



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ**

**Η Ειδική Αγωγή στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Περιφέρειας  
Στερεάς Ελλάδας το σχολικό έτος 2017-18: Ποσοτικές και Ποιοτικές  
προσεγγίσεις**

**Απόστολος Παπακωνσταντίνου**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**Επιβλέπων**  
**Σταμούλης Γεώργιος**

**Λαμία, 2019**



**UNIVERSITY OF THESSALY**  
**SCHOOL OF SCIENCE**  
**INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE**

**Special education in the primary education of the region of Sterea  
Ellada: Quantitative and Qualitative approaches**

**Apostolos Papakonstantinou**

**Master thesis**

**Stamoulis Georgios**

**Lamia, 2019**





**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ**

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Η Ειδική Αγωγή στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Περιφέρειας  
Στερεάς Ελλάδας το σχολικό έτος 2017-18: Ποσοτικές και Ποιοτικές  
προσεγγίσεις**

**Απόστολος Παπακωνσταντίνου**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Επιβλέπων**

**Σταμούλης Γεώργιος**

**Λαμία, 2019**



«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [«τίτλος εργασίας»] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Ο ΔΗΛΩΝ

30/10/19

Απόστολος Παπακωνσταντίνου

**Η Ειδική Αγωγή στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Περιφέρειας  
Στερεάς Ελλάδας το σχολικό έτος 2017-18: Ποσοτικές και Ποιοτικές  
προσεγγίσεις**

**Απόστολος Παπακωνσταντίνου**

**Τριμελής Επιτροπή:**

Σταμούλης Γεώργιος

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος

Βαβουγιός Διονύσιος

**Επιστημονικός Σύμβουλος:**

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Μέσα από τη παρούσα αυτή διπλωματική εργασία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση» που παρακολούθησα, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου πρώτα στην οικογένειά μου, τη σύζυγό μου Βασιλική και τα παιδιά μου Νίκο και Ελένη για την ηθική συμπαράσταση, την υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου καθώς και τη κατανόηση που μου έδειξαν.

Αισθάνομαι όμως την ανάγκη να τους ευχαριστήσω πάνω από όλα τον καθηγητή κ Τσαμαδιά Κωνσταντίνο για την παρότρυνση του να παρακολουθήσω αυτό το πρόγραμμα σπουδών, για την ηθική και για την επιστημονική υποστήριξή του σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου και ιδιαίτερα κατά την εκπόνηση της παρούσης εργασίας. Στάθηκε δίπλα μου πραγματικός δάσκαλος, καθοδηγητής, επιστημονικός συνεργάτης, αρωγός σε κάθε δυσκολία και συμπαραστάτης.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω επίσης στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Σταμούλη Γεώργιο για την εμπιστοσύνη που έδειξε προσωπικά σε μένα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή και την ένταξη των παιδιών στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της αναπηρίας και δίνεται έμφαση στην Ειδική Αγωγή, τους στόχους της και τις δομές της. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στον θεσμό του Κ.Ε.Σ.Υ. , στο ρόλο του εκπαιδευτικού, το διευθυντή του σχολείου, των γονιών των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες και στην αξία της μεταξύ τους συνεργασίας. Επιπλέον, παρουσιάζεται η θέση του παιδιού με Ειδικές Ανάγκες στο κοινωνικό περιβάλλον, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του και η κοινωνική του αυτοεικόνα.

Επιπροσθέτως έγινε προσπάθεια να προσεγγιστούν ποιοτικοί και ποσοτικοί δείκτες της Ειδικής Αγωγής στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας. Αποτυπώθηκε η εικόνα των διευθυντών των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και τα χαρακτηριστικά τους. Χρησιμοποιήθηκαν δείκτες ποιότητας απ' την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ποιότητα στην ειδική αγωγή. Ενδεικτικά αναφέρονται αυτοί που αφορούν στο μέγεθος των σχολικών μονάδων, τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα και τον αριθμό μαθητών ανά εκπαιδευτικό. Έγινε προσπάθεια προσέγγισης της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων και συγκριτική έρευνα με μελέτη του Κ.ΑΝ.Ε.Π./ Γ.Σ.Ε.Ε. για την ειδική αγωγή. Τέλος διερευνήθηκε το δημόσιο κόστος ανά μαθητή.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, ποιοτικοί δείκτες, ποσοτικοί δείκτες, συνολική ετήσια δαπάνη, συνολική ετήσια δαπάνη ανά μαθητή ειδικής αγωγής.

## **Abstract**

This specific work refers to Special Education and the integration of children into education. More specifically, the first chapter refers to the concept of disability and emphasis is placed on Special Education, its objectives and its structures. Then, reference is made to the institution of the C.E.A.S. , the role of the teacher, the school principal, the parents of children with special needs and the value of their cooperation. Moreover, is presented the position of the child with special needs in the social environment, the interaction with his classmates and his social self-image.

In addition, an attempt has been made to approach qualitative and quantitative indicators of Special Education in the Region of Sterea Ellada. The image of the headmasters of the special education schools and their characteristics was captured. Quality indicators were used in the Pedagogical Institute's research on quality in special education. Indicatively, they refer to the size of the school units, the number of pupils per department and the number of pupils per teacher. An effort was made to approach the logistical infrastructure of schools and a comparative research with the study of C.D.E.P / G.W.C.G. for special education. Finally, the public cost per pupil was investigated as well.

**Key words:** special education, qualitative indicators, quantitative indicators, total annual expenditure, total annual expenditure per pupil of special education.

<b>Περιεχόμενα</b>	<b>σελ.</b>
Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
Περιεχόμενα.....	10
Εισαγωγή.....	12
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	13
1.1 Η έννοια της αναπηρίας.....	13
1.2 Ορισμός της ειδικής αγωγής.....	14
1.3 Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής.....	14
1.4 Οι στόχοι της ειδικής αγωγής.....	16
1.5 Θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης .....	17
1.6 Υπηρεσίες και δομές ειδικής αγωγής.....	19
1.7 Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση.....	21
1.8 Χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής.....	23
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ Κ.Ε.Σ.Υ.....	26
2.1 Ο Σκοπός και οι αρμοδιότητες του Κ.Ε.Σ.Υ.....	26
2.2 Το προσωπικό του Κ.Ε.Σ.Υ. και οι φορείς συνεργασίας.....	28
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	31
3.1 Ο χαρακτήρας και η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας.....	31
3.2 Η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	32
3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.....	35
3.4 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τα συναισθήματα που βιώνουν.....	37
3.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές.....	39

3.6	Προσόντα και ικανότητες του διευθυντή του σχολείου.....	42
3.7	Οι ευθύνες και τα προβλήματα των γονιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες.....	45
3.8	Αποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας.....	48
4.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	51
4.1	Η κοινωνική θέση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.....	51
4.2	Η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με ειδικές ανάγκες... ..	53
4.3	Η κοινωνική αυτοεικόνα των παιδιών με ειδικές ανάγκες.....	54
5.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	56
5.1	Σκοπός της έρευνας.....	56
5.2	Ερευνητικά ερωτήματα.....	56
5.3	Ορισμός μεταβλητών και δεικτών ποιότητας.....	57
5.4	Στοιχεία-πηγές.....	61
6.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	63
7.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.....	97
	Βιβλιογραφία.....	102

## Εισαγωγή

Στις μέρες μας δίνεται μεγάλη έμφαση στο χώρο της Ειδικής αγωγής, καθώς παρατηρείται η σταδιακή εξάλειψη των ρατσιστικών αντιλήψεων για τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Για την υιοθέτηση της παραπάνω στάσης σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι νόμοι που θεσπίστηκαν, αλλά και η διαμόρφωση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, ο στόχος για την ένταξη των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην εκπαίδευση είναι η παροχή ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων σε όλους τους μαθητές και ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων τους. Ακόμη, παρατηρείται ότι η εκπαίδευση διαδέχτηκε αρκετά στάδια τα οποία είναι η ξεχωριστή εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, η μερική τους ένταξη με παράλληλη παρακολούθηση ενισχυτικής διδασκαλίας ή τμήματος ένταξης, η ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη με την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην αίθουσα και η πλήρης ενσωμάτωση και ένταξη των παιδιών στην γενική τάξη από έναν εκπαιδευτικό (Μιχαηλίδης, 2009)<sup>1</sup>.

Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αρκετά σημαντικός για τον χειρισμό των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και την παροχή συμβουλών στους γονείς, καθώς είναι το άτομο που περνά τις περισσότερες ώρες τις μέρας με το παιδί. Επίσης, ο διευθυντής του σχολείου επέχει σημαντική θέση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, καθώς είναι απαραίτητο να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την δημιουργία ενός ευνοϊκού και θετικού κλίματος στο οποίο να εντάσσονται ομαλά τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Ακόμη, καταλυτικό ρόλο για την μαθησιακή και συναισθηματική πρόοδο των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού το οποίο είναι απαραίτητο να συμβάλει στην αλληλεπίδρασή του παιδιού με τα μέλη της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης.

---

<sup>1</sup> Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Παπασωτηρίου.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

### 1.1 Η έννοια της αναπηρίας

Είναι αρκετά δύσκολο να ορίσουμε την αναπηρία λόγω της πολυπλοκότητάς της, καθώς το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τις κοινωνικές καταστάσεις. Κατά την επιστήμη της ιατρικής η αναπηρία αναφέρεται στην ύπαρξη κάποιας εγγενούς ή επίκτητης λειτουργικής βλάβης (Πολυχρονοπούλου, 2003)<sup>2</sup>. Η επιστήμη της ιατρικής υποστηρίζει ότι ανάπηρος είναι αυτός που λείπει κάποιο μέλος του ή κάποια αίσθηση. Η αναπηρία εξαρτάται και από τη σοβαρότητα του προβλήματος και το χαρακτήρα του ατόμου και όχι πάντα από την έλλειψη κάποιου μέλους του (Πολυχρονοπούλου, 2012)<sup>3</sup>. Έτσι, παρουσιάζεται παγκοσμίως ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μια ειδική κατηγορία ασθενών που έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες λόγω των ατομικών τους λειτουργικών περιορισμών (Πολυχρονοπούλου, 2012)<sup>4</sup>.

Αντιθέτως υποστηρίζεται ότι η αναπηρία αποτελεί ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, καθώς τα προβλήματα των ατόμων προέρχονται από κοινωνικού παράγοντες. Έτσι, θεωρείται ένας περιορισμός που προέρχεται από την κοινωνία η οποία παραγκωνίζει τα ανάπηρα άτομα από τα κοινά (Oliver, 1996)<sup>5</sup>. Κατά το νόμο 2817/2000<sup>6</sup> ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται αυτά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες σε υψηλό βαθμό και δεν μπορούν να προσαρμοστούν κυρίως λόγω των σωματικών και διανοητικών τους χαρακτηριστικών. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που έχουν προβλήματα ομιλίας, λόγου, όρασης, κοινωνικών και συναισθηματικών λειτουργιών και υγείας.

---

<sup>2</sup> Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, τ. Α'. Αθήνα: Ατραπός.

<sup>3</sup> Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση..

<sup>4</sup> Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

<sup>5</sup> Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan

<sup>6</sup> Ν. 2817/2000- ΦΕΚ Α' - 78- 14-3-2000, *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*.

## 1.2 Ορισμός της ειδικής αγωγής

Η πρώτη προσέγγιση της έννοιας της ειδικής αγωγής πραγματοποιήθηκε από την Ρόζα Ιμβριώτη που ανέφερε ότι η Ειδική αγωγή είναι η επιστήμη που ασχολείται με τη διδασκαλία και την πρόνοια των παιδιών που η ψυχοσωματική τους ανάπτυξη παρεμποδίζεται από κοινωνικούς αλλά και ατομικούς παράγοντες (Ιμβριώτη, 1939)<sup>7</sup>. Ακόμη, μία μεταγενέστερη προσέγγιση είναι του Γιώργου Κρουσταλάκη ο οποίος παραθέτει ότι με τον όρο Ειδική Αγωγή εννοούμε τους ειδικούς τρόπους εκπαίδευσης και μεταχείρισης ατόμων με ειδικές ανάγκες και τους ειδικούς τρόπους που καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών. Η αντιμετώπιση των ατόμων είναι απαραίτητο να διαφέρει από άτομο σε άτομο ανάλογα με τις ανάγκες του (Κουσταλάκης, 1994)<sup>8</sup>.

Από την πλευρά του νόμου η Ειδική Αγωγή είναι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρονται σε μαθητές με αναπηρία αλλά και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο είναι απαραίτητο το κράτος να προβαίνει σε αναβάθμιση του χαρακτήρα της ειδικής εκπαίδευσης και στην δωρεάν παροχή της (Νόμος 3699/2008)<sup>9</sup>. Επιπλέον, από κοινωνικοπολιτική σκοπιά η Ειδική Αγωγή ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα από το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων και η τρόπος αντιμετώπισης της κοινωνίας στα άτομα με ειδικές ανάγκες (Heward, 2011)<sup>10</sup>.

## 1.3 Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής

Από τις αρχές μέχρι και τα μέσα του εικοστού αιώνα δεν τίθενται σε εφαρμογή οργανωμένα προγράμματα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής εκτός ατομικές προσπάθειες ιδιωτικού χαρακτήρα οι οποίες αποσκοπούν στην ίδρυση ιδρυμάτων. Ο στόχος των ιδρυμάτων ήταν να προστατέψουν, να εκπαιδεύσουν και να αποκαταστήσουν επαγγελματικά τα άτομα με αναπηρία. Στη συνέχεια, απουσιάζουν οι ιδρυτές και οι κοινωνικές συνθήκες και πολιτικές αλλαγές παραγκωνίζουν την οργάνωση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, στη χώρα μας η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια πραγματοποιήθηκε το 1906

---

<sup>7</sup> Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανόμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκδοτική Ελληνική Εταιρία Α.Ε.

<sup>8</sup> Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα: έκδοση του ίδιου.

<sup>9</sup> Ν. 3699/2008 , ΦΕΚ. 199. Α /2.10.2008, *Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες*.

<sup>10</sup> Heward, W. L. , (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (Επιστ. Επιμ. Δαβάζογλου, Α. και Κόκκινος, Κ.). Αθήνα: Τόπος.

μέσω της δημιουργίας ενός ιδρύματος που αναλάμβανε τη φιλοξενία τυφλών παιδιών (Κρουσταλάκης, 1994)<sup>11</sup>.

Ωστόσο, παρατηρείται ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες διαχωρίζονται από τα υπόλοιπα στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα, καθώς περιθωριοποιούνται από τη γενική εκπαίδευση και απομονώνονται σε ιδρύματα εκτός της κοινωνίας. Ο λόγος που διεξάγεται η συγκεκριμένη ενέργεια είναι οι διαφορετικές ανάγκες τους και η κακή μεταχείριση από το κοινωνικό σύνολο (Χρηστάκης, 2006)<sup>12</sup>. Στη συνέχεια, λόγω της εξέλιξης των επιστημών που εστιάζουν στο παιδί, οι απόψεις σχετικά με την Ειδική Αγωγή μεταβάλλονται εντελώς. Πιο συγκεκριμένα, ιδρύονται περισσότερα ειδικά σχολεία σε δημόσιο και ιδιωτικό επίπεδο, διότι μελετάται πλέον η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας. Παρόλα αυτά, μέσω των συγκεκριμένων ενεργειών, ενδυναμώνεται ο διαχωρισμός της ειδικής με την γενική εκπαίδευση (Σούλης, 2002)<sup>13</sup>.

Επίσης, στις αρχές του '70 μεταβάλλονται οι κοινωνικές αντιλήψεις που ίσχυαν και το πρόβλημα αποκτά κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις εγκαταλείποντας τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα του. Υποστηρίζεται ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, με απότοκο οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να συνεκπαιδούνται με τους υπόλοιπους μαθητές στον ίδιο χώρο εκπαίδευσης (Χρηστάκης, 2006)<sup>14</sup>. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι τίθενται σε εφαρμογή προγράμματα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων της Ειδικής Αγωγής (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000)<sup>15</sup>.

Στις μέρες μας, παγκοσμίως ισχύει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν στον ίδιο σχολικό χώρο με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Ωστόσο, ο βαθμός επίτευξης του παραπάνω στόχου υλοποιείται σε διαφορετικό βαθμό στη κάθε χώρα. Στη χώρα μας,

---

<sup>11</sup> Κρουσταλάκης, Γ. (1994). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Αθήνα: έκδοση του ίδιου.

<sup>12</sup> Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός.

<sup>13</sup> Σούλης, Σ. (2002). *Από το σχολείο του διαχωρισμού σ' ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

<sup>14</sup> Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός.

<sup>15</sup> Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση στο Α. Κυπριωτάκης, (Επιμ.). Πρακτικά Συνεδρίου ειδικής αγωγής «*Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*» σελ. 156- 170. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

όσον αφορά το πεδίο της Ειδικής Αγωγής, είναι απαραίτητο να συντελεστούν περαιτέρω ενέργειες για την πρόοδο του συγκεκριμένου τομέα (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000)<sup>16</sup>.

#### 1.4 Οι στόχοι της ειδικής αγωγής

Όσον αφορά τους στόχους της ειδικής Αγωγής έχουν υποστηριχθεί διάφορες απόψεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι να αποφεύγεται η διάκριση των μαθητών με ειδικές ανάγκες από τους τυπικούς μαθητές με μόνη εξαίρεση κάποια ψυχοσωματική αναπηρία (Μαντές, 1989)<sup>17</sup>. Μία άλλη άποψη που υποστηρίζεται σχετικά με τους στόχους της ειδικής αγωγής είναι ότι πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία των γονιών των παιδιών όσον αφορά την επίδοση των παιδιών και η άποψη περί άριστου μαθητή (Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου, 1984)<sup>18</sup>. Επίσης, θεωρείται ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται με κριτήριο τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και την προσωπική τους ιδιομορφία, με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών εξέλιξης σε όλους (Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου, 1984)<sup>19</sup>.

Επιπλέον, στόχος της Ειδικής Αγωγής αποτελεί η επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και η ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Συνεπώς, η βοήθεια που πρέπει να παρέχεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητο να τους εξασφαλίζει την καλύτερη δυνατή δεξιοτήτων τους, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (Κρουσταλάκης, 1994)<sup>20</sup>. Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ο στόχος της Ειδικής Αγωγής που σχετίζεται με τη συμμετοχή του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο στον κοινωνικοπολιτικό, πνευματικό και οικονομικό τομέα. Έτσι, το παιδί αναπτύσσει την κρίση

---

<sup>16</sup> Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση στο Α. Κυπριωτάκης, (Επιμ.). Πρακτικά Συνεδρίου ειδικής αγωγής «*Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*» σελ. 156- 170. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

<sup>17</sup> Μαντές, Δ. (1989). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Μπαρμπουνάκης.

<sup>18</sup> Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου, Στ. (1984). Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 19.

<sup>19</sup> Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου, Στ. (1984). Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 19

<sup>20</sup> Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα: έκδοση του ίδιου.

του και αυξάνει τις γνώσεις του, με αποτέλεσμα τη διευκόλυνσή της μετάβασής του από το σχολείο στην ενήλικη ζωή του (Πολυχρονοπούλου, 1993)<sup>21</sup>.

Συνεπώς, παρατηρείται ότι η Ειδική Αγωγή αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού με Ειδικές Ανάγκες, στην ένταξή του στο κοινωνικό πλαίσιο, την ισότιμη κοινωνική εξέλιξή του με τους τυπικούς μαθητές και τη συμβίωσή του με το κοινωνικό σύνολο (Παντελιάδου, χ.χ.)<sup>22</sup>.

### 1.5 Θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Ο πρώτος νόμος για την ειδική αγωγή ψηφίζεται το 1981 όταν η πολιτεία αρχίζει να αναλαμβάνει επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, ο νόμος εστιάζει στην παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, στη λήψη ειδικών μέτρων κοινωνικής φροντίδας, τα οποία αντιστοιχούν με τη δυνατότητα ένταξης των ατόμων στην κοινωνική ζωή, μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων που συνδυάζονται με ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα. Ακόμη, υπό το νόμο αποκλείονται άτομα που λόγω ψυχικών και κοινωνικών διαταραχών παρουσιάζουν διαταραχές ψυχοσωματικής φύσεως, καθυστερήσεις αναπηρίας και κάθε είδους δυσκολία που τους εμποδίζει να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να αποκατασταθούν επαγγελματικά (Νόμος 1146/1981)<sup>23</sup>. Συνεπώς, παρατηρείται ότι ο συγκεκριμένος νόμος παραγκωνίζει την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αντιθέτως ενδυνάμωσε τη διάκριση σε «προβληματικά» και «μη προβληματικά» παιδιά, με απότοκο των παραγκωνισμό των «προβληματικών» από τη κοινωνική και πολιτική ζωή (Νόμος 1146/1981)<sup>24</sup>.

Επιπλέον, ο συγκεκριμένος νόμος κατέταξε τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε δώδεκα ομάδες ανάλογα με τη μειονεξία που παρουσίαζαν. Επίσης, το κράτος παρέχει δωρεάν εκπαίδευση στα άτομα με ειδικές ανάγκες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και προσφέρει τη

---

<sup>21</sup> Πολυχρονοπούλου, Ζ. (1993). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ντέφι.

<sup>22</sup> Παντελιάδου (χ.χ.). *Ειδική Αγωγή και αποτελεσματική διδασκαλία: Ειδική αγωγή. Ιστορική εξέλιξη. Η συγκρότηση και το περιεχόμενο*. *docplayer.gr*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2019 από <https://docplayer.gr/12531264-P-2107-eidiki-agogi-kai-apotelesmatiki-didaskalia.html>

<sup>23</sup> Ν. 1146/1981, ΦΕΚ. 80 Α/ 31.3.1981, *Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοιν. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσιολ. ατόμων*.

<sup>24</sup> Ν. 1146/1981, ΦΕΚ. 80 Α/ 31.3.1981, *Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοιν. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσιολ. ατόμων*.

δυνατότητα δημιουργίας ιδιωτικών σχολείων. Ακόμη, τονίζεται ότι η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και η ειδική αγωγή παρέχεται αποκλειστικά σε Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Νόμος 1146/1981)<sup>25</sup>.

Στο συγκεκριμένο νόμο τονίζονται τα προσόντα που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, είναι οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Ανωτάτης Σχολής οι οποίοι εξειδικεύονται στη φυσικοθεραπεία και τη θεραπεία λόγου. Ακόμη, είναι βοηθοί παιδαγωγών και Τεχνολογικοί Παιδαγωγοί. Ωστόσο, ο ψυχολόγος δεν ανήκει στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, καθώς δεν στρέφεται το ενδιαφέρον στη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αντιμετωπίζονται ως άτομα που νοσούν (Νόμος 1146/1981)<sup>26</sup>. Έτσι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζονται ως άβουλα όντα τα οποία θα χειρίζονται οι γονείς τους πιο αποτελεσματικά σε περίπτωση που εκπαιδευτούν στο σχολείο Ειδικής Αγωγής.

Επιπλέον, το 2008 ψηφίζεται νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή κατά το οποίο υποστηρίζεται ότι η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι οι υπηρεσίες που παρέχονται στους μαθητές με διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες και στους μαθητές με αναπηρία. Ακόμη, ο ρόλος που διαδραματίζει η πολιτεία σχετίζεται με την εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων σε όλα τα άτομα σε όλους τους τομείς της ζωής τους (Νόμος 3699/2008)<sup>27</sup>. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η πολιτεία οφείλει να αναγνωρίσει την αναπηρία ως ένα μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης και ταυτόχρονα ως ένα πολύπλοκο πολιτικοκοινωνικό φαινόμενο. Επίσης, ο στόχος της είναι η αποτροπή του υποβιβασμού των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και της συμμετοχής τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Νόμος 3699/2008)<sup>28</sup>. Ακόμη, είναι η πρώτη φορά που γίνεται αναφορά στον όρο διαφορεική προκειμένου συνοδεύσει τον όρο διάγνωση και ο σκοπός είναι η συλλογή όλο και περισσότερων σημαντικών δεδομένων

---

<sup>25</sup> Ν. 1146/198, ΦΕΚ. 80- Α/ 31.3.1981, *Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοιν. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσiol. ατόμων.*

<sup>26</sup> Ν. 1146/1981, ΦΕΚ. 80 Α/ 31.3.1981, *Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοιν. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσiol. ατόμων.*

<sup>27</sup> Ν. 3699/2008, ΦΕΚ. 199.Α/ 2.10.2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδ. εκπ/κές ανάγκες.*

<sup>28</sup> Ν. 3699/2008, ΦΕΚ. 199.Α/ 2.10.2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδ. εκπ/κές ανάγκες.*

για να τεθούν σε εφαρμογή τα ιδανικά εκπαιδευτικά προγράμματα και να προσφερθούν οι ιδανικές υποστηρικτικές δομές (Νόμος 3699/2008)<sup>29</sup>.

