



ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ

Τμήμα Πολιτικών Δημόσιας Υγείας

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΓΕΙΑ

2020 – 2022

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

**Η εφαρμογή και αξιοποίηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης σε
μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και ΔΕΠΥ: Η
συνεισφορά του θεσμού στη δημόσια υγεία.**

Όνοματεπώνυμο: Σωτηρία Σκαρμούτσου

A.M. : mdy20035

Αθήνα, Νοέμβριος 2022

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου



Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate

Κωδικός εγγράφου: 3dPt8EY1-uTxb8PxcCnowA

: 1/75



ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ

Τμήμα Πολιτικών Δημόσιας Υγείας

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΓΕΙΑ

2020 – 2022

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

Η εφαρμογή και αξιοποίηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης σε μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και ΔΕΠΥ: Η συνεισφορά του θεσμού στη δημόσια υγεία.

Σωτηρία Σκαμούτσου

Επιβλέπων: Γεώργιος Κουλιεράκης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Μέλη τριμελούς εξεταστικής επιτροπής:

1. Μιλτιάδης Καρβούνης, Δρ. Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής
2. Θεόδωρος Φούσκας, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικών Δημόσιας Υγείας Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Αθήνα, Νοέμβριος 2022

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου



Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate

Κωδικός εγγράφου: 3dPt8EY1-uTxb8PxcCnowA

: 2/75



SCHOOL OF PUBLIC HEALTH

Department of Public Health Policy

POSTGRATUADE PROGRAMME IN PUBLIC HEALTH

2020 – 2022

Bachelor's thesis

TITLE:

The implementation and utilization of the institution of parallel support for students with high-functioning autism and ADHD: The institution's contribution to public health.

By: Sotiria Skarmoutsou

Registration Number: mdy20035

Supervisor: George Koulierakis

Athens, November 2022

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου

Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate



Κωδικός εγγράφου: 3dPt8EY1-uTxb8PxcCnowA

: 3/75



ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ

Τμήμα Πολιτικών Δημόσιας Υγείας

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ

ΥΓΕΙΑ

2020 – 2022

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

Η εφαρμογή και αξιοποίηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης σε μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και ΔΕΠΥ: Η συνεισφορά του θεσμού στη δημόσια υγεία.

Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

A/A	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
1	Μιλτιάδης Καρβούνης	Δρ. Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής	
2	Γεώργιος Κουλιεράκης	Αναπληρωτής Καθηγητής	
3	Θεόδωρος Φούσκας	Επίκουρος Καθηγητής	

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου

Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate



Κωδικός εγγράφου: 3dPt8EY1-uTxb8PxcCnowA

: 4/75

Copyright © Σωτηρία Σκαρμούτσου, Τμήμα Πολιτικών Δημόσιας Υγείας,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, 2022
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημόσια Υγεία του Τμήματος Πολιτικών Δημόσιας Υγείας της Σχολής Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Η έγκρισή της δεν υποδηλώνει απαραίτητα και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος Πολιτικών Δημόσιας Υγείας.

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου

Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate



Κωδικός εγγράφου: 3dPt8EY1-uTxb8PxcCnowA

: 5/75

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Σωτηρία Σκαρμούτσου του Ηλία, με αριθμό μητρώου mdy20035 φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημόσια Υγεία του Τμήματος Πολιτικών Δημόσιας Υγείας της Σχολής Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, 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».

* Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα



* Ονοματεπώνυμο /Ιδιότητα

Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα

(Υπογραφή)

** Εάν κάποιος επιθυμεί απαγόρευση πρόσβασης στην εργασία για χρονικό διάστημα 6-12 μηνών (embargo), θα πρέπει να υπογράψει ψηφιακά ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια, για να γνωστοποιεί ότι είναι ενημερωμένος/η και συναινεί. Οι λόγοι χρονικού αποκλεισμού πρόσβασης περιγράφονται αναλυτικά στις [Πολιτικές του Ι.Α.](#) (σελ. 6):*

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου

Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate



Βεβαιώνω ότι η παρούσα Διπλωματική Εργασία είναι αποτέλεσμα δικής μου δουλειάς και δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής. Στις δημοσιευμένες ή μη δημοσιευμένες πηγές που αναφέρω έχω χρησιμοποιήσει εισαγωγικά όπου απαιτείται και έχω παραθέσει τις πηγές τους στο τμήμα της βιβλιογραφίας.

Υπογραφή:



Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου

Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate



Κωδικός εγγράφου: 3dPt8EY1-uTxb8PxcCnowA

: 7/75

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον καθηγητή μου Αξιότιμο κύριο Μιλτιάδη Καρβούνη, για την αμέριστη υποστήριξη και την πάντα άμεση ανταπόκριση και διαθεσιμότητά του σε οτιδήποτε χρειαζόμουν. Ευχαριστώ επίσης όλες τις καθηγήτριες και τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής για την υπέροχη συνεργασία που είχαμε τα δύο τελευταία χρόνια αλλά και για τις γνώσεις που μου προσέφεραν. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Διευθύντρια του ΠΜΣ Δημόσιας Υγείας αξιότιμη κα. Ναίρ Τώνια Βασιλάκου, που ήταν πάντα εκεί σε οτιδήποτε χρειάστηκα. Τέλος αφιερώνω αυτή τη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στην οικογένειά μου και τους φίλους που με στήριξαν και σε όλους εκείνους που δεν σταματούν ποτέ να εξελίσσονται και έχουν αέναη επιθυμία για γνώση.

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου



Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate

Κωδικός εγγράφου: 3dPt8EY1-uTxb8PxcCnowA

: 8/75

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Η παρούσα εργασία ασχολείται με την εφαρμογή και αξιοποίηση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) σε μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και ΔΕΠΥ.

Σκοπός: Σκοπός αυτής της εργασίας, είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης μέσα από τη διερεύνηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας. Αρχικά, στην εργασία γίνεται αναφορά στην πορεία της ειδικής αγωγής τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα. Επίσης, γίνεται αναφορά στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παράλληλη στήριξη με εστίαση στους μαθητές με αυτισμό ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, τους μαθητές με νοητική υστέρηση και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ. Στη συνέχεια, η εργασία επικεντρώνεται στην αποσαφήνιση των εννοιών της συνεκπαίδευσης, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, της συνεργατικής διδασκαλίας (Co-teaching) και της παράλληλης στήριξης, ενώ αναφέρονται στοιχεία από την συνεκπαίδευση στην Ελλάδα, αλλά και των καθηκόντων και του ρόλου των εκπαιδευτικών κατά τη συνεκπαίδευση. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη συνεισφορά του θεσμού της παράλληλης στήριξης στη δημόσια υγεία και παρουσιάζονται διεθνείς έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη και τη συνεργασία τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης.

Μέθοδος: Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ώστε να εκπονηθεί αυτή η διπλωματική εργασία είναι αυτή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης καθώς επίσης και η αναζήτηση και εποικοδομητική σύνθεση διαφόρων πηγών ώστε να προσεγγισθεί θεωρητικά το παραπάνω θέμα καθώς και έννοιες και ορισμοί που το περικλείουν.

Αποτελέσματα: Μέσα από την αναζήτηση της βιβλιογραφίας, επιβεβαιώθηκε πλήρως η μείζονος σημασίας ανάγκη ύπαρξης του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης στο γενικό σχολείο καθώς μέσω της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τη διαφορετικότητα και ευαισθητοποιούνται ώστε να την αποδεχτούν.

Συμπεράσματα: Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε πως η εκπαίδευση είναι βασικός καθοριστικός παράγοντας της κοινωνίας και της υγείας. Μέσω της συνύπαρξης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναδεικνύεται η



διεπιστημονική τους συνεργασία. Επίσης αξία πολύτιμη για την κοινωνία το γεγονός ότι η έγκαιρη διάγνωση, βοηθάει τους σημερινούς μαθητές να εξελιχθούν σε ανεξάρτητους, αυτόνομους και χωρίς περιορισμούς ενεργούς πολίτες.

Λέξεις-κλειδιά: παράλληλη στήριξη, ένταξη, συμπερίληψη, αυτισμός, ΔΕΠΥ, ειδική αγωγή, δημόσια υγεία, απόψεις, στάσεις εκπαιδευτικών



ABSTRACT

Introduction: This paper deals with the implementation and utilization of the institution of Parallel Support (PS) for students with high-functioning autism and ADHD.

Purpose: The purpose of this paper is to highlight the importance of the institution of Parallel Support through the investigation of Greek and foreign literature. This paper deals with the implementation and utilization of the institution of Parallel Support (PS) for students with high functioning autism and ADHD. Initially, the work refers to the course of special education both internationally and in Greece. Reference is also made to people with special educational needs and parallel support focusing on students with autism or pervasive developmental disorder, students with mental retardation and students with learning difficulties and ADHD. Then, the paper focuses on clarifying the concepts of co-education, inclusive education, cooperative teaching (Co-teaching) and parallel support, while citing data from co-education in Greece, as well as the duties and role of teachers during co-education. Then, reference is made to the contribution of the institution of parallel support to public health and international research is presented regarding teachers' views on parallel support and their collaboration in co-educational classes.

Method: The method that will be followed to prepare this thesis is that of the bibliographic review as well as the search and constructive synthesis of various sources in order to theoretically approach the above topic as well as the concepts and definitions that encompass it.

Results: Through the search of the bibliography, the major need for the existence of the institution of Parallel Support in the general school was fully confirmed as through inclusion and co-education the students come face to face with diversity and are sensitized to accept it.

Conclusions: In conclusion, education is a key determinant of society and health. Through the coexistence of general and special education teachers, their interdisciplinary collaboration is highlighted. Also a valuable value for society is the fact that early diagnosis helps today's students develop into independent, autonomous and unrestricted active citizens.

iii



Keywords: parallel support, inclusion, autism, ADHD, special education, public health, teachers' views, teachers' attitudes



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
ABSTRACT.....	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	v
A: ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	2
1.1 Η πορεία της ειδικής αγωγής διεθνώς.....	2
1.2 Η πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα.....	4
1.3 Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	6
1.3.1 Μαθητές με αυτισμό ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή.....	6
1.3.2 Μαθητές με νοητική καθυστέρηση.....	8
1.3.3 Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ, ΕΝΤΑΞΗ, ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	11
2.1 Ενσωμάτωση – Ένταξη.....	11
2.2 Συνεκπαίδευση – Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ...	14
3.1 Συνεργατική διδασκαλία (Co-teaching).....	14
3.2 Παράλληλη στήριξη – Συνεκπαίδευση στην Ελλάδα.....	16
3.3 Τα καθήκοντα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και η συνεργατική διδασκαλία κατά τη συνεκπαίδευση.....	19
3.3.1 Καθήκοντα και αρμοδιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	19
3.3.2 Συνεργατική Διδασκαλία κατά τη συνεκπαίδευση.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΓΕΙΑ.....	24

v

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου

Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate



Κωδικός εγγράφου: 3dPt8EY1-uTxb8PxcCnowA

: 13/75

4.1	Παράλληλη στήριξη και δημόσια υγεία.....	24
B: ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....		29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		29
5.1	Σκοπός.....	29
5.2	Διαδικασία.....	29
5.3	Κριτήρια ένταξης / αποκλεισμού ερευνών.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΛΕΤΩΝ		34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		40
7.1	Απόψεις των εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη και τη συνεργασία τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης.....	40
7.2	Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση	42
7.3	Οι Ρόλοι και η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε τάξεις συνεκπαίδευσης	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		47
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		50



A: ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία 20 χρόνια, το ποσοστό των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και διάφορες αναπηρίες/διαταραχές που φοιτούν σε σχολεία και τάξεις μαζί με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, έχει σταδιακά αυξηθεί (Kourkoutas et al., 2017). Εφόσον αυξάνεται το ποσοστό των πρώτων έναντι των δεύτερων, συνεπώς παρατηρείται αύξηση και στον αριθμό των δασκάλων ειδικής αγωγής, των τακτικών δασκάλων και των σχολικών ψυχολόγων που έχουν τα προσόντα να παρέχουν υπηρεσίες χωρίς αποκλεισμούς (Cooper & Jacobs, 2011). Οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι καλά εκπαιδευμένοι ώστε να έχουν την δυνατότητα να διακρίνουν τα μοναδικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών τους με ΕΕΑ και να συνεργάζονται μαζί τους προκειμένου να ενισχύσουν τις ψυχοκοινωνικές αφενός και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες αφετέρου (Topping, 2012). Όταν οι δάσκαλοι είναι επαρκώς καταρτισμένοι, δύνανται να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν επιτυχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα με τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν τις προσωπικές δυνατότητες, τις ανάγκες και τα τρωτά σημεία των μαθητών/τριών τους (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί ένα μοντέλο συνεκπαίδευσης που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία για άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης επιστρατεύεται για να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τους μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και ΔΕΠΥ, με αντικειμενικούς στόχους την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αλλά και την ενδυνάμωση των παιδιών στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, εκεί δηλαδή που εντοπίζονται τα κυρίαρχα ελλείμματά τους, ως χαρακτηριστικά της διαταραχής. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε η παρούσα εργασία να ασχοληθεί με την εφαρμογή και αξιοποίηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης σε μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και ΔΕΠΥ. Συγκεκριμένα, μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη και τη συνεργασία τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1 Η πορεία της ειδικής αγωγής διεθνώς

Η στρατηγική της ένταξης ή ενσωμάτωσης υιοθετήθηκε από χώρες της δύσης τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, με την ίδρυση και λειτουργία αυτόνομων τμημάτων για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα τμήματα αυτά λειτουργούσαν στο χώρο του συνηθισμένου ή γενικού σχολείου αλλά ακολουθούσαν το δικό τους -ειδικά διαμορφωμένο- αναλυτικό πρόγραμμα. Οι μαθητές αυτοί στον ελεύθερο χρόνο (όπως για παράδειγμα στα διαλείμματα ή στο ελεύθερο παιχνίδι) είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες από κοινού με τους συμμαθητές τους που ήταν ‘τυπικής ανάπτυξης’, με απώτερο σκοπό την ουσιαστική ένταξή τους. Ωστόσο, σε αντίθεση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση που θα δούμε στη συνέχεια, αυτή η πρακτική είχε περισσότερο τη μορφή της απλής επίσκεψης και οδηγούσε (και οδηγεί) σε στιγματισμό ή και αποκλεισμό αυτών των παιδιών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Zimbragakis, 2018; Kypriotakis, 2001; Stasinou, 2016).

Το 2017, ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 2017) ανέφερε ότι οι μαθητές με αναπηρία είναι λιγότερο πιθανό να ολοκληρώσουν το δημοτικό ή το γυμνάσιο σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο. Επιπλέον, το άρθρο 24 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006) ορίζει ότι οι χώρες σε όλο τον κόσμο πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρία λαμβάνουν δωρεάν, χωρίς αποκλεισμούς και κατάλληλη εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και αυτή είναι η υποχρέωση, ελάχιστα έχουν δημοσιευτεί (Sideridis, 2007) σχετικά με νομοθετικές και πολιτικές προσπάθειες και την εφαρμογή υπηρεσιών και υποστήριξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) σε όλο τον κόσμο.

Προκειμένου να γίνει μια συνολική σύγκριση των νομοθετικών τάσεων και της εφαρμογής των υπηρεσιών για φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την ιστορία του κινήματος ΜΔ. Το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε το 1800 και συχνά παρουσιάζεται σε τρεις χρονικές περιόδους (Hammill, 1993). Σύμφωνα με τον Hammill, στις αρχές της περιόδου ίδρυσης (αρχές του 1800 έως το 1960), οι ερευνητές στην Ευρώπη εστίασαν στις ιατρικές παρατηρήσεις ασθενών με εγκεφαλική βλάβη που έγιναν από τον Gall και άλλους (Hallahan &



Mercer, 2001; Hammill, 1993). Ως μέρος της αφασίας της γλωσσικής διαταραχής, η ιστορική και πολιτισμική αξιολόγηση συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών όπως η δυσλεξία αναφέρθηκε για πρώτη φορά ως «τύφλωση λέξεων» από νευρολόγους στην Ευρώπη. Ο Γάλλος νευροανατόμος Broca, ο Γερμανός νευρολόγος Wernicke και ο Jackson παρείχαν τις πρώτες σημαντικές συνεισφορές στον τομέα μέσω της έρευνάς τους για την αφασία στις αρχές έως τα μέσα του 19ου αιώνα (Richardson, 1992). Γύρω στη δεκαετία του 1870, οι Broadbent και Kussmaul ήταν οι πρώτοι που διεξήγαγαν ολοκληρωμένες μελέτες γύρω από την τυφλότητα των λέξεων. Μόλις το 1887 ο Γερμανός ψυχολόγος Rudolf Berlin επινόησε τον όρο δυσλεξία. Από εκεί, άλλοι Ευρωπαίοι ερευνητές όπως ο Hinshelwood το 1917, ο Geschwind, ο Levitsky, ο Galaburda και ο Orton στη δεκαετία του 1930 παρείχαν εκτενέστερη έρευνα στις νευρολογικές και φυσικές πτυχές (δηλαδή τον εγκέφαλο) της δυσλεξίας και πώς η εγκεφαλική λειτουργία επηρεάζει τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία (Richardson, 1992). Αργότερα κατά την περίοδο ίδρυσης, η εστίαση μετατοπίστηκε στη μετάφραση της θεωρίας στην εκπαιδευτική πρακτική, συμπεριλαμβανομένης της προσοχής στις αναγνωστικές αναπηρίες, την προσοχή, τις αντιληπτικές-κινητικές δεξιότητες και τα γλωσσικά ελλείμματα.

