης γι' αυτόν, έχοντας ως βάση τις κύριες κατευθύνσεις του ΚΕΔΑΣΥ (Υπουργική Απόφαση 48275/Δ3/2019).

Ο όρος εξατομικευμένη μάθηση υποδηλώνει μία μορφή μάθησης, η οποία έχοντας ως βάση της τις δεξιότητες, τα ταλέντα και τις κλίσεις των μαθητών είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης έχει ως στόχο να κάνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργότερα και πιο παραγωγικά σε κάθε διαδικασία, η οποία θα τους δώσει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δυνατότητες και θα τους βοηθήσει στη βελτίωσή της επίδοσής τους. Η σύνταξη του ΕΠΕ πραγματοποιείται βάσει σταθμισμένων και άτυπων δοκιμασιών και μέσα από αυτό διαφαίνεται ο βαθμός της επίδοσης του παιδιού στην παρούσα φάση και περίοδο. Περιέχει τα χαρακτηριστικά του μαθητή, τις ικανότητές του, τους στόχους σε μακροπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο επίπεδο αλλά και την ανάγκη για συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, οι οποίες δε σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και την προσαρμογή του (Nugent, 2005) (Πολυχρονοπούλου, 2010)

Ένα ΕΠΕ διακατέχεται από κάποια βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- Ο εκπαιδευτικός κι ο μαθητής θα πρέπει να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν προσωπικά.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει βάση και να αναγνωρίζει ότι υπάρχουν διαφορετικά στυλ μάθησης.
- Ο μαθητής θα πρέπει να αυτοκατευθύνεται ως προς τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Θα πρέπει να χρησιμοποιούνται νέες τεχνολογίες και να υπάρχει πρόσβαση σε αυτές.
- Θα πρέπει να υπάρχει ποικιλία στα περιβάλλοντα μάθησης κι η δυνατότητα επιλογής στα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να αναθεωρείται τακτικά με σκοπό την αποτελεσματικότητά του.
- Θα πρέπει να υπάρχει ενεργός συμμετοχή των γονέων (Nugent, 2005).

Για να γίνει σύνταξη του ΕΠΕ θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν όλα όσα έχει ανιχνεύσει η αξιολόγηση. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάσει σε κάποια συγκεκριμένα στοιχεία για να δομήσει ένα αποτελεσματικό ΕΠΕ, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω:

- Να επικεντρώνεται στο εύρος των ικανοτήτων αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής, στο γνωστικό του επίπεδο και στις ΕΕΑ ή τις αναπηρίες που αντιμετωπίζει.
- Να έχει υπόψιν ότι ο μαθητής θα πρέπει να λάβει κάποιες επιπλέον υποστηρικτικές υπηρεσίες (πχ λογοθεραπεία, ψυχοθεραπεία, εργοθεραπεία κλπ.) και να γνωρίζει το είδος και τη διάρκειά τους.
- Να εφοδιάζει τους γονείς του μαθητή με δραστηριότητες που θα πραγματοποιούν στο σπίτι, με σκοπό να μην υπάρχει ασυνέχεια στην εκπαιδευτική παρέμβαση.
- Να διαμορφώνει τους εκπαιδευτικούς στόχους έχοντας ως βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και να πραγματοποιεί όσες το δυνατόν αλλαγές και τροποποιήσεις είναι εφικτές και αναγκαίες.
- Να διαμορφώνει τους εκπαιδευτικούς στόχους του ΕΠΕ χωρίς να υπερβαίνουν το εύρος των 12 μηνών.
- Να δημιουργεί και να τροποποιεί τις μεθόδους με τις οποίες θα αξιολογήσει τον μαθητή ανάλογα με τα μαθησιακά του ελλείμματα.
- Να μην έχει ως στόχο μόνο το να αναπτυχθεί γνωστικά ο μαθητής αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο

(Nugent, 2005) (Eason & Whitbread, 2006) (Udvari-Solner, 1995).

Όπως ορίζει ο ελληνικός νόμος, ο εκπαιδευτικός που παρέχει την ΠΣ μπορεί να πραγματοποιήσει το εξατομικευμένο πρόγραμμα εντός αλλά και εκτός της σχολικής τάξης (Νόμος 3966/2011). Σε αντιστοιχία, η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι το ΕΠΕ για μαθητές με ΕΕΑ κι αναπηρίες είναι προτιμητέο να πραγματοποιείται σε ποσοστό 80% εντός της γενικής τάξης και σε ποσοστό 20% σε κάποιον άλλο χώρο μαζί με τον ειδικό παιδαγωγό (Eason & Whitbread, 2006) (Friend M. , Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

Με γνώμονα όλα όσα αναφέρθηκαν, ο εκπαιδευτικός για να αναπτύξει ένα ΕΠΕ ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα βήματα και μία προδιαγεγραμμένη διαδικασία, τα οποία περιγράφονται ακολούθως:

- Προβαίνει σε αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου του μαθητή για να μπορέσει να καταρτίσει ένα πρόγραμμα, το οποίο θα περιλαμβάνει στοιχεία που ο μαθητής θα μπορεί να κατανοήσει.