Επίσης, παρατηρείται ότι ο όρος Ειδική Αγωγή αντικαθίσταται από τον όρο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και η ταξινόμηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρία σε δώδεκα ομάδες έχει απορριφθεί. Ακόμη, στους μαθητές με αναπηρία συγκαταλέγονται όσοι παρουσιάζουν κυρίως αισθητηριακές αναπηρίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές διαταραχές, διαταραχές λόγου και ομιλίας και ειδικές κλίσει και ταλέντα (Νόμος, 3699/2008)<sup>30</sup>. Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία είναι εφικτό να ενταχθούν μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι το γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη, τμήματα ένταξης στο κοινό σχολείο και σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Νόμος, 3699/2008)<sup>31</sup>.

## 1.6 Υπηρεσίες και δομές ειδικής αγωγής

Οι υπηρεσίες και οι δομές που συσχετίζονται με την ειδική αγωγή είναι τα Τμήματα Ένταξης, η Παράλληλη Στήριξη, τα Σ.Μ.Ε.Α, η Διά Βίου Εκπαίδευση και τα Κ.Ε.Σ.Υ. Πιο συγκεκριμένα, τα Τμήματα Ένταξης αποσκοπούν στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο. Στα Τμήματα Ένταξης μπορούν να φοιτούν μαθητές με τη συγκατάθεση του συμβούλου ειδικής αγωγής του σχολείου. Ακόμη, τα συγκεκριμένα τμήματα λειτουργούν εντός των γενικών σχολείων και συμπεριλαμβάνονται μαθητές με ήπιες μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, οι συγκεκριμένοι μαθητές παρακολουθούν ταυτόχρονα και ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα στήριξης. Παρόλα αυτά, θεωρείται ότι τα Τμήματα Ένταξης στην ουσία παραγκωνίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από το κοινωνικό τους περιβάλλον (Ζωνιού- Σιδέρη, 2004)<sup>32</sup>.

Ακόμη, όσον αφορά την Παράλληλη Στήριξη υπεύθυνο είναι το Κ.Ε.Σ.Υ. αφού κάνει αίτηση ο γονιός του παιδιού στο σχολείο. Αξίζει ακόμη να παρατεθεί ότι η παράλληλη

---

<sup>29</sup> 2008- Ν. 3699/2008- ΦΕΚ. 199. - Α- 2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδ. εκπ/κές ανάγκες».

<sup>30</sup> 2008- Ν. 3699/2008- ΦΕΚ. 199. - Α- 2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδ. εκπ/κές ανάγκες».

<sup>31</sup> 2008- Ν. 3699/2008- ΦΕΚ. 199. - Α- 2-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδ. εκπ/κές ανάγκες».

<sup>32</sup> Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

στήριξη λειτουργεί μόνο όταν δεν παρέχεται τμήμα ένταξης στο σχολείο ή σε ειδικές περιπτώσεις, όπως είναι οι μαθητές με προβλήματα ακοής. Επίσης, για όποια άλλη περίπτωση το Κ.Ε.Σ.Υ είναι απαραίτητο να υποβάλλει μια επακριβή αιτιολόγηση σχετικά με την απόφασή του στο να λάβει ο μαθητής παράλληλη στήριξη (ΦΕΚ-Α- 193. 17.9.2013)<sup>33</sup>.

Επίσης, τα Σ.Μ.Ε.Α. είναι οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής οι οποίες ως επί το πλείστον ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη, οι περισσότερες Σ.Μ.Ε.Α. συνεργάζονται με σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης και λειτουργούν σε μη κατάλληλους βοηθητικούς χώρους γενικών σχολείων. Επίσης, τα Σ.Μ.Ε.Α. παρέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ψυχολογική υποστήριξη και σε μικρότερο επαγγελματική αποκατάσταση (Λαμπροπούλου, 2008)<sup>34</sup>.

Ακόμη, η Διά Βίου Εκπαίδευση σημαίνει παροχή ειδικής εκπαίδευσης και βοήθειας σε όλες τις εκπαιδευτικές σχολικές βαθμίδες μέχρι και την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου. Ωστόσο, δεν υφίσταται το παραπάνω στην πραγματικότητα, διότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν προσφέρεται παρέμβαση από τη βρεφική ηλικία του ατόμου ούτε και η διά βίου εκπαίδευση με την ίδρυση παρόμοιων κέντρων ειδικής αγωγής (Λαμπροπούλου, 2008)<sup>35</sup>. Επιπλέον, δεν έχουν ληφθεί ακόμη τα κατάλληλα μέτρα για τη διαμόρφωση συνθηκών που ευνοούν την εκπαίδευση όλων των παιδιών. Ακόμη, δεν υπάρχουν ακόμη ειδικά κέντρα που αποκοπούν στην ενίσχυση της ανεξάρτητης διαβίωσης ατόμων με αναπηρίες (Λαμπροπούλου, 2008)<sup>36</sup>.

Επίσης, τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ πρόσφατα αντικαταστάθηκαν από τα Κ.Ε.Σ.Υ και είναι υπεύθυνα για τη διάγνωση και την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην κατάλληλη σχολική δομή και την διαμόρφωση του πλαισίου υποστήριξής τους. Ωστόσο, αν οι γονείς που παιδιού διαφωνούν με τη γνωμάτευση του Κ.Ε.Σ.Υ. είναι εφικτό να κάνουν ένσταση. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι οι υπηρεσίες τους παρέχονται με μεγάλη χρονική καθυστέρηση και

---

<sup>33</sup> Ν. 4186/2013, ΦΕΚ Α/ 17.9.2013, *Θέματα ειδικής αγωγής*.

<sup>34</sup> Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από τη γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου, *Αυτονομία*.

<sup>35</sup> Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από τη γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου, *Αυτονομία*.

<sup>36</sup> Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από τη γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου, *Αυτονομία*.



ελλείψεις είναι αρκετές (Λαμπροπούλου, 2008)<sup>37</sup>. Η διαφορά των Κ.Ε.Σ.Υ. από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. είναι ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό και χάνεται η παρέμβασή τους στις σχολικές μονάδες.

## 1.7 Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση

Κατά τη δεκαετία του 1960 στις δυτικές κοινωνίες δίνεται έμφαση στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της παροχής ίσων ευκαιριών σ' όλους τους μαθητές. Στη συνέχεια, επανεξετάστηκε ο θεσμός του σχολείου και στράφηκε ιδιαίτερα η προσοχή στην ποιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και απόδοσης λόγου στο άτομο που καταναλώνει τα μορφωτικά αγαθά (Βλάχος, Δαγκλής & Ζουγανέλη, 2008)<sup>38</sup>. Πιο συγκεκριμένα, έχουν παρατεθεί διάφοροι ορισμοί για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ο ένας ορισμός αναφέρει ότι η εκπαίδευση πλέον χαρακτηρίζεται ως ποιοτική όταν εστιάζεται η καλλιέργεια της προσωπικότητας του ατόμου και η ηθική και πνευματική του ανάπτυξη. Έτσι, η εκπαίδευση και η γνώση εξαρτώνται από τις πολιτικές διαπραγματεύσεις των πολιτών της κοινωνίας, αλλά και από τις αξίες κάθε κοινωνίας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Βλάχος, Δαγκλής & Ζουγανέλη, 2008)<sup>39</sup>.

Σε μια άλλη άποψη παρουσιάζεται ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα του αποτελέσματος στο τέλος και έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται με το αν ο εκπαιδευόμενος έχει ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Βλάχος, Δαγκλής & Ζουγανέλη, 2008)<sup>40</sup>. Παρόλα αυτά, και στις τρεις παραδοχές υπάρχουν κοινές αξίες οι οποίες τίθενται αρωγοί στον καθορισμό των στόχων της εκπαιδευτικής πράξης και σχετίζονται με το χαρακτηριστικά ενός ποιοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, τα

---

<sup>37</sup> Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από τη γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου, *Αυτονομία*.

<sup>38</sup> Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>39</sup> Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>40</sup> Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

χαρακτηριστικά αυτά είναι η ενδυνάμωση του αισθήματος της προσωπικής αξία των ατόμων, η προσφορά απόκτησης της δυνατότητας γνώσεων και συμπεριφορών στους μαθητές, οι οποίες πρόκειται να συμβάλλουν στην προετοιμασία όσον αφορά τη δράση τους στη σημερινή περίπλοκη κοινωνία (Βλάχος, Δαγκλής & Ζουγανέλη, 2008)<sup>41</sup>. Επιπλέον, χαρακτηριστικά ενός ποιοτικού σχολείου είναι η προετοιμασία και η ενασχόληση των μαθητών με την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της κοινωνίας (Βλάχος, Δαγκλής & Ζουγανέλη, 2008)<sup>42</sup>.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι ο Deming είχε επισημάνει παραμέτρους τις οποίες είναι απαραίτητο να υιοθετούν τα σχολεία με σκοπό τη διαχείριση της ποιότητας των σχολικών συστημάτων (Βλάχος, Δαγκλής & Ζουγανέλη, 2008)<sup>43</sup>. Αρχικά, κρίνεται ως απαραίτητη η προσπάθεια καλύτερευσης της διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να κατέχουν δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του ανταγωνισμού της παγκόσμιας αγοράς εργασίας. Επίσης, προτείνεται ο επαναπροσδιορισμός των μεθόδων αξιολόγησης και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της τάξης με σκοπό τη βελτίωση του έργου των μαθητών και των δασκάλων, αλλά και τη μείωση των πιθανοτήτων αποτυχίας. (Βλάχος, Δαγκλής & Ζουγανέλη, 2008)<sup>44</sup>.

Ακόμη, κρίνεται ως απαραίτητο να είναι αποτελεσματική η σχολική διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί να μην απειλούν τους μαθητές τους, αλλά να συνεργάζονται μαζί τους. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η εξασφάλιση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών και σχολικής ηγεσίας για τον εντοπισμό των σχολικών προβλημάτων και την

---

<sup>41</sup> Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>42</sup> Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>43</sup> Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>44</sup> Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

παράθεση αποτελεσματικών λύσεων. Επίσης, είναι σημαντική η ενίσχυση του αισθήματος της συνεχούς εκπαίδευσης των μαθητών (Βλάχος, Δαγκλής & Ζουγανέλη, 2008)<sup>45</sup>.

Όσον αφορά το ελληνικό σύστημα, έχει ως προτεραιότητα την ποιότητα της εκπαίδευσης. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ανταποκρίθηκε άμεσα για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης και οι στόχοι ήταν η παροχή ίσων ευκαιριών σ' όλους τους μαθητές μέσω της εξασφάλιση της δωρεάν παιδείας στους μαθητές και της διαμόρφωσης ευκαιριών για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, στόχος ήταν να ενισχυθεί το ιδεώδες που πραγματοποιείται εστίαση στο ίδιο το άτομο και στο σεβασμό της προσωπικότητάς, της μοναδικότητάς του, αλλά και της ανάπτυξης της εθνικής αυτογνωσίας του. Επιπλέον, οι οι ΤΠΕ συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνείδησης των μαθητών στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Βλάχος, Δαγκλής & Ζουγανέλη, 2008)<sup>46</sup>.

Ακόμη, στόχος ήταν η καλλιέργεια της ευρωπαϊκής συνείδησης, η σύνδεση της εργασίας με το σχολείο και τη ζωή, η προώθηση της επικοινωνίας διαμέσου της γλωσσομάθειας και η αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών. Αξίζει ακόμη να παρατεθεί ότι στόχος ήταν το να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα και να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Συνεπώς, κρίνεται σημαντική η αύξηση των δαπανών που παρέχονται, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν πλήρη κατάρτιση και να βελτιωθούν οι σχολικές εγκαταστάσεις (Βλάχος, Δαγκλής & Ζουγανέλη, 2008)<sup>47</sup>.

## 1.8 Χρηματοδότηση της ειδικής αγωγής

Το χρηματικό κεφάλαιο είναι σημαντικό στοιχείο της ένταξης και σε χώρες που ενισχύεται η συνεκπαίδευση, οι κανόνες χρηματοδότησης και νομοθεσίας είναι απαραίτητο να προσαρμόζονται στο συγκεκριμένο σκοπό. Επιπλέον, τα χρηματοδοτικά συστήματα

---

<sup>45</sup> Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>46</sup> Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>47</sup> Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

επιηρεάζουν με μεγάλο βαθμό τα ενέργειες του σχολείου ως προς τις ειδικές παροχές (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003)<sup>48</sup>.

Ωστόσο, στα προγράμματα χρηματοδότησης παρατηρούνται οι δύο σημαντικοί παράμετροι του προορισμού και των δεικτών της χρηματοδότησης, Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την παράμετρο του προορισμού, οι χρηματοδοτικοί πόροι ενδέχεται να κατανεμηθούν στους γονείς ή στους μαθητές, σε περιφερειακά ιδρύματα, με σχολικές ομάδες, σε περιφέρειες ή δήμους (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003)<sup>49</sup>. Σχετικά με τη δεύτερη παράμετρο παρατηρούνται τρεις κατηγορίες δεικτών. Η μία κατηγορία βασίζεται στις δραστηριότητες είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν και οι χρηματοδοτήσεις δίνονται μόνο αν οι ειδικές υπηρεσίες σημειώσουν ανάπτυξη. Στη δεύτερη κατηγορία το κεφάλαιο που δίνεται βασίζεται στα αποτελέσματα και στην τρίτη κατηγορία η χρηματοδότηση βασίζεται σε σχέση με τα ποσοστά παραπομπής, τον αριθμό των μειονεκτούντων μαθητών και γενικότερα στις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003)<sup>50</sup>.

Στις Ευρωπαϊκές χώρες υπάρχουν διάφορα χρηματοδοτικά συστήματα για την Ειδική Αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, στις πιο απομακρυσμένες χώρες εφαρμόζονται διαφορετικά χρηματοδοτικά συστήματα από τις χώρες που παρατηρείται τα φαινόμενο της αστικοποίησης σε μεγαλύτερο βαθμό. Ακόμη, σε κάποιες χώρες διαφορετικά Υπουργεία σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών με Ειδική Αγωγή, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τη χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003)<sup>51</sup>.

Ως εκ τούτου, τα διαφορετικά πρότυπα χρηματοδότησης των χωρών βασίζονται συγκρίνονται με βάση τα πρότυπα όχι με βάση τις χώρες. Το ένα πρότυπο παρατηρείται σε χώρες όπου ο αριθμός των μαθητών σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι μεγάλος και η χρηματοδότηση των ειδικών σχολείων διεξάγεται από κεντρικές κυβερνήσεις και στηρίζεται

---

<sup>48</sup> Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

<sup>49</sup> Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

<sup>50</sup> Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

<sup>51</sup> Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

στον αριθμό των μαθητών και το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας. Συνεπώς παρατηρείται το πρότυπο με βάση της ανάγκες της σχολικής μονάδας (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003)<sup>52</sup>. Χαρακτηριστικά παραδείγματα χωρών που παρατηρείται το συγκεκριμένο πρότυπο είναι η Ιρλανδία, η Γαλλία, το Βέλγιο και η Ελβετία.

Επιπλέον, κατά το δεύτερο πρότυπο η χρηματοδότηση πραγματοποιείται από την κεντρική κυβέρνηση μέσω εφάπαξ ποσού στους δήμους και αυτοί είναι εφικτό να προβούν στην κατανομή χρηματοδοτήσεων σε χαμηλότερα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, στη Σουηδία και τη Δανία ισχύει το εξής: όσο πιο πολλά χρηματικά κεφάλαια κατανεμηθούν από τους δήμους, τόσο πιο λίγα χρήματα πρόκειται να διατεθούν στις ενσωματωμένες υπηρεσίες (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003)<sup>53</sup>. Ακόμη, κατά το τρίτο πρότυπο τα κεφάλαια δίνονται σε διακυβερνήσεις υψηλότερου επιπέδου και όχι σε δήμους. τα κεφάλαια της Ειδικής Αγωγής διατίθενται από την κυβέρνηση. Το συγκεκριμένο πρότυπο παρατηρείται στη Δανία, τη Σλοβακία, την Ιταλία, αλλά και τη χώρα μας (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003)<sup>54</sup>.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι υπάρχουν χώρες που οι χρηματοδοτήσεις συνδέονται με τους μαθητές, καθώς το κεφάλαιο που διατίθεται έχει ως βάση το είδος της αναπηρίας του ατόμου και έτσι οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το σχολείο εκπαίδευσης του παιδιού τους (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003)<sup>55</sup>. Επίσης, υπάρχουν χώρες που υποστηρίζεται ότι σε κάθε γενικό σχολείο είναι απαραίτητο να διατίθεται κεφάλαιο για Ειδικές Ανάγκες που να αποσκοπεί στην πλήρη εκπαίδευση των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες. Έτσι, προβλέπεται ένας σταθερό κεφάλαιο για την Ειδική Αγωγή που δεν σχετίζεται με τον αριθμό των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003)<sup>56</sup>.

---

<sup>52</sup> Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

<sup>53</sup> Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

<sup>54</sup> Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

<sup>55</sup> Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

<sup>56</sup> Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ Κ.Ε.Σ.Υ

### 2.1 Ο Σκοπός και οι αρμοδιότητες του Κ.Ε.Σ.Υ.

Με έναν ειδικό νόμο τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.), τα οποία παλαιότερα ονομαζόταν Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) αντικαταστάθηκαν από νέες υπηρεσίες οι οποίες εστιάζουν περισσότερο στον επαγγελματικό προσανατολισμό χάνοντας τις αρμοδιότητες που είχαν σχετικά με την παρέμβαση στις σχολικές μονάδες. Έτσι, οι παραπάνω υπηρεσίες ονομάζονται Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) (Κ.Ε.Σ.Υ. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των υπηρεσιών που αντικαθιστούν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ , 2018)<sup>57</sup>.

Ο στόχος των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες και να μεριμνούν για την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών σ' αυτές, αλλά και την εξασφάλιση της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης. Οι αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. σε διερευνητικό τομέα και σε επίπεδο αξιολόγησης ψυχολογικών και εκπαιδευτικών αναγκών είναι η ανακάλυψη των ομαδικών και ατομικών ψυχοκοινωνικών αναγκών και πιο συγκεκριμένα των ενδεχόμενων ψυχοκοινωνικών φραγμών όσον αφορά τον τομέα της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι όλοι οι μαθητές της σχολικής μονάδας. Επίσης, στόχος των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι η ενίσχυση των αρχών σχετικά με διαφοροποιημένη παιδαγωγική και εισαγωγή προφορικών εξετάσεων αντί για τις γραπτές στους μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις εξετάσεις του κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας και στις απολυτήριες και ενδοσχολικές, προαγωγικές εξετάσεις δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα Κ.Ε.Σ.Υ. στοχεύουν στην παροχή υπηρεσιών προηγμένης τεχνολογίας στους μαθητές και στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών της σχολικής και προσχολικής ηλικίας (Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ, 2018)<sup>58</sup>.

Επιπλέον, οι αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. σε επίπεδο στοχευμένων ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού είναι η παροχή υπηρεσιών που έχουν σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό στους μαθητές και τους γονείς τους. Πιο

---

<sup>57</sup> Κ.Ε.Σ.Υ. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των υπηρεσιών που αντικαθιστούν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (2018). Ανακτήθηκε από <https://www.noesi.gr/pronoise/kesy>

<sup>58</sup> Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ. (2018). Ανακτήθηκε από <https://keddyko.webnode.gr/ti-einai-to-keddy/>

συγκεκριμένα, σε ατομικό επίπεδο παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής για θέματα τα οποία συσχετίζονται με την καλλιέργεια της επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας των μαθητών, την ενίσχυση της ικανότητας για την αντιμετώπιση δυσκολιών που αφορούν τη λήψη αποφάσεων και την υποστήριξη της αυτογνωσίας των μαθητών. Επίσης, σε ομαδικό επίπεδο, τα Κ.Ε.Σ.Υ. παρέχουν υπηρεσίες που συσχετίζονται με την υποστήριξη της πραγματοποίησης προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας στα σχολεία και την παροχή υπηρεσιών για θέματα που αφορούν την αφορά εργασίας. Ακόμη, τα Κ.Ε.Σ.Υ. παρέχουν υπηρεσίες που συσχετίζονται με προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και με ενέργειες μετάβασης στην αγορά εργασίας (Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ, 2018)<sup>59</sup>.

Ακόμη, τα Κ.Ε.Σ.Υ. παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς των σχολείων για θέματα που αφορούν την ανταπόκριση στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επίσης, προσφέρουν υπηρεσίες που ενισχύουν τις ενταξιακές πρακτικές, την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας και την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης. Επιπλέον, τα Κ.Ε.Σ.Υ. παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς των παιδιών σχετικά με θέματα που αφορούν την υποστήριξη της συνεργασίας και της οργάνωσης της μελέτης (Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ, 2018)<sup>60</sup>.

Επιπλέον, τα Κ.Ε.Σ.Υ. σε επίπεδο υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων προσφέρουν την υποστήριξη διαπίστωσης προτεραιοτήτων ψυχοκοινωνικής στήριξης σε μαθητές αλλά και την οργάνωση στρατηγικών σχετικά με ψυχοκοινωνικά ζητήματα. Επίσης, προσφέρουν την υποστήριξη σχετικά με την προώθηση των γνωστικών δεξιοτήτων σε μαθητές και τη διαμόρφωση μιας υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας που ενισχύει τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Επιπλέον, τα Κ.Ε.Σ.Υ. εστιάζουν στην προώθηση της επικοινωνίας της σχολικής μονάδας με τις οικογένειες των μαθητών και τις υπηρεσίες κοινωνικής υποστήριξης (Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ, 2018)<sup>61</sup>.

Επίσης, τα Κ.Ε.Σ.Υ. σε επίπεδο επιμόρφωσης και ενημέρωσης παρέχουν τη διάδοση ενημερωτικού υλικού για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Ακόμη, παρέχουν ενημέρωση στην σχολική κοινότητα για προγράμματα συμβουλευτικής και σταδιοδρομίας και για εθνικές και διεθνείς καινοτομίες όσον αφορά τα

---

<sup>59</sup> Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ. (2018). Ανακτήθηκε από <https://kedyko.webnode.gr/ti-einai-to-kedy/>

<sup>60</sup> Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ. (2018). Ανακτήθηκε από <https://kedyko.webnode.gr/ti-einai-to-kedy/>

<sup>61</sup> Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ. (2018). Ανακτήθηκε από <https://kedyko.webnode.gr/ti-einai-to-kedy/>



προγράμματα ψυχολογικών ζητημάτων. Επιπλέον, διατηρούν τη βιβλιοθήκη που αφορά ζητήματα κυρίως επαγγελματικού προσανατολισμού σε ηλεκτρονική και έντυπη μορφή. Επίσης, τα Κ.Ε.Σ.Υ. επίπεδο ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου συμβάλλουν στην ενίσχυση της συνεργασίας στα σχολεία με κοινωνικούς φορείς και οικογένειες (Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ, 2018)<sup>62</sup>.