Στις αρχές της αναδυόμενης περιόδου (1961-1974), ο όρος μαθησιακές δυσκολίες υιοθετήθηκε και ορίστηκε αργότερα από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Ανάπηρα Παιδιά με επικεφαλής τον Αμερικανό ερευνητή Kirk (Hallahan & Mercer, 2001). Το 1965, το μοντέλο ασυμφωνίας για την ταύτιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εισήχθη εκ νέου από τον πρώην μαθητή του Kirk, Bateman (Hallahan & Mercer, 2001). Τέλος, κατά την περίοδο στερεοποίησης (1975-1986), επιτεύχθηκε συναίνεση σχετικά με τον ορισμό και τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίστηκαν οι μαθησιακές δυσκολίες, αυξάνοντας τις διαδικασίες και παρεμβάσεις που βασίζονται στην έρευνα για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Διεθνώς, τα ευρήματα της βιβλιογραφίας δείχνουν την αυξημένη προσοχή και υποστήριξη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που παρέχονται σε όλο τον κόσμο (Agrawal et al., 2019). Αυτή η αύξηση στη στήριξη είναι κάτι που συχνά βασίζεται σε έρευνα, νομοθεσία ή πρακτικές των ΗΠΑ. Η μελλοντική έρευνα στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών διεθνώς θα πρέπει να διερευνήσει περαιτέρω τις ιστορικές, νομοθετικές και τάσεις εφαρμογής σε διάφορες χώρες. Συμπερασματικά, υπάρχει μεταβλητότητα και έλλειψη συνέπειας στην αξιολόγηση, την αναγνώριση και τις



υπηρεσίες που παρέχονται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε διάφορες χώρες παγκοσμίως σε σύγκριση με τις Ηνωμένες Πολιτείες. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τον προγραμματισμό εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τη διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Περαιτέρω έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί στις σταδιακές και προγραμματισμένες αλλαγές για την καλύτερη εξυπηρέτηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι διεθνείς οργανισμοί να παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη σε ερευνητές, επαγγελματίες και νομοθέτες για τη διευκόλυνση των αλλαγών που θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε όλο τον κόσμο (Agrawal et al., 2019).

1.2 Η πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 συντελέστηκε σε πολλά μέρη του κόσμου μετάβαση από την ένταξη στη συμπερίληψη, για την οποία έχουν δοθεί πολλοί -και διαφορετικοί μεταξύ τους- ορισμοί. Σε γενικές γραμμές, ο όρος 'συμπερίληψη' συνιστά μετεξέλιξη του όρου «ένταξη», δίνοντας έμφαση στην ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών σε όλες τις δραστηριότητες ανεξαιρέτως δυσκολιών, μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, καθώς και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων στο μέγιστο βαθμό όλων των μαθητών. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η συμπεριληπτική ή αλλιώς ολική εκπαίδευση «τοποθετεί» όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως δυνατοτήτων και ικανοτήτων, στο σχολείο της γειτονιάς, το γενικό σχολείο, μαζί με τους συμμαθητές τους (Zimbragakis, 2018; Kypriotakis, 2001; Stasinou, 2016).

Ο νόμος 453/37 ορίζει για πρώτη φορά την έννοια της νοητικής υστέρησης και ιδρύει το πρώτο ειδικό σχολείο στην Αθήνα. Το 1950, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, πραγματοποιείται αναφορά ατόμων με αναπηρία σε νομοθετικό κείμενο ως αποτέλεσμα της μεταπολεμικής πολιτικής κατάστασης. Ουσιαστικά, όμως, το ελληνικό κράτος ακολουθεί μια πολιτική πρόνοιας το 1970 για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Το 1975 το Υπουργείο Παιδείας ορίζει επιτροπή μελέτης και σχεδιασμού της ειδικής αγωγής με σκοπό τη σύνταξη νόμου για την ειδική αγωγή και κατάρτιση (Stasinou, 2016).

Στην Ελλάδα, η ειδική αγωγή ανηλίκων χωρίζεται κυρίως σε Πρωτοβάθμια Ειδική Αγωγή και Δευτεροβάθμια Ειδική Αγωγή. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο θεσμός άρχισε να αναπτύσσεται ιδιαίτερα. Ωστόσο, ο αριθμός των μαθητών/τριών



μεταξύ των δύο επιπέδων είναι άνισος. Πιο συγκεκριμένα, τα ιεραρχικά επίπεδα χωρίζονται σε ειδικά νηπιαγωγεία, ειδικά δημοτικά σχολεία (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), ειδικά γυμνάσια, ειδικά λύκεια και τεχνικά επαγγελματικά σχολεία ειδικής αγωγής (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Σκοπός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση την α.1§6 του Ν. 2817/00, είναι η σχολική ένταξη των μαθητών/τριών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης ανεξαρτήτως αναγκών και ιδιαιτεροτήτων, να ακολουθείται από την κοινωνική συμμετοχή, τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία και την ισότιμη κοινωνική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, αναφέρεται ότι στην περίπτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος, ή στα τμήματα ένταξης, καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των παιδιών. Αυτή μπορεί να παρέχεται σε ανεξάρτητα σχολεία ειδικής αγωγής, σε σχολεία που λειτουργούν είτε ως ανεξάρτητα είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων, όπως σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης ή άλλους παρόχους φροντίδας. Επιπρόσθετα, στα ειδικά οργανωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν εντός των σχολών γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Kottas, 2020).

Οι στόχοι του συστήματος ειδικής αγωγής στην Ελλάδα συμβάλλουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό την ένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα. Κύριος στόχος τους είναι η αμοιβαία αποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο στη βάση της ισότιμης κοινωνικής ανάπτυξης μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της επαγγελματικής κατάρτισης και της συμμετοχής στην παραγωγική διαδικασία. Παρά τις συνεχιζόμενες θεσμικές αλλαγές και την επικράτηση του μοντέλου ένταξης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται να υπάρχουν δυσκολίες στην ένταξη αυτού του μαθητικού πληθυσμού στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Kottas, 2020).

Όπως ορίζεται στο νόμο 3699/2008, οι δομές των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής στις οποίες μπορούν να παρακολουθήσουν μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι αντίστοιχες ηλικιακές τους ομάδες είναι οι εξής:

Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- Ειδικά νηπιαγωγεία και τμήματα πρόωμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός αυτών των νηπιαγωγείων, για μαθητές/τριες έως 7 ετών.
- Δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής (Δημοτικά Σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) που λειτουργούν για τα ίδια έτη γενικών δημοτικών σχολείων (1-6)



με επιπλέον προκαταρκτικό έτος, για μαθητές/τριες έως 14 ετών. Επίσης η φοίτησή τους μπορεί να παραταθεί έως και 15 ετών αν αυτό κριθεί απαραίτητο από το οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

- Ειδικά σχολεία κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια ΕΑΕ), έως την ηλικία των 19 ετών, όπου οι μαθητές με ΕΕΑ απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου μπορούν να εγγράφονται στη πρώτη τάξη του Γυμνασίου απευθείας όταν υπάρχει αξιολόγηση του οικείου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
- Ειδικά σχολεία ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (λύκεια ΕΑΕ), έως την ηλικία των 23 ετών, όπου και εδώ οι μαθητές με ΕΕΑ μπορούν να εγγράφονται απευθείας στην πρώτη Λυκείου με την αξιολόγηση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Για την επαγγελματική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουμε τα:

- Ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια με 5χρονη φοίτηση και τα
- Ειδικά επαγγελματικά Λύκεια με 4χρονη φοίτηση, όπου και στα δύο εγγράφονται μαθητές και από τη Γενική και από την Ειδική Εκπαίδευση.
- Ακόμη έχουμε:
- Την Ειδική Επαγγελματική Σχολή με 4ετή φοίτηση και εγγραφές αποφοίτων από τα παραπάνω Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια και
- Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), με 5 ή 8 χρόνια φοίτησης, όπου εδώ εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας έτσι την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.3 Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1.3.1 Μαθητές με αυτισμό ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι μια ομάδα νευροβιολογικών διαταραχών που χαρακτηρίζονται από θεμελιώδη ελλείμματα στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή στις δεξιότητες επικοινωνίας, ή από την παρουσία στερεότυπων (άσκοπων και επαναλαμβανόμενων) συμπεριφορών, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (American Psychiatric Association, 2000). Κοινά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν δυσκολία με μεταβάσεις ή αλλαγές, ασυνήθιστα αισθητηριακά



ενδιαφέροντα ή ευαισθησίες, εξαιρετικά στενή και έντονη εστίαση ενδιαφέροντος και στερεότυπες συμπεριφορές (συχνά υπάρχουν γνωστικά ελλείμματα ή ανομοιόμορφη ανάπτυξη δεξιοτήτων). Το φάσμα των συμπτωμάτων μπορεί να κυμαίνεται από μια περιορισμένη επιθυμία ή ικανότητα αλληλεπίδρασης με άλλους έως τα πιο σοβαρά συμπτώματα που εμφανίζονται με την αυτιστική διαταραχή (Volkmar & Klin, 2000).

Ενώ τα συμπτώματα της αυτιστικής διαταραχής μπορεί να είναι αρκετά εμφανή, τα παιδιά και οι έφηβοι με πιο λεπτές δυσκολίες (π.χ. άτομα με πρόβλημα κοινωνικής απόσυρσης, διαταραχή Asperger ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που δεν προσδιορίζεται διαφορετικά) συχνά μένουν αδιάγνωστα και χωρίς θεραπεία. Οι χαμένες ευκαιρίες για θεραπεία μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και την ποιότητα ζωής αυτών των παιδιών και των εφήβων και των οικογενειών τους.

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αντιπροσωπεύουν ένα ευρύ φάσμα παιδιών με αυτιστικά χαρακτηριστικά που δεν πληρούν όλα τα κριτήρια για τον αυτισμό. Επί του παρόντος, ο αυτισμός θεωρείται ως μια συνέχεια και ως εκ τούτου ονομάζεται «διαταραχές του φάσματος του αυτισμού» (ΔΦΑ) που κυμαίνονται από «διαταραχή ελλειμματικής προσοχής» έως «αυτισμό». Ο αυτισμός περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον Leo Kanner στο τμήμα παιδοψυχιατρικής του Johns Hopkins Hospital το 1943, αναφέροντας μια μικρή ομάδα 11 παιδιών που έπασχαν από έναν συνδυασμό κοινωνικής απομόνωσης, δυσκολίες στη γλώσσα και την έκφραση και ασυνήθιστη συμπεριφορά, για την οποία επινόησε το όνομα «παιδικός αυτισμός», (αυτισμός που σημαίνει «παθητικός αυτοθραυσμός και απόσυρση μέσα στον εαυτό») που βασίζεται σε ορισμένες ομοιότητες με τη σχιζοφρένεια. Στην πραγματικότητα, πολλά παιδιά αντιμετώπιστηκαν ως σχιζοφρενείς, παρόλο που δεν είχαν παραισθήσεις ή παραλήρημα. Το 1978, το ICD (Διεθνής Ταξινόμηση Νοσημάτων) και το 1980 το DSM (Διάγνωση και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών) δημιουργήθηκε μια ξεχωριστή διαγνωστική κατηγορία που καθορίζει τα χαρακτηριστικά του φάσματος του αυτισμού (Jones et al., 2006).

Ο αριθμός των μαθητών με αυτισμό που φοιτούν σε γενικά σχολεία σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς έχει αυξηθεί σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό, ιδιαίτερα τα τελευταία δέκα χρόνια (Roberts & Webster, 2020). Μια βασική πρόκληση για τα γενικά σχολεία είναι η παροχή κατάλληλης «παιδοκεντρικής παιδαγωγικής που είναι ικανή να εκπαιδεύσει επιτυχώς όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έχουν



σοβαρά μειονεκτήματα και αναπηρίες» (UNESCO, 1994, σ. 6). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους μαθητές με αυτισμό, με τα μοναδικά προφίλ δυνατοτήτων και δυσκολιών τους. Οι μαθητές μπορούν να επιδείξουν μια σειρά από διανοητικές και γνωστικές δεξιότητες επεξεργασίας και συχνά παρουσιάζουν μια αξιοσημείωτη διαφορά στη λεκτική και τη μη λεκτική λειτουργία (Joseph et al., 2002). Είναι επίσης σύνηθες οι μαθητές με αυτισμό να υποφέρουν σε σχέση με τη γνωστική τους ικανότητα (Ashburner et al., 2010) ή να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις σε ορισμένους ακαδημαϊκούς τομείς, ενώ τα πηγαινούν πολύ καλά ή ακόμη και παρουσιάζουν εξαιρετικές δεξιότητες σε άλλους (Keen et al., 2016).

Οι μαθητές με αυτισμό μπορεί επίσης να παρουσιάσουν συννοσηρά προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως διαταραχές ύπνου ή διατροφικές διαταραχές και έως και το 40% των μαθητών με αυτισμό εμφανίζουν συννοσηρά αγχώδεις διαταραχές (van Steensel et al., 2011). Άλλες δυσκολίες μπορεί να περιλαμβάνουν δυσκολίες υπερκινητικότητας και προσοχής, ελλείμματα εκτελεστικής λειτουργίας, δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας, αυτοτραυματιστικές συμπεριφορές, στερεότυπες συμπεριφορές και αυξημένη συναισθηματική ευαισθησία (Cappadocia et al., 2012).

Οι μαθητές με αυτισμό είναι επίσης πιο πιθανό να υποστούν εκφοβισμό από τους τυπικά αναπτυσσόμενους (TD) μαθητές ή τους μαθητές με άλλες προσδιορισμένες ανάγκες (van Roekel et al., 2010). Έτσι, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί δικαίως να έχουν υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες για τους μαθητές με αυτισμό, τα σχετικά χαρακτηριστικά του αυτισμού και των συννοσηρών παθήσεων μπορεί να κάνουν το μαθησιακό περιβάλλον ιδιαίτερα δύσκολο για αυτούς τους μαθητές (Roberts, 2015) με αποτέλεσμα τα σχολεία συχνά να δυσκολεύονται να υποστηρίξουν τις ανάγκες τους.

1.3.2 Μαθητές με νοητική καθυστέρηση

Η νοητική υστέρηση παραμένει το παγκόσμιο πρόβλημα ιδιαίτερα για τις αναπτυσσόμενες χώρες. Υπολογίζεται ότι η συχνότητα εμφάνισης σοβαρής νοητικής καθυστέρησης είναι περίπου στο 0,3% του συνολικού πληθυσμού και σχεδόν το 3% του δείκτη νοημοσύνης (IQ) είναι κάτω του 70. Περίπου το 0,1% αυτών των παιδιών χρειάζεται θεραπεία, καθοδήγηση και παρατείνει την επίβλεψη σε όλη τους τη ζωή. Η νοητική υστέρηση παραμένει ένα δίλημμα, που προκαλεί άγχος για οικογένειες και κοινότητες. Η διάγνωση, η θεραπεία και η πρόληψή της για παιδιά με νοητική υστέρηση παραμένουν ασαφής (Yunike, 2017).



Η νοητική υστέρηση είναι αποτέλεσμα παθολογικής διαδικασίας στον εγκέφαλο που απεικονίζει τους περιορισμούς της διανοητικής και προσαρμοστικής λειτουργίας, αλλά δεν είναι ασθένεια. Η νοητική υστέρηση μπορεί να εμφανιστεί με ή χωρίς διαταραχές ψυχικών ή σωματικών διαταραχών. Η νοητική υστέρηση ταξινομείται σε τρεις ομάδες που περιλαμβάνουν ήπια (IQ μεταξύ 52-68 κλίμακα Binet), μέτρια (IQ μεταξύ 36-51 κλίμακα Binet), σοβαρή (IQ μεταξύ 20-30 Binet κλίμακας και <20 Binet κλίμακα). Μελέτες σε πολλές χώρες αποκάλυψαν ότι ο επιπολασμός της νοητικής υστέρησης στις ήπιες και μέτριες ομάδες ηλικίας 15 έως 19 ετών είναι 3 έως 4 άτομα ανά 1000 άτομα (Yunike, 2017).

Η νοητική υστέρηση είναι μια κατάσταση αναπηρίας που χαρακτηρίζεται από περιορισμούς στη διανοητική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, ιδιαίτερα στις εννοιολογικές, κοινωνικές και προσαρμοστικές δεξιότητες. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν περιορισμένη νοητική λειτουργία, δεξιότητες επικοινωνίας, ικανότητα διατήρησης του εαυτού τους και ανεξαρτησία κατά την περίοδο ανάπτυξης. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση χρειάζονται εντατική φροντίδα από τους γονείς για να βελτιστοποιήσουν τα αναπτυξιακά τους στάδια, όπως η διεξαγωγή ιατρικών εξετάσεων, η παροχή συμβουλών και η καθοδήγηση. Οι γονείς και άλλα μέλη της οικογένειας είναι το πιο σημαντικό μέρος για τα παιδιά με νοητική υστέρηση να μπορούν να ζήσουν καλά τη ζωή τους (Saifusin, 2013).

1.3.3 Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ

Τα περισσότερα παιδιά και έφηβοι με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αντιμετωπίζουν μια ποικιλία δυσκολιών στο σχολείο και στην τάξη. Πρώτον, οι μαθητές με αυτή τη διαταραχή είναι συχνά απρόσεκτοι και εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά συμπεριφοράς εκτός εργασίας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς ΔΕΠ-Υ (Abikoff et al., 2002). Τα ποσοστά συμπεριφοράς κατά την εργασία είναι ιδιαίτερα χαμηλά όταν απαιτούνται παθητικές δραστηριότητες στην τάξη (π.χ. ακρόαση της διδασκαλίας του δασκάλου ή σιωπηλή ανάγνωση) (Vile Junod et al., 2006). Επιπλέον, οι υπερκινητικές-παρορμητικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τη ΔΕΠ-Υ συχνά οδηγούν σε ενοχλητικές συμπεριφορές (π.χ. ομιλία χωρίς άδεια, έξοδος από την περιοχή που έχει οριστεί, διακοπή της διδασκαλίας του δασκάλου) στην τάξη και σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, το 45% έως το 84% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ διαγιγνώσκονται με διαταραχή



αντίθεσης, όπου οι μαθητές συχνά παραβαίνουν τις εντολές του δασκάλου και αψηφούν απροκάλυπτα τους σχολικούς κανόνες (Barkley, 2006).