- Δομεί τους εκπαιδευτικούς στόχους του ΕΠΕ κι ελέγχει αν ο μαθητής έχει κατακτήσει κάποιους πρότερους διδακτικούς στόχους, οι οποίοι αποτελούν την προϋπόθεση για την κατάκτηση των νέων στόχων.
- Λαμβάνει υπόψιν τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ του μαθητή κι έπειτα κάνει τον σχεδιασμό των διδακτικών στόχων και των δραστηριοτήτων.
- Κάνει προγραμματισμό των υλικών, των δραστηριοτήτων και των εποπτικών μέσων με τη βοήθεια των οποίων θα κάνει υλοποίηση του ΕΠΕ.
- Κάνει προγραμματισμό του αναγκαίου χρονικού διαστήματος μέσα στο οποίο ο μαθητής με ΕΕΑ ή και αναπηρία θα μπορέσει να έχει ολοκληρώσει το ΕΠΕ.
- Συγκεκριμενοποιεί το πλήθος των δραστηριοτήτων που θα συμπεριλαμβάνονται εντός του ΕΠΕ.
- Εντοπίζει το κατά πόσον το ΕΠΕ, που θα αναπτύξει, μπορεί να επωφεληθεί τους τυπικούς μαθητές, αν αυτό ενσωματωθεί εντός της γενικής τάξης και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο θα μπορέσει το ΕΠΕ να ενσωματωθεί στη γενική τάξη και στο πρόγραμμά αυτής. Για τον λόγο αυτόν, πρέπει να έχει πάντα κατά νου, να χρησιμοποιεί υλικό που όλοι οι μαθητές θα μπορούν να το χρησιμοποιήσουν και θα είναι ελκυστικό για όλους ανεξαιρέτως ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κι αναπηριών (UNESCO, 1993) (Αστέρη, 2017).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι στη σχολική μονάδα ο μαθητής με ΕΕΑ ή αναπηρία διαθέτει τον δικό του ειδικό φάκελο, μέσα στον οποίο περιέχονται τα δεδομένα κι οι πληροφορίες που τον αφορούν. Ο φάκελος αυτός είναι απόρρητος κι ο ειδικός παιδαγωγός μαζί με τον διευθυντή τον φυλάσσουν εντός του σχολείου. Κατά τη λήξη του σχολικού έτους ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ κάνει κατάθεση εντός του φακέλου μίας αξιολογικής έκθεσης, η οποία αναφέρεται στη μαθησιακή εξέλιξη που είχε ο μαθητής. Ο φάκελος αυτός είναι αναγκαίο να τηρείται, καθώς διασφαλίζει και διατηρεί αξιόπιστα δεδομένα και προσφέρει πληροφορίες για τον μαθητή. Αυτές οι πληροφορίες βοηθούν πολύ να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί ένα ΕΠΕ για τον μαθητή. Επίσης, είναι άκρως βοηθητικό όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλάζει ή ο μαθητής πηγαίνει σε κάποιο νέο σχολικό περιβάλλον. Στην τελευταία περίπτωση γίνεται αποστολή του φακέλου στη νέα σχολική μονάδα από τον διευθυντή (Πολυζώη & Πολυχρονοπούλου, 2000).

Με βάση όλα τα παραπάνω, ένα εύλογο συμπέρασμα είναι ότι ο εκπαιδευτικός ΠΣ, για να ανταποκρίνεται ορθά στις απαιτήσεις του ρόλου του, είναι αναγκαίο να θέτει σε μεγάλο βαθμό στόχους διδασκαλίας με βάση το ΕΠΕ, το οποίο εναρμονίζεται με τις ανάγκες και τα ελλείμματα του εκάστοτε μαθητή. Επίσης, θα πρέπει να ακολουθεί πιστά και βήμα-βήμα τη διαδικασία ανάπτυξης του ΕΠΕ, να εντοπίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες και να περιγράφει

λεπτομερώς την επίδοση του μαθητή, καθώς και να διατηρεί τον ατομικό φάκελο του μαθητή με όλα τα απαραίτητα στοιχεία του.

## 4.2 Επιμόρφωση κι επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Ένα ακόμη βασικό στοιχείο, το οποίο ωθεί στην ορθή εφαρμογή της παράλληλης στήριξης είναι το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ αλλά και γενικής αγωγής επιμορφώνονται και παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με την ειδική αγωγή, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι κι αποτελεσματικοί κατά τη διδασκαλία τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης, οι οποίες περιλαμβάνουν μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ κι αναπηρίες. Για να αντιμετωπιστούν τα ελλείμματα κι οι αδυναμίες αυτών των παιδιών, θεωρείται αναγκαίο κι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν επιμορφωθεί και να κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε αυτοί οι μαθητές να επωφεληθούν (Δόικου, 2000).

Η επαγγελματική ανάπτυξη παίζει ιδιαίτερο ρόλο για έναν εκπαιδευτικό, καθώς συμβάλλει στη διαρκή βελτίωσή του. Είναι ικανή να τον μεταβιβάσει από ένα σταθερό και στάσιμο επίπεδο προς ένα ανώτερο, το οποίο εξασφαλίζει καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες (Vrasidas & Glass, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, που αναπτύσσονται επαγγελματικά, εμβαθύνουν στην γνώση που ήδη κατέχουν αλλά και αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες κι ικανότητες, με σκοπό να βελτιώνουν συνεχώς τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Bredeson, 2003). Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επιφέρει την αποτελεσματικότερη διαχείριση συνθηκών και την πιο καρποφόρα συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς (Fullan & Hargreaves, 1992).

Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην προσπάθεια που κάνει ένας εκπαιδευτικός για να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας του και τη σχολική εκπαίδευση γενικότερα (Guskey, 2002). Ακόμα, μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη πραγματοποιείται και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς αποκτούν όλα εκείνα τα τυπικά και άτυπα εφόδια, ώστε να διεκπεραιώσουν τις απαιτήσεις και τα καθήκοντα, τα οποία τους έχουν ανατεθεί (Broad & Evans, 2006).