## 2.2 Το προσωπικό του Κ.Ε.Σ.Υ. και οι φορείς συνεργασίας

Το προσωπικό του Κ.Ε.Σ.Υ. στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση οι οποίοι είναι νηπιαγωγοί, φιλόλογοι, μαθηματικοί και δάσκαλοι. Ακόμη, στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι στον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη συμβουλευτική. Ακόμη, στο Κ.Ε.Σ.Υ. συγκαταλέγονται ψυχολόγοι, φυσικοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές καθώς και ειδικοί στον προσανατολισμό, τις δεξιότητες της καθημερινής διαβίωσης των τυφλών, στην κινητικότητα και την ελληνική νοηματική γλώσσα. Επίσης, στελεχώνεται από διοικητικά μέλη (Βούγιας, 2018)<sup>63</sup>. Επιπλέον, καταργούνται οι θέσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, Παιδιάτρων εξειδικευμένων στην Παιδονευρολογία, Παιδοψυχιάτρων, Νευρολόγων εξειδικευμένων στην Παιδονευρολογία, Μουσικοθεραπευτών και Επαγγελματικών Συμβούλων. (Βούγιας, 2018)<sup>64</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που έχουν εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, είναι υπεύθυνοι για ζητήματα που σχετίζονται με τη μαθησιακή υποστήριξη αλλά και αξιολόγηση των μαθητών. Επίσης, υποστηρίζουν τις νέες διδακτικές πρακτικές συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Ακόμη, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που είναι εξειδικευμένοι στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι υπεύθυνοι όσον αφορά τη διενέργεια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών σε

---

<sup>62</sup> Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ. (2018). Ανακτήθηκε από <https://keddyko.webnode.gr/ti-einai-to-keddy/>

<sup>63</sup> Βούγιας, Β. (18 Μάρτιος 2018). Ποιοι θα στελεχώσουν τα ΚΕΣΥ - Ποιες θέσεις καταργούνται. *alfavita.gr*. Ανακτήθηκε στις 22 Απριλίου του 2019 από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/249639\\_poioidha-stelechosoun-ta-kesy-poies-theseis-katargoyntai](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/249639_poioidha-stelechosoun-ta-kesy-poies-theseis-katargoyntai)

<sup>64</sup> Βούγιας, Β. (18 Μάρτιος 2018). Ποιοι θα στελεχώσουν τα ΚΕΣΥ - Ποιες θέσεις καταργούνται. *alfavita.gr*. Ανακτήθηκε στις 22 Απριλίου του 2019 από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/249639\\_poioidha-stelechosoun-ta-kesy-poies-theseis-katargoyntai](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/249639_poioidha-stelechosoun-ta-kesy-poies-theseis-katargoyntai)



συλλογικό και ατομικό επίπεδο, αλλά και τον εντοπισμό των εμποδίων ως προς τη μάθηση (Κ.Ε.Σ.Υ. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των υπηρεσιών που αντικαθιστούν τα ΚΕΔΔΥ, 2018)<sup>65</sup>.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τα θέματα που σχετίζονται με την καλύτερη διδακτική πρακτική, με τις ειδικές ανάγκες, τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επιπλέον, δρουν υποστηρικτικά για να τεθούν σε εφαρμογή οι εκπαιδευτικές καινοτομίες που εισάγονται στην εκπαίδευση όσον αφορά τα θέματα που υπόκειται στις αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή πληροφορούν τους γονείς των παιδιών για τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση σχετικά με ζητήματα της αρμοδιότητάς τους, προκειμένου οι γονείς να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και το Κ.Ε.Σ.Υ. για τη βελτίωση της μαθησιακής προόδου των παιδιών τους (Κ.Ε.Σ.Υ. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των υπηρεσιών που αντικαθιστούν τα ΚΕΔΔΥ, 2018)<sup>66</sup>.

Επίσης, οι Νηπιαγωγοί είναι υπεύθυνοι και για την πραγματοποίηση αντισταθμιστικών προγραμμάτων στα νηπιαγωγεία με στόχο την υποστήριξη των μαθητών οι οποίοι είναι πιθανό να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας των περιβαλλοντικών συνθηκών. Ακόμη, είναι υπεύθυνοι για προγράμματα πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης σε νήπια, αλλά και υποστήριξης των γονιών τους. Επιπλέον, στις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκαταλέγεται και η μέριμνα για ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων όσον αφορά τα ζητήματα που έρχονται αντιμέτωποι οι όλοι μαθητές της εφηβικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση επιμορφωτικών συναντήσεων με εκπαιδευτικούς και μαθητές προκειμένου να τους ενημερώσουν για τη διαδικασία εξέτασης των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Κ.Ε.Σ.Υ. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των υπηρεσιών που αντικαθιστούν τα ΚΕΔΔΥ, 2018)<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> Κ.Ε.Σ.Υ. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των υπηρεσιών που αντικαθιστούν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (2018). Ανακτήθηκε από <https://www.noesi.gr/pronoise/kesy>

<sup>66</sup> Κ.Ε.Σ.Υ. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των υπηρεσιών που αντικαθιστούν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (2018). Ανακτήθηκε από <https://www.noesi.gr/pronoise/kesy>

<sup>67</sup> Κ.Ε.Σ.Υ. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των υπηρεσιών που αντικαθιστούν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (2018). Ανακτήθηκε από <https://www.noesi.gr/pronoise/kesy>

Επιπλέον, στους φορείς συνεργασίας του Κ.Ε.Σ.Υ. συγκαταλέγονται (Κανονισμός Λειτουργίας Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Προσωπικού, 2018)<sup>68</sup>:

- Ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης
- Τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)
- Το Κέντρο Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.)
- Τα στελέχη και τις υπηρεσίες της Διοίκησης της Εκπαίδευσης,
- Οι Διευθυντές και Προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων
- Οι εκπρόσωποι της σχολικής κοινότητας και τους
- Οι φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας.
- Οι επιστημονικοί και κοινωνικοί φορείς, υπηρεσίες της Δημοτικής και Περιφερειακής Αυτοδιοίκησης, και τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.)
- Τα μέλη των Ε.Δ.Ε.Α.Υ
- Οι Σχολικές μονάδες
- Οι σύλλογοι διδασκόντων των σχολικών μονάδων
- Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Οι υπηρεσίες των Υπουργείων Υγείας και Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

---

<sup>68</sup> Κανονισμός Λειτουργίας Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Προσωπικού (15 Δεκέμβριος 2018). Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/eidikh-agwgh/3111-kanonismos-leitourgias-kesy>

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

### 3.1 Ο χαρακτήρας και η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας περίπου τη τελευταία δεκαετία προσπαθεί να εγκλιματιστεί με την Ευρωπαϊκή πολιτική όσον αφορά τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία αλλά και με τη σύμβαση του ΟΗΕ. Παρόλα αυτά δεν έχει καταφέρει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να εκσυγχρονιστεί πλήρως εφαρμόζοντας το κοινωνικό μοντέλο στην πράξη (Λαμπροπούλου, 2008)<sup>69</sup>. Η παραπάνω ενέργεια συμβαίνει λόγω του ότι δίνεται έμφαση στη διάγνωση μέσω της εισαγωγής ειδικοτήτων του τομέα της ιατρικής και παραμερίζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση (Λαμπροπούλου, 2008)<sup>70</sup>.

Ως εκ τούτου, οι γονείς των παιδιών αλλά και οι εκπαιδευτικοί αποστασιοποιούνται από τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διότι αποδέχονται άκριτα και παθητικά τις αποφάσεις εκ μέρους των δομών. Επιπλέον, αξίζει να παρατεθεί ότι πραγματοποιείται κατηγοριοποίηση των μαθητών σε μαθητές με αναπηρίες και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γι' αυτό το λόγο παρατηρείται ότι η Ειδική Αγωγή απομακρύνεται από την εκπαίδευση, εφόσον εκλείπουν εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα και δομές (Λαμπροπούλου, 2008)<sup>71</sup>.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι δεν διεξήχθη μια συστηματική προσπάθεια προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία στοχεύει στην αξιολόγηση που λειτουργεί ως ανατροφοδότηση και είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια νέα προσπάθεια ανάπτυξης (Βλάχος, 2008)<sup>72</sup>. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται ως απαραίτητο να εξαλειφθεί ο

---

<sup>69</sup> Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η ιατρικοποίηση και η απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. *Περιοδικό Αυτονομία*.

<sup>70</sup> Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η ιατρικοποίηση και η απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. *Περιοδικό Αυτονομία*.

<sup>71</sup> Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η ιατρικοποίηση και η απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. *Περιοδικό Αυτονομία*.

<sup>72</sup> Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. *edull.gr*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/99/2/99.pdf>

γραφειοκρατικός χαρακτήρας και να δοθεί έμφαση στον ανθρωπιστικό χαρακτήρα, προκειμένου να έχουν όλοι οι μαθητές ίση πρόσβαση στη μάθηση και οι εκπαιδευτικοί να είναι πλήρως καταστημένοι. Επίσης, είναι σημαντικό να επιτευχθεί η προώθηση της επαγγελματικής αποκατάστασης και της διά βίου εκπαίδευσης (Βλάχος, 2008)<sup>73</sup>. Ακόμη, είναι απαραίτητο στα αναλυτικά προγράμματα να στρέφεται η προσοχή στις ανάγκες των μαθητών και στην αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων, διαμέσου της τοποθέτησής των μαθητών στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Αραμπατζή, 2009)<sup>74</sup>.

### 3.2 Η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν φοιτούν σε τάξη γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περίπτωση που κριθεί απαραίτητο. Ακόμη, σε μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης παρέχεται η παράλληλη στήριξη αλλά και σε μαθητές με πιο σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν δεν υπάρχει τμήμα ένταξης ή ειδικό σχολείο. Έτσι, είναι απαραίτητο η στήριξη από τον εκπαιδευτικό να είναι μόνιμη και οργανωμένη, καθώς από το Κ.Ε.Σ.Υ. καθορίζονται οι ώρες που χρειάζεται σε κάθε περίπτωση η παράλληλη στήριξη. Επιπλέον, στη διεύθυνση του σχολείου υποβάλλονται οι αιτήσεις σχετικά με την παράλληλη στήριξη και στη συνέχεια μεταβιβάζονται στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων προκειμένου να εγκριθούν και να τεθούν σε εφαρμογή (Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ., 2018)<sup>75</sup>.

Ακόμη, όσον αφορά τους μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν στην τάξη του γενικού σχολείου και υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης ο οποίος συνεργάζεται με το Κ.Ε.Σ.Υ. και τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου Ειδικής και Γενικής Αγωγής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ04.50, ΠΡ02, ΠΕ04, ΠΕ03, ΠΕ60,

---

<sup>73</sup> Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. *edull.gr*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/99/2/99.pdf>

<sup>74</sup> Αραμπατζή, Κ. (2009). Design for all- Ο καθολικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση. *pi-schools.gr*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2019 από [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/ekp\\_yliko/katholikos\\_sxediasmos\\_final.doc](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/ekp_yliko/katholikos_sxediasmos_final.doc)

<sup>75</sup> Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ (22 Οκτωβρίου 2018). Ανακτήθηκε από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262\\_leitourgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262_leitourgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae)



ΠΕ60, ΠΕ70, ΠΕ2,50. ΠΕ 3.50 και ΠΕ 4.50 είναι εφικτό να παρέχουν και εξατομικευμένο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα όρια της συνεκπαίδευσης αλλά και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω κλάδων είναι εφικτό να προβούν στην παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να παρακολουθούν τα κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης (Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ., 2018)<sup>76</sup>.

Επίσης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε ειδικά και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης τα οποία οργανώνονται και τίθενται σε λειτουργία στα σχολεία επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικές μορφές προγραμμάτων. Αρχικά, το πρώτο είναι ένα εξειδικευμένο και κοινό πρόγραμμα το οποίο διαμορφώνεται από πρόταση του Κ.Ε.Σ.Υ. και αφορά μαθητές με πιο ήπιες μορφές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το δεύτερο είναι ένα εξατομικευμένο και εξειδικευμένο πρόγραμμα το οποίο διαμορφώνεται σχετικά με μαθητές με πιο σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και καθορίζεται με πρόταση του Κ.Ε.Σ.Υ. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί από τον αρμόδιο δημόσιο φορέα ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φοιτούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης είναι εφικτό να κατανεμηθούν σε τμήματα της ίδιας τάξης του σχολείου (Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ., 2018)<sup>77</sup>.

Ακόμη, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κρίνεται ως επαρκής η φοίτησή τους όταν το σύνολο των απουσιών υπερβεί το τριάντα τοις εκατό των απουσιών κατά το αναλυτικό πρόγραμμα απουσιών. Επίσης, σχετικά με τους μαθητές οι οποίοι δεν αυτοεξυπηρετούνται έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ και σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού. Επιπλέον, στην περίπτωση που η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές κριθεί δύσκολη στα τμήματα ένταξης ή στα σχολεία κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος, οι μαθητές φοιτούν σε σχολεία τα οποία τίθενται σε λειτουργία ως αυτοτελή ή ως παραρτήματα άλλων σχολείων

---

<sup>76</sup> Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ (22 Οκτωβρίου 2018). Ανακτήθηκε από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262\\_leitoyrgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262_leitoyrgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae)

<sup>77</sup> Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ (22 Οκτωβρίου 2018). Ανακτήθηκε από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262\\_leitoyrgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262_leitoyrgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae)

κυρίως σε κέντρα αποκατάστασης και ιδρύματα αγωγής ανηλίκων. Επίσης, Φοιτούν νε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ (Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ., 2018)<sup>78</sup>.

Αξίζει ακόμη να παρατεθεί ότι για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνεται από τη διεπιστημονική ομάδα του Κ.Ε.Σ.Υ. το ΕΠΕ το οποίο πραγματοποιείται από τον ειδικό εκπαιδευτικό του ΕΑΕ ο οποίος συνεργάζεται κυρίως με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και τον εκπαιδευτικό της τάξης. Επιπλέον, στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εφικτό να τίθενται σε εφαρμογή προγράμματα συνεκπαίδευσης με μη σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης αλλά και με μη συστεγαζόμενες. Επίσης, στους στόχους της συνεκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται (Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ., 2018)<sup>79</sup>:

- η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- η ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- η κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- η ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- η ενίσχυση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση
- η ευαισθητοποίηση των μαθητών των σχολείων γενικής εκπαίδευσης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- η ευαισθητοποίηση των μαθητών των σχολείων γενικής εκπαίδευσης στο σεβασμό της διαφορετικότητας.

---

<sup>78</sup> Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ (22 Οκτωβρίου 2018). Ανακτήθηκε από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262\\_leitoyrgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262_leitoyrgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae)

<sup>79</sup> Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ (22 Οκτωβρίου 2018). Ανακτήθηκε από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262\\_leitoyrgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262_leitoyrgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae)

### 3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η πολυπλοκότητα του ρόλου του έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας (Neave, 1988)<sup>80</sup>. Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες του εκπαιδευτικού προκύπτουν από την διεύρυνση των ευθυνών του λόγω κυρίως λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών και αφορούν το κοινωνικό και πολιτικό του πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός πρεσβεύει συγκεκριμένες στάσεις και αξίες οι οποίες ενδέχεται να είναι διαφορετικές από των γονιών των παιδιών, με απότοκο την δυσκολία ως προς τη μεταξύ τους συνεργασία και την καλλιέργεια της ουσιαστικής επικοινωνίας (Αρνίδου, 2007)<sup>81</sup>.

Ακόμη, οι δυσκολίες που έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός σχετίζονται με την επιστημονική του κατάρτιση. Συχνά ο εκπαιδευτικός δεν έχει την κατάρτιση ώστε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που δημιουργούνται εντός των ορίων της τάξης, με αποτέλεσμα να βασίζεται στην προσωπική του εμπειρία ή να συμβουλευτεί άλλους συναδέλφους του (Αρνίδου, 2007)<sup>82</sup>. Ωστόσο, στον τομέα της Ειδικής Αγωγής παρατηρούνται συνεχώς αλλαγές και εξελίξεις, διότι ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να ασχοληθεί ζητήματα πέρα των αρμοδιοτήτων του. Έτσι, κρίνεται ως απαραίτητη η προώθηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών από τις σχολές των Πανεπιστημίων.

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με τον ελλιπή υλικοτεχνικό εξοπλισμό που του παρέχεται και την πίεση που λαμβάνει από το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο δεν του επιτρέπει να εστιάσει στη καλλιέργεια των ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του (Αρνίδου, 2007)<sup>83</sup>. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να διακατέχεται από ευελιξία και διαλλακτικότητα για να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που παρατηρούνται στη σχολική τάξη ενισχύοντας το σεβασμό ως προς τη

---

<sup>80</sup> Neave, G. (1988). Education and social policy: demise on an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 4(3), 273-283.

<sup>81</sup> Αρνίδου, Κ. (2007). *Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης* (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<sup>82</sup> Αρνίδου, Κ. (2007). *Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης* (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<sup>83</sup> Αρνίδου, Κ. (2007). *Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης* (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.



διαφορετικότητα του κάθε ατόμου και να ανταπεξέρχεται στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Αρνίδου, 2007)<sup>84</sup>.

Επιπλέον, στο ΦΕΚ 449/Τ.Β' 3/4/2007 (ΦΕΚ 449/ 2007 Ωράριο ΣΜΕΑ/Λειτουργία ΚΔΑΥ/ Καθήκοντα Ειδικής Αγωγής ΗΣ, 2019)<sup>85</sup> παρατίθενται οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, προβαίνουν στην οργάνωση και διεξαγωγή του εξατομικευμένου προγράμματος του τμήματός τους σε συνεργασία με του υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, προβαίνουν στην αξιολόγηση των αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών και σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των παιδιών συμβάλλουν για την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης. Επιπλέον, πληροφορούνται για τα προγράμματα για τα προγράμματα που αποβλέπουν στην αποκατάσταση των μαθητών τους και προτείνουν στους γονείς των παιδιών δραστηριότητες για την εποικοδομητική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης κατά το ΦΕΚ 449/Τ.Β' 3/4/2007 (ΦΕΚ 449/ 2007 Ωράριο ΣΜΕΑ/Λειτουργία ΚΔΑΥ/ Καθήκοντα Ειδικής Αγωγής ΗΣ, 2019)<sup>86</sup>: είναι υπεύθυνοι για την ενημέρωση των γονιών των παιδιών όσον αφορά τις απαραίτητες διαδικασίες που πρέπει να πραγματοποιηθούν προκειμένου να φοιτήσει ο μαθητής στο τμήμα ένταξης. Επίσης, είναι απαραίτητο να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης με σκοπό τη σύνδεση του ειδικού και κοινού προγράμματος της τάξης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης είναι υπεύθυνοι στο να ενημερώνουν τον φάκελο των μαθητών στον οποίο εμπεριέχονται οι αξιολογήσεις του που συσχετίζονται με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του. Ακόμη, είναι απαραίτητο να τίθενται αρωγοί στη συμμετοχή του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες σε δραστηριότητες και ομαδικά παιχνίδια.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι ο Ειδικός Παιδαγωγός είναι απαραίτητο να συνεργάζεται με ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχοθεραπευτές προκειμένου

---

<sup>84</sup> Αρνίδου, Κ. (2007). *Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης* (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<sup>85</sup> ΦΕΚ 449/ 2007 Ωράριο ΣΜΕΑ/Λειτουργία ΚΔΑΥ/ Καθήκοντα Ειδικής Αγωγής ΗΣ (8 Ιανουάριος 2019). Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2364-fek-449-2007-kday-smea-ekpaidevtikoi-eidikhs-agwghs>

<sup>86</sup> ΦΕΚ 449/ 2007 Ωράριο ΣΜΕΑ/Λειτουργία ΚΔΑΥ/ Καθήκοντα Ειδικής Αγωγής ΗΣ (8 Ιανουάριος 2019). Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2364-fek-449-2007-kday-smea-ekpaidevtikoi-eidikhs-agwghs>



να υποστηριχθούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996)<sup>87</sup>. Συνεπώς, διεξάγεται το συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής είναι απαραίτητο να προβαίνει στη διαμόρφωση προγραμμάτων, την αξιολόγηση των μαθητών και τη συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους του προκειμένου να υλοποιήσει αποτελεσματικά το έργο του.

### 3.4 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τα συναισθήματα που βιώνουν

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής ασκεί μεγάλη επιρροή στην καθημερινή ζωή του εκπαιδευτικού και αποτελεί τον τελικό του επαγγελματικό στόχο (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001)<sup>88</sup>. Επίσης, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, στους εσωτερικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνεται το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου και στους εξωτερικούς οι οικονομικές απολαβές και οι εργασιακές συνθήκες (Parvin & Kabir, 2011)<sup>89</sup>. Επίσης, με την επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών και η ανεξαρτησία που έχουν εντός της σχολικής τάξης (Parvin & Kabir, 2011)<sup>90</sup>.

Ακόμη, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις ευκαιρίες που παρέχονται τους παρέχονται σχετικά με τη λήψη αποφάσεων στις σχολικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι ο εκπαιδευτικός εργάζεται δημιουργικά προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του, εφόσον γνωρίζει αρκετά καλά το χώρο που εργάζεται (Bogler και Nir, 2012)<sup>91</sup>. Επίσης, η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού

---

<sup>87</sup> Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1996). *Η ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>88</sup> Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.

<sup>89</sup> Parvin, M.M. & Kabir, M.M.N. (2011). Factors Affecting Employee Job Satisfaction of Pharmaceutical Sector. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(9),113-123.

<sup>90</sup> Parvin, M.M. & Kabir, M.M.N. (2011). Factors Affecting Employee Job Satisfaction of Pharmaceutical Sector. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(9),113-123.

<sup>91</sup> Bogler, R. & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3),287-306.

προέρχεται από την αξιοποίηση των προσόντων του και των ικανοτήτων του, την ελευθερία όσον αφορά τη λήψη των αποφάσεων, την ευθύνη που έχει όσον αφορά την περάτωση μιας δραστηριότητας, αλλά και το θετικό σχολικό κλίμα (Warr, 2005)<sup>92</sup>.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η ψυχολογική σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους επιδρά στις σχέσεις που έχουν με τους μαθητές τους (Κάντας, 1998)<sup>93</sup>. Επίσης, υποστηρίχθηκε ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος είναι που ασκούν επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι διαμάχες και οι μεταξύ τους συγκρούσεις, αλλά και ο μη σαφής καθορισμός των ρόλων τους (Koutselios, Theodorakis & Gioulimaris, 2004)<sup>94</sup>. Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά και την οικογενειακή κατάσταση (Van Maele & Van Houtte, 2012)<sup>95</sup>. Πιο συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί ότι οι γυναίκες και οι άντρες δεν λαμβάνουν επαγγελματική ικανοποίηση από τους ίδιους παράγοντες, καθώς οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν μεγαλύτερη σημασία για τις γυναίκες ενώ η σταθερή εργασία για τους άντρες (Γραμματικού, 2010)<sup>96</sup>. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι έχει διεξήχθη έρευνα κατά την οποία αποδείχθηκε ότι η ηλικία και το φύλο δεν έχουν καθοριστικό ρόλο ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση (Anari, 2012)<sup>97</sup>.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται αρνητικά από τον ελλιπή υλικοτεχνικό εξοπλισμό, καθώς δυσκολεύονται στη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, από την έλλειψη προσωπικού στα σχολεία το οποίο ενδεχομένως συνέβαλε στην υποστήριξη του

---

<sup>92</sup> Warr, P. (2005). Work, well being and mental Health. In: Barling J., Kelloway K. & Frone M. (eds), *Handbook of Work Stress*. New York: Sage.

<sup>93</sup> Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>94</sup> Χρυσανθοκοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των αποφάσεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πάτρα.

<sup>95</sup> Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The Role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889.

<sup>96</sup> Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις Συνθήκες Εργασίας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

<sup>97</sup> Anari, N.N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.

εκπαιδευτικού τους έργου (Χρυσανθακοπούλου, 2012)<sup>98</sup>. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής επηρεάζονται αρνητικά όταν δεν κατοχυρώνονται επακριβώς τα επαγγελματικά δικαιώματά τους και όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις με το διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους συναδέλφους του. Ακόμη, αξίζει να παρατεθεί ότι η κοινωνία επιδεικνύει αδιαφορία όσον αφορά το έργο των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και το υποβαθμίζει (Χρυσανθακοπούλου, 2012)<sup>99</sup>. Ως εκ τούτου, παρατηρείται ότι ασκείται αρνητική επιρροή στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, καθώς επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίησή τους.

### 3.5 Εκπαιδευτικές πρακτικές

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να προβούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας σε συγκεκριμένες ενέργειες, προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες στην ευρύτερη ομάδα του τμήματος της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, ο κάθε εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να ασχοληθεί με τη λειτουργία του σχολείου ως ένα χώρο στον οποίο οι μαθητές καλλιεργούν τις κοινωνικές και μαθησιακές τους ικανότητες. Επιπλέον, κρίνεται ως σημαντικό να ασχοληθεί με τη συμβουλευτική, αλλά και με το ίδιο το παιδί το οποίο διαφαίνεται να έχει κάποια ιδιαιτερότητα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012)<sup>100</sup>.

Επιπλέον, κρίνεται ως σημαντικό να έχει ο εκπαιδευτικός την επάρκεια και την κατάρτιση που χρειάζεται προκειμένου να στηρίζει τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη στήριξη, αυτή επιτυγχάνεται μέσω μαθησιακών στρατηγικών εντός ή εκτός της διάρκειας της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθησιακές στρατηγικές εστιάζουν στο να μεταλαμπαδεύσει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή του τον τρόπο να μαθαίνει. Το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση είναι κάποιες εναλλακτικές διδακτικές μορφές (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012)<sup>101</sup>.