Ο συνδυασμός ΔΕΠ-Υ και διασπαστικής συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση και τις δραστηριότητες στην τάξη μεταξύ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και των συμμαθητών τους. Εκτός από τις δυσκολίες σχολικής συμπεριφοράς, η ΔΕΠ-Υ συχνά συνδέεται με ελλείψεις ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και/ή απόδοσης. Κατά μέσο όρο, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ βαθμολογούν 10 έως 30 βαθμούς χαμηλότερα από τα παιδιά ελέγχου χωρίς ΔΕΠ-Υ σε τυποποιημένα τεστ επιτεύγματος που αναφέρονται σε νόρμες (Brock & Knapp, 1996). Επιπλέον, περίπου το 20% έως 30% των μαθητών με ΔΕΠ-Υ έχουν επίσης μια ειδική μαθησιακή δυσκολία (ΜΔ) στην ανάγνωση, τα μαθηματικά ή τη γραφή (DuPaul & Stoner, 2003; DuPaul & Volpe, 2009).

Τα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης ταυτόχρονων και μελλοντικών ακαδημαϊκών δυσκολιών (π.χ. απόδοση σε τεστ επίδοσης, βαθμολογίες καρτών αναφοράς, βαθμολογίες εκπαιδευτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών). Η σχέση μεταξύ των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ και των αποτελεσμάτων επίτευξης είναι εμφανής για τα αναφερόμενα και τα μη αναφερόμενα δείγματα (DuPaul et al., 2004). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ διατρέχουν υψηλότερο από το μέσο κίνδυνο διατήρησης του βαθμού, τοποθέτησης σε τάξεις ειδικής αγωγής και εγκατάλειψης του γυμνασίου (Barkley et al. 2008). Λιγότεροι μαθητές με ΔΕΠ-Υ συνεχίζουν στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους συμμαθητές που δεν έχουν ΔΕΠ-Υ σε παρόμοιο επίπεδο. Έτσι, η κακή εκπαιδευτική λειτουργία καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών ετών είναι ένα κοινό αποτέλεσμα για μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες για να εξηγήσουν τη σύνδεση μεταξύ των συμπτωματικών συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ και της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης (DuPaul & Volpe, 2009). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών μπορεί να υποδεικνύουν ότι σημαντικές συμπεριφορές στην τάξη (π.χ. κίνητρο, δεξιότητες μελέτης, ακαδημαϊκή δέσμευση) δρουν ως μεσολαβητές της ΔΕΠ-Υ και των Μαθησιακών Δυσκολιών, της επίδρασης της ΔΕΠ-Υ και των προηγούμενων επιτευγμάτων στην τρέχουσα επίδοση. Έτσι, η σχέση μεταξύ ΔΕΠ-Υ και επίδοσης είναι πολύπλοκη, ιδιαίτερα για μαθητές που έχουν ΔΕΠΥ και ΜΔ, υπονοώντας ότι οι επαγγελματίες και οι ερευνητές δεν πρέπει να περιμένουν άμεσες διαδρομές μεταξύ μιας συγκεκριμένης παρέμβασης που επικεντρώνεται σε έναν μόνο στόχο και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (DuPaul & Volpe, 2009).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ, ΕΝΤΑΞΗ, ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Ενσωμάτωση – Ένταξη

Σε πολλές περιπτώσεις, υπάρχει σύγχυση σχετικά με τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Πρώτα από όλα, στην Ελλάδα η Ζονίου-Sideri (2011, σ.159, οπ. αναφ. Mantzikos et al., 2017) αναφέρει ότι ο όρος «ένταξη» σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του θέματος ως ανεξάρτητο, αναπόσπαστο μέρος ενός ευρύτερου συνόλου. Ο όρος «ενσωμάτωση» είναι το αποτέλεσμα των προσπαθειών των ακαδημαϊκών να διευρύνουν τον όρο «ένταξη», ο οποίος δεν είναι πλέον στόχος, αλλά μέσο αλλαγής των κοινωνικών δεδομένων, καθώς δεν αποσκοπεί στον περιορισμό των ορίων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά στη συμμετοχή ευρύτερων κοινωνικών δομών.

Από την άλλη, σε διεθνή δεδομένα, οι Meegan and MacPhail (2006, σελ. 55-56) ανασκοπώντας τη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρουν ότι η «Ένταξη» είναι ένας όρος που εκφράζει τη δέσμευση για εκπαίδευση κάθε παιδιού, στον μέγιστο κατάλληλο βαθμό, στο σχολείο και στην τάξη, που διαφορετικά θα παρευρισκόταν, ανεξάρτητα από το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας του. Περιλαμβάνει την παροχή των υπηρεσιών υποστήριξης στο παιδί (αντί για τη μεταφορά του παιδιού στις υπηρεσίες) και απαιτεί μόνο ότι το παιδί θα επωφεληθεί από την παρουσία του στην τάξη (αντί να χρειάζεται να συμβαδίζει με τους άλλους μαθητές). Η ένταξη αναγνωρίζει το δικαίωμα κάθε ατόμου να αντιμετωπίζεται δίκαια και να του παρέχονται οι ίδιες υπηρεσίες και ευκαιρίες με όλους τους άλλους. Από την άλλη πλευρά, ο όρος «ενσωμάτωση» χρησιμοποιείται συχνά συνώνυμα με το «mainstreaming» για να συμπεριλάβει τις προσπάθειες μετακίνησης των μαθητών από διαχωρισμένες τάξεις στις γενικές. Ωστόσο, μερικές φορές χρησιμοποιείται για να αντιπροσωπεύει τον απώτερο στόχο της ένταξης, δηλαδή, ότι σε κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τις ικανότητές του, παρέχονται οι ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην κανονική τάξη.

Η κύρια διαφορά μεταξύ αυτών των δύο ορισμών είναι ότι η «ένταξη» εφαρμόστηκε ως πρακτική απουσία θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου και αυτός είναι ο λόγος της αποτυχίας της. Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία απαιτούσε την προσπάθεια συνύπαρξης με το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών. Από την άλλη πλευρά, η «ενσωμάτωση» συνεπάγεται χαρακτηριστικά «συμμετοχικής



εκπαίδευσης», αλλά απαιτεί επίσης τροποποίηση των υφιστάμενων κοινωνικών δομών, ανάκληση προκαταλήψεων, αποδοχή της ανομοιότητας, αναθεώρηση των στόχων και των εκπαιδευτικών στόχων, αναδιαμόρφωση ως ριζοσπαστική εκπαιδευτική πολιτική, σχεδιασμός νέων προγραμμάτων σπουδών και κατάρτιση εκπαιδευτικών (Mantzikos et al., 2017).

2.2 Συνεκπαίδευση – Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση στη σχολική εκπαίδευση στην οποία μαθητές με πολλά και διαφορετικά είδη αναπηριών και μαθησιακών αναγκών εκπαιδεύονται σε τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία και τυπικά αναπτυσσόμενους (Tzahis, 2022).

Αυτή είναι και η τάση που επικρατεί διεθνώς, σύμφωνα με τις επικυρωμένες διακηρύξεις της Σαλαμάνκα (1994) και τη Σύμβαση του ΟΗΕ, ως προς την αντιμετώπιση ευάλωτων ομάδων σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Οι μαθητές δηλαδή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α) ή και αναπηρία να συμπεριλαμβάνονται στα γενικά σχολεία (Συμπεριληπτική Εκπαίδευση - Inclusion Education). Σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, οι μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη και υπηρεσίες περνούν τον περισσότερο χρόνο τους με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία και όχι σε ξεχωριστές τάξεις ή σχολεία. Δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός της συνεκπαίδευσης και δεν υπάρχει συναίνεση για ένα τυποποιημένο σύνολο διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται για την εφαρμογή της. Ένας τρόπος για να διακρίνουμε τη συνεκπαίδευση από μια άλλη μη διαχωριστική προσέγγιση που ονομάζεται «mainstreaming» (Vlachou & Fyssa, 2016) είναι ότι σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, δίνεται μεγάλη έμφαση στην προσπάθεια κάλυψης των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών χωρίς να αφαιρούνται από την τάξη. Αντίθετα, όταν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εντάσσονται στο mainstream, συνήθως σημαίνει (τουλάχιστον κατ' αρχήν) ότι όλοι στην τάξη αναμένεται να ακολουθήσουν ένα τυπικό πρόγραμμα σπουδών ανεξάρτητα από τις διαφορές τους (Kirschner, 2012). Ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται συχνότερα για να σημαίνει τη συμπερίληψη ατόμων με σωματικές και πνευματικές αναπηρίες, όπως αισθητηριακού ή κινητικούς περιορισμούς, νοητικές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσικές διαταραχές, διαταραχές συμπεριφοράς και διαταραχές του φάσματος του αυτισμού.



Ορισμένοι εκπαιδευτικοί και θεωρητικοί χρησιμοποιούν επίσης την «ένταξη» με μια ευρύτερη έννοια, για να αναφερθούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει σχεδιαστεί για να διασφαλίζει την πρόσβαση για όλες τις ομάδες, χωρίς διακρίσεις, στιγματισμούς και περιθωριοποίηση. Έτσι, η ένταξη θεωρείται μερικές φορές ως η σκόπιμη και συνειδητή δόμηση περιβαλλόντων ολόκληρου του σχολείου και της τάξης, έτσι ώστε να είναι προσβάσιμα και ευνοϊκά όχι μόνο για μαθητές με αναπηρίες, αλλά και για εκείνους που μπορεί να αντιμετωπίσουν αποκλεισμό ή αποδυνάμωση λόγω της εθνικότητάς τους, της κοινωνικής τους τάξης, του φύλου, του πολιτισμού, της θρησκείας, του ιστορικού μετανάστευσης ή άλλων χαρακτηριστικών (Florian, 2008).

Επειδή η συνεκπαίδευση έχει επίσης αυτό το ευρύτερο νόημα, μερικές φορές υποστηρίζεται ως μέσο για την επίτευξη μιας πιο ολοκληρωμένης μορφής κοινωνικής δικαιοσύνης (Kirschner, 2015). Οι υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι είναι μια μορφή σχολικής εκπαίδευσης που κάνει πράξη τις αξίες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Αν και υπάρχουν πολλές θεωρίες για τη δημοκρατία και πολλές προοπτικές για το πώς να επιτευχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη, είναι γενικά αποδεκτό ότι οι σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες βασίζονται στην αρχή ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ίση αξία και πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος πρόσβασης στην εκπαίδευση. Οι υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης τονίζουν μια πρόσθετη δημοκρατική ηθική επιταγή, η οποία είναι η ευθύνη του σεβασμού και της ανταπόκρισης στην ανθρώπινη ποικιλομορφία, συμπεριλαμβανομένων των περιορισμών ή των βλαβών των ανθρώπων. Υποστηρίζουν ότι για να εξασφαλιστεί πραγματικά καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση, πρέπει να τηρηθεί η αρχή της ισότητας. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην άποψη ότι αυτή η ισότητα ή δικαιοσύνη επιτυγχάνεται καλύτερα με το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο τα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, τα προγράμματα σπουδών, οι μέθοδοι διδασκαλίας και το μαθησιακό υλικό αναγνωρίζουν και υποστηρίζουν τις διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες των μαθητών (Kirschner, 2015).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ

3.1 Συνεργατική διδασκαλία (Co-teaching)

Η συνδιδασκαλία (Co-teaching) είναι μια συνεργατική προσέγγιση παροχής υπηρεσιών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010; Solis, Vaughn, Swanson, & Mcculley, 2012). Έχει αναδειχθεί ως μια δημοφιλής εναλλακτική λύση στην ειδική αγωγή και είναι ένας τρόπος για την προώθηση της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στο περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης και για τη συστημική αλλαγή (Walsh, 2012). Η συνδιδασκαλία έχει εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχει χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες σε μαθήματα γλωσσικών τεχνών, μαθηματικών και περιεχομένων (Scruggs, Matropieri, & McDuffie, 2007). Μεταξύ των κύριων στόχων της συνδιδασκαλίας είναι η ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των κοινωνικών αποτελεσμάτων των μαθητών με αναπηρίες (Zigmond & Magiera, 2001).

Η συνδιδασκαλία περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο επαγγελματίες τυπικά, έναν δάσκαλο γενικής αγωγής (GET) και έναν δάσκαλο ειδικής αγωγής (SET) που μοιράζονται τις οδηγίες για μια ομάδα μαθητών με διαφορετικές ανάγκες σε ένα περιβάλλον τάξης (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η συνδιδασκαλία έχει περιγραφεί ως μια προσέγγιση που περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: (α) τη διάσταση της συνεργασίας δύο αδειοδοτημένων επαγγελματιών με διαφορετικές ειδικότητες, συνήθως ενός δασκάλου γενικής εκπαίδευσης και ενός δασκάλου ειδικής αγωγής, (β) τη διάσταση του από κοινού παράδοσης της διδασκαλίας, καθώς δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη της διδασκαλίας, (γ) η διάσταση της διαφορετικότητας, καθώς οι μαθητές με αναπηρίες διδάσκονται με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες και (δ) η διάσταση ενός ενιαίου φυσικού χώρου, όπου οι μαθητές με αναπηρίες είναι δίδαξαν με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες σε μια ενιαία κοινόχρηστη τάξη (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Ωστόσο, η λέξη «προσεγγίσεις» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει τις διαφορετικές μορφές συνδιδασκαλίας, καθώς εξέχοντες θεωρητικοί παρέχουν μια εικονική αναπαράσταση αυτών των προσεγγίσεων (π.χ. Friend, 2008; Friend &



Bursuck, 2012; Friend & Cook, 2013; Murawski, 2009; Villa, Thousand, & Nevin, 2013), ο όρος «μοντέλο» είναι επίσης αποδεκτός για την περιγραφή των βασικών παραλλαγών της συνδιδασκαλίας. Όχι τυχαία, αρκετοί συγγραφείς αναφέρονται σε μοντέλα συνδιδασκαλίας (π.χ. Davis, Dieker, Pearl, & Kirkpatrick, 2012; Kloo & Zigmond, 2008; McDuffie, Mastropieri, & Scruggs, 2009). Τα μοντέλα μπορούν να οριστούν ως εικονικές αφαιρέσεις που χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν πτυχές του πραγματικού κόσμου ή σχέσεις στον πραγματικό κόσμο. Υπό αυτή την έννοια, τα μοντέλα είναι αναπαραστατικά εργαλεία στις επιστήμες (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Έξι βασικά μοντέλα συνδιδασκαλίας έχουν περιγραφεί στη βιβλιογραφία που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς. (Friend et al., 2010). Αυτά είναι: 1) Υποστηρικτική διδασκαλία (One teach-one observe), 2) Διδασκαλία σε σταθμούς (Station Teaching), 3) Παράλληλη διδασκαλία (Parallel Teaching), 4) Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative Teaching), 5) Ομαδική διδασκαλία (Teaming), 6) Υποστηρικτική συμπληρωματική (One teach, one assist), τα οποία περιγράφονται παρακάτω. Αρκετοί συγγραφείς (π.χ. Friend & Cook, 2013; Friend et al., 2010) έχουν διευκρινίσει ότι οι ρόλοι των δασκάλων που προτείνονται από αυτά τα μοντέλα πρέπει να είναι ρευστοί προκειμένου η συνδιδασκαλία να είναι αποτελεσματική. Οι δάσκαλοι πρέπει να εναλλάσσουν ρόλους και ευθύνες σύμφωνα με το σχεδιασμό και την παράδοση της διδασκαλίας και τις δουλειές της διδασκαλίας. Η διάσταση της συνεργασίας ενός δασκάλου γενικής αγωγής και ενός δασκάλου ειδικής αγωγής, συμπεριλαμβανομένης της από κοινού παράδοσης της διδασκαλίας, φαίνεται να είναι ολοένα και πιο απαραίτητη για την επιτυχία των ακόλουθων μοντέλων: (α) εναλλακτική διδασκαλία, στην οποία ο δάσκαλος γενικής αγωγής ηγείται της μεγαλύτερης ομάδας, ενώ το SET παρέχει ξεχωριστή οδηγία σε μια μικρότερη ομάδα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Friend & Bursuck, 2012; Murawski, 2009), (β) η παράλληλη διδασκαλία, στην οποία οι δάσκαλοι μοιράζονται την ευθύνη για τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία, και κάθε δάσκαλος διδάσκει τη μισή τάξη (Friend et al., 2010; Murawski, 2009), (γ) σταθμός διδασκαλίας, στην οποία κάθε δάσκαλος αλληλεπιδρά με όλους τους μαθητές και (δ) ομαδική διδασκαλία, στην οποία και οι δύο δάσκαλοι μοιράζονται την ευθύνη για τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία περιεχομένου. Επίσης, ασχολούνται εξίσου με την παροχή διδασκαλίας



στην τάξη, εναλλάσσοντας τον ρόλο του κύριου εκπαιδευτή (Friend & Cook, 2013; Kloo & Zigmond, 2008; Murawski, 2009).

Στην ιδανική περίπτωση, η συνδιδασκαλία απαιτεί ισοτιμία σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένου του συν-σχεδιασμού και της διδακτικής παρουσίας (Villa, Thousand, & Nevin, 2013). Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντα σε παρατηρούμενα φυσικά περιβάλλοντα, ειδικά σε τάξεις δευτερεύουσας περιοχής περιεχομένου (Magiera & Zigmond, 2005; Mastropieri et al., 2005; Scruggs et al., 2007; Weiss & Lloyd, 2003). Οι Scruggs et al. (2007), σε μια μετασύνθεση της ποιοτικής έρευνας, επισημαίνουν ότι «ο δάσκαλος ειδικής αγωγής παρατηρήθηκε συχνά να παίζει δευτερεύοντα ρόλο» σε τάξεις που διδάσκονται από κοινού (σελ. 392). Επιπλέον, η διάσταση της συνεργασίας φαίνεται να είναι λιγότερο απαιτητική στα ακόλουθα μοντέλα: (α) ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί και (β) ο ένας διδάσκει, ένας βοηθά. Στο τελευταίο μοντέλο, ο ένας δάσκαλος διατηρεί τον κύριο εκπαιδευτικό ρόλο και ο άλλος δάσκαλος μετακινείται μέσα στην αίθουσα και βοηθά μεμονωμένους μαθητές (Friend & Cook, 2013; Murawski, 2009). Αυτό το μοντέλο έχει βρεθεί ότι είναι η πιο κοινή προσέγγιση στη συνδιδασκαλία (Davis et al., 2012; Scruggs et al., 2007; Weiss & Lloyd, 2002).