Η ορθή εφαρμογή της παράλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που αναπτύσσονται επαγγελματικά με συστηματικό τρόπο και προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζονται με συστηματικό και ουσιαστικό τρόπο, ώστε να κάνουν εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, οι οποίες θα έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ ή αναπηρίες (Friend M. , Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής αγωγής είναι αναγκαίο να δομήσουν μία

επικοινωνιακή συνεργασία στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης και της συνδιδασκαλίας, ώστε να μπορέσουν να προβούν στη διαχείριση των ιδιαίτερων αναγκών όλων των μαθητών (Villa, Thousand, & Nevin, 2013). Οι Dettmer, Thurston & Dyck (2005) σε έρευνα που διεξήγαγαν, ανέδειξαν ότι όσο περισσότερο επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής αλλά και της ΕΑΕ, τόσο περισσότερο εφαρμόζουν συνεργατικά προγράμματα διδασκαλίας (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005). Είναι άξιο αναφοράς η παρακολούθηση από κοινού των ίδιων επιμορφώσεων από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό βοηθά στο να εφαρμόζεται αποτελεσματικότερα η συνδιδασκαλία και στο να μαθαίνονται διαφοροποιημένες στρατηγικές για την ειδική αγωγή (Mastropieri, et al., 2005) (Παπανικολάου, 2013)

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός των τάξεων συνδιδασκαλίας είναι ότι παρά το γεγονός ότι έρχονται αντιμέτωποι με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών σε καθημερινή βάση, δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και την κατάλληλη ενημέρωση για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει, διότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει τις απαραίτητες γνώσεις από την εκπαίδευσή τους. Έτσι, δεν είναι σε θέση να τροποποιήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας σε πλαίσια συνεκπαίδευσης (Barber & Turner, 2007) (Eckert & Arbolino, 2005).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποτελεί ένα απαραίτητο συστατικό στοιχείο στην εφαρμογή αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας. Η επιμόρφωση θα πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με την ηλικία, την τάξη και το μάθημα που διδάσκεται. Ένας εκπαιδευτικός, για να καταφέρει να κάνει εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών θα πρέπει να παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης για αρκετό χρόνο και στη συνέχεια να κάνει πρακτική εφαρμογή στην τάξη. Αρωγοί σε αυτήν την προσπάθεια είναι άλλοι καταρτισμένοι εκπαιδευτές κι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι του παρέχουν την κατάλληλη εποπτεία και με τους οποίους υπάρχει αλληλεπίδραση και συνεργασία, με σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων (Παντελιάδου & Νικολαράιζη, 2000).

Ένας ακόμη λόγος που η επιμόρφωση κρίνεται αναγκαία είναι το γεγονός ότι μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί αναδομούν τις αντιλήψεις τους για την ΕΑΕ, αντιμετωπίζουν με άλλη ματιά τη διαφορετικότητα και νιώθουν περισσότερο ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μίας τάξης συνδιδασκαλίας (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η επιμόρφωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη δόμηση διαφοροποιημένων και εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών κατάλληλων για μαθητές με ΕΕΑ κι αναπηρίες (Παπανικολάου, 2013) (Καϊσέρογλου, 2010). Εκτός των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά προβληματικές καταστάσεις εντός των τάξεων, καθώς με τις επιμορφώσεις προβαίνουν σε καλλιέργεια οργανωτικών

δεξιοτήτων και δεξιοτήτων διαχείρισης καταστάσεων (Treder, Morse, & Ferron, 2000).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν σε θέματα συνεκπαίδευσης και συνδιδασκαλίας θα πρέπει κατά κύριο λόγο να τα προωθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος παράλληλα θα πρέπει συνεχώς να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής να συνεργάζονται, με σκοπό την υλοποίηση και εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών. Επίσης, εκτός από τον διευθυντή, οι σχολικοί σύμβουλοι είναι απαραίτητο να υποστηρίζουν και να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικά προγράμματα, ενημερωτικά σεμινάρια και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα αλλά και έξω από το σχολείο. Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι αφενός οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεριμνούν για την επαγγελματική τους εξέλιξη και την απόκτηση νέων γνώσεων, αφετέρου ο διευθυντής κι οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες σε όλους τους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση.

### **4.3 Συνεργασία εκπαιδευτικών**

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, ως ενός προγράμματος συνδιδασκαλίας και συνεκπαίδευσης, για να υλοποιηθεί με τον σωστό τρόπο, θα πρέπει εκτός των άλλων, να υπάρχει και μία εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους αλλά και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και να ενστερνιστούν ένα σύνολο ενταξιακών πρακτικών και στάσεων (Liasidou & Antoniou, 2013).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλά και κάθε πρόγραμμα που έχει στόχο τη συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα στη σχολική ζωή θα πρέπει να διαθέτει εκπαιδευτικούς ικανούς να αντιμετωπίσουν τους μαθητές με ΕΕΑ κι αναπηρίες. Οι ιδιαιτερότητες κι οι δυσκολίες των μαθητών θα πρέπει να αποτελέσουν προκλήσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός συνεχώς θα κάνει προσπάθεια να αντιμετωπίσει και να βρίσκει λύσεις. Με βάση το παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής θα πρέπει να συνεργάζονται γόνιμα με τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ που παρέχουν παράλληλη στήριξη, ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν ένα εύρος μαθησιακών εμπειριών πλούσιων σε νόημα (Florian & Spratt, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαχωρίσουν τους ρόλους τους εντός της τάξης και να προβούν σε αμοιβαία διαρκή συνεργασία. Όταν οι ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι ξεκάθαροι και υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης θα επιτευχθεί απρόσκοπτα. Σε αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος της κυριαρχίας του ενός εκπαιδευτικού, συνήθως εκείνου της γενικής

αγωγής, και της απλής εκτέλεσης οδηγιών από τον άλλο εκπαιδευτικό, της ειδικής αγωγής (Murawski & Dieker, 2004).

Η διεθνής βιβλιογραφία, εκτός από την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τονίζει ότι για να πετύχει οποιοδήποτε μοντέλο συνδιδασκαλίας θα πρέπει από τη μία οι εκπαιδευτικοί να έχουν θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι σε αυτό και επικοινωνιακή συνεργασία (Shaddock, 2006). Από την άλλη, κρίνεται αναγκαίο ο σχεδιασμός, οι αποφάσεις κι οι αξιολογήσεις να γίνονται από κοινού από τους εκπαιδευτικούς (Murawski, 2005).