---

<sup>98</sup> Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των αποφάσεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πάτρα.

<sup>99</sup> Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των αποφάσεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πάτρα.

<sup>100</sup> Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

<sup>101</sup> Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Αξίζει ακόμη να παρατεθεί ότι ο εκπαιδευτικός στηρίζει το μαθητή ατομικά, αλλά και συλλογικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, στηρίζει το μαθητή και εκτός του διδακτικού χρόνου κυρίως μέσω της ομάδας του παιχνιδιού (Πέρρα, 2015)<sup>102</sup>.

Επίσης, μία ακόμη ενέργεια στην οποία είναι απαραίτητο να προβεί ο εκπαιδευτικός είναι η παρατήρηση της μαθησιακής αλλά και κοινωνικής εξέλιξης του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο σχολείο και η καταγραφή της. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να εστιάζει στις ατομικές περιπτώσεις και σε συνεργασία με τους εξωσχολικού φορείς να προβαίνει στην αξιολόγηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012)<sup>103</sup>. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δρα ενθαρρυντικά προς το παιδί και να διάκειται θετικά προς αυτό βοηθώντας το να επιλύσει προβλήματα που έχουν σχέση με οποιαδήποτε δυσαρέσκεια του παιδιού στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τομέα (Πέρρα, 2015)<sup>104</sup>.

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να τεθεί αρωγός ως προς το να προετοιμάσει το χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός χώρος πρέπει να έχει τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τα κατάλληλα εποπτικά μέσα για τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Παρόλα αυτά ρόλος του εκπαιδευτικού δεν εστιάζει στην απόκτηση όλων των υλικών μέσων για την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών, αλλά στην μετάβαση του παιδιού από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012)<sup>105</sup>.

Αξίζει ακόμη να παρατεθεί ότι ο εκπαιδευτικός να στρέψει την προσοχή του στη συμβουλευτική. Όσον αφορά τη συμβουλευτική πρόκειται για μια διαδικασία η οποία συνδέει τη θεραπεία και τη διάγνωση (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012)<sup>106</sup>. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να πληροφορεί τακτικά τον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού με ειδικές ανάγκες, δηλαδή τους

---

<sup>102</sup> Πέρρα, Μ. (2015). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή ανθρωπιστικών & κοινωνικών επιστήμων παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<sup>103</sup> Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

<sup>104</sup> Πέρρα, Μ. (2015). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή ανθρωπιστικών & κοινωνικών επιστήμων παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<sup>105</sup> Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

<sup>106</sup> Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο

γονείς του, τον διευθυντή του σχολείου και τους σχολικούς υπεύθυνους για την εξέλιξη του παιδιού (Πέρρα, 2015)<sup>107</sup>.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί αναφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές που ωφελούν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, μία σημαντική πρακτική είναι η συνεργατική μάθηση. Μέσω της συμμετοχικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με και υποστηρίζονται από συνεργάτες, με απότοκο την καλλιέργεια των κοινωνικών αλλά και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, παρατηρείται ότι η βοήθεια που παρέχεται είναι απαραίτητο να είναι ευέλικτη και καλά οργανωμένη (Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη, 2003)<sup>108</sup>. Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι μέσω της αλληλοϋποστήριξης και της αλληλοβοήθειας των μαθητών, καλλιεργούνται οι συναισθηματικές και οι γνωστικές ικανότητες των μαθητών, χωρίς να τους στερούνται ευκαιρίες (Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη, 2003)<sup>109</sup>.

Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι, μέσω της συνεργατικής μάθησης και ειδικότερα στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί ζητήσουν βοήθεια για να συνεκπαιδεύσουν μαθητές με συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, μειώνεται η συχνότητα της διεξαγωγής διενέξεων εντός της σχολικής τάξης, καθώς οι κανόνες της τάξης διαμορφώνονται με τη συναίνεση όλων των μαθητών (Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη, 2003)<sup>110</sup>. Επιπλέον, κρίνεται ως σημαντική η ετερογενείς ομαδοποίηση κυρίως στην περίπτωση υπάρχει ποικιλομορφία εντός της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχική εκπαίδευση ενδυναμώνεται μέσω (Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη, 2003)<sup>111</sup> :

- της ευέλικτης διδασκαλίας

---

<sup>107</sup> Πέρρα, Μ. (2015). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή ανθρωπιστικών & κοινωνικών επιστήμων παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<sup>108</sup> Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη (Μάρτιος, 2003). Ανακτήθηκε από [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf)

<sup>109</sup> Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη (Μάρτιος, 2003). Ανακτήθηκε από [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf)

<sup>110</sup> Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη (Μάρτιος, 2003). Ανακτήθηκε από [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf)

<sup>111</sup> Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη (Μάρτιος, 2003). Ανακτήθηκε από [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf)

- των καθορισμένων στόχων
- των εναλλακτικών μεθόδων μάθησης.

Επιπλέον, ένας αποτελεσματικός διδακτικός τρόπος διδασκαλίας και ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εφικτό να προσαρμοστούν στο πλαίσιο της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση στηρίζεται στην αξιολόγηση, στην ανατροφοδότηση και της οδηγίες που είναι σαφώς διατυπωμένες. Επίσης, κρίνεται ως αναγκαία η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας στα υπ' όψιν τις ατομικές περιπτώσεις των μαθητών. Ωστόσο, στα πιο πολλές χώρες της οικουμένης οι μαθητές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσεγγίζονται με βάση εξατομικευμένα προγράμματα, τα οποία είναι απαραίτητο να ενσωματωθούν και να προσαρμοστούν στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα (Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη, 2003)<sup>112</sup>.

### 3.6 Προσόντα και ικανότητες του διευθυντή του σχολείου

Όπως είναι ευρέως αποδεκτό, ο ρόλος του διευθυντή είναι να επιβλέπει τις ενέργειες των υφιστάμενων του. Παρόλα αυτά, έχει αποδειχθεί ότι ο διευθυντής εκτελεί και άλλες λειτουργίες (Sayles, 1964)<sup>113</sup>. Ακόμη, έχει υποστηριχθεί ότι ο διευθυντής είναι απαραίτητο να κατέχει και διοικητικές ικανότητες πέρα από τις ακαδημαϊκές του δεξιότητες, προκειμένου να κριθεί ως αποτελεσματικός (Peters, 1976)<sup>114</sup>. Πιο συγκεκριμένα, στις μέρες μας κρίνεται ως σημαντικό ένας διευθυντής ενός σχολείου να κατέχει παιδαγωγικές, οικονομικές, διαχειριστικές και διδακτικές ικανότητες.

Επιπλέον, η σχολική ηγεσία εντοπίζεται σ' ένα περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται, καθώς αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί στόχοι και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Stogdill, 1948)<sup>115</sup>. Συνεπώς, ο διευθυντής είναι απαραίτητο να έχει αυτοπεποίθηση, συναισθηματική ωριμότητα και να παροτρύνει τους συναδέλφους του για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο (Hoy & Miskel, 1996)<sup>116</sup>. Ακόμη, ένας διευθυντής μιας

<sup>112</sup> Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη (Μάρτιος, 2003). Ανακτήθηκε από [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf)

<sup>113</sup> Sayles, L. (1964). *Managerial Behavior*. New York: McGraw-Hill.

<sup>114</sup> Peters, R.S.(1976). *The role of the Head*. London: Routledge & KeganPaul.

<sup>115</sup> Stogdill, R.(1948). *Traits of Leadership*.

<sup>116</sup> Hoy, W.& Miskel, C.(1991,1996,2001,2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill, inc



σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να κατέχει ικανότητες με τις οποίες να μπορεί να παράγει ένα συγκεκριμένο έργο μεταβάλλοντας τους στόχους όπως επιβάλλεται στην κάθε χρονική στιγμή. Επίσης, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να έχει όραμα για το σχολείο και να παροτρύνει συνεχώς τους συναδέλφους του να λαμβάνουν αποφάσεις. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να δημιουργεί και να θέτει σε εφαρμογή λύσεις προκειμένου να αντιμετωπίσει κυρίως τα μη αναμενόμενα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000)<sup>117</sup>.

Επίσης, ο διευθυντής του σχολείου είναι απαραίτητο να ενισχύει επαγγελματικές ενέργειες που αποσκοπούν στη βελτίωση της ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες και της οικογένειάς τους. Ακόμη, είναι σημαντικό να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τα θεσμικά όργανα για την προώθηση της επαγγελματικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Μητροπούλου, 2009)<sup>118</sup>. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι ο διευθυντής ενός σχολείου να σέβεται την θρησκεία, την οικονομική κατάσταση, την κοινωνική θέση και το φύλο των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά και να συμμετέχει σε διερευνητικά προγράμματα (Μητροπούλου, 2009)<sup>119</sup>.

Ακόμη, ο διευθυντής ενός σχολείου είναι σημαντικό να έχει ικανότητες συντονισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού και να συνεργάζεται με τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής με σκοπό την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Μητροπούλου, 2009)<sup>120</sup>. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να συνεργάζεται και με τους γονείς των παιδιών διευκολύνοντας τη συνεργασία τους με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι σημαντικό να αποβλέπει στη

---

<sup>117</sup> Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Η. (2000). Φιλοσοφία και πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στη Κύπρο. Λευκωσία.

<sup>118</sup> Μητροπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Σχολή επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Βόλος.

<sup>119</sup> Μητροπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Σχολή επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Βόλος.

<sup>120</sup> Μητροπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Σχολή επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Βόλος.

συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωσή του όσον αφορά κυρίως τις νέες μεθόδους διδασκαλίας (Μητροπούλου, 2009)<sup>121</sup>.

Αξίζει ακόμη να παρατεθεί ότι ο διευθυντής ενός σχολείου πρέπει να είναι διορατικός όσον αφορά την πρόληψη των σχολικών προβλημάτων. Επίσης, είναι απαραίτητο να διαχειρίζεται με ορθό τρόπο τις διαμάχες που παρατηρούνται στα μέλη της σχολικής μονάδας αλλά και στους μαθητές, καθώς έχει αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και τους καθηγητές (Ματζιάρης, 2005)<sup>122</sup>. Ακόμη, ο διευθυντής είναι απαραίτητο να προβαίνει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών ώστε να αναλάβουν δημιουργικές δραστηριότητες, διότι γνωρίζει τις τεχνικές της ανθρώπινης συμπεριφοράς λόγω της επαφής του με κυρίως άτομα διαφορετικών ηλικιών (Έντεκα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας, 2015)<sup>123</sup>.

Επιπλέον, ο διευθυντής είναι σημαντικό να μπορεί να κατανέμει δίκαια στους εκπαιδευτικούς το διδακτικό υλικό, εφόσον γνωρίζει τα προσόντα και τις δεξιότητές τους. Ακόμη, πρέπει να μεριμνά για την αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή του σχολείου, με σκοπό να τον προετοιμάσει να αναλάβει στο μέλλον τη θέση του (Έντεκα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας, 2015)<sup>124</sup>. Επίσης, ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς σε προσωπικό και θεσμικό τομέα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994)<sup>125</sup>, να γνωρίζει τις εξελίξεις της τεχνολογίας και να παίρνει πρωτοβουλίες (Κοκκάλας, 2009)<sup>126</sup>.

---

<sup>121</sup> Μητροπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Σχολή επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Βόλος.

<sup>122</sup> Ματζιάρης, Π. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών επιστημών, Θεσσαλονίκη.

<sup>123</sup> Έντεκα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας (22 Μάιος 2015). Ανακτήθηκε από <https://xenesglosses.eu/2015/05/enteka-prosonta-pou-prepei-na-diathete/>

<sup>124</sup> Έντεκα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας (22 Μάιος 2015). Ανακτήθηκε από <https://xenesglosses.eu/2015/05/enteka-prosonta-pou-prepei-na-diathete/>

<sup>125</sup> Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990), *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρητική προσέγγιση-ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.

<sup>126</sup> Κοκκάλας, Α. (2009). Διεύθυνση Σχολείου και Ειδική Αγωγή: Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου μέσα από το βλέμμα των δασκάλων του Τμήματος Ένταξης (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Επιστημών του ανθρώπου Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Βόλος.



Ακόμη, ο διευθυντής του σχολείου δεν πρέπει να δρα αυταρχικά επιβάλλοντας τις απόψεις του στο σύλλογο διδασκόντων, αλλά να αποσκοπεί στην λήψη της πιο ορθής και λογικής απόφασης (Goleman, 2000)<sup>127</sup>. Επίσης, ο διευθυντής είναι απαραίτητο να καλλιεργεί μια πιο ενδιαφέρουσα σχολική κουλτούρα, γνωρίζοντας τη χρονική στιγμή και τον τρόπο που πρέπει να αλλάξει (Day, 2003)<sup>128</sup>.

Ως εκ τούτου παρατηρείται ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής είναι πολυσύνθετος, καθώς είναι απαραίτητο να συνδυάζει τις ακαδημαϊκές του δεξιότητες με τη διορατικότητα, τη δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και τους μαθητές, διότι πλέον στα σχολεία κυριαρχεί το στοιχείο της διαφορετικότητας και αναδεικνύεται η ανάγκη για συνεχή ενημέρωση και σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό.

### 3.7 Οι ευθύνες και τα προβλήματα των γονιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η πολιτική που τίθεται σε εφαρμογή στις χώρες της νότιας Ευρώπης χαρακτηρίζεται ως ελλειμματική, διότι δεν παρέχεται από τα κράτη μια συστηματική πολιτική που να υποστηρίζει την οικογένεια και οι ενέργειες που επιτυγχάνονται από μέρους της πολιτείας είναι περιορισμένες (Χατζηβαρνάβα-Καζάση, 2004)<sup>129</sup>. Πιο συγκεκριμένα, στη χώρα μας παρατηρείται ότι το αίσθημα της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της οικογένειας ενδυναμώνει τον οικογενειακό θεσμό. Επομένως, καθίσταται ανάγκη η οργάνωση ενός συστήματος το οποίο στηρίζει τις οικογένειες στις οποίες υπάρχει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, καθώς οι οικογένειες αυτές μεριμνούν συνεχώς για την κάλυψη των ειδικών κοινωνικών, ψυχικών και οικονομικών αναγκών των παιδιών (Στρατηγάκη, 2004)<sup>130</sup>.

---

<sup>127</sup> Goleman ,D . (2000) . *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, (επιμ.) Μεγαλόδη, Φ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>128</sup> Day,C.(2003).*Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών . Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, (μτφρ.Α. Βακάκη). Αθήνα:Τυπωθήτω.

<sup>129</sup> Χατζηβαρνάβα-Καζάση, Ε. (2004). Οικογένειες, οικογενειακές πολιτικές, κοινωνικός αποκλεισμός και ο ιδιαίτερος ρόλος προγραμμάτων οικογενειακής στήριξης. Στο Λ. Μ. Μουσούρου & Μ. Στρατηγάκη, *Ζητήματα οικογενειακής πολιτικής. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρικές διερευνήσεις* (σσ. 251-291). Αθήνα: Gutenberg.

<sup>130</sup> Στρατηγάκη, Μ. (2004). Κρατικές παρεμβάσεις και ιδιωτική ζωή της οικογένειας: Προσδοκίες από την άσκηση οικογενειακής πολιτικής. Στο Λ. Μ. Μουσούρου & Μ. Στρατηγάκη, *Ζητήματα οικογενειακής πολιτικής. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρικές διερευνήσεις* (σσ. 293-328). Αθήνα: Gutenberg.

Πιο συγκεκριμένα, η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια ασκεί μεγάλη επιρροή στον τρόπο λειτουργίας αλλά και τη δομή της οικογένειας, διότι οι ανάγκες και οι απαιτήσεις των παιδιών αυξάνονται συνεχώς και σχετίζονται κυρίως με την μεταβολή των συνηθειών και την ανασυγκρότηση της θέσης που έχουν τα μέλη της οικογένειας (Μαργαρίτη, χ.χ.)<sup>131</sup>. Επιπλέον, κατά την πάροδο του χρόνου μια οικογένεια αναδομείται ώστε να συνεχίσει να λειτουργεί. Επομένως, σε μια οικογένεια που έχει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, οι γονείς και τα υπόλοιπα παιδιά έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες που σχετίζονται με κοινωνικό τους περιβάλλον, καθώς δεν είναι όλοι έτοιμοι να αποδεχτούν τις ιδιαιτερότητές τους (Μαργαρίτη, χ.χ.)<sup>132</sup>.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι το περιβάλλον που ζει μια οικογένεια επηρεάζει το κάθε μέλος. Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση είναι διαφορετική σε κάθε μορφή οικογένειας (Μαργαρίτη, χ.χ.)<sup>133</sup>. Οι οικογένειες που έχουν ως μέλος ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και ζουν σε μια κοινότητα που υπάρχουν άτομα με ειδικές ανάγκες, η αντιμετώπισή τους είναι διαφορετική σε σχέση με τις κοινότητες που δεν έρχονται σε επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες (Μαργαρίτη, χ.χ.)<sup>134</sup>. Αξίζει ακόμη να παρατεθεί ότι η δημιουργία μιας θετικής ή αρνητικής άποψης για την οικογένεια αλλά και τα παιδί με ειδικές ανάγκες εξαρτάται από την εντύπωση που έχουν προκαλέσει οι ίδιοι και τα βαθμό που συναναστρέφονται με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας (Μαργαρίτη, χ.χ.)<sup>135</sup>.

Επιπλέον, για να δημιουργηθούν καλές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και να διατηρηθεί η συνοχή της, είναι απαραίτητο να υπάρχει αρμονία στις διαπροσωπικές σχέσεις

---

<sup>131</sup> Μαργαρίτη, Μ. (χ.χ.). Η οικογένεια και το παιδί με αναπηρία. *prosvasimo. iep.edu. gr*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes\\_7.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf)

<sup>132</sup> Μαργαρίτη, Μ. (χ.χ.). Η οικογένεια και το παιδί με αναπηρία. *prosvasimo. iep.edu. gr*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes\\_7.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf)

<sup>133</sup> Μαργαρίτη, Μ. (χ.χ.). Η οικογένεια και το παιδί με αναπηρία. *prosvasimo. iep.edu. gr*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes\\_7.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf)

<sup>134</sup> Μαργαρίτη, Μ. (χ.χ.). Η οικογένεια και το παιδί με αναπηρία. *prosvasimo. iep.edu. gr*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes\\_7.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf)

<sup>135</sup> Μαργαρίτη, Μ. (χ.χ.). Η οικογένεια και το παιδί με αναπηρία. *prosvasimo. iep.edu. gr*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes\\_7.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf)

όλων των μελών της οικογένειας και οι σύζυγοι να αλληλοϋποστηρίζονται και να αλληλοβοηθούνται (Μαργαρίτη, χ.χ.)<sup>136</sup>. Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω ενέργειες είναι αρκετά σημαντικές, καθώς οι γονείς δεν είναι ποτέ προετοιμασμένοι για τη γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (Μαργαρίτη, χ.χ.)<sup>137</sup> και τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν.

Τα Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες καλύπτουν όλους τους τομείς τους. Αρχικά, παρατηρείται αύξηση των εξόδων της οικογένειας, καθώς διατίθενται υψηλά ποσά για θεραπείες και ειδικό εξοπλισμό. Επίσης, οι γονείς απογοητεύονται συνεχώς, καθώς επιζητούν διαρκώς εκπαιδευτικούς για να θεραπευτεί το παιδί τους (Dale, 2000)<sup>138</sup>. Επιπλέον, οι γονείς έρχονται συχνά σε επαφή με ζητήματα που σχετίζονται με την αποδοχή τους από το στενό τους κοινωνικό περίγυρο και προσπαθούν συνεχώς να εντάξουν τα παιδιά τους σε οποιοδήποτε καινούριο κοινωνικό περιβάλλον (Dale, 2000)<sup>139</sup>.

Παρόλα αυτά, πολλές φορές οι οικογένειες έχουν αρκετά υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους χωρίς να λάβουν τα υπ' όψιν τους τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους. Έτσι, είναι απαραίτητο να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά την κατάσταση και να συνυπολογίσουν τις ικανότητες των παιδιών τους προωθώντας την προσπάθειά τους. Πιο συγκεκριμένα, η οικογένεια των παιδιών με ειδικές ανάγκες οφείλει να παρέχει συναισθηματική και σωματική φροντίδα και ενίσχυση όσον αφορά τη διατήρηση της συναισθηματικής τους υγείας (Bentoni, 1996)<sup>140</sup>. Επίσης, είναι σημαντικό να μεριμνά για την εξασφάλιση της κοινωνικοποίησης των παιδιών τους (Bentoni, 1996)<sup>141</sup>. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι οι γονείς είναι απαραίτητο να βρίσκονται σε διαρκή επαφή και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, αλλά και να συνεργάζονται προκειμένου να

---

<sup>136</sup> Μαργαρίτη, Μ. (χ.χ.). Η οικογένεια και το παιδί με αναπηρία. *prosvasimo. iep.edu. gr*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes\\_7.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf)

<sup>137</sup> Μαργαρίτη, Μ. (χ.χ.). Η οικογένεια και το παιδί με αναπηρία. *prosvasimo. iep.edu. gr*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes\\_7.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf)

<sup>138</sup> Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

<sup>139</sup> Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

<sup>140</sup> Bentovin, A. (1996). *Evaluation Early intervention programs for severely Handicapped children and their families*. Austin.

<sup>141</sup> Bentovin, A. (1996). *Evaluation Early intervention programs for severely Handicapped children and their families*. Austin.

αντιμετωπίσουν την κατάσταση αποτελεσματικά και να συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής πορείας των παιδιών τους και της κοινωνικοποίησής τους (Hoover, Demsey, Walker, Jones & Reed, 2002)<sup>142</sup>.

### 3.8 Αποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση των παιδιών βασιζόταν πάντα στην βοήθεια των γονιών. Ωστόσο, πριν μερικές δεκαετίες οι καλές σχέσεις μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών που επικρατούσαν μετατράπηκαν σε ανταγωνιστικές και διακόπηκε η μεταξύ τους συνεργατικές σχέσεις (Adams & Christenso, 2000)<sup>143</sup>. Ωστόσο, στις μέρες μας στις μέρες μας ο ρόλος της οικογένειας σχετικά με την κάλυψη των αναγκών των μαθητών είναι πολύ σημαντικός όπως και η συνεργασία με το σχολείο σχετικά με την κατανομή των υποχρεώσεων αλλά και των δικαιωμάτων τους (Adams & Christenso, 2000)<sup>144</sup>. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την περίπτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες οι γονείς στο παρελθόν απευθύνονταν σε ειδικούς για την αντιμετώπιση της κατάστασης κυρίως για τη συναισθηματική στήριξη των παιδιών τους (Spann, Kohler & Soenksen, 2003)<sup>145</sup>.

Ακόμη, τα τελευταία είκοσι χρόνια οι γονείς συμμετέχουν στην αξιολόγηση των υπηρεσιών της ειδικής αγωγής (Spann, Kohler & Soenksen, 2003)<sup>146</sup>. Έτσι, οι γονείς είναι απαραίτητο να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς και να επιβλέπουν τα παιδιά τους στις σχολικές τους ασκήσεις (Manz,

---

<sup>142</sup> Hoover- Dempsey, K.V., Walker, G.M.T., Jones, K.P. & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in- service teacher education program for enhancing parental involvement, *Teaching and Teacher Education*, 18, 1-25.

<sup>143</sup> Adams, K. & Christenso, Σ. (2000). Trust and the Family- School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary, *Journal of School Psychology*, 38, 477-497.

<sup>144</sup> Adams, K. & Christenso, Σ. (2000). Trust and the Family- School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary, *Journal of School Psychology*, 38, 477-497.

<sup>145</sup> Spann, S., Kohler, F., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents Involvement in and Perceptions of Special Education Services :An Interview with Families in a Parent, *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18, 228-237.

<sup>146</sup> Spann, S., Kohler, F., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents Involvement in and Perceptions of Special Education Services :An Interview with Families in a Parent, *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18, 228-237.

Fantuzzo & Power, 2004)<sup>147</sup>. Ακόμη, οι γονείς είναι απαραίτητο να συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο για τη βελτίωση της μαθησιακής πορείας των παιδιών τους αλλά και την κοινωνικοποίησή τους.