3.2 Παράλληλη στήριξη – Συνεκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε ως πρακτική για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο με τους νόμους Ν. 2817/2000 και Ν. 3699/2008.

Το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την εκπαίδευση και υποστήριξη όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με γνωμάτευση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΕΑ) ή/και αναπηριών (Ν. 3699 του 2008). Με βάση τα πιο πρόσφατα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία, ο εκτιμώμενος αριθμός μαθητών με γνωμάτευση ΕΕΑ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2017–2018 ήταν 90.743, που αντιστοιχεί στο 6,3% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Οι μαθητές με γνωμάτευση ΕΕΑ φοιτούν είτε σε ειδικά είτε σε γενικά σχολεία. Όπως για παράδειγμα οι μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, οι οποίοι μπορούν να φοιτήσουν σε Γενικό Σχολείο και να υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό Γενικής Εκπαίδευσης και



κατά περίπτωση να φοιτούν με παράλληλη στήριξη από Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος εξειδικεύεται κατά προτίμηση στον αυτισμό, όταν το κρίνει το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Στηριζόμενοι λοιπόν στα πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία, η αναλογία των μαθητών που φοιτούσαν σε γενικά και ειδικά σχολεία ήταν περίπου 8:1, πράγμα που σημαίνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών με γνωμάτευση ΕΕΑ φοιτούσε σε γενικά σχολεία. Από τους μαθητές που εγγράφηκαν στα γενικά σχολεία, οι 3.696 ήταν στην προσχολική εκπαίδευση (δηλαδή στο νηπιαγωγείο) και οι 29.286 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021).

Η υποστήριξή τους στα δημόσια σχολεία είναι τριπλή, εκπαιδευτική, ιατρική και υγιεινή. Με την έννοια ότι ο ίδιος ο νόμος (Ν. 3699 του 2008) ορίζει νοσηλευτές και βοηθητικό προσωπικό που είναι υπεύθυνο για την υγιεινή των μαθητών, χωρίς διδακτικά καθήκοντα. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική υποστήριξη παρέχεται είτε σε «τάξεις ένταξης» (παροχή pull-out που προσφέρεται μερική απασχόληση) είτε με παράλληλη στήριξη (υποστήριξη one-to-one στην τάξη). Ο ίδιος νόμος περιγράφει επίσης τις υποχρεώσεις για τους σχολικούς νοσηλευτές καθώς και για το βοηθητικό προσωπικό, όπως έναν βοηθό χωρίς διδακτικά καθήκοντα που είναι υπεύθυνος για την υγιεινή του ατόμου. Ως εκ τούτου, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ελέγχει κεντρικά όλες τις πτυχές της δημόσιας Ειδικής Αγωγής, συμπεριλαμβανομένης της πρόσληψης εκπαιδευτικού, επαγγελματικού και βοηθητικού προσωπικού (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021).

Ωστόσο, η εκπαιδευτική διάταξη για μαθητές με αναπηρία στα γενικά σχολεία στην Ελλάδα είναι γεμάτη προβλήματα (Vlachou & Papananou, 2015). Ενδεικτικά, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών που έχουν γνωμάτευση ΕΕΑ αλλά δεν λαμβάνουν κανενός είδους υποστήριξη στα γενικά σχολεία που είναι εγγεγραμμένα. Για παράδειγμα, το σχολικό έτος 2017–2018, το 44,2% των μαθητών με ΕΕΑ που φοίτησαν σε κανονικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 5,0% που φοιτούσε σε γενικά δημοτικά σχολεία έλαβε υποστήριξη αποκλειστικά από τον δάσκαλο της τάξης, ενώ μόνο το 22,3% των μαθητών με ΕΕΑ υποστηρίζονταν κατά τη διάρκεια κάθε ώρας του σχολικού ωραρίου από έναν δάσκαλο παράλληλης στήριξης (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι οι πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία στα ελληνικά κανονικά σχολεία είναι ως επί το πλείστον κακής ποιότητας (Fyssa & Vlachou 2015; Vlachou 2006; Vlachou & Fyssa 2016).



Το νομοθετικό πλαίσιο για την παράλληλη στήριξη στη συνέχεια ενισχύθηκε με τον ισχύοντα Νόμο 3699 του 2008. Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο, η Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) παρέχεται μόνο σε μαθητές με γνωμάτευση ΕΕΑ, που αντικατοπτρίζει τον τρόπο που βασίζεται στη διάγνωση της ελληνικής ειδικής αγωγής (Dimakos et al., 2016; Nteropoulou-Nterou & Slee 2019). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με το Νόμο 3699 του 2008, η παράλληλη στήριξη δεν παρέχεται σε όλους τους μαθητές με γνωμάτευση ΕΕΑ αλλά μόνο σε όσους μαθητές (α) έχουν πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών μέσω εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, (β) σε τομείς όπου δεν υπάρχει υποστήριξη ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών τους αναγκών και (γ) όταν κρίνεται απαραίτητο από τα Κέντρα Διαφορικής Διάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης, τα οποία μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΚΣ) με το Ν. 4547 του 2018.

Η εξατομικευμένη υποστήριξη στις γενικές τάξεις παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, οι οποίοι προσλαμβάνονται ως εκπαιδευτικοί ορισμένου χρόνου αποκλειστικά μέσω συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) αντί να χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό, αν και καλύπτουν μόνιμες θέσεις, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Προηγούμενη έρευνα έχει δείξει επίσης ότι αυτοί οι δάσκαλοι αποτελούν μια διαφορετική ομάδα όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία και τα προσόντα. Για παράδειγμα, οι (Strogilos et al. 2012) ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης είχαν κατά μέσο όρο διδακτική εμπειρία ενός έτους στην παράλληλη στήριξη. Επιπλέον, οι Stefanidis and Strogilos (2015) ανέφεραν ότι περίπου το 40% των εκπαιδευτικών της ΠΣ δεν είχαν προσόντα σχετικά με την ειδική αγωγή, ενώ οι εκπαιδευτικοί με το απαιτούμενο πτυχίο ή μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή αποτελούσαν περίπου το 23% του δείγματος. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι ο αριθμός των προσλήψεων στην παράλληλη στήριξη ποικίλλει κάθε χρόνο (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Η πιο εντυπωσιακή απόκλιση σημειώθηκε μεταξύ 2017–2018 και 2018–2019 όταν 3209 (+117%) προσλήφθηκαν περισσότεροι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, ακόμη και για εκείνη τη χρονιά, ο αριθμός των καθηγητών παράλληλης στήριξης δεν επαρκούσε για να καλύψει όλα τα εγκεκριμένα αιτήματα για εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2020).



3.3 Τα καθήκοντα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και η συνεργατική διδασκαλία κατά τη συνεκπαίδευση

3.3.1 Καθήκοντα και αρμοδιότητες Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Σύμφωνα με την τελευταία τροποποίηση της Υπουργικής Απόφασης της με αρ. πρωτ. 27922/Γ6/08-03-2007 (449 Β΄) για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αρχικά σύμφωνα με τις γενικές αρχές δεοντολογίας να ενεργούν σύμφωνα με τις παγκόσμιες διακηρύξεις που αφορούν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ) και σύμφωνα πάντα με τις δεοντολογικές αρχές της επιστημονικής και επαγγελματικής τους ιδιότητας, θα πρέπει να συμμετέχουν και να προωθούν επαγγελματικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στην αναβάθμιση της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ΑμεΑ και των οικογενειών τους, να επιδεικνύουν ευαισθησία για το θρήσκευμα, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, το φύλο, την αναπηρία, την κοινωνικοοικονομική θέση των ΑμεΑ και να έχουν την ευθύνη για τη διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων, καθώς επίσης να συνεργάζονται με το προσωπικό των σχολείων γενικής εκπαίδευσης και με τα θεσμικά όργανα και τα μέλη της κοινότητας στην προώθηση της σχολικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης των ΑμεΑ. Ακόμη τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα.

Με βάση λοιπόν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής όπως περιγράφονται στο (Απόσπασμα από το ΦΕΚ 2585/2018), ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, έχει ως κύριο ρόλο να βοηθήσει το μαθητή να είναι ανεξάρτητος και αυτόνομος, χωρίς προσκόλληση στον εκπαιδευτικό και να προσαρμοστεί όσο το δυνατόν περισσότερο στη σχολική ζωή μέσω της κοινωνικοποίησής του και της μάθησης. Κύριο μέλημά του είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του μαθητή μέσα από ειδικά στοχευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα, τα οποία οργανώνει και υλοποιεί. Επίσης στόχος του είναι να βελτιώσει και να αξιοποιήσει στο έπακρο τις δεξιότητες και δυνατότητες του μαθητή. Ακόμη στοχεύει στην ενδυνάμωση του μαθητή μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους υπόλοιπους μαθητές, στην αρμονική συμβίωσή του μαζί τους και οργανώνει δραστηριότητες ώστε να διευκολύνεται η εκπαιδευτική του εμπειρία. Εξασφαλίζει επίσης την πρόσβαση του μαθητή σε όλες τις υποδομές, τα αγαθά και τις υπηρεσίες που διαθέτουν, συνεργάζεται με τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής καθώς και με



τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, τα λεγόμενα πλέον ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ καθώς και με τον εκάστοτε Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, ώστε να ενημερώνονται για τις ανάγκες του μαθητή. Τέλος συνεργάζονται, συμβουλεύουν και ανατροφοδοτούνται από τους γονείς για οτιδήποτε σχετίζεται με τον μαθητή, σε σχέση με δυσκολίες, προκλήσεις και ποικίλα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι γονείς κ έτσι γίνονται συνοδοιπόροι ως προς την επίτευξη των παραπάνω στόχων με γνώμονα πάντα το συμφέρον του μαθητή.

3.3.2 Συνεργατική Διδασκαλία κατά τη συνεκπαίδευση

Η Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) έχει οριστεί ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση, στην οποία εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συντονίζουν τις προσπάθειές τους, συνδιδάσκουν, μοιράζονται το σχεδιασμό και τη διαχείριση της τάξης, με σκοπό την επιτυχή έκβαση των στόχων που έχουν τεθεί για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, που φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Friend & Bursuck, 2009; Friend & Cook, 2012). Οι στόχοι της παράλληλης στήριξης είναι η αύξηση των εκπαιδευτικών επιλογών για τους μαθητές, η ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία μαθητές, καθώς και η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών με αναπηρίες (Mastropieri et al., 2006).

Αποτέλεσμα αυτής της τάσης είναι οι αίθουσες διδασκαλίας να γίνονται πιο ποικιλόμορφες, αφού μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες μετακινείται από αυτοτελείς ειδικές τάξεις σε γενικές τάξεις και συνυπάρχουν με συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες. Σε συνθήκες εξάπλωση της συνδιδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης βρίσκονται εξ' αντικειμένου σε θέση όπου πρέπει να συνεργάζονται στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση της διδασκαλίας και σε ποικίλες ρυθμίσεις στην τάξη. Η χρήση της συνδιδασκαλίας επιτρέπει την εκτεταμένη ευελιξία στη δόμηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Υπάρχουν διάφοροι τύποι για το σχεδιασμό αλληλοεπιδράσεων, ώστε να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Croteau, 2000; Friend & Bursuck, 2009; Friend & Cook, 2012):

Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (One teach, one assisting). Ο δάσκαλος της γενικής εκπαίδευσης είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία στην τάξη και ο άλλος δάσκαλος βοηθάει - στηρίζει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Ένας διδάσκει- ένας παρατηρεί (One teaching – One observing). Ο εκπαιδευτικός της τάξης, μπορεί να είναι αυτός που διδάσκει τα γνωστικά αντικείμενα και ο δεύτερος δάσκαλος μπορεί να κυκλοφορεί και συλλέγει δεδομένα που μπορεί να αφορούν συμπεριφορές, τον έλεγχο την κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων κ.ά.

Ομαδική διδασκαλία (Teaming). Σε αυτό τον τύπο της παράλληλης στήριξης, οι δύο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και μοιράζονται τη διδασκαλία σε όλα τα παιδιά.

Σταθμοί διδασκαλίας (Station teaching). Σε αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τις δικές τους τάξεις, αλλά χωρίζουν το περιεχόμενο και οι μαθητές μετακινούνται μεταξύ των τάξεων. Μετά τη διδασκαλία σε μία ομάδα, γίνεται εναλλαγή των μαθητών και οι δάσκαλοι διδάσκουν σε άλλη ομάδα.

Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching). Σε αυτή τη προσέγγιση συνδιδασκαλίας, η τάξη χωρίζεται δύο ετερογενείς ομάδες, όπου ο κάθε δάσκαλος παρέχει διδασκαλία σε μία συγκεκριμένη ομάδα.

Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative Teaching). Σε αυτό τον τύπο προσφέρεται ξεχωριστή διδασκαλία σε μια μικρή ομάδα μαθητών. Οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών δεν είναι στατικοί όπως και η σύνθεση των ομάδων

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης θεωρούν τους εαυτούς τους ως διαμεσολαβητές και οδηγούς. Σε αντίθεση, οι δάσκαλοι της ειδικής εκπαίδευσης, έχουν την τάση να παρέχουν τουλάχιστον κάποια άμεση διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων και εννοιών και επικεντρώνονται στην οργάνωση του περιβάλλοντος διδασκαλίας για να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν αλλά και να ασκήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες (Bredenkamp, 1987, στο McCormick et al., 2001).

Τα μοντέλα συνδιδασκαλίας έχουν συζητηθεί ευρέως στη βιβλιογραφία, ωστόσο, οι ακριβείς ευθύνες των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε ένα περιβάλλον συνδιδασκαλίας και ο κατάλληλος τρόπος μέτρησης της αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση (Mastropieri et al., 2005). Ο Friend (2008) ορίζει τη συνδιδασκαλία ως δάσκαλο γενικής αγωγής και δάσκαλο ειδικής αγωγής που παρέχει οδηγίες σε μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης. Η έρευνα υποστηρίζει τα ευρήματα ότι η διδασκαλία έχει βελτιωθεί με δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής που εκπαιδεύουν μαθητές σε μια τάξη και



συμπληρώνουν με βοηθήματα και υπηρεσίες σε μαθητές με αναπηρίες (Cramer et al., 2010).

Η έρευνα περιγράφει τις ακόλουθες μεθόδους συνδιδασκαλίας, σημειώνοντας ότι η μία προσέγγιση δεν είναι καταλληλότερη από την άλλη, αντίθετα οι δάσκαλοι θα πρέπει να καθορίσουν το εκπαιδευτικό μοντέλο ανάλογα με το περιεχόμενο που θα διδαχθεί (Friend, 2008; Thousand et al., 2006). Και οι Thousand et al. (2006) και ο Friend (2008) προσδιόρισαν μοντέλα συνδιδασκαλίας με παρόμοιες στρατηγικές. Προκειμένου να βιώσουν θετικά αποτελέσματα εφαρμόζοντας μοντέλα συνδιδασκαλίας, στην έρευνα υπάρχουν κρίσιμα βήματα στα μοντέλα που απαιτούν αποτελεσματική συνεργασία χρησιμοποιώντας τόσο τα δυνατά σημεία των εκπαιδευτικών γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης (Rea & Connell, 2005). Η έρευνα δείχνει ότι οι δάσκαλοι όχι μόνο απαιτούν ειδικές γνώσεις για τα μοντέλα συνδιδασκαλίας, αλλά οι συν-δάσκαλοι πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες στην ικανότητα να συνεργάζονται για την εφαρμογή των μοντέλων συνδιδασκαλίας που βασίζονται στην έρευνα μέσω αποτελεσματικού συν-σχεδιασμού, συνδιδασκαλίας και συνεργασίας (Murawski & Lochner, 2010).

Ο συν-προγραμματισμός απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μαζί σχέδια μαθημάτων και να καθορίσουν τις κατάλληλες προσαρμογές και τροποποιήσεις για τους μαθητές ειδικής αγωγής. Η συνδιδασκαλία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν το καλύτερο μοντέλο παράδοσης για τη συνδιδασκαλία του περιεχομένου. Η συναξιολόγηση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για να παρέχουν τις κατάλληλες αξιολογήσεις για την παρακολούθηση της προόδου τόσο των μαθητών της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης. Ο συν-προγραμματισμός είναι το αρχικό βήμα για την αποτελεσματική συνδιδασκαλία και είναι ουσιαστικό για να διασφαλιστεί ότι οι συνδιδάσκοντες οριοθετούν τους ρόλους τους και τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας για να ανταποκριθούν καλύτερα στους στόχους του μαθήματος (Murawski & Lochner, 2010; Ploessl et al., 2010).

Ο συν-προγραμματισμός διασφαλίζει ότι και οι δύο δάσκαλοι κατανοούν τους ρόλους και τις ευθύνες τους σχετικά με κάθε μάθημα πριν από τη συνδιδασκαλία στην τάξη. Η συνδιδασκαλία περιλαμβάνει τους δασκάλους που παρέχουν την οδηγία με βάση το καταλληλότερο μοντέλο συνδιδασκαλίας που ευθυγραμμίζεται με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και τις ανάγκες των μαθητών. Η συνδιδασκαλία είναι ευθύνη και των δύο δασκάλων και μπορεί να επιτευχθεί μόνο μετά από προσεκτικό συν-σχεδιασμό για την καθιέρωση μιας ξεκάθαρης κατανόησης του διδακτικού στόχου και



του κατάλληλου μοντέλου συνδιδασκαλίας. Η διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνεται στα βήματα συν-σχεδιασμού και συν-οδηγίας για τον προσδιορισμό της προόδου των μαθητών. Ο δάσκαλος γενικής και ειδικής αγωγής και οι δύο αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών τακτικά ανεξάρτητα από τη σχεδιαζόμενη μέθοδο συν-διδασκαλίας. Κατά το στάδιο του σχεδιασμού, η μέθοδος αξιολόγησης καθορίζεται για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Η εφαρμογή αυτών των στοιχείων στη συνδιδασκαλία παρέχει ένα υποστηρικτικό και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης τόσο για τους μαθητές γενικής όσο και για τους μαθητές ειδικής εκπαίδευσης (Ploessl et al., 2010).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΓΕΙΑ

4.1 Παράλληλη στήριξη και δημόσια υγεία

Θα ξεκινήσουμε με μία αναφορά και μία μικρή ανάλυση για την ψυχική υγεία, στην προαγωγή της οποίας η Παράλληλη Στήριξη έχει συμβάλει θετικά.