Οι δύο εκπαιδευτικοί, θα πρέπει μαζί να κάνουν σχεδιασμό της διδασκαλίας ανταλλάζοντας απόψεις, να συμμετέχουν με ισότιμο τρόπο κι οι δύο στη διδασκαλία, να κάνουν προτάσεις διδακτικών μεθόδων, μέσων διδασκαλίας και τρόπων αξιολόγησης και ομαδοποίησης των μαθητών αλλά και τρόπων με τους οποίους μπορεί να διαμορφωθεί η τάξη (Dieker, 2002). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί από κοινού υποστηρίζουν και καθοδηγούν όλους τους μαθητές τόσο αυτούς που αντιμετωπίζουν αναπηρίες και ΕΕΑ όσο και τους μαθητές που έχουν μία τυπική ανάπτυξη (Karten, 2005).

Η συνεργασία αποτελεί μία διαδικασία με συνέχεια και δυναμική, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος σε όλες τις πλευρές της μαθησιακής διαδικασίας, με σκοπό να βοηθήσουν τα μέγιστα τον μαθητή να προοδεύσει. Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανέμουν τις υποχρεώσεις, να γνωριστούν σε ικανοποιητικό βαθμό μεταξύ τους και να συζητούν συχνά για θέματα γενικού παιδαγωγικού περιεχομένου όσο και για ειδικότερα ζητήματα (Wischnowski, Susan, & Eaton, 2004). Κρίνεται απαραίτητο, να γίνεται μία συζήτηση περί των ελλειμμάτων και των αδυναμιών των μαθητών με ΕΕΑ κι αναπηρίες κι η λήψη κάποιων αποφάσεων ως προς την αντιμετώπιση αυτών των αδυναμιών αλλά και σχετικών προβλημάτων συμπεριφοράς (Lingo, Barton-Arwood, & Jolivette, 2011).

Ο τρόπος κι η μορφή της αξιολόγησης του μαθητή θα πρέπει να εφαρμόζονται, αφού πρώτα έχουν εκφραστεί απόψεις και από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και από τον εκπαιδευτικό της ΠΣ. Στη συνέχεια, εφόσον έχει εφαρμοστεί αξιολόγηση και υπάρχουν τα αποτελέσματα αυτής, οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι θα πρέπει μέσα από διορθώσεις, αλλαγές και βελτιώσεις να καταστήσουν πιο καρποφόρα τη διδασκαλία τους, να εντοπίσουν ποιες διδακτικές τεχνικές ήταν αποτελεσματικές και να τις εφαρμόσουν ξανά, να συζητήσουν για τυχόν προβλήματα που προέκυψαν, να κάνουν σχεδιασμό των επόμενων βημάτων τους, να μοιραστούν από την αρχή οι ρόλοι κι οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, να βρουν τρόπους για να κάνουν τη συνεργασία τους αποδοτικότερη και να συζητήσουν πως θα βοηθήσουν τους μαθητές που χρήζουν περισσότερης υποστήριξης και βοήθειας από άλλους (Conderman, Bresnahan, & Pedersen, 2008). Επειδή η συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών είναι πολύτιμη, είναι οφειλή του εκάστοτε διευθυντή, να την προωθεί και να ορίζει ώρες κοινής

συνεργασίας κατά τις οποίες οι δύο εκπαιδευτικοί θα κάνουν σχεδιασμό και προγραμματισμό της διδασκαλίας τους και θα την οργανώνουν (Saron-Shevin, 2009).

Όλα αυτά από προαναφέρθηκαν σχετικά με τη συνεργασία στα πλαίσια της ΠΣ και κάθε προγράμματος συνεκπαίδευσης τυπικών και με ΕΕΑ κι αναπηρίες μαθητών, στην πραγματικότητα πολλές φορές -αν όχι τις περισσότερες- δεν εφαρμόζονται, καθώς ακόμα και στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης μπορεί να κυριαρχούν στάσεις και συμπεριφορές από το διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως έχουν διαφορετικές απόψεις για τον ρόλο τους κι ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης συχνά είναι εκείνος που διεξάγει τη διδασκαλία, ενώ ο εκπαιδευτικός της ΠΣ καθίσταται ως απλά ένας βοηθός του, που τον διευκολύνει σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ κι αναπηρία και την αντιμετώπισή τους (Symeonidou & Phtiaka, 2014).

Ο ελληνικός νόμος σχετικά με την ΕΑΕ δεν αναφέρει ξεκάθαρα τους ρόλους των εκπαιδευτικών και τη μεταξύ τους συνεργασία. Τούτο, δεν βοηθά τον εκπαιδευτικό της ΕΑΕ να συνεισφέρει με τον τρόπο του να διεξαχθεί η συνδιδασκαλία (Νόμος 3699/2008). Στα πλαίσια έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα διαφαίνεται ότι στα πλαίσια της εφαρμογής της παράλληλης στήριξης, ο εκπαιδευτικός της ΠΣ παρέχει περισσότερο εξατομικευμένη διδασκαλία παρά υλοποιείται συνδιδασκαλία. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπάρχει η επιθυμητή συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, που θα οδηγήσει στην ορθή εφαρμογή της ΠΣ. Παρόλο που η επικοινωνία μπορεί να ήταν καλή, η συνεργασία ήταν σε μεγάλο βαθμό περιορισμένη (Μαυροπαλιάς, 2013).