Συνεπώς, από την κυβερνητική πολιτική έχει κριθεί ως απαραίτητη η συνεργασία σχολείου και γονιών των παιδιών και έχουν ληφθεί εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, διότι η παραπάνω συνεργασία οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα (Spann, Kohler & Soenksen, 2003)<sup>148</sup>. Πιο συγκεκριμένα, διατηρείται η σχολική γνώση και εφαρμόζονται πιο αποτελεσματικές στρατηγικές σχετικά με την επίλυση των προβλημάτων (Spann, Kohler & Soenksen, 2003)<sup>149</sup>. Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι η πιο τακτική είναι εμπλοκή των γονιών στη μάθηση των παιδιών τους τόσο πιο θετικά είναι και τα αποτελέσματα που απορρέουν (Uludag, 2008)<sup>150</sup>.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι μέσω της αρωγής των γονέων, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις υποχρεώσεις τους και αποτιμούν την αξία της μάθησης. Επίσης, βελτιώνεται η σχολική τους απόδοση, καθώς αποκτούν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Haynes, Comer, & Hamilton- Lee, 1989)<sup>151</sup>. Ακόμη, οι ίδιοι οι γονείς εκτιμούν την καθοδήγηση που παρέχεται στα παιδιά τους από τους εκπαιδευτικούς, με απότοκο να προσφέρουν ιδιαίτερα αποτελεσματική βοήθεια στα παιδιά τους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί μέσω της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών να προσφέρουν σημαντική αποτελεσματικότητα στη μαθησιακή διαδικασία (Grolnik, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997)<sup>152</sup>.

---

<sup>147</sup> Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students, *Journal of School Psychology*, 42, 461-475.

<sup>148</sup> Spann, S., Kohler, F., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents Involvement in and Perceptions of Special Education Services :An Interview with Families in a Parent, *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18, 228-237.

<sup>149</sup> Spann, S., Kohler, F., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents Involvement in and Perceptions of Special Education Services :An Interview with Families in a Parent, *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18, 228-237.

<sup>150</sup> Uludag, A. (2008). Elementary preservice teachers opinions about parental involvement in children's education, *Teaching and Teachers Education*, 68, 202-248.

<sup>151</sup> Haynes, N.M., Comer, J.P., & Hamilton- Lee., M. (1989). School climate enhancement through parental involvement, *Journal of School Psychology*, 27, 87-90.

<sup>152</sup> Grolnik, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling, *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.

Ωστόσο, παρουσιάζονται αρκετά εμπόδια τα οποία αναστέλλουν την ουσιαστική επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τροχοπέδη αποτελεί η μη υψηλή αποτελεσματικότητα των σχολικών εργασιών από μέρους του σχολικού προσωπικού. Ακόμη, εμπόδιο είναι η διαφορετική γλώσσα ομιλίας γονιών και εκπαιδευτικών, οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις και οι περιορισμένες δυνατότητες όσον αφορά την παροχή βοήθειας στους μαθησιακού τομείς (Huss- Keeler, 1997)<sup>153</sup>.

Αξίζει επιπλέον να παρατεθεί ότι στην περίπτωση που εκπαιδευτικοί δεν εμπιστευτούν τον εκπαιδευτικό και τον κρίνουν συνεχώς, ο εκπαιδευτικός χάνει σταδιακά την αίσθηση της δημιουργικότητας όσον αφορά την οργάνωση και υλοποίηση των σχολικών δραστηριοτήτων. Επομένως, η συνεχής επικοινωνία και η εποικοδομητική συζήτηση ανάμεσά τους έχει ως απότοκο την παρότρυνση του εκπαιδευτικού για την υιοθέτηση διδακτικών μεθόδων και προτάσεων (Εκουτσίδου, 2013)<sup>154</sup>.

---

<sup>153</sup> Huss- Keeler, R.L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguists minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study, *Teaching and Teacher Education*, 13, 171-172.

<sup>154</sup> Εκουτσίδου, Ε. (2013). *Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και της εμπλοκής των γονέων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

### 4.1 Η κοινωνική θέση των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης. Η ενσωμάτωση δεν είναι μια απλή διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εντάσσονται σε υπάρχουσες δομές (Πατσιαούρα, 2002)<sup>155</sup>. Ακόμη, η ενσωμάτωση αποτελείται από την αλληλοκατανόηση και ως εκ τούτου από την κοινωνικοποίηση, καθώς είναι μια εξελικτική διαδικασία ενός ατόμου που είναι διαφορετικό και να τον αποδέχονται οι υπόλοιποι μέσω της συμβίωσης μαζί του (Πατσιαούρα, 2002)<sup>156</sup>. Έτσι, όπως προαναφέρθηκε κρίνεται ως απαραίτητη η συμβολή της οικογένειας του παιδιού προκειμένου αρχικά να γίνει αποδεκτό από τους γονείς του και μετέπειτα από το κοινωνικό του περίγυρο. Μ' αυτό τον τρόπο η διαδικασία της ενσωμάτωσης ολοκληρώνεται με τη συνύπαρξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες με τα υπόλοιπα άτομα στο πλαίσιο μιας ομάδας όπως είναι το σχολείο (Πατσιαούρα, 2002)<sup>157</sup>. Ως εκ τούτου, εξαλείφονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις των υπόλοιπων ατόμων (Πατσιαούρα, 2002)<sup>158</sup>.

Επιπλέον, οι καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές κι στα μέλη της σχολικής μονάδας αποτελεί το βασικό συντελεστή όσον αφορά την ένταξη των

---

<sup>155</sup> Πατσιαούρα, Κ. (2002). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία).

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

<sup>156</sup> Πατσιαούρα, Κ. (2002). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία).

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

<sup>157</sup> Πατσιαούρα, Κ. (2002). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία).

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

<sup>158</sup> Πατσιαούρα, Κ. (2002). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία).

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.



παιδιών με ειδικές ανάγκες στο ευρύτερο σχολικά περιβάλλον και τη σχολική τάξη (Flem & Keller, 2000)<sup>159</sup>. Ακόμη, ο αριθμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες συνεχώς αυξάνεται με απότοκο να παρατηρούνται μεταβολές στις σχολικές μονάδες (Meijer, Soriano & Watkins, 2003)<sup>160</sup>. Ακόμη, αξίζει να παρατεθεί ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες φοιτούν στο σχολείο με την απόκτηση της απαραίτητης μαθησιακής γνώσης χωρίς να σημαίνει απαραίτητα ότι εντάσσονται στο ευρύτερο περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Meijer, Soriano & Watkins, 2003)<sup>161</sup>.

Επιπλέον, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δυσκολεύονται ιδιαίτερα να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους τυπικούς μαθητές εντός του σχολείου (Mu, Siegel & Allinder, 2000)<sup>162</sup>. Ακόμη, τα παιδιά αυτά συχνά παραμελούνται και νιώθουν κοινωνικά απομονωμένα από τους συμμαθητές τους, με απότοκο να μειώνεται η σχολική τους επίδοση όπως και η συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι τα είδη κοινωνικής θέσης στο σχολείο είναι (Edwards & Mercer, 1987)<sup>163</sup>:

- Η απορριφθείσα
- Η δημοφιλής
- Η αμφιλεγόμενη.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρώτα άτομα που μπορούν να εντοπίσουν τα κοινωνικά ζητήματα ενός μαθητή στο σχολείο. Ακόμη, θεωρείται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες περιορίζονται ως προς τις κοινωνικές εμπειρίες, καθώς είναι δυσκολότερο να αισθανθούν

---

<sup>159</sup>Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 188-205.

<sup>160</sup> Meijer, C.J.W., Soriano, V., Watkins, A. (eds) (2003) *Special Needs Education in Europe; Thematic Publication. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.*

<sup>161</sup> Meijer, C.J.W., Soriano, V., Watkins, A. (eds) (2003) *Special Needs Education in Europe; Thematic Publication. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.*

<sup>162</sup> Mu, K., Siegel, E. B.& Allinder, R. M. (2000). Peer interactions and sociometric status of high school students with moderate or severe disabilities in general education classrooms. *creighton.pure.elsevier.com*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από <https://creighton.pure.elsevier.com/en/publications/peer-interactions-and-sociometric-status-of-high-school-students->

<sup>163</sup> Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom.* London: Methuen.



μέλη μιας ομάδας. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να υποστηρίζονται από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Πέρρα, 2015)<sup>164</sup>.

#### 4.2 Κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η γνωστική και συναισθηματική καλλιέργεια του παιδιού βασίζεται στην καθημερινή επικοινωνία με τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των κλίσεων του. Έτσι, το παιδί συμμετέχει πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και κοινωνικοποιείται. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στο πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με ειδικές ανάγκες παρατηρείται ότι είναι απαραίτητο να παρέχεται το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών στην πρόσβαση στους τομείς της ζωής του (Πέρρα, 2015)<sup>165</sup>. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ένταξη βασίζεται στη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις σχολικές δραστηριότητες, στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό της τάξης (Πέρρα, 2015)<sup>166</sup>.

Ωστόσο, αναφέρεται ότι η κοινωνική ένταξη των μαθητών επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα από μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους δεν διατηρούνται εκτός του σχολικού χώρου και συνήθως υποκινούνται από την παρότρυνσή τους από τους εκπαιδευτικούς (Πέρρα, 2015)<sup>167</sup>. Επιπλέον, δεν αναπτύσσεται η ακαδημαϊκή τους ένταξη, καθώς δεν συμμετέχουν ιδιαίτερα στις σχολικές δραστηριότητες και δεν επικοινωνούν ουσιαστικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με

---

<sup>164</sup> Πέρρα, Μ. (2015). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή ανθρωπιστικών & κοινωνικών επιστήμων παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<sup>165</sup> Πέρρα, Μ. (2015). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή ανθρωπιστικών & κοινωνικών επιστήμων παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<sup>166</sup> Πέρρα, Μ. (2015). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή ανθρωπιστικών & κοινωνικών επιστήμων παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<sup>167</sup> Πέρρα, Μ. (2015). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή ανθρωπιστικών & κοινωνικών επιστήμων παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

απότοκο να παρουσιάζουν διστακτικότητα όσον αφορά την έκφραση αποριών και την κάλυψη των μαθησιακών τους κενών (Πέρρα, 2015)<sup>168</sup>.

Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός της μαθησιακής διαδικασίας και η κατάρτιση του σχολικού προσωπικού, προκειμένου να διεξαχθεί ουσιαστική επικοινωνία στη σχολική μονάδα με το παιδί με ειδικές ανάγκες και να καλλιεργηθεί το ιδανικό σχολικά το οποίο ευνοεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας του μαθητή με ειδικές ανάγκες.

### 4.3 Η κοινωνική αυτοεικόνα των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Τα παιδιά των οποίων η αντίληψη για τον εαυτό τους είναι χαμηλή μένουν προσκολλημένα στους γονείς τους και προβαίνουν σε ενέργειες μόνο όταν αισθάνονται ασφαλή. Επίσης, δυσκολεύονται στην καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους και λίγες φορές προβαίνουν στην παράθεση ερωτημάτων. Εν αντιθέσει, οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση προβαίνουν σε νέες εμπειρίες και καλλιεργούν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2007)<sup>169</sup>.

Έτσι, παρατηρείται ότι η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος των μαθητών επηρεάζει ιδιαίτερα την προσωπικότητά τους. Όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι πιθανό να μην γίνουν αποδεκτά από τον περίγυρό τους, η δεύτερη περίπτωση είναι να γίνουν αποδεκτά και η τρίτη να διατηρηθεί μια ουδέτερη στάση από τους συμμαθητές τους. Συνεπώς, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που δεν είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, λόγω του ότι δεν διαφαίνεται να τους εκτιμούν ιδιαίτερα οι υπόλοιποι συμμαθητές τους (Ζώνιου-Σιδερη, Ντεροπούλου-Ντερου & Παπαδοπούλου, 2012)<sup>170</sup>. Οι μαθητές αυτοί δεν πιστεύουν ότι έχουν ικανότητες να επιτύχουν τους στόχους τους, διότι στην περίπτωση που κάποιος μαθητής αισθανθεί πιο αδύναμος από τους υπόλοιπους συμμαθητές του θεωρεί ότι υστερεί και κατ' επέκταση μεταβάλλεται ο

---

<sup>168</sup> Πέρρα, Μ. (2015). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή ανθρωπιστικών & κοινωνικών επιστήμων παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

<sup>169</sup> Παπάνης Ε., Γιαβρίμης Π. & Βίκη Α., (2007) *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός των Ατόμων με Αναπηρία και Αποασυλοποίηση*. Αθήνα: Έκδοση ΙΚΠΑ 'Η Θεομήτωρ'

<sup>170</sup> Ζώνιου-Σιδερη, Α., Ντεροπούλου-Ντερου, Ε. & Παπαδοπούλου Κ. (2012). *Η ερευνά στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.

τρόπος που βλέπει τον εαυτό του (Ζώνιου-Σιδερη, Ντεροπούλου-Ντερου & Παπαδοπούλου 2012)<sup>171</sup>.

Επίσης, το παιδί με ειδικές ανάγκες αποδίδει τις αποτυχίες του στις ιδιαιτερότητές του όπως και όλων των ρατσιστικών αντιλήψεων που αντιμετωπίζουν. Υπάρχουν βέβαια και μαθητές που είναι πιο δραστήριοι και δυναμικοί (Καρίπη, 2014)<sup>172</sup>. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο το παιδί με ειδικές ανάγκες να αισθανθεί άξιο και ικανό, καθώς επηρεάζεται από τη γνώμη του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Τα παιδιά δημιουργούν μια εικόνα για τον εαυτό τους και μία για τους γύρω τους (Siraj- Blatchfort, 1994)<sup>173</sup>. Επίσης, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά εμφανίζουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους που τους κάνουν μοναδικά και γι' αυτό είναι απαραίτητο να τα εκτιμούν (Siraj- Blatchfort, 1994)<sup>174</sup>.

---

<sup>171</sup> Ζώνιου-Σιδερη, Α., Ντεροπούλου-Ντερου, Ε. & Παπαδοπούλου Κ. (2012). *Η ερευνά στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.

<sup>172</sup> Καρίπη, Φ. (2014). Πώς αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι την αναπηρία τους. Ανακτήθηκε 5 Μάιου 2019 από <http://www.your-psychology.gr/index.php/2013-05-21-01-06-39/pws-antimetwpizoun-oi-anapiroi-tin-anapiria-tou>

<sup>173</sup> Siraj-Blatchford, I. (1994). The early years: Laying the foundations for racial equality, *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1).

<sup>174</sup> Siraj-Blatchford, I. (1994). The early years: Laying the foundations for racial equality, *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

### 5.1 Σκοπός της έρευνας:

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθεί η ποιότητα των Δημοτικών Σχολείων της Ειδικής Αγωγής στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας για το σχολικό έτος 2017-2018. Για το λόγο αυτό συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του οποίου αποδίδεται η εικόνα και τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων της Ειδικής Αγωγής. Βάση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας καθορίστηκαν και οι αντίστοιχοι ποιοτικοί δείκτες της έρευνας βάση των οποίων πραγματοποιήθηκε συγκριτική ανάλυση της ποιότητας των σχολικών δομών.

Ακόμη, αξιολογούνται βασικοί παράμετροι ποιότητας όπως: ο αριθμός των μαθητών ανά εκπαιδευτικό, ο αριθμός των εκπαιδευτικών ανά τμήμα, το δημόσιο κόστος ανά μαθητή, πόσοι μαθητές φοίτησαν σε Γενικό Γυμνάσιο και πόσοι μαθητές φοίτησαν σε Ειδικό Γυμνάσιο.

### 5.2 Ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνήθηκαν ποσοτικά τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το δημόσιο κόστος για την εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας;
2. Ποιο είναι το ετήσιο δημόσιο κόστος ανά μαθητή στα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας;
3. Ποια είναι η μέση αναλογία μαθητών ανά Η/Υ στα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας;
4. Πόση είναι η μέση αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό και ανά τμήμα στα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας;
5. Ποια η μέση αναλογία μαθητών που φοίτησαν σε Ειδικό Γυμνάσιο;
6. Ποια η μέση αναλογία μαθητών που φοίτησαν σε Ε.Ε.Ε.Κ;
7. Ποιο το κόστος μετακίνησης ανά μαθητή της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας;

8. Υπολείπονται ή υπερέχουν τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας όσον αφορά τις τιμές των δεικτών ποιότητας ως προς τα αντίστοιχα μεγέθη σε εθνικό, ευρωπαϊκό και επίπεδο χωρών Ο.Ο.Σ.Α;

### 5.3 Ορισμός μεταβλητών και δεικτών ποιότητας

Προκειμένου να γίνει προσέγγιση όλων των πτυχών που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής για το σχολικό έτος 2017-2018 της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας έγινε χρήση μεταβλητών βάση των οποίων δημιουργήθηκαν επιπλέον δείκτες τα στοιχεία των οποίων παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες. Οι δείκτες δημιουργήθηκαν με βάση την έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2008.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μεταβλητές και ο συμβολισμός τους. Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι η επεξεργασία των πινάκων και των διαγραμμάτων που ακολουθούν έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή (πηγή: επεξεργασία ερευνητή).

<b>Μεταβλητή</b>	<b>Ερμηνεία</b>
X <sub>1</sub>	Αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας
X <sub>2</sub>	Αριθμός τμημάτων σχολικής μονάδας
X <sub>3</sub>	Αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας
X <sub>4</sub>	Αριθμός Η/Υ σχολικής μονάδας
X <sub>5</sub>	Αριθμός μαθητών που φοίτησαν σε Ειδικό Γυμνάσιο
X <sub>6</sub>	Αριθμός μαθητών που φοίτησαν σε ΕΕΕΕΚ
X <sub>7</sub>	Συνολικό δημόσιο κόστος
X <sub>8</sub>	Κόστος μετακίνησης ανά μαθητή

Πίνακας 1. Ορισμός Μεταβλητών

Επίσης, ορίζονται επιπλέον μεταβλητές όπως:

X<sub>9</sub>: το επίπεδο εκπαίδευσης του Διευθυντή, με κατηγορίες: δεύτερο πτυχίο, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, ΣΕΛΔΕ

X<sub>10</sub>: συμμετοχή σχολικής μονάδας σε ευρωπαϊκά και καινοτόμα προγράμματα με τιμές Ν(αι) ή Ο(χι).

Το συνολικό δημόσιο κόστος των δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής για την Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας ορίζεται ως το άθροισμα των παρακάτω μεταβλητών:

1. Το κόστος της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών,
2. Το κόστος κάλυψης των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων,
3. Το κόστος μετακίνησης των μαθητών,

Βάση των παραπάνω μεταβλητών στον Πίνακα 2 .αποτυπώνονται οι δείκτες ποιότητας των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής

Δείκτης ποιότητας	Ερμηνεία
$\Delta_1$ = αριθμός μαθητών ανά τμήμα	$\Delta_1 = \frac{X_1}{X_2} = \frac{\text{αριθμός μαθητών}}{\text{αριθμός τμημάτων}}$
$\Delta_2$ = αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό	$\Delta_2 = \frac{X_1}{X_3} = \frac{\text{αριθμός μαθητών}}{\text{αριθμός εκπαιδευτικών}}$
$\Delta_3$ = αριθμός μαθητών ανά Η/Υ	$\Delta_3 = \frac{X_1}{X_4} = \frac{\text{αριθμός μαθητών}}{\text{αριθμός Η/Υ}}$
$\Delta_4$ = αριθμός μαθητών που φοίτησαν σε Ειδικό Γυμνάσιο	$\Delta_4 = \frac{X_5}{X_1} = \frac{\text{μαθ. που φοίτησαν σε Ειδ. Γυμν.}}{\text{Σύνολο μαθητών}}$
$\Delta_5$ = αριθμός μαθητών που φοίτησαν σε σχολές κατάρτισης ΕΕΕΕΚ	$\Delta_5 = \frac{X_1}{X_6} = \frac{\text{Μαθητές που φοίτησαν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.}}{\text{Σύνολο μαθητών}}$
$\Delta_6$ = μέσο συνολικό κόστος	$\Delta_6 = \frac{X_7}{X_1} = \frac{\text{Συνολικό δημόσιο κόστος}}{\text{Σύνολο μαθητών}}$
$\Delta_7$ = Μέσο κόστος μετακίνησης ανά μαθητή	$\Delta_7 = \frac{X_8}{X_1} = \frac{\text{Συνολικό κόστος μετακίνησης}}{\text{Σύνολο μαθητών}}$

**Πίνακας 2. Ορισμός Δεικτών Ποιότητας Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής**

Για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν τα περιγραφικά μέτρα στατιστικών δεδομένων και ειδικότερα τα μέτρα θέσεως που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά θέσης μέσα στο εύρος των δεδομένων και τα μέτρα μεταβλητότητας που περιγράφουν τη μεταβλητότητα και διασπορά των δεδομένων.

Στη συνέχεια υπολογίζονται η μέση τιμή (mean), η διάμεσος (median), η τυπική απόκλιση (standard deviation), το εύρος (range), η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή ( $X_{\min}$  και  $X_{\max}$ ), καθώς και οι συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης. Παρακάτω παρατίθενται οι μαθηματικοί τύποι των υπολογιζόμενων μέτρων:

**Μέση τιμή:** Ως μέση τιμή ενός συνόλου αριθμητικών μετρήσεων ορίζεται το πηλίκο του αθροίσματος των μετρήσεων διαιρούμενο δια του πλήθους τους. Η μέση τιμή εφόσον υπολογίζεται στο σύνολο των τιμών ενός δείγματος, συμβολίζεται με το λατινικό γράμμα  $\bar{x}$ .

$$\text{Επομένως } \bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

Όπου  $n$  το πλήθος των τιμών του δείγματος και  $\sum_{i=1}^n x_i$  το άθροισμα των δειγματικών τιμών  $x_1, x_2, \dots, x_n$ .

**Διάμεσος:** Η διάμεσος ενός συνόλου μετρήσεων είναι η τιμή η οποία, όταν οι μετρήσεις διαταχθούν κατά αύξουσα σειρά ή φθίνουσα σειρά, βρίσκεται ακριβώς στο μέσον τους, έχει δηλαδή από αριστερά της το 50% του συνόλου των μετρήσεων και από δεξιά της το υπόλοιπο 50%. Όταν το πλήθος  $n$  είναι περιττός αριθμός, τότε η διάμεσος είναι ο αριθμός που στη διάταξη των τιμών καταλαμβάνει τη  $\frac{n+1}{2}$  θέση. Αν το πλήθος των μετρήσεων  $n$  είναι άρτιος αριθμός, η διάμεσος ισούται με το μέσο όρο των δύο πιο κεντρικών τιμών, αυτών δηλαδή που καταλαμβάνουν τις θέσεις  $\frac{n}{2}$  και  $[\frac{n+1}{2}]$ .

Επομένως,

- Αν  $n$  περιττός διάμεσος  $M_d = \frac{x_{(n+1)}}{2}$ ,
- Αν  $n$  άρτιος διάμεσος  $M_d = \frac{x_{n/2} + x_{(n/2)+1}}{2}$

Όπου  $x_1, x_2, \dots, x_n$ , το σύνολο των μετρήσεων και  $i = 1, 2, \dots, n$  η θέση των τιμών κατά τη διάταξη.

**Τυπική απόκλιση:** Η τετραγωνική ρίζα της διακύμανσης ονομάζεται τυπική απόκλιση και συμβολίζεται με  $s$  και δίνεται από τον τύπο:

$$S = \sqrt{S^2}$$

**Εύρος:** Το εύρος είναι το απλούστερο από όλα τα μέτρα διασποράς και ορίζεται ως η διαφορά μεταξύ μέγιστης και ελάχιστης τιμής ενός συνόλου μετρήσεων.

Εύρος:  $r = \max - \min$ .