Η ψυχική υγεία είναι ένας πόρος για την καθημερινή ζωή και μια κατάσταση ευημερίας που επιτρέπει στα άτομα να σκέφτονται, να αισθάνονται, να αντιμετωπίζουν το άγχος, να εργάζονται παραγωγικά, να αλληλεπιδρούν με άλλους και γενικά να απολαμβάνουν τη ζωή (WHO, 2004). Η προαγωγή της ψυχικής υγείας είναι σημαντική στο πλαίσιο της δυνατότητας των ατόμων να ανθίσουν και να συνεισφέρουν στην κοινωνία, και προκύπτει τόσο από τις ατομικές δεξιότητες όσο και από τα πλεονεκτήματα της κοινότητας (Kobau et al, 2011; WHO, 2004). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιπροσωπεύουν ένα μοναδικό περιβάλλον για την προαγωγή της ψυχικής υγείας λόγω των ξεχωριστών, αλλά αλληλένδετων πληθυσμών μαθητών και προσωπικού (Pulimeno et al., 2020).

Σε συνδυασμό, οι μαθητές εκτίθενται σε προσωπικούς και ακαδημαϊκούς στρεσογόνους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ψυχική τους υγεία (Kutcher et al.2015). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εμπειρίας, οι μαθητές πρέπει να γίνουν πιο αυτόνομα άτομα που μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προτεραιότητες και τις πιέσεις που σχετίζονται με προσωπικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες, απαιτήσεις και ενδιαφέροντα. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές βρίσκουν την εμπειρία τους ως πρόκληση. Η τρέχουσα έρευνα αντικατοπτρίζει τις βέλτιστες πρακτικές για μοντέλα συνδιδασκαλίας και παρόλο που η εκτεταμένη έρευνα οδήγησε στη χρήση της συνδιδασκαλίας στις τάξεις, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι συν-δάσκαλοι εφαρμόζουν τις στρατηγικές στην τάξη είναι σημαντική για την παροχή βελτιωμένων δασκάλων και μαθητική υποστήριξη (Mastropieri et al., 2005).

Αν και έχει υποστηριχθεί ότι η σύζευξη διαφορετικών επαγγελματιών, όπως λογοπαθολόγοι και εργοθεραπευτές με δασκάλους έχει ως αποτέλεσμα οφέλη, πιο τυπικά, οι συν-δάσκαλοι είναι ένας γενικός δάσκαλος εκπαίδευσης και ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής (π.χ. Strogilos & KingSears 2019; Tremblay 2013). Ο δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης παρέχει εξειδίκευση στο περιεχόμενο του προγράμματος



σπουδών και ο δάσκαλος ειδικής αγωγής στην προσαρμογή των μαθημάτων ώστε να ταιριάζουν σε μαθητές με διάφορες ανάγκες (δηλαδή διαφοροποίηση ή προσαρμογή του προγράμματος σπουδών). Σε αντίθεση με έναν βοηθό δασκάλου τάξης, ο οποίος μπορεί να μην έχει τα απαραίτητα προσόντα (με εξαιρέσεις σε ορισμένες χώρες) και συχνά του ανατίθεται να βοηθήσει έναν ή περισσότερους συγκεκριμένους μαθητές με αναπηρία (Iacono et al. 2021; Punch 2015), ο δάσκαλος ειδικής αγωγής εργάζεται για να δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές για πρόσβαση στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Διεθνώς, η συνδιδασκαλία έχει χρησιμοποιηθεί σε γενικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων των σχολείων δημοτικού και γυμνασίου στο σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών) (Bottge et al. 2015; Ghanaat Pishch et al. 2017) και σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (King-Sears et al., 2014; Leafsteadt et al., 2007).

Προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι η συνδιδασκαλία οδηγεί σε καλύτερα κέρδη για τους μαθητές με αναπηρίες από το να απομακρυνθούν από την τάξη και να τους παρέχεται διδασκαλία ένας προς έναν ή σε μικρές ομάδες (Tremblay 2013). Αναμφισβήτητα, η συνδιδασκαλία είναι πιο αποτελεσματική όταν οι συν-δάσκαλοι έχουν μια συλλογική προσέγγιση (Friend & Cook, 2017), έχουν προϋπηρεσία και επαγγελματική ανάπτυξη στη συνεργατική συνεκπαίδευση και τη συνεκπαίδευση (Walsh, 2012) και το σχολικό περιβάλλον παρέχει (και γίνεται προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί) χρόνο προγραμματισμού (Pancsofar & Petroff, 2016).

Η αποτελεσματική συνεργασία μέσω της συνδιδασκαλίας έχει βρεθεί ότι απαιτεί συνεργατική προετοιμασία, παροχή εκπαίδευσης και αξιολόγηση (Scanlon & Baker 2012) και υποστήριξη μέσω παρακολούθησης, ανατροφοδότησης και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης (Pancsofar & Petroff, 2016; Ploessl & Rock, 2014). Τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από συν-δάσκαλους που βρέθηκαν αποτελεσματικές περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, τις δραστηριότητες επεξεργασίας, τις οδηγίες στρατηγικής, τη δημιουργία κριωμάτων, την παροχή ενός δομημένου περιβάλλοντος με σαφείς ρουτίνες και το να ζητούν από τους μαθητές να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ θεμάτων για να δώσουν έμφαση στη μάθηση (van Hover, Hicks, & Sayeski 2012). Επιπλέον, τα αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας όσον αφορά τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών μπορεί να διαφέρουν μεταξύ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Sweigart & Landrum, 2015), τα οποία μπορεί να χρειαστεί να ληφθούν υπόψη.



Προηγούμενη έρευνα για τη συνδιδασκαλία έδειξε ότι, παρόλο που ένας αριθμός μελετών έχει ασχοληθεί με διάφορες πτυχές της συνδιδασκαλίας ως μια μορφή συνεργατικής διδασκαλίας για την υποστήριξη της συνεκπαίδευσης, τα στοιχεία ήταν αδύναμα όσον αφορά τα ποσοτικοποιημένα αποτελέσματα για τους μαθητές. Οι Solis et al. (2012) σε μία σύνθεση ερευνών και διαπίστωσαν ότι μόνο στο 15% από τις 146 μελέτες αναφέρθηκαν δεδομένα αποτελεσμάτων μαθητών. Σε αυτές τις μελέτες, υπήρξε ελάχιστη προσπάθεια χειραγώγησης μεταβλητών προκειμένου να αξιολογηθούν τα οφέλη της συνδιδασκαλίας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρία, οδηγώντας τους συγγραφείς στο συμπέρασμα ότι «... η πιο ελπιδοφόρα ερμηνεία των δεδομένων είναι ότι η συνδιδασκαλία είναι πιθανό να συνδέεται με μικρά κέρδη όταν εφαρμόζονται κατάλληλα» (Solis et al., 2012, p. 507).

Η συνδιδασκαλία αντικατοπτρίζει επίσης ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον μάθησης που προωθεί τη μάθηση μέσω συγχρονισμένης ανάκτησης διαφορετικών τομέων γνώσης που αντιπροσωπεύονται από τους δύο εκπαιδευτές (Harr et al., 2015). Αυτή η νοητική δραστηριότητα παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες ολοκληρωμένης κωδικοποίησης που είναι απαραίτητες για την ανάκτηση των πληροφοριών και την ανακατασκευή της μνήμης που απαιτούνται στις πραγματικές καταστάσεις. Στην πραγματικότητα, όταν οι εκπαιδευόμενοι εκτίθενται σε ξεχωριστές ενότητες πληροφοριών, μπορούν να τις ενσωματώσουν χρησιμοποιώντας σχήματα και να σχηματίσουν ένα ουσιαστικό κομμάτι συνεκτικών πληροφοριών, αναπτύσσοντας επίσης μια βάση για την εξάσκηση υψηλότερων γνωστικών δεξιοτήτων (Harr et al., 2015).

Ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι η ολοκληρωμένη μάθηση μπορεί να οδηγήσει στην κατάσταση στην οποία εμφανίζεται γνωστική υπερφόρτωση στους μαθητές και δεν είναι απαραίτητα επωφελής. Θεωρούν ότι όταν οι μαθητές εκτίθενται σε 2 μονάδες νέων πληροφοριών, μπορεί να μην είναι σε θέση να επεξεργαστούν και τις δύο ταυτόχρονα (Dehnad et al., 2021). Από την άλλη πλευρά, πιστεύεται ότι οι εκπαιδευόμενοι με προηγούμενη γνώση του θέματος θα μπορούσαν να συσχετίσουν νέες ενότητες πληροφοριών με τα σχήματα που είχαν αποκτήσει προηγουμένως (Dehnad et al., 2021). Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επωφεληθούν από ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον μάθησης εξαρτάται από την ικανότητα εργασίας της μνήμης των μαθητών να συγκεντρώνουν πληροφορίες από δύο ξεχωριστές σφαίρες γνώσης και να τις μετατρέψουν σε ένα συνεκτικό νοητικό σχήμα.



Έτσι, το επίπεδο της προηγούμενης γνώσης είναι σημαντικό για την ενσωμάτωση διαφορετικών τύπων γνώσης (Dehnad et al., 2021).

Τρεις στρατηγικές για αποτελεσματική ένταξη επισημαίνονται παρακάτω: (1) μια ευέλικτη προσέγγιση για την παροχή στους μαθητές της υποστήριξης που χρειάζονται. (2) μια ενοποίηση του καθολικού σχεδιασμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. και (3) την «ομαλοποίηση» της πραγματικότητας των ανθρώπινων διαφορών (Iacono et al., 2021).

Σε ένα περιβάλλον αποτελεσματικό χωρίς αποκλεισμούς, οι δάσκαλοι και το προσωπικό είναι ανοιχτοί στην εύρεση δημιουργικών τρόπων για να βοηθήσουν ένα παιδί να λειτουργήσει στην τάξη. Στόχος είναι να παρέχουν σε όλα τα παιδιά ό,τι χρειάζονται προκειμένου να επιτύχουν την καλύτερη εκμάθησή τους και να γίνουν μέλη της κοινότητας της τάξης. Καθώς οι δάσκαλοι γνωρίζουν τους ατομικούς περιορισμούς και τις ευαισθησίες των μαθητών τους, συχνά μπορούν να προβλέψουν καταστάσεις που είναι πιθανό να αποδειχθούν ιδιαίτερα δύσκολες ή υπερβολικά διεγερτικές. Μπορούν να λάβουν προληπτικά μέτρα για να ελαχιστοποιήσουν τη δυσφορία ενός μαθητή και έτσι να βοηθήσουν στη διατήρηση της αρμονίας της ομάδας (Iacono et al., 2021).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι προσαρμογής των παιδαγωγικών τεχνικών (Enslin & Hedge, 2010), των προγραμμάτων σπουδών και άλλων πτυχών της διδασκαλίας και της μάθησης στις ποικίλες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών. Ο καθολικός σχεδιασμός και η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι δύο τύποι στρατηγικών που μπορούν να κάνουν τη σχολική εκπαίδευση προσιτή σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών. Πολλά έχουν γραφτεί και για τις δύο στρατηγικές, τονίζοντας μερικές φορές τις διαφορές μεταξύ τους. Στην πράξη, όμως, τέμνονται και μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται. Ο όρος «καθολικός σχεδιασμός» αναφέρεται στην κατασκευή περιβαλλόντων που προορίζονται να είναι προσβάσιμα σε όλους. Αν και συχνά συνδέεται με την ανάγκη να γίνουν οι φυσικοί χώροι προσβάσιμοι σε άτομα με κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες, η αρχή του καθολικού σχεδιασμού είναι επίσης σχετική με άλλες πτυχές της εκπαίδευσης. Μπορεί να εφαρμοστεί στον τρόπο χρήσης των υλικών αντικειμένων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και εκτελούν προγράμματα σπουδών. Ο καθολικός σχεδιασμός μπορεί επίσης να περιλαμβάνει την οικοδόμηση μιας εξατομικευμένης προσέγγισης στον τρόπο κατασκευής του προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας των μαθημάτων. Υπάρχει μια εκτενή



βιβλιογραφία (Hang & Karen, 2009; Kilanowski-Press, et al., 2010; Mckenna et al., 2015) που προσφέρει κατευθυντήριες γραμμές για το πώς τα μαθήματα και οι δραστηριότητες μπορούν να σχεδιαστούν έτσι ώστε να παρέχουν πολλαπλούς τρόπους σε μαθητές με αναπηρίες ή διαφορετικά στυλ μάθησης να έχουν πρόσβαση στο υλικό και να δείξουν τι έχουν μάθει. Ενώ ο «καθολικός σχεδιασμός» υποδηλώνει τεχνικές που βοηθούν να γίνουν οι ακαδημαϊκές και κοινωνικές πτυχές του σχολείου προσιτές σε όλους τους μαθητές, η έννοια της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» υπογραμμίζει τη σημασία της προσαρμογής του τι διδάσκεται και του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται, στα στυλ μάθησης των μεμονωμένων μαθητών και διαφορές. Η διαφοροποίηση μπορεί να περιλαμβάνει τη διδασκαλία των ίδιων εννοιών με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, έτσι ώστε να υπάρχουν πολλαπλά σημεία εισόδου στο ίδιο ή παρόμοιο υλικό. Αλλά μπορεί επίσης να περιλαμβάνει διδασκαλία ουσιαστικά διαφορετικού υλικού σε διαφορετικούς μαθητές (Iacono et al., 2021).

Οι συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές δεν αρνούνται ούτε αποκηρύσσουν την ύπαρξη διαφορών, συμπεριλαμβανομένων των διαφορών ικανοτήτων. Αντίθετα, ένα βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής ένταξης είναι ότι κάνει τις διαφοροποιημένες ανάγκες και τις υποστηρίξεις να φαίνονται λιγότερο παράξενες ή ενοχλητικές, διδάσκοντας στα παιδιά να τις θεωρούν ως γεγονός ρουτίνας. Έτσι, η συνεκπαίδευση δεν αφορά μόνο τη βελτίωση της πρόσβασης και των ευκαιριών για εκείνους των οποίων οι αναπηρίες θα μπορούσαν διαφορετικά να τους περιορίσουν. Επίσης, έχει να κάνει με το να κάνουμε τις αναπηρίες λιγότερο κεντρικές στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι άλλοι ένα παιδί, καθώς και στον τρόπο που βλέπει το ίδιο τον εαυτό του (Kirschner, 2012).

Όλες οι παραπάνω διαστάσεις της συνεκπαίδευσης είναι σημαντικές επειδή η αποτελεσματική διαχείριση μιας τάξης χωρίς αποκλεισμούς έχει να κάνει τόσο με τον επηρεασμό της αίσθησης του εαυτού και των σχέσεων όλων των μαθητών, όσο και με την ανάπτυξη τεχνικών διδασκαλίας που είναι προσβάσιμες και μεγιστοποιούν τις δυνατότητες όλων των μαθητών.



B: ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός

Στα πλαίσια της εργασίας, η οποία ασχολήθηκε με την εφαρμογή και αξιοποίηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης σε μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και ΔΕΠΥ, ο σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιείται, είναι η ανάδειξη της σημαντικότητας του θεσμού της παράλληλης στήριξης των μαθητών αυτών και πώς αυτή εφαρμόζεται και αξιοποιείται μέσα στις τάξεις από τη στιγμή που εντάχθηκε η Παράλληλη Στήριξη στο γενικό σχολείο, καθώς και ποια η συνεισφορά της στη Δημόσια Υγεία. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα από την ανασκόπηση των παρακάτω ερευνών καθώς επίσης και από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη και τη συνεργασία τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Ακόμη, εξετάστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, καθώς και οι ρόλοι και η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε τάξεις συνεκπαίδευσης.

5.2 Διαδικασία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορεί να προσδιοριστεί ως η επιλογή των διαθέσιμων εγγράφων για το θέμα, τα οποία περιέχουν πληροφορίες, ιδέες, δεδομένα και στοιχεία γραμμένα από μια συγκεκριμένη σκοπιά για την εκπλήρωση ορισμένων στόχων ή την έκφραση ορισμένων απόψεων για τη φύση του θέματος και πώς πρόκειται να διερευνηθεί, και την αποτελεσματική αξιολόγηση αυτών των εγγράφων σε σχέση με την έρευνα που προτείνεται (Hart, 1998). Η διεξαγωγή βιβλιογραφικής ανασκόπησης έχει πολλούς σκοπούς. Όπως εξηγεί ο Randolph (2009) η διεξαγωγή βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι ένα μέσο επίδειξης της γνώσης ενός συγγραφέα σχετικά με ένα συγκεκριμένο πεδίο μελέτης, συμπεριλαμβανομένου του λεξιλογίου, των θεωριών, των βασικών μεταβλητών και φαινομένων, των μεθόδων και της ιστορίας του. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βοηθά τον ερευνητή να εξοικειωθεί με τις σχετικές γνώσεις που σχετίζονται με το πρόβλημα που στοχεύει να λύσει (Sekaran & Bougie, 2016). Επιπλέον, ο Randolph (2009) εξήγησε ότι η βιβλιογραφική ανασκόπηση παίζει



ρόλο στο εντοπισμό του ερευνητικού προβλήματος, αναζήτηση νέων γραμμών έρευνας, αποφυγή άκαρπων προσεγγίσεων, απόκτηση μεθοδολογικών γνώσεων, εντοπισμό συστάσεων για περαιτέρω έρευνα και αναζήτηση υποστήριξης για θεμελιωμένη θεωρία.