Τα μεγαλύτερα εμπόδια που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι ότι: δεν υπάρχει χρόνος για να συνεργαστούν, δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για διδασκαλία, οι τυπικοί μαθητές επιβαρύνονται από τη συνεκπαίδευση με μαθητές με ΕΕΑ (Τάφα, 1998), δεν υπάρχουν οι κατάλληλες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς για προγράμματα συνεκπαίδευσης, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για τους στόχους και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Σούλης, 2002), οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες και εφαρμόζουν διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές στη διδασκαλία (Johnson & Johnson, 1992).

## Συμπεράσματα

Η ειδική αγωγή κι εκπαίδευση στοχεύοντας να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών επικεντρώνεται στο κλινικό τους προφίλ και στις στρατηγικές παρέμβασης. Ο ρόλος της είναι διττός. Από τη μία πλευρά στοχεύει στην τροποποίηση και προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή ενώ από την άλλη στην παρέμβαση που μπορεί να επιτευχθεί με σκοπό να αμβλυθθεί το πρόβλημα κι οι αντίστοιχες εκδηλώσεις του. Οι τρεις βασικές μορφές της παρέμβασης είναι η πρόληψη, η θεραπεία κι η αντιστάθμιση. Είναι πολύ σημαντικό να γίνεται όσο το δυνατόν πιο νωρίς η πρόληψη, καθώς αυτό μπορεί να επιδράσει άκρως ευεργετικά στο παιδί. Η θεραπεία αποτελείται από προγράμματα που έχουν σκοπό να μειώσουν το ήδη εκδηλωθέν πρόβλημα και να διδάξουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Η αντιστάθμιση αφορά στη διδασκαλία δεξιοτήτων, οι οποίες θα αποτελέσουν βοήθημα για το παιδί θα εξισορροπήσουν τις αδυναμίες του.

Μέχρι την διαμόρφωσή της ως επιστήμη, η ειδική αγωγή κι εκπαίδευση πέρασε από διάφορους σταθμούς που την εξέλιξαν. Έτσι, με την πάροδο των χρόνων από τον ιδρυματισμό και την ασυλοποίηση πέρασε στην υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ κι αναπηρίες, στην αρχή της εκπαιδευσιμότητας, στον αποϊδρυματισμό, και την ομαλοποίηση, στην ενσωμάτωση, στην ένταξη, για να φτάσει στη συμπερίληψη, η οποία εφαρμόζεται και προωθείται μέχρι και σήμερα κι η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη ενός σχολείου για όλους, εφοδιασμένο με τις αρχές της ισότητας και του σεβασμού.

Μία ενδιαφέρουσα πρακτική συμπερίληψης είναι η συνδιδασκαλία., κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής κι ένας ΕΑΕ συνεργάζονται και οργανώνουν τη διδασκαλία εντός των γενικών τάξεων. Η συνδιδασκαλία έχει ως σκοπό την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών. Για να γίνει επιτεύξιμη η εφαρμογή της θα πρέπει να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί ποικίλει, με αποτέλεσμα την ύπαρξη διάφορων μοντέλων συνδιδασκαλίας. Στην Ελλάδα το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης που εφαρμόζεται στα σχολεία θέτει τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ στη θέση να επεξηγεί ζητήματα που αφορούν μη τυπικούς αλλά και τυπικούς μαθητές. Όμως, απευθύνεται και υποστηρίζει έναν συγκεκριμένο μαθητή με ΕΕΑ ή αναπηρία.

Για να μπορέσει να υποστηριχθεί ένας μαθητής με παράλληλη στήριξη θα πρέπει να φέρει μία ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή αναπηρία, που θα πρέπει να εξακριβώνεται με σχετική γνωμάτευση χορηγούμενη από το ΚΕΔΑΣΥ. Η γνωμάτευση θα πρέπει να αναφέρει ρητά την αναγκαιότητα για υποστήριξη του μαθητή με παράλληλη στήριξη. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθητής θα ωφελείται και θα αποδίδει.

Ωστόσο, κατά την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης μπορούν να εμφανιστούν και διάφορα εμπόδια. Η στελέχωση από προσωρινούς αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, τα προβλήματα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ΕΑΕ, η καθυστερημένη ανάληψη υπηρεσίας από τους εκπαιδευτικούς, η καταφυγή από τους γονείς στην πρόσληψη ιδιωτικών ειδικών βοηθών, ο παγιωμένος τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, η περιθωριοποίηση των νέων εκπαιδευτικών ΕΑΕ από τους παλιούς, η κακή συνεργασία των εκπαιδευτικών με την ηγεσία του σχολείου, ο μη ακριβής ρόλος των εκπαιδευτικών ΠΣ κι η απουσία υλικοτεχνικών πόρων είναι κάποιοι από τους βασικούς φραγμούς που συναντά η εφαρμογή του θεσμού.

Στον αντίποδα, παρατηρούνται κάποια στοιχεία, τα οποία είναι ικανά να βοηθήσουν την ορθή εφαρμογή του θεσμού και την εύρυθμη λειτουργία του. Η πιστή εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, η αφιέρωση χρόνου για ειλικρινή διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ο προγραμματισμός συναντήσεων για την από κοινού οργάνωση της διδασκαλίας, η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ειδικής εκπαίδευσης και σε συνεργατικές μορφές διδασκαλίας, ο ισότιμος διαμοιρασμός ευθυνών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη μιας υποστηρικτικής προς τους εκπαιδευτικούς και τη συνεκπαίδευση ηγεσία είναι ικανά να εξαλείψουν σταδιακά τα προαναφερθέντα εμπόδια.

Με βάση όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η παράλληλη στήριξη είναι ένα πρόγραμμα, το οποίο μπορεί να βοηθήσει σημαντικά μαθητές με ΕΕΑ κι αναπηρίες να συμπεριληφθούν και να παρακολουθήσουν επιτυχώς το αναλυτικό πρόγραμμα των γενικών σχολείων μαζί με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Αδιαμφισβήτητα, όπως σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρουσιάζονται ορισμένα εμπόδια. Όμως, αν όλη η εκπαιδευτική κοινότητα είναι προσανατολισμένη προς τα στοιχεία που ωθούν το θεσμό στην ομαλή λειτουργία του, θα υπάρξει σταδιακή εξάλειψη των εμποδίων και αναμόρφωση του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος.