**Συντελεστής ασυμμετρίας:** Η κατανομή των τιμών ενός πληθυσμού μπορεί να είναι συμμετρική ή ασύμμετρη. Η συμμετρία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες στη θετική συμμετρία και στην αρνητική. Ο συντελεστής συμμετρίας συμβολίζεται με  $\gamma$  και δίνεται από τον τύπο

$$\gamma = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^3}{\left\{ \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \right\}^3}$$

Όπου:

$n$  = το πλήθος των μεταβλητών

$x_1, x_2, x_3, \dots, x_i$  = οι τιμές των μεταβλητών

$\sum_{i=1}^n x_i$  = το άθροισμα  $x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_i$

Η παραπάνω ποσότητα είναι ανεξάρτητη μονάδων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για τον προσδιορισμό της ασυμμετρίας μιας κατανομής όσο και για τη σύγκριση της ασυμμετρίας δύο ή περισσότερων κατανομών. Οι τιμές που μπορεί να πάρει ο συντελεστής ασυμμετρίας ανήκουν σε όλο το εύρος των πραγματικών αριθμών. Ειδικότερα:

- Όταν  $\gamma = 0$ , η κατανομή είναι συμμετρική (μέση τιμή = διάμεσος = επικρατούσα τιμή)
- Όταν  $\gamma > 0$ , η κατανομή είναι θετικά ασύμμετρη (μέση τιμή > διάμεσος > επικρατούσα τιμή)
- Όταν  $\gamma < 0$ , η κατανομή είναι αρνητικά ασύμμετρη (μέση τιμή < διάμεσος < επικρατούσα τιμή) (Χάλκος, 2011).

**Συντελεστής κύρτωσης:** Ο συντελεστής κύρτωσης εξετάζει το πόσο πεπλατυσμένη ή οξεία είναι η κατανομή συχνοτήτων μιας τυχαίας μεταβλητής. Ένα μέτρο το οποίο εκφράζει το βαθμό κυρτότητας μιας κατανομής είναι ο συντελεστής κύρτωσης του Pearson, ο οποίος ορίζεται από τον τύπο:

$$\alpha = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^4}{\left\{ \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \right\}^4}$$

Όπου:

$n$  = το πλήθος των μεταβλητών

$x_1, x_2, x_3, \dots, x_i$  = οι τιμές των μεταβλητών

$\sum_{i=1}^n x_i$  = το άθροισμα  $x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_i$



Όταν:

- $\alpha = 3$ , η κατανομή είναι κανονική, αυτό σημαίνει ότι η κορυφή της κατανομής δεν είναι ούτε πολύ υψηλή ούτε πολύ χαμηλή,
- $\alpha > 3$ , η κατανομή είναι λεπτόκυρτη (θετική κύρτωση), δηλαδή όταν η κατανομή έχει σχετικά υψηλή κορυφή
- $\alpha < 3$ , η κατανομή είναι πλατύκυρτη (αρνητική κύρτωση), δηλαδή όταν η κατανομή είναι επίπεδη και η κορυφή χαμηλή (Χάλκος, 2011).

#### 5.4 Στοιχεία-πηγές

Σε συνέχεια της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας με βάση την έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2008, συντάχθηκε όπως προαναφέρθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου το οποίο διανεμήθηκε μέσω Ίντερνετ ώστε να συμπληρωθεί ανώνυμα από τους Διευθυντές/τριες των δημοτικών σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας.

Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής καθώς και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετούν σε αυτές. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μέσω Ίντερνετ και τα αποτελέσματα στάλθηκαν απευθείας στον ερευνητή. Στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας ανήκουν 14 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής. Και οι 14 διευθυντές των σχολείων ανταποκρίθηκαν θετικά για την διεξαγωγή της έρευνας και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Η διανομή και η συλλογή του ερωτηματολογίου ξεκίνησε αρχές Απριλίου του 2019 και τελείωσε στα μέσα του ίδιου μήνα.

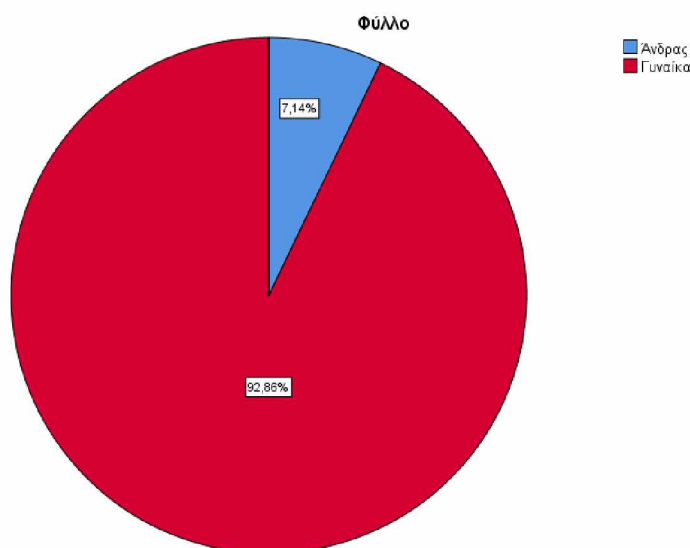
Ταυτόχρονα, ξεκίνησε και η συλλογή των υπολοίπων στοιχείων από τους εμπλεκόμενους φορείς του δημοσίου. Έπειτα από επίσημη αίτηση του ερευνητή προς τους αρμόδιους φορείς (Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας, Σχολικές Επιτροπές, Τεχνικές Υπηρεσίες) συλλέχθηκαν τα απαραίτητα οικονομικά στοιχεία για την ολοκλήρωση της έρευνας (κόστος μισθοδοσίας εκπαιδευτικών κ.α).

Τέλος, έγινε η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των στοιχείων με την βοήθεια του προγράμματος SPSS 21 και τα αποτελέσματα παρατίθενται παρακάτω.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην αρχή της παρούσας ενότητας παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η επεξεργασία των στοιχείων που συλλέχθηκαν έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:

Γράφημα 1. Φύλλο Διευθυντών



Πίνακας 3. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΦΥΛΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Φύλλο		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανδρας	1	7,1%
Γυναίκα	13	92,9%
Σύνολο	14	100,0%

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Από το παραπάνω γράφημα παρατηρείται ότι η πλειοψηφία του φύλλου των διευθυντών στα σχολεία ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας είναι γυναίκες (13) σε ποσοστό (92,9%) έναντι των αντρών (1) που απαρτίζουν μόλις το (7,1%).

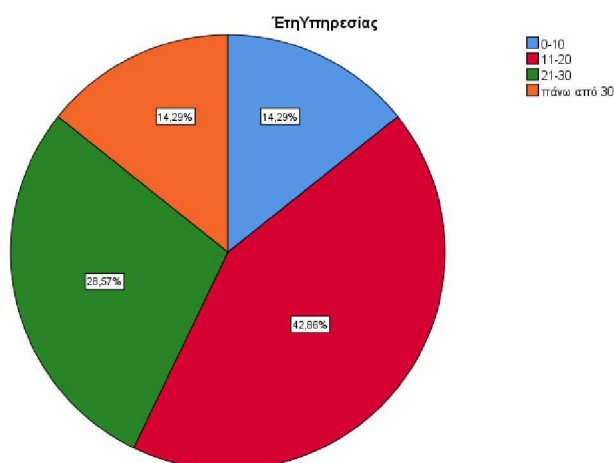
**Πίνακας 4. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΦΥΛΛΟ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ**

		Ηλικία Διευθυντή			Σύνολο	
		22-30	31-40	Άνω των 50		
Φύλλο Διευθυντών	Ανδρας	Απόλυτη Συχνότητα	0	0	1	1
		Σχετική Συχνότητα	0%	0%	7,1%	7,1%
	Γυναίκα	Απόλυτη Συχνότητα	2	5	6	13
		Σχετική Συχνότητα	14,3%	35,7%	42,9%	92,9%
Σύνολο		Απόλυτη Συχνότητα	2	5	7	14
		Σχετική Συχνότητα	14,3%	35,7%	50,0%	100,0%

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Σχετικά με την ηλικία των διευθυντών από τον πίνακα προκύπτει ότι οι 7 δηλαδή το 50% είναι ηλικίας άνω των 50 ετών, οι 5 (35,7%) είναι ηλικίας 31-41 ετών και μόλις 2 (14,3%) είναι ηλικίας 22-30 ετών. Ως προς το φύλλο των διευθυντών φαίνεται ότι οι γυναίκες διευθύντριες (13) είναι περισσότερες (92,9%) έναντι των αντρών (1) διευθυντών (7,1%). Επίσης, φαίνεται ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερες από τους άνδρες αλλά και γηραιότερες αφού οι 6 είναι άνω των 50 ετών.

**Γράφημα 2. Έτη Υπηρεσίας στην Εκπαίδευση**



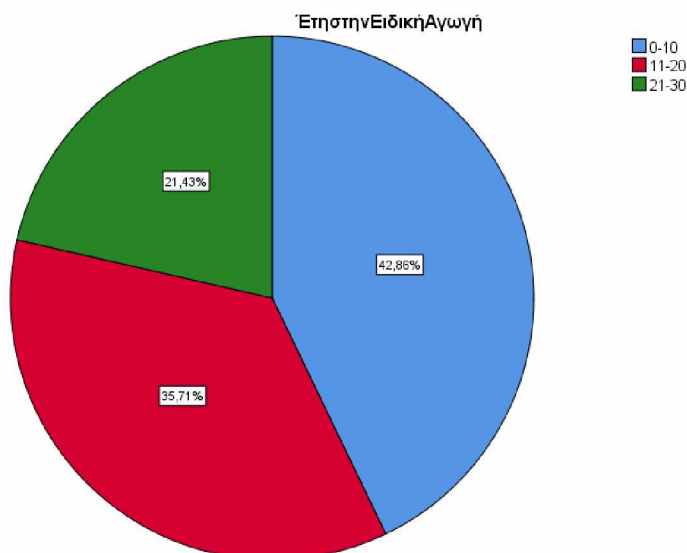
**Πίνακας 5. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

<b>Έτη Υπηρεσίας στην Εκπαίδευση</b>		
	<b>Απόλυτη Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>0-10</b>	2	14,3%
<b>11-20</b>	6	42,9%
<b>21-30</b>	4	28,6%
<b>Πάνω από 30</b>	2	14,3%
<b>Σύνολο</b>	14	100,0%

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας των Διευθυντών στην εκπαίδευση παρατηρείται ότι οι 6 (42,9%) έχουν προϋπηρεσία από 11-20 έτη, 4 (28,6%) από 21-30 έτη, 2 (14,3%) πάνω από 30 έτη και μόλις 2 (14,3%) από 0-10 έτη

**Γράφημα 3. Έτη Υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή**



**Πίνακας 6. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Έτη Υπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή		
	Απόλυτη Συχνότητα	Ποσοστό
<b>0-10</b>	6	42,9%
<b>11-20</b>	5	35,7%
<b>21-30</b>	3	21,4%
<b>Σύνολο</b>	14	100,0%

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

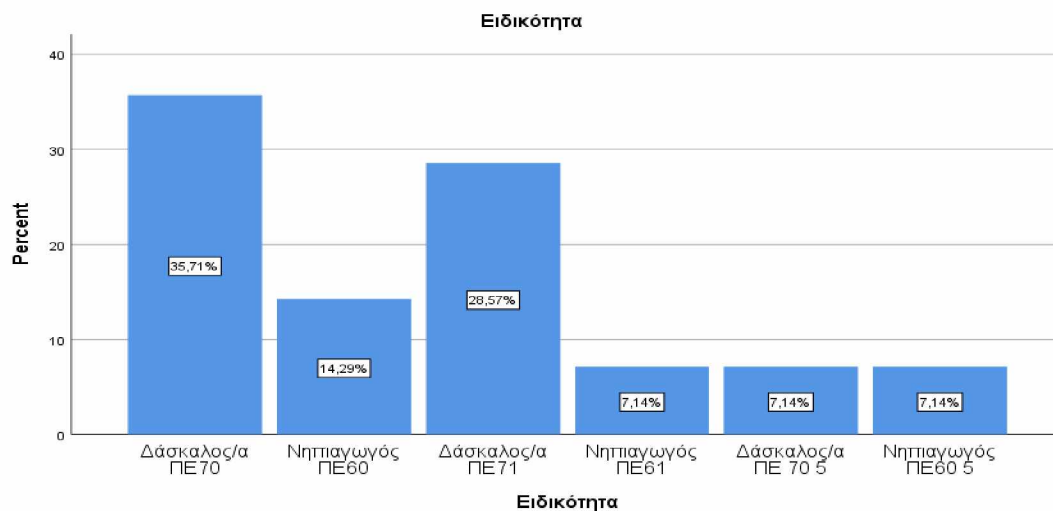
Όσον αφορά στην προϋπηρεσία των Διευθυντών στην Ειδική Αγωγή παρατηρείται ότι οι μόλις 3 (21,4%) έχουν τα περισσότερα έτη υπηρεσίας 21-30. Οι 5 (35,7%) εξ αυτών έχουν 11-20 χρόνια και οι υπόλοιποι 6 (42,9%) 0-10 χρόνια προϋπηρεσίας.

**Πίνακας 7. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της κατηγορίας ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

	Απόλυτη Συχνότητα	Ποσοστό
<b>Ειδικότητα Διευθυντών</b>	<b>Δάσκαλος/α ΠΕ70</b>	5 35,7%
	<b>Νηπιαγωγός ΠΕ 60</b>	2 14,3%
	<b>Δάσκαλος/α ΠΕ 71</b>	4 28,6%
	<b>Νηπιαγωγός ΠΕ 61</b>	1 7,1%
	<b>Δάσκαλος/α ΠΕ 70 5</b>	1 7,1%
	<b>Νηπιαγωγός ΠΕ 60 5</b>	1 7,1%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	14	100,0%

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

**Γράφημα 4. Ειδικότητα Διευθυντή**



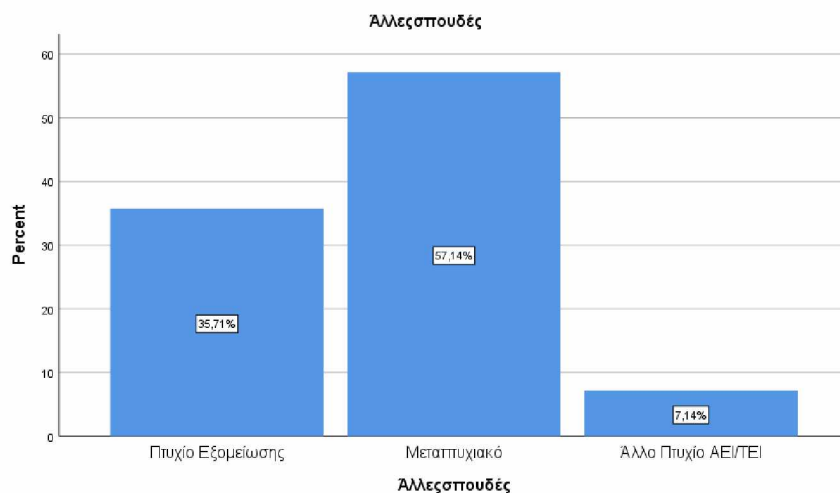
Όπως προκύπτει από τα στοιχεία οι περισσότεροι διευθυντές των σχολικών μονάδων 5 (35,7%) είναι Δάσκαλοι ΠΕ70, οι 2 (14,3%) είναι Νηπιαγωγοί ΠΕ60, οι 4 (28,6%) είναι Δάσκαλοι ΠΕ71, 1 (7,1%) είναι Νηπιαγωγός ΠΕ61, 1(7,1%) είναι Δάσκαλος ΠΕ 70 5 και 1 (7,1%) είναι Νηπιαγωγός ΠΕ 60 .

**Πίνακας 7. Κατανομή Απόλυτων Συγκοτήτων των μεταβλητών ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ και ΦΥΛΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ**

		ΠΤΥΧΙΟ ΕΞΟΜΟΙΩΣΗΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΑΛΛΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ/ΤΕΙ
<b>ΦΥΛΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ</b>	<b>Αντρας</b>	1	0	0	0
	<b>Γυναίκα</b>	4	8	0	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		5	8	0	1

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

**Γράφημα 5 . Άλλες Σπουδές Διευθυντή**



Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών πέρα των βασικών τους σπουδών, οι περισσότεροι δηλαδή οι 8 (57,1%) διαθέτουν μεταπτυχιακό, οι 5 (35,7%) διαθέτουν πτυχίο εξομείωσης και ο 1 (7,1%) διαθέτει άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ.

**Πίνακας 8. Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα των μεταβλητών Αριθμός Εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα, Αριθμός Μονίμων Εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην σχολική μονάδα, Αριθμός Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην σχολική μονάδα**

Αριθμός Εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην σχολική μονάδα	N	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση
Αριθμός Εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην σχολική μονάδα	14	12	1,00	13,00	5,5	3,19770	10,25
Αριθμός Μονίμων Εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην σχολική μονάδα	14	12	1,00	13,00	1,3	3,51840	12,379
Αριθμός Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην σχολική μονάδα	14	12	1,0	13,00	4,2	3,70402	13,720

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)



Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η ελάχιστη τιμή του συνόλου των εκπαιδευτικών που υπηρετούν είναι 1 και η μέγιστη τιμή 13. Κατά μέσο όρο στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας υπηρετούν συνολικά 5 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων ο 1 είναι μόνιμος και οι 4 είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Το παραπάνω καταδεικνύει την ανάγκη πρόσληψης μόνιμων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση.

Το 2016 αντιστοιχούν σε κάθε ειδικό Νηπιαγωγείο 1,8 εκπαιδευτικοί και 7,6 εκπαιδευτικοί ανά ειδικό Δημοτικό σχολείο. Για την Περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας για το σχολικό έτος 2017-18 αντιστοιχούν σε κάθε Ειδικό Νηπιαγωγείο 3,25 εκπαιδευτικοί και σε κάθε Ειδικό Δημοτικό 6,5 εκπαιδευτικοί. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι σε σχέση με τη μέση τιμή στα νηπιαγωγεία της Περιφέρειας υπηρετούν υπερδιπλάσιοι εκπαιδευτικοί πράγμα που σημαίνει ότι λειτουργούν ολιγομελή τμήματα πιθανόν λόγω της ιδιαιτερότητας των προβλημάτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Αντίθετα στα Ειδικά Δημοτικά της Περιφέρειας οι εκπαιδευτικοί ανά σχολική μονάδα είναι λιγότεροι από το μέσο όρο της χώρας.

Το σχολικό έτος 2017-2018 στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας εργάζονταν συνολικά 78 εκπαιδευτικοί. Μόνιμοι δεκαεννιά (19) και αναπληρωτές πενήντα εννιά (59). (πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ)

**Πίνακας 9. Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα των μεταβλητών Αριθμός ΕΕΠ που υπηρετούν στη σχολική μονάδα, Αριθμός Μόνιμων ΕΕΠ που υπηρετούν στην σχολική μονάδα, Αριθμός Αναπληρωτών ΕΕΠ που υπηρετούν στην σχολική μονάδα.**

Αριθμός ΕΕΠ που υπηρετούν στην σχολική μονάδα	N	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση
Αριθμός Μόνιμων ΕΕΠ που υπηρετούν στην σχολική μονάδα	14	1,0	1,00	2,00	0,4	0,36314	0,132
Αριθμός Αναπληρωτών ΕΕΠ που υπηρετούν στην σχολική μονάδα	14	12,0	1,0	13,0	2,3	3,61012	13,033

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Σχετικά με τον συνολικό αριθμό του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες παρατηρείται ότι η ελάχιστη τιμή είναι 1 και η μέγιστη τιμή είναι 13. Κατά μέσο όρο απασχολούνται 2 εκπαιδευτικοί ανά σχολική μονάδα οι οποίοι κατά κύριο λόγο είναι αναπληρωτές.

Συνολικά ο αριθμός των ΕΕΠ που υπηρέτησαν στις σχολικές μονάδες για το σχολικό έτος 2017-2018 ήταν 38.

**Πίνακας 10. Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα της μεταβλητής Αριθμός ΕΒΠ που υπηρετούν στη σχολική μονάδα**

Αριθμός ΕΒΠ που υπηρετούν στην σχολική μονάδα	N	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση
	14	12,0	1,0	13,0	1,35	3,85735	14,879

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Στις σχολικές μονάδες της Περιφέρειας απασχολείται και Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αντιστοιχεί κατά μέσο όρο 1 άτομο σε κάθε σχολική μονάδα.

Συνολικά το σχολικό έτος 2017-2018 εργάστηκαν στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας 19 άτομα ΕΒΠ.

**Πίνακας 11. Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα των μεταβλητών Αριθμός Εκπαιδευτικών με Διδακτορικό, Αριθμός Εκπαιδευτικών με Μεταπτυχιακό**

Αριθμός Εκπαιδευτικών με Διδακτορικό	N	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση
	14	12,0	1,0	13,0	0,07	3,20713	10,286
Αριθμός Εκπαιδευτικών με Μεταπτυχιακό	14	12,0	1,0	13,0	2,35	4,67399	21,846

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες της Περιφέρειας παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο 2 εκπαιδευτικοί ανά σχολική μονάδα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ενώ σχεδόν κανένας εκπαιδευτικός δεν είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

**Πίνακας 12. Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα των μεταβλητών Αριθμός Εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Αριθμός Εκπαιδευτικών με Μετεκπαίδευση Διδασκαλείου, Αριθμός Εκπαιδευτικών με Μετεκπαίδευση ΣΕΛΔΕ, Αριθμός Εκπαιδευτικών με Επιμόρφωση στις ΤΠΕ Β Επιπέδου**

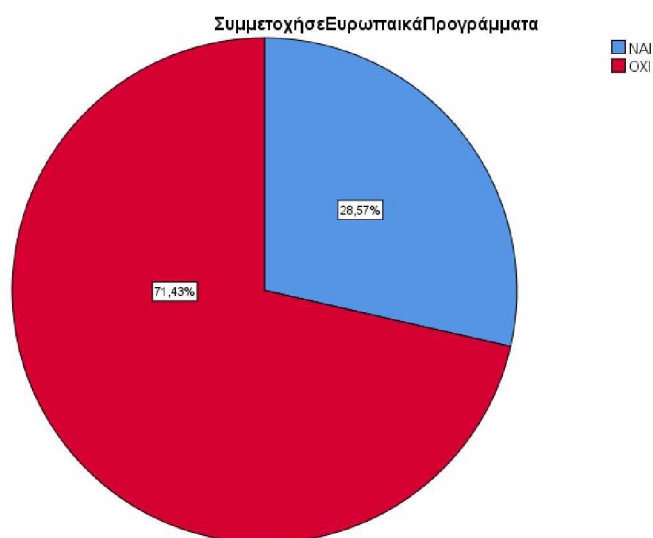
Αριθμός Εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	N	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση
Αριθμός Εκπαιδευτικών με Μετεκπαίδευση Διδασκαλείου	14	12,0	1,0	13,0	0,35	3,03098	9,187
Αριθμός Εκπαιδευτικών με Μετεκπαίδευση ΣΕΛΔΕ	14	1,0	1,0	2,0	0,35	0,49725	0,247
Αριθμός Εκπαιδευτικών με Μετεκπαίδευση ΣΕΛΔΕ	14	0,00	1,0	1,0	0,0	0,00000	0,00000
Αριθμός Εκπαιδευτικών με Επιμόρφωση στις ΤΠΕ Β Επιπέδου	14	5,00	1,00	6,00	1,07	1,89997	3,610

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι κατά μέσο όρο 1 εκπαιδευτικός ανά σχολική μονάδα είναι κάτοχος επιμόρφωσης ΤΠΕ Β' επιπέδου, κανένας εκπαιδευτικός δεν διαθέτει μετεκπαίδευση ΣΕΛΔΕ, και ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ή μετεκπαίδευση διδασκαλείου. Γενικότερα στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας από τους 78 εκπαιδευτικούς μόνιμους και αναπληρωτές που υπηρετούν οι τριάντα εννιά (39) είναι εκπαιδευτικοί με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα πράγμα που σημαίνει ότι το 50% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών έχουν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα. Το ποσοστό αυτό είναι υψηλότερο από το μέσο όρο της χώρας που είναι 46%, αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό

προσωπικό είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου, ενδιαφέρονται για μελέτη και έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης και για τους αναπληρωτές αποτελεί ένα επιπλέον προσόν κατάταξης σε υψηλότερες θέσεις στους πίνακες προσλήψεων. Γενικότερα το όφελος για τους μαθητές είναι μεγάλο αφού τους παρέχεται ποιοτικότερη εκπαίδευση. (πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ).

**Γράφημα 6. Συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα**



**Πίνακας 13. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΕ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**

		Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
	<b>Ναι</b>	4	28,57%
	<b>Όχι</b>	10	71,43%
	<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Γραφήματος 6. οι περισσότερες σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας σε ποσοστό 71,43% δεν συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα έναντι των λιγοστών που συμμετέχουν σε αυτά σε ποσοστό 28,57%.