Για την καλύτερη διεξαγωγή της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης πραγματοποιήθηκε διεξοδική μελέτη αναζήτησης των κατάλληλων βιβλίων, άρθρων και ηλεκτρονικών πηγών σε αρκετές βάσεις δεδομένων με σκοπό την διασφάλιση μίας όσο το δυνατόν σφαιρικής «εικόνας» για τα ζητήματα που πραγματεύεται η εν λόγω βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πιο συγκεκριμένα, οι βάσεις δεδομένων που επιλέχθηκαν αποτελούν έγκυρες και αξιόπιστες πηγές οι οποίες περιλαμβάνουν εγκεκριμένα περιοδικά στα οποία είναι δημοσιευμένα τα σχετικά άρθρα που μελετήθηκαν.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιλάμβανε αναζήτηση σε ηλεκτρονικές βιβλιογραφικές βάσεις: PubMed, Google scholar, Emerald Group Publishing, Science direct. Η αναζήτηση των άρθρων, περιοδικών καθώς και ηλεκτρονικών πηγών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση λέξεων-κλειδιά ώστε να διασφαλιστεί το όσο δυνατότερο έγκυρο, αξιόπιστο και σύγχρονο αποτέλεσμα. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν λέξεις που αφορούν συνδυαστικές έννοιες έτσι ώστε να καλυφθούν οι πτυχές του θέματος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης όσο καλύτερα γίνεται. Πιο συγκεκριμένα, οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση των κατάλληλων πηγών είναι οι εξής: «parallel support», «autism», «ADHD», «cooperation», «Inclusive Education», «teachers», «co-education», «teachers' views», «teachers' attitudes».

5.3 Κριτήρια ένταξης / αποκλεισμού ερευνών

Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση καθορίστηκαν συγκεκριμένα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού της αρθρογραφίας με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και μετα - ανάλυσης για τη διάκριση των μελετών, όπως βασικές μεταβλητές, μέθοδοι έρευνας, τύπος δημοσίευσης κ .ά . Ως κριτήρια επιλογής των μελετών ορίστηκαν τα κάτωθι:

- Η γλώσσα συγγραφής των άρθρων έπρεπε να είναι γραμμένη στην αγγλική ή ελληνική γλώσσα.
- Ως χρονικό πλαίσιο δημοσίευσης των άρθρων τέθηκε η τελευταία δεκαετία.



- Οι λέξεις-κλειδιά των άρθρων να έχουν σχέση με το εννοιολογικό περιεχόμενο του τίτλου της εργασίας.
- Επιλογή δημοσιευμένων άρθρων σε έγκυρα έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, όπου διαθέτουν σύστημα αξιολόγησης από κριτές.

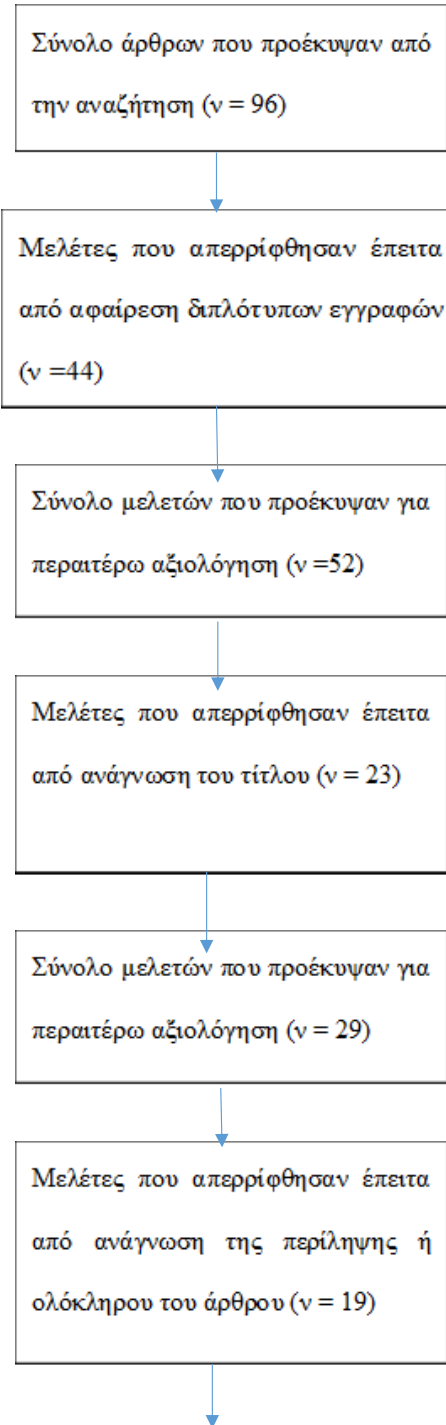
Ως κριτήρια αποκλεισμού ορίστηκαν:

- Άρθρα γραμμένα σε άλλη γλώσσα πλην της αγγλικής και της ελληνικής.
- Ο τίτλος του άρθρου ή το κείμενο να μην είναι σχετικά με το προς αναζήτηση αντικείμενο, δηλαδή με τις λέξεις κλειδιά που έχουν ήδη οριστεί.

Τέλος, αναφέρεται ότι η εξαγωγή των αποτελεσμάτων γίνεται με τη χρήση του διαγράμματος ροής PRISMA (PRISMA Flow Diagram) όπως παρακάτω:



Γράφημα 1: Διάγραμμα Ροής της Μελέτης



Τελικό σύνολο μελετών της
ανασκόπησης (n = 10)



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΛΕΤΩΝ

Πίνακας 1. Πληροφορίες μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση

Α/Α	Συγγραφείς /Έτος	Χώρα	Σκοπός	Δείγμα	Αποτελέσματα
1	Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012).	Ιταλία-Αγγλία	Διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και των βοηθών εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο, την απασχόληση και την ανάπτυξή τους για να εξεταστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των δύο	Τα δεδομένα προέρχονται από μια εθνογραφική μελέτη (Devecchi 2007) και μια μελέτη μεικτής μεθόδου για την ανάπτυξη, την απασχόληση και τον αντίκτυπο των HLTAs (Devecchi et al. 2010).	Η ανάλυση δείχνει ότι, παρά τις διαφορές σε σχέση με τα επαγγελματικά προσόντα και τις ευθύνες, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι βοηθοί ασκούν παρόμοιους υποστηρικτικούς ρόλους, αλλά μοιράζονται επίσης παρόμοια συναισθήματα περιθωριοποίησης, απομόνωσης και επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Η εργασία εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παροχής υποστήριξης από επιπλέον ενήλικες όταν αυτοί οι ενήλικες δεν περιλαμβάνονται πλήρως στη ζωή του σχολείου.
2	Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016).	Ελλάδα	Διερεύνηση του ελληνικού μοντέλου παράλληλης υποστήριξης για τη συνδιδασκαλία	236 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγή	Τα ευρήματα δείχνουν ότι η παράλληλη στήριξη είναι παρόμοια με την προσέγγιση One Teach, One Assist, αποτελώντας ένα στατικό μοντέλο, το οποίο συνήθως παρέχει υπηρεσίες σε έναν ή δύο μαθητές με αναπηρίες. Τα βαθύτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού



					συστήματος μπορεί να διαμορφώσουν τις ιδιαιτερότητες της παράλληλης στήριξης.
3	Lakkala, S., Galkiene, A., Navaitiene, J., Cierpialowska, T., Tomecek, S., Uusiautti, S. (2021)	Ελλάδα	Διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση και πώς αυτές οι στάσεις αλλάζουν ως συνέπεια μεταβλητών όπως η ηλικία, το φύλο, η διδακτική εμπειρία και η κατάρτιση στη συνεκπαίδευση.	307 εκπαιδευτικοί	Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση επηρεάστηκαν από το είδος της ειδικής εκπαίδευσης που έλαβε, καθώς και από την ηλικία και τη γενική εκπαιδευτική εμπειρία. Επιπλέον, οι θετικές στάσεις επηρεάστηκαν από το φύλο, αλλά τα αρνητικά συναισθήματα και οι ανησυχίες επηρεάστηκαν από τη γενική εκπαίδευση και τη διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή. Τέλος, η μελέτη αποκάλυψε χαμηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων, μεσαία επίπεδα ανησυχιών και υψηλά επίπεδα ευνοϊκής στάσης απέναντι στη συνεκπαίδευση.
4	Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., Kazanopoulos, S. (2022)	Αυστρία, Φινλανδία, Λιθουανία και Πολωνία	Διερεύνηση και σύγκριση των συνεργατικών τρόπων με τους οποίους οι δάσκαλοι υποστήριζαν τους μαθητές τους σε τέσσερα σχολεία στην Αυστρία, τη Φινλανδία, τη Λιθουανία και την Πολωνία.	163 μαθητές και 8 εκπαιδευτικοί	Τα κύρια ευρήματα δείχνουν ότι η συνεργατική δράση πρέπει να αποτελεί ουσιαστικό μέρος της εργασίας των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς. Τα σχολεία και οι δάσκαλοι εφάρμοσαν τόσο προληπτικούς όσο και αντιδραστικούς τρόπους οικοδόμησης μιας συμπεριληπτικής παιδαγωγικής όταν υποστήριζαν τους μαθητές τους.



5	Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020)	Σουηδία	Ανασκόπηση της ποιοτικής έρευνας για τη διεπαγγελματική συνεργασία μεταξύ τακτικών εκπαιδευτικών και ειδικών παιδαγωγών που δημοσιεύτηκε από το 2005 έως το 2019. Στόχος της ανασκόπησης ήταν να αποκτήσει γνώση σχετικά με το πώς διαμορφώνονται διαφορετικές μορφές συνεργασίας και σχετικά με παράγοντες σε πολλαπλά επίπεδα που διευκολύνουν ή περιορίζουν συνεργασία ως μέσο για την επίτευξη της ένταξης.	25 μελέτες	Η συνεργατική διδασκαλία, οι ειδικές εκπαιδευτικές διαβουλεύσεις και οι μικτές μορφές συνεργασίας διαπιστώθηκε ότι συνεπάγονται διαφορετικά οφέλη και προκλήσεις που σχετίζονται με την επικοινωνία και τους ρόλους των συνεργαζόμενων παραγόντων. Οι διευκολυντικοί παράγοντες περιελάμβαναν την προσωπική χημεία, την ίση κατανομή εξουσίας και ευθυνών και υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου μέσω της παροχής επαγγελματικής εξέλιξης και του επαρκούς χρόνου προγραμματισμού. Σε αρκετές μελέτες, μια ευέλικτη συνεργασία υποστηρίχθηκε ότι παρεμποδίζεται από περιορισμούς σπουδών και τυποποιημένες δοκιμές. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική πολιτική τονίζεται ως σημαντική για την κατανόηση των συνθηκών υπό τις οποίες το σχολικό προσωπικό είναι υπεύθυνο για την ένταξη.
6	Ghedin, E., & Aquario, D. (2020)	Ιταλία	Διερεύνηση τι είδους συνεργασία δασκάλων και μαθητών συμβαίνει σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, σε ποιο βαθμό υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των	711 εκπαιδευτικοί	Τα αποτελέσματα έδειξαν ένα παράδοξο συνδιδασκαλίας, δηλαδή την αντίφαση που υπάρχει συχνά μεταξύ αυτού που πιστεύει ο δάσκαλος ότι είναι σημαντικό σε ένα ιδανικό επίπεδο και αυτού που πραγματικά θεωρείται σημαντικό σε ένα επίπεδο πραγματικότητας. Τέλος, τα



			δασκάλων γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών υποστήριξης και σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση οδήγησε σε πρακτικές συνεργασίας σε βάθος		προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών έχουν την ευθύνη για την προετοιμασία για συνεργασία με έμφαση σε στρατηγικές για τη μείωση του χάσματος μεταξύ των ιδανικών και των πραγματικών καταστάσεων, ξεκινώντας από την ενίσχυση του ιδανικού οράματος και την υποστήριξη του προσδιορισμού ενός χρήσιμου όγκου συνεργατικών καλών πρακτικών για όλους τους ενδοϋπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς.
7	Nishan, F., & Matzin, R. (2020).	Μαλδίβες	Διερεύνηση εάν οι παράγοντες (φύλο, ηλικία, προσόντα δασκάλων και εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με ειδικές ανάγκες) συνέβαλαν στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συνεκπαίδευση	170 εκπαιδευτικοί	Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι δημογραφικοί παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και τα προσόντα των συμμετεχόντων δεν συνέβαλαν στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με ειδικές ανάγκες έδειξε σημαντική διαφορά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, με τους συμμετέχοντες χωρίς εμπειρία να δείχνουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση.
8	Ehsaan, F., Khan, M., & Gulzar, S. (2018)	Πακιστάν	Σύγκριση της στάσης των εκπαιδευτικών και των ανησυχιών για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες	100 εκπαιδευτικοί	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο τύπος δασκάλου (κύριος και ειδικός) είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης απεικόνισαν ότι όταν οι δάσκαλοι έχουν



					επαρκή γνώση, εξειδίκευση και υποστηρίζονται από άλλους ειδικούς, αλλάζοντας στάση και ανησυχίες απέναντι στη συνεκπαίδευση.
9	Galaterou, J., & Antoniou, A. (2017)	Ελλάδα	Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο και ηλικία) και τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους τους	208 εκπαιδευτικοί	Οι δάσκαλοι επέδειξαν οριακά θετικές στάσεις απέναντι στην συνεκπαίδευση, οι οποίες συσχετίστηκαν με την ηλικία τους. Συγκεκριμένα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν σχετικά υψηλά επίπεδα στρες. Τέλος, οι στάσεις των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν εν μέρει με το επαγγελματικό άγχος, καθώς οι λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση συσχετίστηκαν με αυξημένα επίπεδα άγχους.
10	Guterman, L., & Detochenko, L. (2021)	Ρωσία	Να προσδιοριστεί η στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση και τη συνεκπαίδευση με παιδιά με αναπηρίες.	6876 εκπαιδευτικοί	Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βλέπουν περισσότερες θετικές παρά αρνητικές συνέπειες της ένταξης. Η ανάλυση των συμπεριφορικών στάσεων έδειξε διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας για συνεκπαίδευση, ανάλογα με τη φύση της νόσου. Η προθυμία να μελετήσουν μαζί εξαρτάται από την εμπειρία της αλληλεπίδρασης με άτομα με αναπηρία.



					<p>Η συναισθηματική πτυχή της σχέσης συνδέεται στενά με τα στερεότυπα που είναι δημοφιλή στην κοινωνία και στο σχολικό περιβάλλον. Η γνωστική συνιστώσα έδειξε χαμηλό επίπεδο συνειδητοποίησης του προβλήματος της αναπηρίας στην κοινωνία, των βασικών αναγκών αυτής της κατηγορίας και της κοινωνικής πολιτικής που ασκείται στη χώρα στον τομέα της ένταξης.</p>
--	--	--	--	--	---

Ψηφιακή Βεβαίωση Εγγράφου

Μπορείτε να ελέγξετε την ισχύ του εγγράφου
σκανάροντας το QR code ή εισάγοντας τον κωδικό
στο docs.gov.gr/validate



Κωδικός εγγράφου: 3dPt8EY1-uTxb8PxcCnowA

: 53/75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη και τη συνεργασία τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης

Το ελληνικό μοντέλο παράλληλης στήριξης δεν είναι μία ενιαία περίπτωση. Ρίχνοντας μια ματιά σε γείτονες χώρες όπως η Ιταλία και η Αγγλία βλέπουμε ότι η συνδιδασκτική εμπειρία είναι επίσης χαρακτηριστική των διοικητικών, οργανωτικών και συνεργατικών προκλήσεων που αντιμετωπίζονται στην πράξη. (Devecchi, Dettori, Doveston, Sedgwick, & Jament, 2012). Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης (insegnanti di sostegno) στην Ιταλία έχουν παρόμοιους ρόλους και αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις με τους Έλληνες συναδέλφους τους στην παράλληλη στήριξη. Όπως οι Devecchi et al. (2012) δήλωσαν: Σε αντίθεση με το πνεύμα του νόμου, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης δεν θεωρούνται ως μέλη μιας ομάδας, αλλά ως ειδικά ορισμένοι για να διδάξουν μόνο παιδιά με αναπηρίες και το κάνουν αυτό μεμονωμένα και συχνά έξω από την τάξη. (σελ. 179).

Επιπλέον, οι Devecchi et al. (2012) έχουν αναφέρει τις προκλήσεις των φορέων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης, και αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά σε δασκάλους «δεύτερης τάξης» (σελ. 177), παρά το γεγονός ότι η συνεργατική συνεργασία στο παλαιότερο ιταλικό ενταξιακό μοντέλο φαίνεται να είναι πιο προηγμένη από αυτή στο νεότευκτο μοντέλο παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, φαίνεται ότι και τα δύο αυτά νοτιοευρωπαϊκά μοντέλα χωρίς αποκλεισμούς είναι προσανατολισμένα να εξυπηρετούν μαθητές με αναπηρίες χαμηλής συχνότητας (κυρίως ΔΑΦ) και νοητικές αναπηρίες στη γενική τάξη. Επίσης σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Manropalias & Anastasiou (2016) σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάστηκαν στην Παράλληλη Στήριξη, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αν και η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης ήταν αποτελεσματική, ωστόσο περιέγραψαν την συνεργασία τους αρκετά περιορισμένη. Ακόμη παρόλο που είναι θετικοί ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη, ωστόσο είναι δύσπιστοι ως προς το αν αυτό μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε ρεαλιστικό επίπεδο (Savolainen et al., 2012). Την ίδια άποψη συμμερίζονται στην πλειοψηφία τους και οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, πως τα οφέλη της συμπερίληψης είναι πολλαπλά καθώς εντασσόμενοι οι μαθητές αυτοί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο αυτό συνεπάγεται και την ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία. Με μόνη τους ένσταση



ωστόσο στο κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική νομοθεσία ευνοεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά τελικά τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο (Zerba, 2019).

Οι Mouchritsa et al. (2022) σε έρευνα που πραγματοποίησαν για τη διερεύνηση και σύγκριση των συνεργατικών τρόπων με τους οποίους οι δάσκαλοι υποστήριζαν τους μαθητές τους σε τέσσερα σχολεία στην Αυστρία, τη Φινλανδία, τη Λιθουανία και την Πολωνία, εντόπισαν ότι η συνεργατική δράση πρέπει να αποτελεί ουσιαστικό μέρος της εργασίας των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς. Τα σχολεία και οι δάσκαλοι εφάρμοσαν τόσο προληπτικούς όσο και αντιδραστικούς τρόπους οικοδόμησης μιας συμπεριληπτικής παιδαγωγικής όταν υποστήριζαν τους μαθητές τους.