## Αναφορές

- Karten, T. J. (2005). *Inclusion Strategies That Work*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lingo, A. S., Barton-Arwood, S. M., & Jolivet, K. (2011). Teachers Working Together: Improving learning outcomes in the inclusive classroom- Practical strategies and examples. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), pp. 6-13.
- Almon, F., & Feng, J. (2012). Co-Teaching vs. Solo-Teaching: Effect on Fourth Graders' Math Achievement. *Mid-South Educational Research*.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)* (4η εκδ.). (Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Washington.
- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (Dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32, pp. 55-69.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *eaching and Teacher Education*, 22(4), pp. 513-522.
- Barber, N., & Turner, M. (2007). Even while they teach, newly-qualified teachers learn. *British Journal of Special Education*, 34(1), pp. 33-39.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The autism spectrum quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), pp. 5-17.
- Bateman, D., & Bateman, C. F. (2001). What does inclusion mean and what does a principal need to know about it? . In *A principal's guide to special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Bauminger, N., Solomon, M., & Rogers, S. J. (2008). Predicting friendship quality in autism spectrum disorders and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), pp. 555–568.
- Bessette, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 1376-1396.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- Boyer, L., & Lee, C. (2001). Converting challenge to success: Supporting a new teacher of students with autism. *Journal of Special Education*, 35, pp. 75-83.
- Bredeson, P. V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Broad, K., & Evans, M. (2006). *Initial teacher education program. A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, OISE/Ontario Institute for Studies in Education.
- Burns, G. L., Boe, B., Walsh, J. A., Sommers-Flanagan, R., & Teegarden, L. A. (2001). A confirmatory factor analysis on the DSM-IV ADHD and ODD symptoms: What is the best model for the organization of these symptoms? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, pp. 339-349.
- Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2008). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), pp. 1–16.
- Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*. West Sussex, UK: WileyBlackwell.
- Daily, D. K., Ardinger, H. H., & Holmes, G. E. (2000). Identification and evaluation of mental retardation. *American family physician*, 61(4), pp. 1059–1070.
- Damore, S. J., & Murray, C. (2008). Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education*, 30(4), pp. 234-244.
- Daniels, H. (2000). *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* London: Falmer Press.
- de Bildt, A., Sytema, S., & Ketelaars, C. (2004). Interrelationship Between (ADOS-G), (ADI-R), and (DSM-IV-TR) Classification in Children and Adolescents with Mental Retardation. *J Autism Dev Disord* 34,, pp. 129–137. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022604.22374.5f>
- DeFrance Schmidt, S. A. (2008). *The Power Of Co-teaching: Predictors Of Attitudes On Elementary ESL/General Education Co-teaching*. Hamline University, Saint Paul, Minnesota.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork: For students with special needs (5η έκδοση)*. Boston, MA: Pearson.
- Dieker, L. A. (2002). *The co-teaching lesson plan book* (3 ed.). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design, Inc.
- Eason, A. I., & Whitbread, K. M. (2006). *IEP and Inclusion Tips for Parents and Teachers*. WI: Attainment Company.
- Eckert, T., & Arbolino, L. (2005). The role of teacher perspectives in diagnostic and program evaluation decision making. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention. A problem-solving approach* (pp. 65-81). New York: The Guilford Press.

- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), pp. 153–162.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J., & Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), pp. 192–208.
- Fisher, A. C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(2), pp. 159-192.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), pp. 119-135.
- Freytag, C. E. (2004). Factors influencing secondary co-teachers' perceptions of coteaching: A path analytic model. (*Unpublished doctoral dissertation*). University of Central Florida.
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution that isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), pp. 9–19.
- Friend, M. P., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Allyn and Bacon.
- Friend, M., & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Coteaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), pp. 9–27.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Coteaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), pp. 9–27.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (1999). *Including students with special needs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Bristol, Pennsylvania: Falmer.
- Gately, S. E. (2005). Two are better than one. *Principal Leadership*, 5(9), pp. 36-41.
- Graaf, G., Meijer, P. C., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, pp. 115-129.
- Graham, L., & Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), pp. 277-293.
- Grossman, H., Begab, M., & AAMD. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), pp. 381-391.
- Hameed, A. (2019). Inclusive teacher education. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/335883507\\_Inclusive\\_teacher\\_education#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/335883507_Inclusive_teacher_education#fullTextFileContent)
- Harrison, M., & Roush, J. (1996). Age of suspicion, identification, and intervention for infants and young children with hearing loss: A national study. *Ear and Hearing*, 17(55).
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Hinchcliffe, H., Luxon, L. M., & Williams, R. G. (2001). *Noise and Hearing, Volume 1*. London: Whurr publishers.
- Hockenbury, J., Kauffman, J., & Hallahan, D. (2000). What is right about special education. *Exceptionality*, 8(1), pp. 3-11.
- Jackson, E. S., Yaruss, J. S., Quesal, R. W., Terranova, V., & Whalen, D. H. (2015). Responses of adults who stutter to the anticipation of stuttering. *Journal of fluency disorders*, 45, pp. 38-51.
- Johnson, J. E., & Johnson, K. M. (1992). Clarifying the developmental perspective in Response to Carta, Schwartz, Atwater, and McConnell. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(4), pp. 439-457.
- Kilgore, K., Griffin, C., Otis-Wilborn, A., & Winn, J. (2012). The Problems of Beginning Special Education Teachers: Exploring the Contextual Factors Influencing Their Work. *Action in Teacher Education*, 25(1), pp. 38-47.  
doi:<https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463291>
- Kirk, S. (1973). *Η εκπαίδευσις των αποκλινόντων παιδιών*. (Κ. Τσιμπούκη, Trans.) Αθήνα.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koca, A. (2016). Problems of Novice Teachers: Challenges vs. Support. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), pp. 92-101.
- Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127, pp. 260-264.
- Kourkoutas, E., Stavrou, P.-D., & Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5(2), pp. 124- 130.  
doi:10.12691/education-5-2-3.
- Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in

parallel support. *International Journal of Inclusive Education*.  
doi:10.1080/13603116.2021.1942565