**Πίνακας 14. Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα των Μεταβλητών Αριθμός Μαθητών του σχολείου, Πόσα τμήματα λειτουργούν στο σχολείο σας, Αριθμός Η/Υ που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.**

Αριθμός Μαθητών του σχολείου	N	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση
	14	13,00	1,00	14,00	18,07	4,14835	17,209
<b>Πόσα τμήματα λειτουργούν στο σχολείο σας</b>	14	12,00	1,00	13,00	4,5	3,09288	9,566
<b>Αριθμός Η/Υ που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία</b>	14	12,00	1,00	13,00	4,07	3,66825	13,456

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας (νηπιαγωγεία και δημοτικά) κατά μέσο όρο φοίτησαν 18 μαθητές ανά σχολική μονάδα. Τα τμήματα που δημιουργήθηκαν ανά σχολική μονάδα ήταν κατά μέσο όρο 4, και ο αριθμός των Η/Υ που είχαν οι εκπαιδευτικοί στην διάθεσή τους κατά μέσο όρο ήταν 4.

Για το σχολικό έτος 2017-2018 φοίτησαν στις σχολικές μονάδες 253 μαθητές και τα τμήματα που λειτούργησαν συνολικά ήταν 63. Πενήντα δύο τμήματα (52) στα Δημοτικά με διακόσιους δεκαοχτώ μαθητές (218) και έντεκα (11) στα Νηπιαγωγεία με τριάντα πέντε (35) μαθητές.

Για το σχολικό έτος 2016 η μέση αναλογία μαθητές ανά σχολική μονάδα ήταν για τα δημοτικά 21,9 μαθητές και για τα νηπιαγωγεία 5,1 μαθητές. Στην Περιφέρεια Στερεάς η μέση τιμή είναι 21,8 μαθητές που σημαίνει ότι βρισκόμαστε ακριβώς στο μέσο όρο στα δε νηπιαγωγεία αναλογούν 8,75 μαθητές που σημαίνει ότι τα νηπιαγωγεία της Περιφέρειας είναι πολυπληθέστερα σε σχέση με το μέσο όρο της χώρας (πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙΤΣΕΕ).

**Πίνακας 15. Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα της Μεταβλητών Αριθμός μαθητών που μετακινούνται από τον τόπο κατοικίας τους στην σχολική μονάδα με ταξί, με αστικό λεωφορείο, με λεωφορείο του ΚΤΕΛ**

Αριθμός μαθητών που μετακινούνται από τον τόπο κατοικίας τους στην σχολική μονάδα με ταξί, με αστικό λεωφορείο, με λεωφορείο του ΚΤΕΛ	N	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τοπική Απόκλιση	Διακύμανση
	14	13,00	1,00	14,00	14,78	4,24005	17,978

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Από το σύνολο των μαθητών που φοίτησαν στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας τα στοιχεία δείχνουν ότι κατά μέσο όρο 14 μαθητές μετακινούνται από τον τόπο κατοικίας τους στην σχολική μονάδα είτε με ταξί είτε με μισθωμένο λεωφορείο. Πολλοί μαθητές αναγκάζονται καθημερινά να διανύουν μεγάλες αποστάσεις προκειμένου να φοιτήσουν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε της Περιφέρειας με αποτέλεσμα να φτάνουν κουρασμένοι στο σχολείο και να μην μπορούν να παρακολουθούν τα μαθήματα. Πολλοί δε παρουσιάζουν και προβλήματα συμπεριφοράς εξαιτίας της κούρασης.

Ο συνολικός αριθμός των μαθητών για το σχολικό έτος 2017-2018 που μετακινήθηκαν από τον τόπο κατοικίας τους στην σχολική μονάδα με κάποιο μέσο μεταφοράς ήταν 207.

**Πίνακας 16. Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα των μεταβλητών Αριθμός μαθητών που αποφοίτησαν την προηγούμενη σχολική, αριθμός μαθητών που συνέχισαν σε Γενικό Γυμνάσιο, σε Ειδικό Γυμνάσιο, σε ΕΕΕΚ**

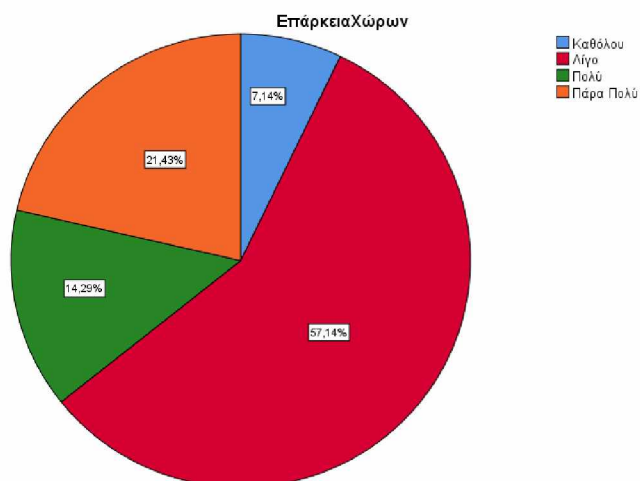
(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Αριθμός μαθητών που αποφοίτησαν την προηγούμενη σχολική χρονιά 2017-18 (Αφορά μόνο τα δημοτικά σχολεία)	N	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Διακόμανση
Από αυτούς που αποφοίτησαν συνέχισαν σε Γενικό Γυμνάσιο	14	0,00	1,00	1,00	0,00	0,000	0,000
Από αυτούς που αποφοίτησαν συνέχισαν σε Ειδικό Γυμνάσιο	14	3,00	1,00	4,00	1,00	0,93761	0,879
Από αυτούς που αποφοίτησαν συνέχισαν σε ΕΕΕΚ	14	4,00	1,00	5,00	0,78	1,32599	1,758

Κατά την σχολική χρονιά 2017-2018 από τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας αποφοίτησαν κατά μέσο όρο σχεδόν 2 μαθητές ανά σχολική μονάδα. Κανένας από τους μαθητές δεν συνέχισε την φοίτηση του σε Γενικό Γυμνάσιο. Σε Ειδικό Γυμνάσιο συνέχισαν την φοίτηση τους κατά μέσο όρο 1 μαθητής ανά σχολική μονάδα ενώ σχεδόν 1 μαθητής κατά μέσο όρο από αυτούς που αποφοίτησαν συνέχισαν την φοίτησή τους σε Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Ειδικότερα ο συνολικός αριθμός των μαθητών που αποφοίτησαν από τα δημοτικά σχολεία το σχολικό έτος 2017-2018 ανέρχεται στους είκοσι πέντε (25). Από αυτούς δεκατέσσερις μαθητές (14) ή ποσοστό 6,4% συνέχισαν τη φοίτηση σε Ειδικό γυμνάσιο και έντεκα (11) μαθητές ή ποσοστό 5.1% συνέχισαν τη φοίτηση σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Το συνολικό ποσοστό αποφοιτησάντων για το σχολικό έτος 2017-18 είναι 11,5% για την Περιφέρεια Στερεάς. Για

το σχολικό έτος 2016 που υπάρχουν στοιχεία το ποσοστό αποφοιτησάντων της χώρας είναι 9,6% και της Περιφέρειας Στερεάς 7,6%. Άρα βλέπουμε μια σημαντική αύξηση στους αποφοιτήσαντες σε σχέση με το προηγούμενο σχολικό έτος. (πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ).

**Γράφημα 7. Επάρκεια Υπαρχόντων Χώρων για την Εφαρμογή του Σχολικού Προγράμματος**



**Πίνακας 17. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΥΠΑΡΧΟΝΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

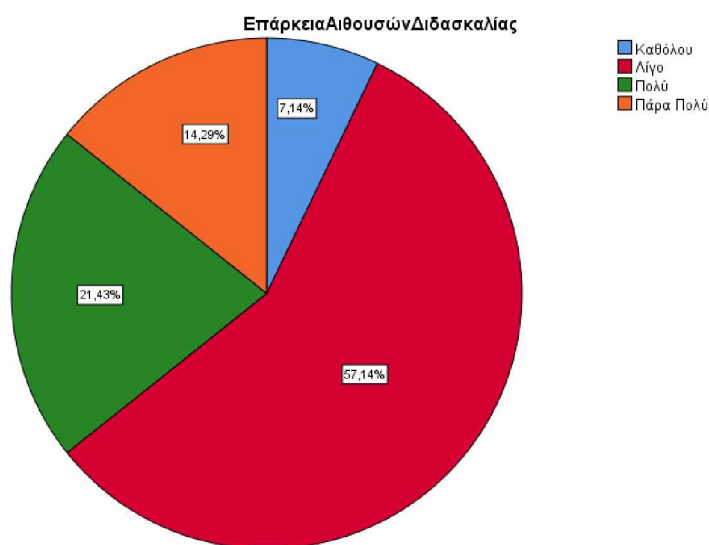
	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
<b>Καθόλου</b>	1	7,14%
<b>Λίγο</b>	8	57,14%
<b>Πολύ</b>	2	14,29%
<b>Πάρα Πολύ</b>	3	21,43%
<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)



Από τα στοιχεία του Γραφήματος 7, συμπεραίνουμε ότι η επάρκεια των υπαρχόντων χώρων για την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος δεν είναι ικανοποιητική στο σύνολο των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 57,14%.

**Γράφημα 8. Αίθουσες Διδασκαλίας για την Κάλυψη των Αναγκών των Μαθητών**



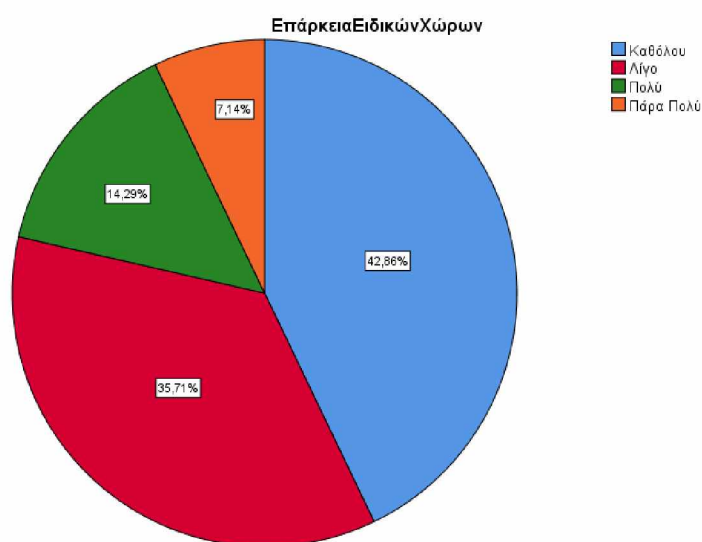
**Πίνακας 18. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΑΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΥΨΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
<b>Καθόλου</b>	1	7,14%
<b>Λίγο</b>	8	57,14%
<b>Πολύ</b>	3	21,43%
<b>Πάρα Πολύ</b>	2	14,29%
<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Στο Γράφημα 8, φαίνεται ότι η επάρκεια των αιθουσών διδασκαλίας για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών δεν είναι ικανοποιητική στο σύνολο των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 57,14%.

**Γράφημα 9. Επάρκεια Ειδικών Χώρων για την Ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών**



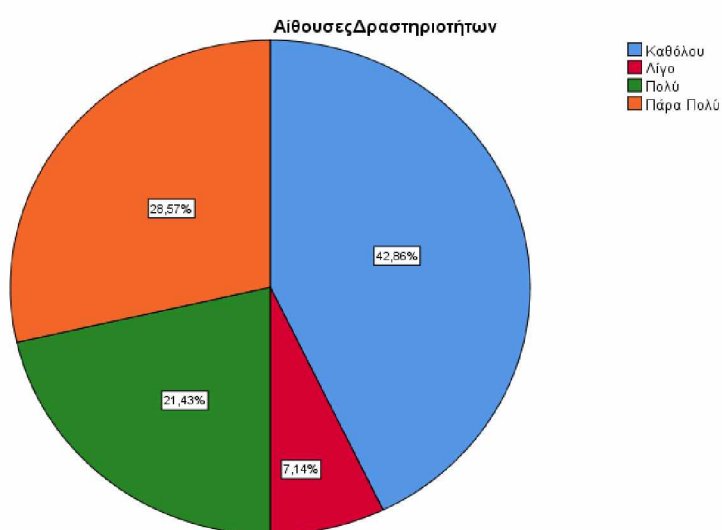
**Πίνακας 19. Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΙΔΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
<b>Καθόλου</b>	6	42,86%
<b>Λίγο</b>	5	35,71%
<b>Πολύ</b>	2	14,29%
<b>Πάρα Πολύ</b>	1	7,14%
<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Κατά το Γράφημα 9, συμπεραίνουμε ότι οι Ειδικό Χώροι των σχολικών μονάδων δεν είναι επαρκής για την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών σε ποσοστό 42,86%

**Γράφημα 10. Ανταπόκριση της Αίθουσας Εκδηλώσεων και Δραστηριοτήτων στις ανάγκες της Σχολικής Ζωής**



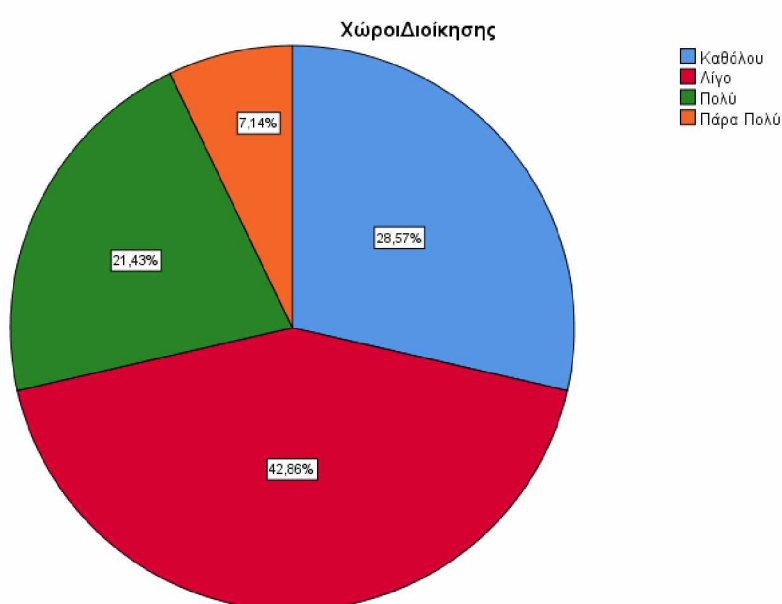
**Πίνακας 20 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ**

		Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
	<b>Καθόλου</b>	5	42,86%
	<b>Λίγο</b>	1	7,14%
	<b>Πολύ</b>	3	21,43%
	<b>Πάρα Πολύ</b>	4	28,57%
	<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Από τα στοιχεία του Γραφήματος 10, οι αίθουσες εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων δεν ανταποκρίνονται καθόλου στις ανάγκες της σχολικής ζωής σε ποσοστό 42,86%.

**Γράφημα 11. Οι Χώροι Διοίκησης του Σχολείου καλύπτουν τις Εργασιακές Ανάγκες των Μελών του Προσωπικού του Σχολείου;**



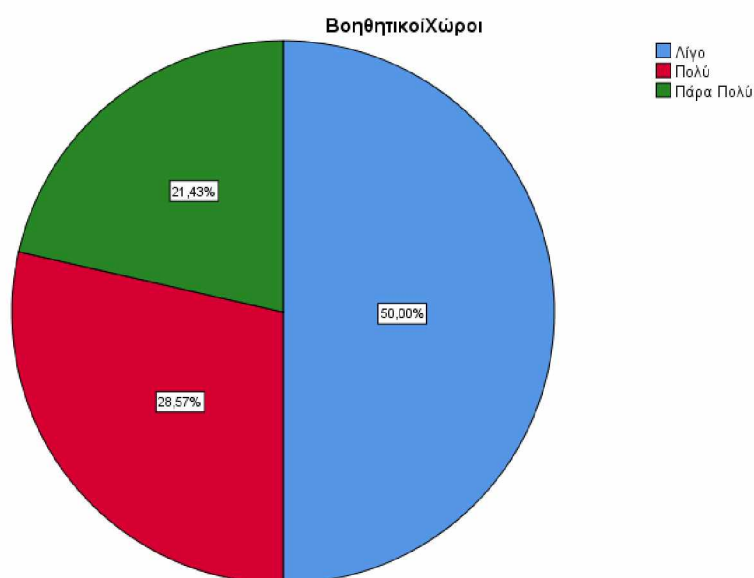
**Πίνακας 21 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΟΙ ΧΩΡΟΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΛΥΠΤΟΥΝ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	4	28,57%
Λίγο	6	42,86%
Πολύ	3	21,43%
Πάρα Πολύ	1	7,14%
Σύνολο	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Στο Γράφημα 11, αποτυπώνεται η άποψη ότι οι χώροι διοίκησης των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας σε ποσοστό 42,86% καλύπτουν λίγο τις εργασιακές ανάγκες των μελών του προσωπικού του σχολείου.

**Γράφημα 12. Οι Βοηθητικοί Χώροι του Σχολείου καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών και των μελών του Προσωπικού του Σχολείου;**



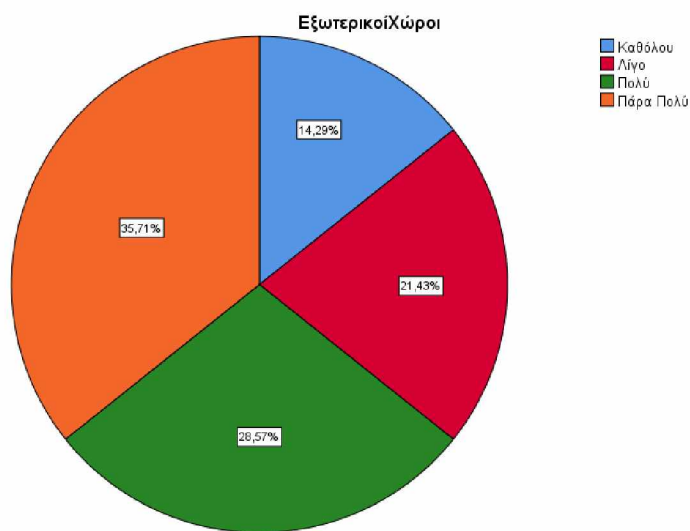
**Πίνακας 22 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής . ΟΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΛΥΠΤΟΥΝ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	7	50,00%
Πολύ	4	28,57%
Πάρα Πολύ	3	21,43%
<b>Σύνολο</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο Γράφημα 12, οι μισές σχολικές μονάδες δηλαδή το 50% της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας απάντησαν ότι βοηθητικοί χώροι των σχολικών μονάδων καλύπτουν λίγο τις ανάγκες των μαθητών και των μελών του προσωπικού του σχολείου.

**Γράφημα 13. Οι Εξωτερικοί Χώροι του Σχολείου είναι επαρκείς για τον αριθμό των μαθητών;**



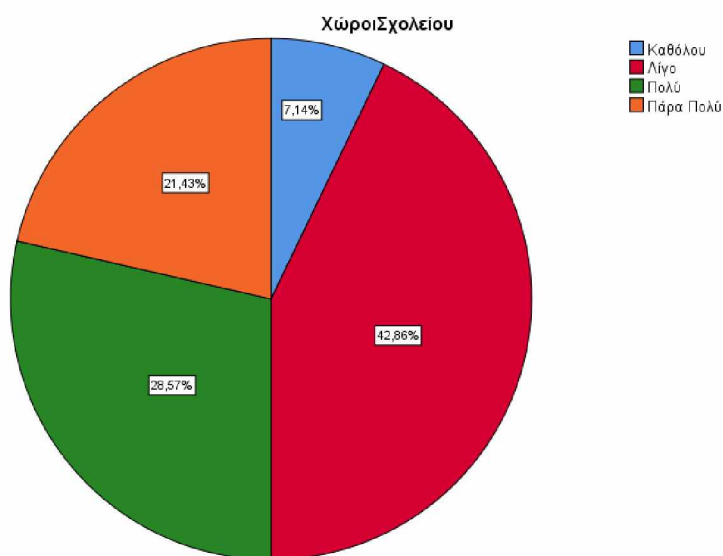
**Πίνακας 23 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής . ΟΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΡΚΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
<b>Καθόλου</b>	2	14,29%
<b>Λίγο</b>	3	21,43%
<b>Πολύ</b>	4	28,57%
<b>Πάρα Πολύ</b>	4	35,71%
<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο Γράφημα 13, οι εξωτερικοί χώροι των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας θεωρούνται από πολύ έως πολύ επαρκείς για τον αριθμό των μαθητών σε ποσοστό που φτάνει έως το 35,71%.

**Γράφημα 14. Οι χώροι του σχολείου είναι λειτουργικοί(κατάλληλη θερμοκρασία και φωτισμός, απουσία ενοχλητικών θορύβων, σκιασμένο προαύλιο, ύπαρξη καθισμάτων στους κοινόχρηστους χώρους).**



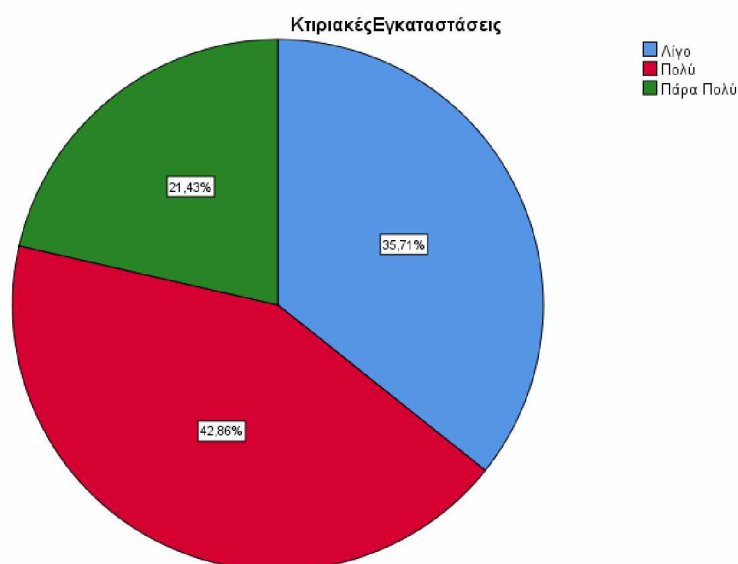
**Πίνακας 24 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΧΩΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	7,14%
Λίγο	6	42,86%
Πολύ	4	28,57%
Πάρα Πολύ	3	21,43%
Σύνολο	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Από το Γράφημα 14, συμπεραίνουμε ότι οι χώροι των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας δεν είναι αρκετά λειτουργικοί σε ποσοστό 42,86%.

**Γράφημα 15. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις είναι ασφαλείς για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;**



**Πίνακας 25 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΤΙΡΙΑΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

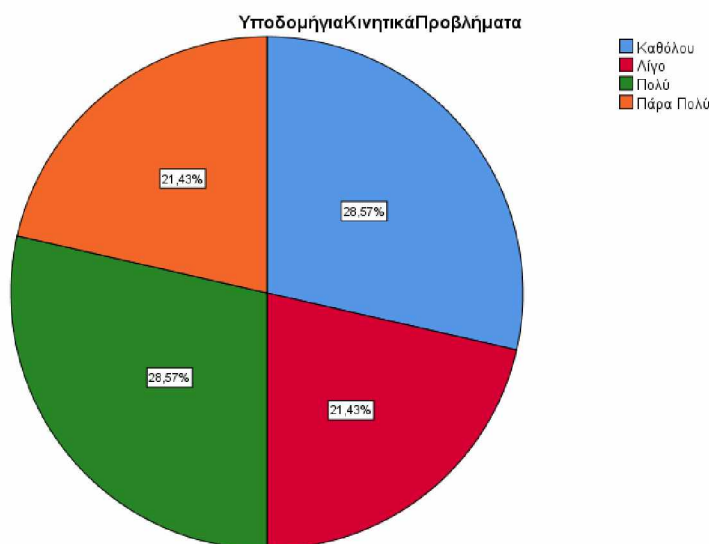
	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
<b>Λίγο</b>	5	35,71%
<b>Πολύ</b>	6	42,86%
<b>Πάρα Πολύ</b>	3	21,43%
<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Στο Γράφημα 15, η ασφάλεια που παρέχουν οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολικών μονάδων για μαθητές και εκπαιδευτικούς στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας κρίνεται ικανοποιητική σε ποσοστό 42,86%.