Οι Paulsrud & Nilholm (2020) πραγματοποίησαν ανασκόπηση της ποιοτικής έρευνας για τη διεπαγγελματική συνεργασία μεταξύ τακτικών εκπαιδευτικών και ειδικών παιδαγωγών που δημοσιεύτηκε από το 2005 έως το 2019. Στόχος της ανασκόπησης ήταν να αποκτήσει γνώση σχετικά με το πώς διαμορφώνονται διαφορετικές μορφές συνεργασίας και σχετικά με παράγοντες σε πολλαπλά επίπεδα που διευκολύνουν ή περιορίζουν τη συνεργασία ως μέσο για την επίτευξη της ένταξης. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συνεργατική διδασκαλία, οι ειδικές εκπαιδευτικές διαβουλεύσεις και οι μικτές μορφές συνεργασίας συνεπάγονται διαφορετικά οφέλη και προκλήσεις που σχετίζονται με την επικοινωνία και τους ρόλους των συνεργαζόμενων παραγόντων.

Η μελέτη των Ghedin & Aquario (2020) διερευνά συνεργατικές συμπεριφορές και πρακτικές στα τυπικά ιταλικά σχολεία. Μέσα από την έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί τι είδους συνεργασία δασκάλων και μαθητών συμβαίνει σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, σε ποιο βαθμό υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών υποστήριξης και σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση οδήγησε σε πρακτικές συνεργασίας σε βάθος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ένα παράδοξο συνδιδασκαλίας, δηλαδή την αντίφαση που υπάρχει συχνά μεταξύ αυτού που πιστεύει ο δάσκαλος ότι είναι σημαντικό σε ένα ιδανικό επίπεδο και αυτού που πραγματικά θεωρείται σημαντικό σε ένα επίπεδο πραγματικότητας. Τέλος, η ανθρωπολογική έννοια της διαπολιτισμικότητας, δηλαδή ο μετασχηματισμός των πολιτιστικών χαρακτηριστικών όπως αυτά υιοθετούνται (Nanda & Warms, 2007), μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την ερμηνεία των διαφορών μεταξύ παράλληλης στήριξης στο ελληνικό πλαίσιο και μιας ιδανικής μορφής συνδιδασκαλίας



(βλ., για παράδειγμα, Villa, Thousand, & Nevin, 2013) όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία. Πολύ σημαντικό δε το γεγονός ότι τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών έχουν την ευθύνη για την προετοιμασία για συνεργασία με έμφαση σε στρατηγικές για τη μείωση του χάσματος μεταξύ των ιδανικών και των πραγματικών καταστάσεων, ξεκινώντας από την ενίσχυση του ιδανικού οράματος και την υποστήριξη του προσδιορισμού ενός χρήσιμου όγκου συνεργατικών καλών πρακτικών για όλους τους ενδοϋπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς.

7.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση

Σε μελέτη που διεξήχθη από τους Keefe & Moore (2004), οι δάσκαλοι της δημοτικής εκπαίδευσης έχουν πιο θετική στάση προς τη συνδιδασκαλία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να οφείλεται **στο χρόνο συνύπαρξής τους** με το δάσκαλο της ειδικής αγωγής. Στο δημοτικό οι δάσκαλοι συνυπάρχουν στην ίδια τάξη από μισή έως μία μέρα, ενώ στη δευτεροβάθμια συνεργάζονται για μία ή δύο ώρες. Επίσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δίνεται μεγαλύτερη **έμφαση** στην κατάκτηση του **περιεχομένου της ύλης** του αναλυτικού προγράμματος, στον ταχύτερο ρυθμό παράδοσης της διδασκαλίας, στις εξετάσεις και στη βαθμολογία. Όλα αυτά αποτελούν **εμπόδια** στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Keefe & Moore (2004), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής προβαίνουν σε λίγες ρυθμίσεις στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης. Μάλιστα, αρκετοί καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης ανέφεραν πολύ λίγες αλλαγές στη ρουτίνα τους και πραγματικά αναρωτιόντουσαν γιατί ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής ήταν παρών. **Μία αιτία** για αυτή την κατάσταση μπορεί να είναι ο **μεγάλος αριθμός μαθητών** στην τάξη, που δυσκολεύει τους δασκάλους ειδικής αγωγής να κάνουν τις απαραίτητες χωροταξικές παρεμβάσεις, αλλά και να διαθέσουν τον απαραίτητο ατομικό χρόνο από ότι θα έπρεπε, ειδικά στις περιπτώσεις που έχουν αναλάβει την στήριξη αρκετών μαθητών (Keefe & Moore, 2004). Για την αποτελεσματική συνδιδασκαλία, οι Minke et al. (1996) (σε McCormick, Noonan, Ogata, & Heck, 2001, σελ. 6) τονίζουν ότι εκτός από παρόμοιες φιλοσοφίες διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί είναι κρίσιμο να έχουν «μια κοινή ηθική της εργασίας».



Αναφέρουν ότι πρέπει να γίνονται ρυθμίσεις για «πραγματικές εταιρικές σχέσεις» που σημαίνει την εμπιστοσύνη, τη στήριξη, σεβασμό και τη συνεργασία μεταξύ τους. Διαισθητικά φαίνεται ότι η **επίδραση των διαφορών σε προσωπικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα** και το επαγγελματικό ύψος των συνδιδασκάλων της παράλληλης στήριξης επιδρούν στην επιλογή κοινών στόχων. Αντίστοιχα οι ομοιότητες σε αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρείται ότι συμβάλλουν στην αρμονική αλληλεπίδραση. Έτσι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, οι παρόμοιες φιλοσοφικές πεποιθήσεις, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα και το επαγγελματικό στυλ είναι σημαντικοί παράγοντες για μια επιτυχημένη σχέση συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών όπως αυτή των (Luke & Grosche, 2018), όπου εκτός από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, παίζει ρόλο και το φύλο των εκπαιδευτικών, η διδακτική τους εμπειρία, η δική τους εκπαίδευση, η θέση και η βαθμίδα στην οποία εργάζονται – όπου έχουμε ήδη αναφέρει τη διαφορά που υπάρχει στη συνεργασία στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – καθώς επίσης και οι πόροι που τους παρέχει το αρμόδιο υπουργείο.

Οι Lakkala et al. (2021) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση επηρεάστηκαν από το είδος της ειδικής εκπαίδευσης που έλαβε, καθώς και από την ηλικία και τη γενική εκπαιδευτική εμπειρία. Επιπλέον, οι θετικές στάσεις επηρεάστηκαν από το φύλο, αλλά τα αρνητικά συναισθήματα και οι ανησυχίες επηρεάστηκαν από τη γενική εκπαίδευση και τη διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή. Τέλος, η μελέτη αποκάλυψε χαμηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων, μεσαία επίπεδα ανησυχιών και υψηλά επίπεδα ευνοϊκής στάσης απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Σύμφωνα με την έρευνα των Paulsrud and Nilholm (2020) σχετικά με τους παράγοντες σε πολλαπλά επίπεδα που διευκολύνουν ή περιορίζουν τη συνεργασία ως μέσο για την επίτευξη της ένταξης, οι διευκολυντικοί παράγοντες περιελάμβαναν την προσωπική χημεία, την ίση κατανομή εξουσίας και ευθυνών και υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου μέσω της παροχής επαγγελματικής εξέλιξης και του επαρκούς χρόνου προγραμματισμού. Σε αρκετές μελέτες, μια ευέλικτη συνεργασία υποστηρίχθηκε ότι



παρεμποδίζεται από περιορισμούς σπουδών και τυποποιημένες δοκιμές. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική πολιτική τονίζεται ως σημαντική για την κατανόηση των συνθηκών υπό τις οποίες το σχολικό προσωπικό είναι υπεύθυνο για την ένταξη.

Σύμφωνα με την έρευνα των Nishan and Matzin (2020) σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και τα προσόντα των συμμετεχόντων δεν συνέβαλαν στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με ειδικές ανάγκες έδειξε σημαντική διαφορά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, με τους συμμετέχοντες χωρίς εμπειρία να δείχνουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση στις Μαλδίβες.

Οι Ehsaan, Khan, and Gulzar (2018) πραγματοποίησαν σύγκριση της στάσης των εκπαιδευτικών και των ανησυχιών για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο τύπος δασκάλου (κύριος και ειδικός) είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης απεικόνισαν ότι όταν οι δάσκαλοι έχουν επαρκή γνώση, εξειδίκευση και υποστηρίζονται από άλλους ειδικούς, αλλάζοντας στάση και ανησυχίες απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Οι Galaterou and Antoniou (2017), με τη σειρά τους, διερεύνησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο και ηλικία) και τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους τους. Οι δάσκαλοι επέδειξαν οριακά θετικές στάσεις απέναντι στην συνεκπαίδευση, οι οποίες συσχετίστηκαν με την ηλικία τους. Συγκεκριμένα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν σχετικά υψηλά επίπεδα στρες. Τέλος, οι στάσεις των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν εν μέρει με το επαγγελματικό άγχος, καθώς οι λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση συσχετίστηκαν με αυξημένα επίπεδα άγχους.

Τέλος, σύμφωνα με τους Guterman and Detochenko (2021), προκειμένου να προσδιοριστεί η στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση και τη συνεκπαίδευση με παιδιά με αναπηρίες, τα αποτελέσματα της έρευνάς τους αποκάλυψαν αντικρουόμενες και διφορούμενες στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βλέπουν περισσότερες θετικές παρά αρνητικές συνέπειες της ένταξης. Η ανάλυση των συμπεριφορικών στάσεων έδειξε διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας για συνεκπαίδευση, ανάλογα με τη φύση της νόσου. Η προθυμία να μελετήσουν μαζί εξαρτάται από την



εμπειρία της αλληλεπίδρασης με άτομα με αναπηρία. Η συναισθηματική πτυχή της σχέσης συνδέεται στενά με τα στερεότυπα που είναι δημοφιλή στην κοινωνία και στο σχολικό περιβάλλον. Η γνωστική συνιστώσα έδειξε χαμηλό επίπεδο συνειδητοποίησης του προβλήματος της αναπηρίας στην κοινωνία, των βασικών αναγκών αυτής της κατηγορίας και της κοινωνικής πολιτικής που ασκείται στη χώρα στον τομέα της ένταξης.

7.3 Οι Ρόλοι και η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε τάξεις συνεκπαίδευσης

Οι Scruggs, Mastropieri, and McDuffie (2007) αναφέρουν ότι η συνδιδασκαλία είναι ανάλογη με «επαγγελματικό γάμο», όπου οι εταίροι συνεργάζονται για να παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και σε παιδιά που κινδυνεύουν με σχολική αποτυχία. Η απρόσεκτη τοποθέτηση των συνδιδασκάλων μέσα στη γενική τάξη μπορεί να οδηγήσει σε επικοινωνιακά προβλήματα και παρεξηγήσεις μεταξύ τους. Μια τεταμένη σχέση ανάμεσα στους συνδιδασκάλους μπορεί να επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές που βρίσκονται σε περιβάλλον παράλληλης στήριξης. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορεί να λαμβάνουν αντικρουόμενα μηνύματα όταν υπάρχουν σημεία τριβής μεταξύ των συνδιδασκάλων. Επίσης όταν οι συνδιδάσκαλοι δεν έχουν συγχρονισμό στο σχεδιασμό και την παράδοση της διδασκαλίας, τότε μπορεί να δημιουργηθεί μια ιδιαίτερα περίπλοκη κατάσταση για τους μαθητές, λόγω της δυσκολίας στην επεξεργασία των πληροφοριών που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι μπορεί τα παιδιά να μην γνωρίζουν ποια κατεύθυνση πρέπει να ακολουθήσουν αλλά και τι είδους βοήθεια να ζητήσουν από τους δασκάλους τους (McCormick et al., 2001).

Οι Peck, Furman and Helmstetter (1993) αναφέρουν ότι ένας από τους βασικούς παράγοντες διαφοροποίησης επιτυχημένων και αποτυχημένων προγραμμάτων ένταξης είναι αυτό που περιγράφεται ως «οξεία επαγγελματική σχέση» (σελ. 105). Προγράμματα ένταξης που δεν κατάφεραν να επιβιώσουν, τα οποία χαρακτηρίζονται ως αποτυχημένα προγράμματα, στιγματίζονται από συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και από δυσαρέσκεια. Κατά την άποψη αυτών των ερευνητών, «ο αγώνας που σχετίζεται με τον έλεγχο του διδακτικού χρόνου, της υλοποίησης των δραστηριοτήτων και των προγραμμάτων για τα παιδιά με αναπηρία» (σελ. 197) ήταν



το αποτέλεσμα φιλοσοφικών διαφορών μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των δασκάλων των γενικών τάξεων.

Στο ίδιο πνεύμα οι Lieber et al. (1997) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι φιλοσοφικές διαφορές και η έλλειψη δεξιοτήτων για την αποτελεσματική διαπραγμάτευση και τη συνεργασία αποτελούν σημαντικά ζητήματα σε προγράμματα συνδιδασκαλίας. Μελέτες σε παναμερικανικό επίπεδο έδειξαν ότι η επιτυχής ένταξη εξαρτάται από την προϋπόθεση μιας κοινής φιλοσοφίας που έχει συμφωνηθεί από όλους τους κύριους συμμετέχοντες (Lieber et al. 1997). Η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι τεταμένη (acute) ή αρμονική (harmonious). Αν και δεν μπορούν να δηλωθούν με ακρίβεια όλοι οι παράγοντες που καθορίζουν τη σχέση αυτή, ένας εντοπισμένος παράγοντας σχετίζεται με τις διαφορετικές φιλοσοφικές πεποιθήσεις και πρακτικές μεταξύ των εκπαιδευτικών (Carta et al., 1991; Johnson & Johnson, 1992).

Τέλος, οι εντάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από μια διαδικασία τριβής μπορεί να οδηγήσουν σε μια διαίρεση του προσωπικού σε μικρότερες ομάδες (staff splitting). Η συχνή και ειλικρινή επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων, μειώνει τον παραπάνω κίνδυνο και τους δίνει τη δυνατότητα να υλοποιούν από κοινού στοχευμένες δράσεις με τους μαθητές τους (McCormick et al., 2001).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πέρασμα από την ένταξη στη συμπερίληψη αποτέλεσε το τελευταίο στάδιο μίας μακράς διαδρομής με ενδιάμεσους σταθμούς, αλλά και αρκετά υπέρ και κατά. Από τον ιδρυματισμό και την ασυλοποίηση περάσαμε στην καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης και την αρχή της εκπαιδευσιμότητας ατόμων με ανεπάρκειες ή ελλείψεις, κατόπιν στην ανάπτυξη συστημάτων Σχολικής Υγιεινής, έπειτα στον αποϊδρυματισμό και στην ομαλοποίηση, στη συνέχεια στην ένταξη, και από την ένταξη στη συμπερίληψη. Και όλη αυτή η διαδρομή συνετέλεσε στην αποσυμφόρηση των φορέων της Δημόσιας Υγείας.

Αποτέλεσμα της συμπερίληψης ήταν να ενταχθεί η Παράλληλη Στήριξη στα σχολεία και στη γενική εκπαίδευση. Η εφαρμογή της ένταξης ή ενσωμάτωσης, αποτέλεσε καινοτομία για την εποχή και άνοιξε το δρόμο για τη συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση, μέσω της οποίας το σύνολο των μαθητών συμμετέχει πλήρως στα εκπαιδευτικά δρώμενα του γενικού σχολείου, όπου όλα τα παιδιά μπορούν -και πρέπει- να φοιτούν. Η Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) λοιπόν και άρα συνδιδασκαλία είναι μια επιλογή παροχής υπηρεσιών, η οποία έχει σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια ενταξιακή τάξη. Καθώς τα σχολεία λοιπόν προχωρούν προς την ένταξη όλο και περισσότερων μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, η ανάγκη για μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων είναι επιτακτική. Για να είναι αποτελεσματική η Παράλληλη Στήριξη μέσα στην τάξη, πρέπει οι δύο συνδιδάσκαλοι να έχουν «συν-σχέδιο, συν-εντολή και συν-εκτίμηση» για την ομάδα των παιδιών με αναπηρίες που βρίσκονται στην ίδια γενική τάξη. Ο σχεδιασμός είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία του προγράμματος συνδιδασκαλίας. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιράσουν τις εργασίες, να προετοιμάσουν το μάθημα, να κάνουν τις τυχόν αναγκαίες τροποποιήσεις στη διδασκόμενη ύλη, να επιλέξουν εποπτικό υλικό και βιβλία, να επιλέξουν τις κατ' οίκον εργασίες, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες μάθησης. Ο ιδανικός συν-σχεδιασμός με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των παιδιών, πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μπορούν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες σε εβδομαδιαία βάση. Επίσης ο κατάλληλος χρόνος της κοινής συνεδρίασης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το κατάλληλο μοντέλο συνδιδασκαλίας, τα πιο παραγωγικά σχολικά προγράμματα και



τη στοχοθεσία. Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι υπάρχει μια συλλογική έκκληση για μεταρρύθμιση τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση ώστε να συμπεριληφθούν πρακτικές που βασίζονται σε τεκμήρια που είναι αλληλεπιδραστικές, πολυτροπικές, συνεργατικές, δυναμικές και πραγματικές όπως π.χ. το Συμβούλιο για τα εξαιρετικά παιδιά [CEC], 2007· Εκπαίδευση για άτομα με ειδικές ανάγκες Act [IDEA], 2004; National Council of Teachers of English [NCTE], 2005; National Commission on Teachers of Math [NCTM], 2008; National Science Teachers Association [NSTA], 2004; No Child Left Behind Act [NCLB], 2001, διότι παρά τους κοινούς στόχους, εξακολουθεί να υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ των μαθησιακών αναγκών των μαθητών και των παραδοσιακών μεθόδων παράδοσης διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται πραγματικά στις τάξεις. Εδώ υπάρχει και μία ένσταση που διατυπώνεται συχνά η οποία έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι μαθητές ‘τυπικής ανάπτυξης’ ίσως να «μένουν πίσω» στην ύλη. Όμως, το κλειδί της επιτυχίας της βρίσκεται αφενός στο μετασχηματισμό του σχολείου, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες δυνατότητες και ικανότητες όλων των μαθητών, και αφετέρου στην άρτια κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού και όλων των εμπλεκομένων μερών.