- Kunc, N. (1992). The need to belong. Rediscovering Maslow's Hierarchy of Needs. In R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback, *Restructuring for caring and effective education: Administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore: Paul Brooks.
- Kypriotakis, A. (2001). *A Pedagogy : A School for All Children. Modern concepts of education and training of children with obstacles in life and learning*. Athens: Hellenic Letters Publications.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), pp. 27-35.
- Larsson, H., Dilshad, R., Lichtenstein, P., & Barker, E. (2011). Developmental trajectories of DSM-IV symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: genetic effects, family risk and associated psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(9), pp. 954-963. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02379.x
- Leatherman, J. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20, pp. 189-202.
- Leekam, S. R., Prior, M. R., & Uljarevic, M. (2011). Restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorders: A review of research in the last decade. *Psychological Bulletin*, 137(4), pp. 562–593.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing School Leaders and Leadership Programme Effects on Pupil Learning: Conceptual and Methodological Challenges*. UK: DfES Research Report No 662.
- Liasidou, A., & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28( 4), pp. 494-506.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., & Dietz, P. M. (2020). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years*.
- 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, pp. 260-270.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, pp. 224–233. doi:10.1016/j.tate.2016.08.014
- Murawski, W. W. ( 2005). *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success*. Bellevue, WA: Bureau of Education and Research.

- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), pp. 52-58.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), pp. 258-267.
- National Ed Association of Disabled Students. (2019). Types of Disabilities. Retrieved from [https://www.neads.ca/en/about/projects/inclusion/guide/pwd\\_01.php](https://www.neads.ca/en/about/projects/inclusion/guide/pwd_01.php)
- Nevin, A. I., Thousand, J. S., & Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), pp. 569–74.
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Bilica, K. (2016). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching*, 23(4), pp. 406-421.
- Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), pp. 891-907. doi:doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331
- Nugent, M. (2005). *A Rough Guide to Individual Educational Planning (IEPs)*. S. 1.: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org>
- Osberger, M. J., & McGarr, N. S. (1982). Speech Production Characteristics of Hearing Impaired. In N. Lass (ed.), *Speech and Language: Advances in basic research and practice (vol.8)*. Academic Press, New York.
- Ougrin, D., Chatterton, S., & Banarsee, R. (2010). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): review for primary care clinicians. *London J Prim Care (Abingdon)*, 3(1), pp. 45- 51. doi:10.1080/17571472.2010.11493296
- Passenger, C. T. (2005). *Μάθετε για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας, τον αυτισμό, τη δυσλεξία & τη δυσπραξία*. Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Patla, A., & Shumway-Cook, A. (1999). Dimensions of mobility: defining the complexity and difficulty associated with community mobility. *Journal of Aging and Physical Activity*, 7(1), pp. 7–19.
- Pugach, M. C., & Winn, J. A. (2011). Research on co-teaching and teaming: An untapped resource for induction. *Journal of Special Education Leadership*, 24, pp. 36-46.
- Sapon-Shevin, M. (2009). To touch and be touched: The missing discourse of bodies in education. In S. Shapiro (Ed.), *Education and hope in troubled times: Visions of change for our children's world* (pp. 168-183). NY: Routledge Press.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*, pp. 392-416.
- Shaddock, A. J. (2006). Project to Improve the Learning Outcomes of Students with Disabilities in the Early, Middle and Post Compulsory Years of Schooling: Final Product Report. *Canberra*. Australian Government Department of Education, Science and Training.
- Sileo, J. M., & Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children, 42*(3), pp. 14-21.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Ε. Εκκεκάκη, Trans.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Smith, D. D. (2001). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity*. Boston: Allyn & Bacon.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools, 49*(5), pp. 498-510.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies, 41*(4), pp. 393-413. doi:10.1080/03055698.2015.1018872
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and Collaborative Practices in CoTaught Classrooms: Roles and Responsibilities for Teachers and Parents. *Teaching and Teacher Education, 35*, pp. 81–91.
- Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services. *International Journal of Inclusive Education, 15*(8), pp. 797-818.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2014). My colleagues wear blinkers...If they were trained, they would understand better. Reflections on the teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(2), pp. 110-119.
- Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: widening ideas. In C. Boyle, & K. Topping (Ed.), *What works in inclusion?* (pp. 9-18). Berkshire, England: Open University Press.
- Treder, D., Morse, W., & Ferron, J. (2000). The relationship between teacher effectiveness and teacher attitude towards issues related to inclusion. *Teacher Education and Special Education, 23*(3), pp. 202-210.

- Treffert, D. A. (2009). The savant syndrome: An extraordinary condition. A synopsis: Past, present, future. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), pp. 1351–1357.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), pp. 208-218.
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st century*, 64, pp. 108-119.
- Udvari-Solner, A. (1995). A process for adapting curriculum in inclusive classrooms. In R. Villa, & J. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School*. Baltimore, MD: Paul R. Brookes.
- UNESCO. (1993). *General information programme and UNISIST*. Paris: Unesco, (PGI-93/WS/22).
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2013). *A guide to co-teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning, 3rd edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villani, S. (2002). *Mentoring Programs for New Teachers: Models of Induction and Support*. Corwin Press. Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=4X860P8bB58C&oi=fnd&pg=PR9&dq=head+master+support+new+teachers&ots=lx1i1\\_ssTN&sig=WjFnDXdVUt2OCkuV5xJFSMIBcg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=head%20master%20support%20new%20teachers&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=4X860P8bB58C&oi=fnd&pg=PR9&dq=head+master+support+new+teachers&ots=lx1i1_ssTN&sig=WjFnDXdVUt2OCkuV5xJFSMIBcg&redir_esc=y#v=onepage&q=head%20master%20support%20new%20teachers&f=false)
- 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), pp. 17-35.
- Vrasidas, C., & Glass, C. V. (2004). *Current Perspectives on Applied Information Technologies: Online Professional Development for Teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure*, 56(1), pp. 29-36. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2011.555792>
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for Effective Co-Teaching The Key to Successful Inclusion: The Key to Successful Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), pp. 255-264.
- Whitaker, S. (2001). Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), pp. 1-18.



- Wischnowski, M., Susan, J. S., & Eaton, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), pp. 2-14.
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). A focus on co-teaching: Use caution. *Current Practice Alerts*, 6(6), pp. 1-4.
- Zoniou- Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), pp. 379-394.
- Αναγνωστόπουλος, Δ., & Παπαγεωργίου - Βασιλοπούλου, Α. (2010). *Νοσηλευτική Ψυχικής Υγείας του Παιδιού & του Εφήβου*. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Αστέρη, Θ. (2017). *Εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπ.* Αθήνα: ΙΕΠ.
- Βασιλείου, Γ. Ε. (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιγουρτάκη, Μ. (2023). Retrieved from <https://dide.ira.sch.gr/wp-content/uploads/2023/11/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BB%CE%B7-%CE%A3%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7-%CE%94%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1.pdf>
- Δόικου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: Διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων Ειδικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, pp. 27-64.
- Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Λογοπαιδεία.
- Εγκύκλιος . (2009). *Εγκύκλιος προϋποθέσεων και διαδικασιών α) για την έγκριση παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, β) για την έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και γ) για την έγκριση στήριξης από Σχολικό Νοσηλευτή μαθητών /τριών, για το διδακτικό έτος 2019-2020*.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Τόμος Α': Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καϊσέρογλου, Ν. ( 2010). *Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α) στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Θεσσαλονίκη: Ιδίου.

- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση - πρακτική αντιμετώπιση*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κιούρτη, Ε. (2007). Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. *Εργοθεραπεία: Επίσημο περιοδικό του Συλλόγου Ελλήνων Εργοθεραπευτών*, pp. 26- 29. Retrieved from [http://www.ergotherapists.gr/oldsite/index.php?option=com\\_content&view=article&id=119&Itemid=203](http://www.ergotherapists.gr/oldsite/index.php?option=com_content&view=article&id=119&Itemid=203)
- Κουτσούκη – Κοσκινά, Δ. (1998). *Κινητικές διαταραχές και εξέλιξη. Θεωρία και μεθοδολογία*. Αθήνα: Αθλότυπο. .
- Κρουσταλάκης, Σ. Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
- Κρουσταλάκης,, Σ. Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κυπριωτάκης, Α. (1985). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Εκδόσεις Ψυχοτεχνική.
- Μανδέλλου, Μ. Λ., Μαργίδου, Σ., & Γκουντή, Π. (2016). Αποτίμηση της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (pp. 789-797).
- Μανιαδάκη, Κ. (2001). Η επίδραση της ΔΕΠ-Υ στη μάθηση και τη συμπεριφορά. In Ε. Κάκουρος (Ed.), *Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Η υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο. *Πολίτης*, p. 107.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Retrieved from <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30262>.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία : Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νικολόπουλος, Θ., & Παπαδημητρίου, Ν. (2008). Βαρηκοΐα-Κώφωση: Επίδραση στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας- Αποκατάσταση με ακουστικά βαρηκοΐας και κοχλιακά εμφυτεύματα. In Δ. Νικολόπουλος (Ed.), *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Νόμος 3699/2008, 3. (n.d.). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/τ.Α /02-10-2008*.
- Νόμος 3966/2011. (n.d.). Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις. *ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011*.

- Νόμος 4547/2018. (n.d.). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 102/τ.Α'/12-06-2018.*
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη.* Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- Παντελιάδου, Σ., & Νικολαραϊζή, Μ. (2000). Ανάγκες Επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή. In Α. Κυπριωτάκης (Ed.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (pp. 184-205). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. In *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»* (pp. 75-84).
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες.* Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, pp. 98-117.
- Παπανικολάου, Γ. (2013). Η συμβολή της επιμόρφωσης στην ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη συνεκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής.* Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ. Α., & Παπαδημητρίου, Γ. Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες: Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, (pp. 562-576). Retrieved from <https://www.adhdhellas.org/component/k2/item/116-arthro-gia-ti-depy-enilikon>
- Πολυζώη, Ε., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους ειδικούς σταθμούς της Ελλάδας. *Μεντορας*, (2)2, pp. 3-31.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.* Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Υποστήριξης.* Αθήνα: Ατραπός .
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση.* Αθήνα: Ατραπός.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Διάδραση.
- Ράλλη, Α. (2010). Μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα: Εκπαίδευση-Παρέμβαση. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο Συνηθισμένο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: Τόμος Α΄: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε «ένα σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Τόμος Β΄: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ., & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2016). Μια τάξη για όλους. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές (3η εκδ.)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωσή της στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2020). *Ψυχοπαθολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Δυσλεξία, Πολυγλωσσία, Λογοθεραπεία & Συμπερίληψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί και βασικές έννοιες*. Εκδόσεις Κάλλιπος.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). Η πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης. In Μ. Τζουριάδου, & Γ. Μπάρμπας (Eds.), *Συλλογικός τόμος «ΕΠΙΝΟΗΣΗ»*.
- Τριλιανός, Θ. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: Τόμος Β΄: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Υπουργική Απόφαση 48275/Δ3/2019. (n.d.). ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019.