Η συνδιδασκαλία είναι μια επιλογή παροχής υπηρεσιών, η οποία έχει σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια ενταξιακή τάξη. Για να είναι αποτελεσματική η συνδιδασκαλία πρέπει οι δύο συνδιδάσκαλοι να έχουν «συν-σχέδιο, συν-εντολή και συν-εκτίμηση» για την ομάδα των παιδιών με αναπηρίες που βρίσκονται στην ίδια γενική τάξη (Murawski, 2005). Ο σχεδιασμός είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία του προγράμματος συνδιδασκαλίας. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιράσουν τις εργασίες, να προετοιμάσουν το μάθημα, να κάνουν τις τυχόν αναγκαίες τροποποιήσεις στη διδασκόμενη ύλη, να επιλέξουν εποπτικό υλικό και βιβλία, να επιλέξουν τις κατ’ οίκον εργασίες, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες μάθησης. Ο ιδανικός συν-σχεδιασμός με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των παιδιών, πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μπορούν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες σε εβδομαδιαία βάση. Ο κατάλληλος χρόνος της κοινής συνεδρίασης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το κατάλληλο μοντέλο συνδιδασκαλίας, τα πιο παραγωγικά σχολικά προγράμματα και τη στοχοθεσία. (Honigsfeld & Dove, 2008).



Πριν την έναρξη της συνδιδασκαλίας θα ήταν θετικό οι συνδιδάσκαλοι να συζητήσουν με το διευθυντή του σχολείου για το πώς θα εξασφαλίσουν υλικά, πόρους, τροποποίηση στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή άλλες διευκρινίσεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζονται και να εργάζονται μαζί ως ομάδα, ενώ απαραίτητο είναι οι συνδιδάσκαλοι να έχουν ετοιμάσει τους μαθητές τους να εργάζονται σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης και να τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς για αυτή τη μετάβαση. Επίσης, σημαντικό θεωρείται να γνωρίζουν όλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου ποιοι είναι οι συνδιδάσκαλοι. Έτσι εξασφαλίζεται η από κοινού λογοδοσία για θέματα λειτουργίας της τάξης, η επικοινωνία με τους γονείς κ.ά. Τέλος, οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει ισότιμα να μοιράζονται την επιτυχία του έργου τους. Η συνδιδασκαλία εξαπλώνεται όταν σε ένα ενταξιακό σχολείο ακούγονται τα οφέλη και οι επιτυχίες των μαθητών αλλά και των διδασκόντων (Mavropalias & Anastasiou, 2016).



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abikoff, H.B., Jensen, P.S., Arnold LE, et al.: (2002). Observed classroom behavior of children with ADHD: relationship to gender and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30:349–360.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2006). Mental health in schools and public health. Public health reports (Washington, D.C.: 1974), 121(3), 294–298. <https://doi.org/10.1177/003335490612100312>
- Agrawal, J. et al. (2019). International Policies, Identification, and Services for Students With Learning Disabilities: An Exploration Across 10 Countries. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 17(1), 95-114.
- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed., text revision) (DSM-IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ashburner, J., Ziviani, J. and Rodger, S. (2010). Surviving in the Mainstream: Capacity of Children with Autism Spectrum Disorders to Perform Academically and Regulate their Emotions and Behavior at School. *Research in Autism Spectrum Disorders* 4 (1):18-27. doi: 10.1016/j.rasd.2009.07.002.
- Barkley RA: *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, edn 3. New York: Guilford; 2006.
- Brock SW, Knapp PK: Reading comprehension abilities of children with attention-Deficit /hyperactivity disorder. *J Atten Disord* 1996, 1:173–186.
- Cappadocia, M. C., J. A. Weiss, and D. Pepler. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42 (2):266-277. doi: 10.1007/s10803-011-1241-x.
- Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Croteau, J. (2000). Co-teaching: A model for school accountability and quality teacher education. *Florida Association for Staff Development*, 9(2), 14-19.
- Davis, K. E. B., Dieker, L., Pearl, C., & Kirkpatrick, R. M. (2012). Planning in the middle: Co-planning between general and special education. *Journal of*



- Educational & Psychological Consultation*, 22(3), 208e226.
<http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2012.706561>.
- Dehnad, A., Jalali, M., Shahabi, S. et al. Students' view on supportive co-teaching in medical sciences: a systematic review. *BMC Med Educ* 21, 522 (2021).
<https://doi.org/10.1186/s12909-021-02958-4>
- Deropoulou-Derou, Evdoxia, and Roger Slee (2019). "A critical consideration of the changing conditions of education for students with disabilities in Greece and the fragility of the international in local contexts". *International Journal of Inclusive Education* 23 (7–8): 891–907. doi:10.1080/13603116.2019.1623331.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 171e184.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>
- Dimakos, C. I., Tsaganelia, A. & Lavidas, K. (2016). Parental Requests for Evaluation and Authorities' Responses: Issues of Accord. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 565–575. doi:10.1080/08856257.2016.1194572.
- DuPaul GJ, Stoner G: *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies*, edn 2. New York: Guilford; 2003.
- DuPaul GJ, Volpe RJ, Jitendra AK, et al.: Elementary school students with AD/HD: predictors of academic achievement. *J School Psychol* 2004, 42:285–301.
- DuPaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). ADHD and learning disabilities: Research findings and clinical implications. *Current Attention Disorders Reports*, 1(4), 152–155. doi:10.1007/s12618-009-0021-4
- Ehsaan, F., Khan, M., & Gulzar, S. (2018). Comparison of Attitude of Teachers and Concerns Towards Inclusive Education of Special Need Children. *AJAHS*, 3(1).
- Enslin, P & Hedge, N. (2010). Inclusion and diversity. In R. Bailey, R. Barrow, D. Carr & C. McCarthy (Eds.), *The Sage handbook of philosophy of education* (Ch. 26, pp. 385-400). Los Angeles, CA: Sage.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35, 202-208.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal*



of *Educational & Psychological Consultation*, 20, 9e27.
<http://dx.doi.org/10.1080/10474410903535380>.

- Friend, M. D., & Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions Collaboration skills for school professionals*. Boston, Pearson.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early Childhood Teachers' Understanding of Inclusive Education and Associated Practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education* 22 (2): 223–237. doi:10.1080/09669760.2014.909309
- Fyssa, A., Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Preschool Programs in Greek Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention* 37 (3): 190–207. doi:10.1177/1053815115606908.
- Galaterou, J., & Antoniou, A. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International journal of special education*, 32(4).
- Ghanaat Pisheh, E. A., Sadeghpour, N., Nejatjahromy, Y., & Mir Nasab, M. M. (2017). The effect of cooperative teaching on the development of reading skills among students with reading disorders. *Support for learning*, 32(3), 245-266.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 1-34.
- Guterman, L., & Detochenko, L. (2021). Attitude towards inclusive education of students of general educational institutions of the Rostov region, Russia. *E3S Web of Conferences* 273, Interagromash. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312093>
- Hallahan, D. P. & Mercer, C. D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives. Special Education Programs*: Washington, D.C. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED458756>.



- Hammill, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 295-310.
- Hang, Qi., & Karen, R. (2009). An Examination of Co-Teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268. doi:10.1177/0741932508321018.
- Harr N, Eichler A, Renkl A. Integrated learning: ways of fostering the applicability of teachers’ pedagogical and psychological knowledge. *Front Psychol*. 2015;6:738. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00738>.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. London, UK: Sage Publications.
- Honigsfeld, A., & Dove, M. (2008). Co-teaching in the ESL classroom. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(2), 8.
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- 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), 439-457.
- Jones A, Cork C, Chowdhury U. (2006). Autistic spectrum disorders. 1: Presentation and assessment. *Community Practice*, 79(3), 97-8
- Joseph, Robert M., Helen Tager-Flusberg, and Catherine Lord. (2002). Cognitive Profiles and Social-Communicative Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43 (6):807-821. doi: 10.1111/1469-7610.00092.
- Keefe, E. B., Moore, V., & Duff, F. (2004). The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching exceptional children*, 36(5), 36-42.
- Keen, Deb, Amanda Webster, and Greta Ridley. (2016). How Well are Children with Autism Spectrum Disorder Doing Academically at School? An Overview of the Literature. *Autism* 20 (3): 276-294. doi: 10.1177/1362361315580962.



- Kilanowski-Press, L., Chandra J., & Vince J. R. (2010). Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices. *International Journal of Special Education* 25(3), 43–56.
- King-Sears, M. E., Brawand, A. E., Jenkins, M. C., & Preston-Smith, S. (2014). Co-teaching perspectives from secondary science co-teachers and their students with disabilities. *Journal of Science Teacher Education*, 25(6), 651-680.
- Kirschner, S. (2015). Inclusive Education. In book: *Sage Encyclopedia of Classroom Management Edition*: 1st Publisher: Sage Editors: W. George Scarlett.
- Kirschner, S.R. (2012). How not to other the other: Scenes from a psychoanalytic clinic and an inclusive classroom. *Journal of theoretical and philosophical psychology*, 32, 214-229.
- Kobau, R., Seligman, M. E., Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M., Chapman, D., & Thompson, W. (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American journal of public health*, 101(8), e1-e9.
- Kottas, V. (2020). Special Education in Greece: Review. Dalarna University. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1437332/FULLTEXT01.pdf>
- Kountouriotou, P., Dimakopoulou, M., & Polychronopoulou, S. (2016). Attitudes of Primary Education teachers towards the right of students with disabilities. in inclusive education: a research study. *Panhellenic Conference of Education Sciences*, 2014(1), 103-115.
- 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), 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
- Kutcher, S., Bagnell, A., & Wei, Y. (2015). Mental health literacy in secondary schools: a Canadian approach. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 24(2), 233–244. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.007>



- 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.
- Lakkala, S., Galkiene, A., Navaitiene, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S., Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13, 2804. <https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Lieber J., Beckman P. J., Hanson M. J., Janko S., Marquart J. M., Horn E. M., Odom S. L. (1997). The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for young children. *Early Education and Development*, 8, 67-83.
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53. DOI: 10.1080/13603116.2017.1348548
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79-85.
- Mantzikos, C., Charoumenou, Z., & Andreadou, G., Lappa, C., & Kyparissos, N. (2017). The experiences and views of parents of children with autism spectrum disorders (ASD) about the institution of parallel support in Greece, *International Journal of Current Research*, 9, (10), 60080-60084.
- Mastropieri, M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392e416. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224–233. doi:10.1016/j.tate.2016.08.014
- Mavropalias, Th. & Anastasiou, D. (2013). The cooperation of co-teachers as a key factor for the success of Parallel Support (the Greek model of co-teaching). In



- Proceedings of the 3rd Greek Special Education Conference. Athens (pp. XX), April 11-14, 2013. Athens: Grigoris. [in GREEK]
- Mckenna, J., Colin M., Andrea F., et al. (2015). Use and Relationships among Effective Practices in Co-Taught Inclusive High School Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 53–70.
- McCormick, L., Noonan, M., Ogata, V. & Heck, R. (2001), Co-Teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), p.p. 119-132.
- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Inclusive education: Ireland 's education provision for children with special educational needs. *Irish Educational Studies*, 25 (1), 53-62.
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education at Greek Secondary Education Schools. *Educ. Sci.*, 12, 404. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Murawski, W. W., & Goodwin, V. A. (2014). Effective inclusive schools and the co-teaching conundrum. In *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 302-315). Routledge.
- Nanda, S., & Warms, R. L. (2007). edition 9. Cultural anthropology. Belmont, CA. Thomson/Wadsworth.v
- Nishan, F., & Matzin, R. (2020). Factors Contributing to Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 2(3),34-44. <http://myjms.moe.gov.my/index.php/ajress>
- 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), 891–907. doi:10.1080/13603116.2019.1623331.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053.



- Papadimitriou, V., & Koutsoklenis, A. (2020). Evaluation of the Development of Parallel Support from 2014 to 2019 Based on Aggregate Data. *Education Sciences* 2, 98–117.
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. doi:10.1080/13603116.2020.1846799
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A., & Miani, A. (2020). School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people. *Health promotion perspectives*, 10(4), 316–324. <https://doi.org/10.34172/hpp.2020.50>
- Ploessl, D., Marcia, L. & Naomi, A. (2010). Intervention in School and Clinic 45(3):158-168. DOI:10.1177/1053451209349529
- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14 (13).
- Rea, P. J., & Connell, J. (2005). Minding the fine points of co-teaching. *The education digest*, 71(1), 29.
- Rea, P. J., & Connell, J. (2005). A Guide to Coteaching. *Principal Leadership*, 5(9), 36-41.
- Richardson, S. O. (1992). Historical perspectives on dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 40-47.
- Roberts, J. M. A. (2015). Autism and Education in Australia. *Australian Clinical Psychologist* 1 (2):21 - 25.
- Roberts, J., & Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. doi:10.1080/13603116.2020.1712622
- Saifusin M. (2013). Role of Family with Ability to Care of Medium Mental Retardation Children, *Journals of Ners Community*, 4(1), 36-43,
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68.



- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research Methods for Business: A Skill-Building Approach*, John Wiley & Sons, Ltd, New Delhi.
- Sideridis, G. D. (2007). International approaches to learning disabilities: More alike or more different?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 210-215.
- Sipe, E. A. (2019). *Co-Teaching: An Interview-Based Study of the Perceptions of Secondary Co-Teachers* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- 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), 498e510. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21606>.
- Stasinou, D. (2016). *The Special Education 2020 plus: For an inclusive or total education in the new-digital school with digital champions*. Athens: Papazisi Publications.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union Gives Strength: Mainstream and Special Education Teachers' Responsibilities in Inclusive Co-Taught Classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413. doi:10.1080/03055698.2015.1018872.
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-Teachers' Attitudes Towards Planning and Instructional Activities for Students with Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344–359. doi:10.1080/08856257.2016.1141512.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and Collaborative Practices in Co-Taught Classrooms: Roles and Responsibilities for Teachers and Parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81–91. doi:10.1016/j.tate.2013.06.001.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the Development of Differentiated Instruction for Students with and without Disabilities in Co-Taught Classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1216–1238. doi:10.1080/09687599.2017.1352488.
- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences Among Beginning Special Education Teachers in General Education Settings: The Influence of School Culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185–199. doi:10.1080/08856257.2011.645588.



- Sweigart, C. A., & Landrum, T. J. (2015). The impact of number of adults on instruction: Implications for co-teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 22-29.
- Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: widening ideas. In C. Boyle, K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp 9-18). Berkshire, England: Open University Press.
- Tremblay, (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education *Journal of Research in Special Educational Needs* 13(4). DOI:10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Tzahis, P. (2022). Attitudes and opinions of teachers of inclusion departments and parallel support for the educational inclusion of students with intellectual disabilities in the general primary school classroom: an exploratory study.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. United Nations Educational, Scientific Cultural Organization, Paris and Ministry of Education Science, Madrid.
- United Nations. Article 24-Education. (2006). Retrieved from: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- van Hover, S., Hicks, D., & Sayeski, K. (2012). A case study of co-teaching in an inclusive secondary high-stakes World History I classroom. *Theory & Research in Social Education*, 40(3), 260-291.
- van Roekel, Eeske, Ron H. J. Scholte, and Robert Didden. (2010). Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40 (1):63-73. doi: 10.1007/s10803-009-0832-2.



- van Steensel, F. J. A., S. M. Bögels, and S. Perrin. (2011). Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review* 14 (3):302-317. doi: 10.1007/s10567-011-0097-0.
- Vile Junod RE, DuPaul GJ, Jitendra AK, et al.: Classroom observations of students with and without ADHD: differences across types of engagement. *J School Psychol* 2006, 44:87–104.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Corwin Press.
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016.) 'Inclusion in Practice': Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529–544. doi:10.1080/1034912x.2016.1145629.
- Vlachou, A., & Papananou, I. (2015). Disabled Students' Narratives About Their Schooling Experiences. *Disability & Society*, 30(1), 73–86. doi:10.1080/09687599.2014.982787
- Vlachou, A., Didaskalou, I., & Kontofryou, M.. (2015). Roles, Duties and Challenges of Special/Support Teachers at Secondary Education: Implications for Promoting Inclusive Practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551–564. doi:10.1080/08856257.2015.1060073.
- Vlachou, A. (2004). Education and Inclusive Policy-Making: Implications for Research and Practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3–21. doi:10.1080/1360311032000139449.
- Vlachou, A. (2006). Role of Special/Support Teachers in Greek Primary Schools: A Counterproductive Effect of 'Inclusion' Practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39–58. doi:10.1080/13603110500221586.
- Volkmar FR, Klin A. (2000). Pervasive developmental disorders. In Sadock BJ, Sadock VA, eds., Kaplan and Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry (7th ed.) (pp. 2659–2678). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure*, 56(1), 29e36. <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2011.555792>



- Weiss, M. P., & Lloyd, J. L. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *Journal of Special Education*, 36, 58e69. <http://dx.doi.org/10.1177/00224669020360020101>
- Yunike, S. (2017). Having Children with Mental Retardation. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 6(4), 331-336.
- Zerva, Z. (2019). Inclusion in the general high school: trends and challenges. Attitudes and opinions of general education teachers about inclusive education.
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). A focus on co-teaching: Use caution. *Current Practice Alerts*, 6(6), 1-4.
- Zimbragakis, A. (2018) The difference between inclusion departments and inclusive education. Retrieved from <https://e-didaskalia.blogspot.com/2018/12/entaksi-symperilipsi.html> (last accessed 4/12/2020)
- Zoniou-Sideri, A. (2011). People with disabilities and their education: A psychoeducational approach to inclusion. Athens: Pedio Publications.

Ιστοσελίδες

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>

[http://e-](http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/85102/mod_resource/content/1/vivlio.iep.2017.pdf)

[learning.sch.gr/pluginfile.php/85102/mod_resource/content/1/vivlio.iep.2017.pdf](http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/85102/mod_resource/content/1/vivlio.iep.2017.pdf)

<https://www.maxmag.gr/eidiki-agogi/apo-tin-entaxi-sti-symperilipsi-diafores-yperkai-kata/>

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