Γράφημα 16. Το σχολείο διαθέτει υποδομή για άτομα με κινητικά προβλήματα (ασανσέρ, ειδικές ράμπες κλπ)



Πίνακας 26 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής **ΥΠΟΔΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ**

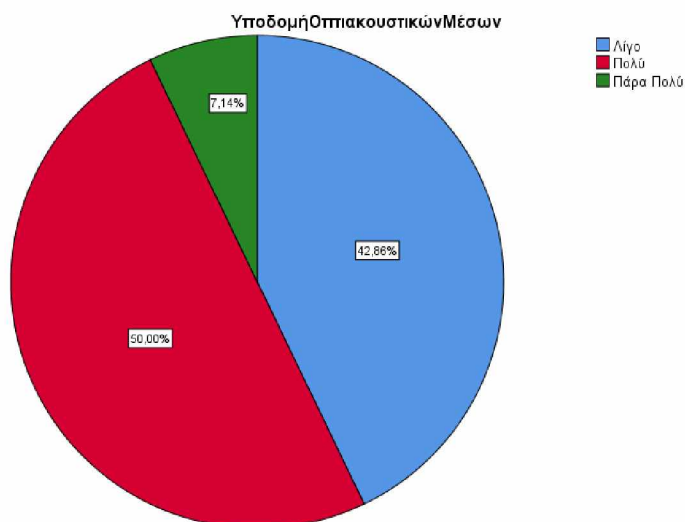
	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
<b>Καθόλου</b>	4	28,57%
<b>Λίγο</b>	3	21,43%
<b>Πολύ</b>	4	28,57%
<b>Πάρα Πολύ</b>	3	21,53 %
<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Όσον αφορά στις υποδομές των σχολικών μονάδων για άτομα με κινητικά προβλήματα στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας σύμφωνα με το Γράφημα 16, το 28,57% θεωρεί ότι δεν υπάρχουν καθόλου υποδομές στην σχολική μονάδα, το 21,43% υποστηρίζει ότι οι υποδομές που διαθέτουν είναι λίγες, το 28,57% αναφέρει ότι οι υποδομές τους μπορούν να

υποστηρίζουν άτομα με κινητικά προβλήματα σε μεγάλο βαθμό και ένα 21,53% διαθέτει σε πολύ μεγάλο βαθμό τέτοιου είδους υποδομές.

**Γράφημα 17. Η υποδομή του Σχολείου σε οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας ικανοποιεί τις ανάγκες του προγράμματος σπουδών;**



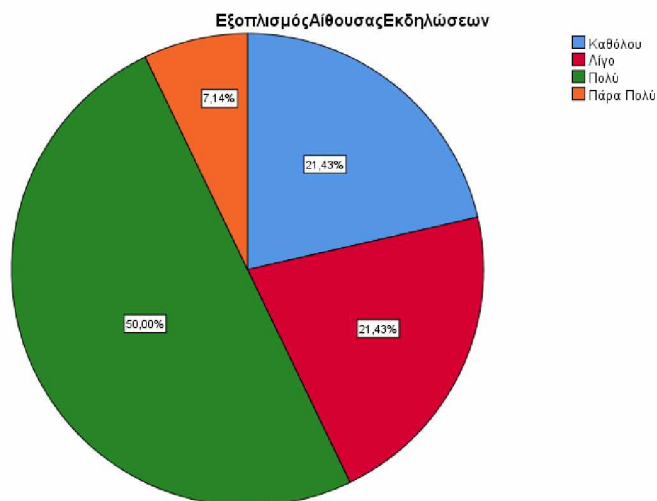
**Πίνακας 27 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΥΠΟΔΟΜΗ ΟΠΤΙΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
Λίγο	6	42,86%
Πολύ	7	50,00%
Πάρα Πολύ	1	7,14%
<b>Σύνολο</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Η υποδομή των οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας στις σχολικές Μονάδες της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας ικανοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό 50% τις ανάγκες του προγράμματος σπουδών.

**Γράφημα 18. Οι αίθουσες δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων διαθέτουν τον απαραίτητο για τη λειτουργία τους εξοπλισμό;**



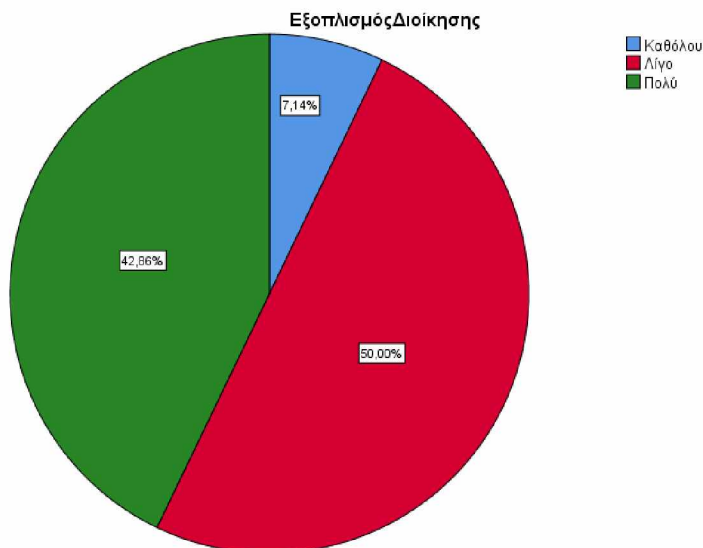
**Πίνακας 28 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
<b>Καθόλου</b>	3	21,43%
<b>Λίγο</b>	3	21,43%
<b>Πολύ</b>	7	50,00%
<b>Πάρα Πολύ</b>	1	7,14 %
<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Σύμφωνα με το Γράφημα 18, οι σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό 50% τον απαραίτητο εξοπλισμό για την λειτουργία τους.

**Γράφημα 19. Ο εξοπλισμός των χώρων διοίκησης του Σχολείου (γραφεία Δ/ντη Υποδ/ντη, εκπαιδευτικών) ανταποκρίνονται στις εργασιακές ανάγκες των μελών του Προσωπικού του Σχολείου;**



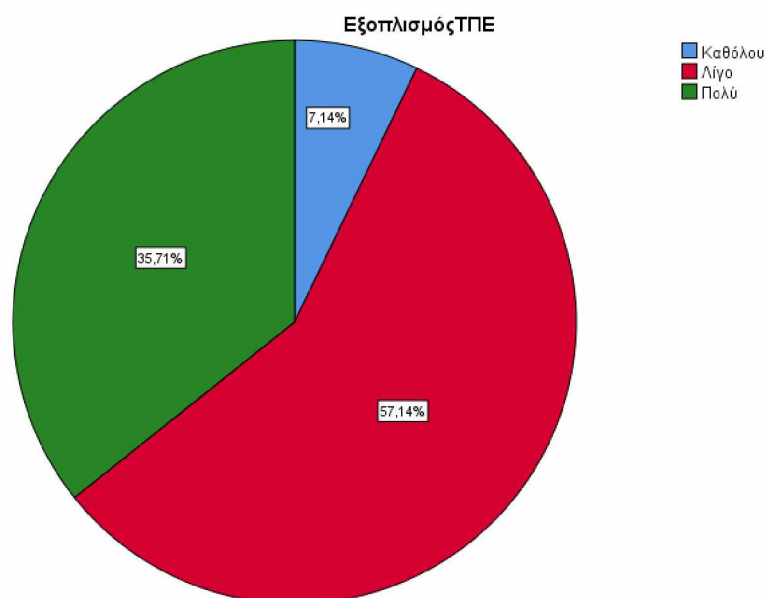
**Πίνακας 29 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ ΧΩΡΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

		Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
	<b>Καθόλου</b>	1	7,14%
	<b>Λίγο</b>	7	50,00%
	<b>Πολύ</b>	6	42,86%
	<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Γραφήματος 19, συμπεραίνουμε ότι ο εξοπλισμός των χώρων διοίκησης στα μισά σχολεία Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας σε ποσοστό 50% ανταποκρίνεται λίγο στις ανάγκες των μελών του προσωπικού των σχολικών μονάδων.

**Γράφημα 20. Το Σχολείο διαθέτει τον απαραίτητο εξοπλισμό(κατάλληλες υποδομές πληροφορικής και δίκτυα επικοινωνίας) για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία;**



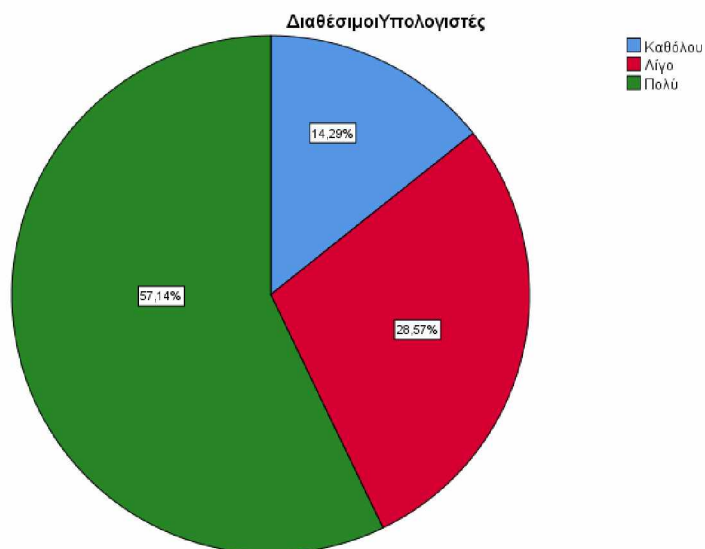
**Πίνακας 30 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	7,14%
Λίγο	8	57,14%
Πολύ	5	35,71%
Σύνολο	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Βάσει των στοιχείων του Γραφήματος 20, συμπεραίνουμε ότι οι υποδομές που διαθέτουν οι σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ δεν είναι αρκετές σε ποσοστό 50% για να καλύψουν επαρκώς την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

**Γράφημα 21. Οι διαθέσιμοι υπολογιστές είναι σύγχρονης τεχνολογίας;**



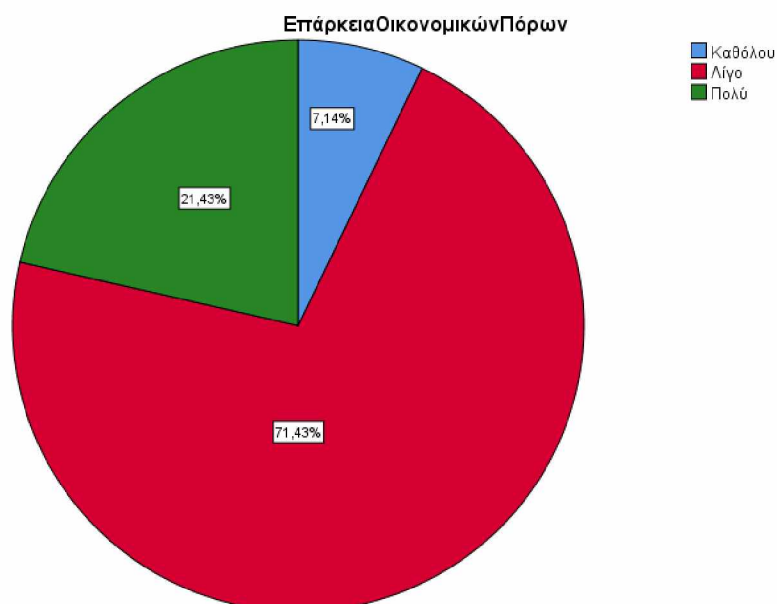
**Πίνακας 31 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
<b>Καθόλου</b>	2	14,29%
<b>Λίγο</b>	4	28,57%
<b>Πολύ</b>	8	57,14%
<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Στο Γράφημα 21, παρατηρείται ότι οι σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας σε ποσοστό 57,14% διαθέτουν υπολογιστές σύγχρονης τεχνολογίας.

**Γράφημα 22. Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επαρκούν για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο(ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ενισχυτικών και άλλων παρεμβάσεων, καθώς και προγραμμάτων τοπικού/εθνικού/διεθνούς επιπέδου)**



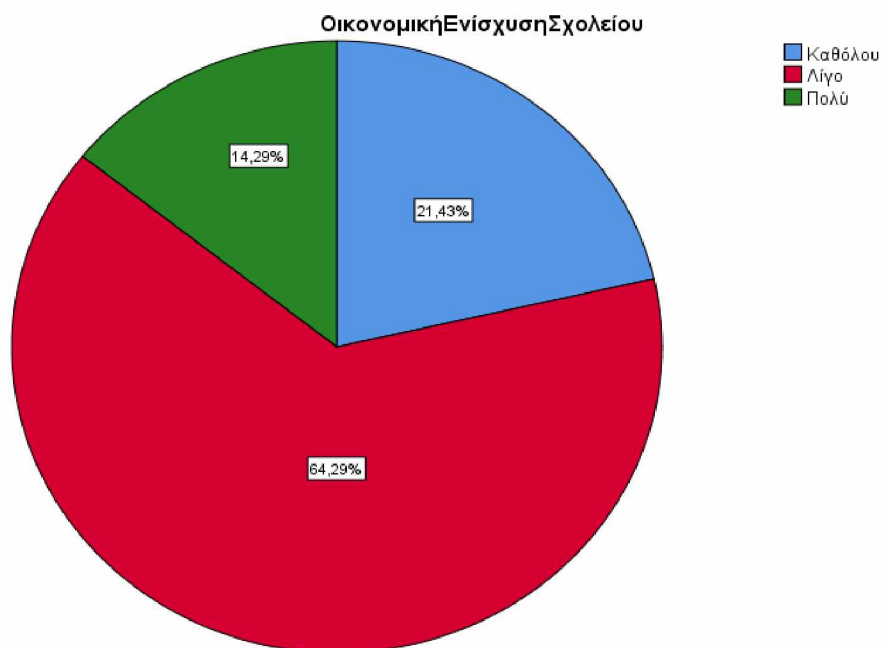
**Πίνακας 32 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
<b>Καθόλου</b>	1	7,14%
<b>Λίγο</b>	10	71,43%
<b>Πολύ</b>	3	21,43%
<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας σε ποσοστό 71,43% σύμφωνα με τα στοιχεία του Γραφήματος 22, είναι ελάχιστοι για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου.

**Γράφημα 23. Ο Δήμος ,ο Σύλλογος Γονέων ή η τοπική κοινωνία ενισχύει οικονομικά το Σχολείο;**



**Πίνακας 33 . Κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων της μεταβλητής ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ/ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ/ΔΗΜΟΣ**

	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
<b>Καθόλου</b>	3	21,43%
<b>Λίγο</b>	9	64,29%
<b>Πολύ</b>	2	14,29%
<b>Σύνολο</b>	14	100,0

(Πηγή: υπολογισμοί ερευνητή)

Τα στοιχεία του Γραφήματος 23, δείχνουν ότι οι σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας ενισχύονται ελάχιστα από την τοπική κοινωνία, τον δήμο και τον σύλλογο γονέων σε ποσοστό 64,29%.



Στους παρακάτω πίνακες (34,35,36,37,38) παρουσιάζονται οι δείκτες ποιότητας για της σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας ανά κατηγορία:

**Πίνακας 34. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα του δείκτη Δ1**

Δ1 (Συγκεντρωτικός) Αριθμός μαθητών ανά τμήμα						
Δείκτης	Πλήθος	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Δ1	63	16,00	1,00	17,00	4,0	4,6863

Από τα στοιχεία του δείκτη Δ1 που αποτυπώνονται στον συγκεντρωτικό πίνακα 34, συμπεραίνουμε ότι στα 63 τμήματα που λειτουργούν στις σχολικές μονάδες της ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας αναλογούν 4,1 μαθητές ανά τμήμα. Για το 2016 η σταθμισμένη μέση αναλογία αίθουσες ανά σχολική μονάδα στη Πρωτοβάθμια Ειδική Αγωγή είναι 4,4μαθητές ανά αίθουσα-τμήμα .Από το 2007 μέχρι το 2016 καταγράφεται σημαντική αύξηση της μέσης αναλογίας αίθουσες ανά σχολική μονάδα στην Πρωτοβάθμια Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση κατά 55%, από 2,7 μαθητές ανά αίθουσα το 2007 σε 4,4μαθητές ανά αίθουσα το 2016. Άρα και στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας η αναλογία μαθητές ανά τμήμα κινείται στο Μέσο όρο. (πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ)

**Πίνακας 35. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα του δείκτη Δ2**

Δ2 (Συγκεντρωτικός) Αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό						
Δείκτης	Πλήθος	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Δ1	78	26,00	1,00	27,00	3,2	7,13296

Από τα στοιχεία του δείκτη Δ2 που περιγράφονται στον συγκεντρωτικό πίνακα 35, διαπιστώνουμε ότι στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας την σχολική χρονιά 2017-2018 υπηρέτησαν 78 μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί .Ο αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό είναι 3,2 μαθητές . Από αυτούς οι 19 ή ποσοστό 24,4% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και 59 ή 75,6% αναπληρωτές. Στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας υπηρετούν λιγότεροι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το μέσο όρο της Χώρας που είναι

29,6% και πολύ περισσότεροι αναπληρωτές από το μέσο όρο που είναι 55,9% σύμφωνα με τα στοιχεία του 2016. (πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ)

**Πίνακας 36. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα του δείκτη Δ3**

<b>Δ3 (Συγκεντρωτικός) Αριθμός μαθητών ανά Η/Υ</b>						
<b>Δείκτης</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Εύρος</b>	<b>Ελάχιστη Τιμή</b>	<b>Μέγιστη Τιμή</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
<b>Δ1</b>	57	14,00	1,00	15,00	4,4	3,81221

Από τα στοιχεία του δείκτη Δ3 που περιγράφονται στον συγκεντρωτικό πίνακα 36, οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας έχουν στην κατοχή τους 57 ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε αίθουσες πληροφορικής που προσφέρονται για χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μέση αναλογία μαθητών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι 4,4 μαθητές ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή. (πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ)

**Πίνακας 37. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα του δείκτη Δ4**

<b>Δ4 (Συγκεντρωτικός) Αριθμός μαθητών που φοίτησαν σε Ε.Ε.Ε.Κ</b>						
<b>Δείκτης</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Εύρος</b>	<b>Ελάχιστη Τιμή</b>	<b>Μέγιστη Τιμή</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
<b>Δ1</b>	11	4,00	1,00	5,00	0,00	0,0000

Από τα στοιχεία του δείκτη Δ4 έτσι όπως περιγράφονται στον συγκεντρωτικό πίνακα 37, παρατηρούμε ότι από το σύνολο των 218 μαθητών που φοίτησαν στα ειδικά δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας 11 μαθητές συνέχισαν τη φοίτηση σε Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης, δηλαδή ποσοστό 5,05%. Στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας την Σχολική χρονιά 2017-18 Λειτουργήσαν συνολικά επτά ΕΕΕΚ καλύπτοντας επαρκώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.. (πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ).

**Πίνακας 38. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα του δείκτη Δ5**

<b>Δ5 (Συγκεντρωτικός) Αριθμός μαθητών που φοίτησαν σε Ειδικό Γυμνάσιο</b>						
<b>Δείκτης</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Εύρος</b>	<b>Ελάχιστη Τιμή</b>	<b>Μέγιστη Τιμή</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
<b>Δ1</b>	14	9,00	1,00	10,00	1,27	3,03614

Από τα στοιχεία του δείκτη Δ5 έτσι όπως περιγράφονται στον συγκεντρωτικό πίνακα 38, παρατηρούμε ότι από τους 218 μαθητές που φοίτησαν στα Ειδικά Δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας μόνο οι 14 εξ αυτών συνέχισαν τη φοίτησή τους σε Ειδικό Γυμνάσιο δηλαδή αναλογικά 1,4 μαθητές ανά σχολική μονάδα ή ποσοστό 6,4%, Στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας λειτουργούν δύο Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια στην Περιφερειακή ενότητα Ευβοίας και στην περιφερειακή ενότητα Φθιώτιδας. Μαθητές απόφοιτοι των άλλων περιφερειακών ενοτήτων για να φοιτήσουν σε ειδικά γυμνάσια θα πρέπει να μετακομίσουν ή να κάνουν καθημερινά μεγάλες αποστάσεις προκειμένου να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το Συνολικό ποσοστό μαθητών που αποφοίτησαν ανέρχεται στο 11,45%. Το μέσο ποσοστό αποφοιτησάντων το 2016 ήταν 9,6% για το σύνολο της χώρας και 7,3% για την Περιφέρεια Στερεάς. Επομένως για το σχολικό έτος 2017-18 παρουσιάζεται σημαντικότητα αύξηση του αριθμού αποφοιτησάντων. (πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙΤΣΕΕ)

#### **Δείκτης Δ6: Συνολικό Δημόσιο Κόστος ανά μαθητή:**

Το συνολικό δημόσιο κόστος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας για το σχολικό έτος 2017-2018 ανήλθε στα 2.695.920,04€. Το συνολικό δημόσιο κόστος ανά μαθητή ανήλθε στις 10,655,84€. Την περίοδο 2007-2015 μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» το οποίο επεκτάθηκε έως το 2015 ο συνολικός προϋπολογισμός που διατέθηκε για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένου και της Ειδικής Αγωγής για τον εξοπλισμό ειδικών σχολείων για ΑμεΑ άγγιξε το 12,5% της συνολικής δημόσιας χρηματοδότησης. Για την Ειδική Αγωγή την περίοδο 2007-2014 διατέθηκαν 126,4 εκ ευρώ. (πηγή: Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» - Ετήσιος Απολογισμός 2014 – Επεξεργασία των συγγραφέων).

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση χρηματοδοτείται κατά κύριο λόγο από προγράμματα δημοσίων επενδύσεων και μέρος του τακτικού προϋπολογισμού κατανέμεται σε όλες τις βαθμίδες

εκπαίδευσης. Στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης το μοντέλο χρηματοδότησης κατηγοριοποιείται βάση κριτηρίων όπως: το εθνικό/κεντρικό, το ενδιάμεσο περιφερειακό, το τοπικό επίπεδο του δήμου και το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Επίσης, οι δαπάνες για την εκπαίδευση αφορούν και την μισθοδοσία του προσωπικού, τα λειτουργικά αγαθά και υπηρεσίες και τέλος τα κεφαλαιουχικά αγαθά. Οι δαπάνες που αφορούν την μισθοδοσία του εκπαιδευτικού προσωπικού ανέρχονται στο 70% της συνολικής δαπάνης σε όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Στο 1/3 των χωρών τα Υπουργεία μεταφέρουν τους ανάλογους οικονομικούς πόρους που αφορούν την μισθοδοσία του προσωπικού απευθείας στα σχολεία (Ιρλανδία, Ισπανία, Κροατία, Κύπρος, Ολλανδία, Πορτογαλία και Σλοβενία) ή πληρώνουν απευθείας τα ίδια τους μισθούς των εκπαιδευτικών (Βέλγιο, Γερμανία, Ιταλία, Ουγγαρία, Μάλτα). Όσο αφορά την δαπάνη μισθοδοσίας του μη διδακτικού προσωπικού στα περισσότερα κράτη μέλη γίνεται μέσω ενδιάμεσων διοικητικών επιπέδων. Στον τομέα των λειτουργικών αγαθών και υπηρεσιών στην πλειονότητα των χωρών εμπλέκονται δύο και τρία διοικητικά επίπεδα.

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι το μοντέλο χρηματοδότησης της εκπαίδευσης στην Ευρώπη χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Σε γενικές γραμμές η κάλυψη των δαπανών των σχολικών μονάδων γίνεται με ένα εφάπαξ ποσό που δεσμεύεται από το Υπουργείο και δίνεται στις περιφέρειες και στους δήμους και έπειτα βάση κριτηρίων και προτεραιοτήτων προβαίνουν στην χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων. (πηγή: Υπολογισμός κόστους ανά μαθητή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (Δημόσια και Ιδιωτική δαπάνη Σεπτέμβριος 2018).

#### **Δείκτης Δ7: Το κόστος μετακίνησης ανά μαθητή στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας.**

Όσον αφορά στο έβδομο ερευνητικό ερώτημα για το κόστος μετακίνησης ανά μαθητή ειδικής αγωγής στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας ανέρχεται στο ποσό των 3.057,12€ για το σχολικό έτος 2017-18.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί η ποιότητα των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται παρακάτω.

Στις 14 σχολικές μονάδες που απαρτίζουν το σύνολο των δημοτικών σχολείων της ειδικής αγωγής αποτυπώθηκαν σε πρώτη φάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των διευθυντών. Οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν την πλειονότητα στην ηγεσία των σχολικών μονάδων με ποσοστό (92,9%) έναντι των αντρών σε ποσοστό (7,1%). Οι περισσότεροι εξ' αυτών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών σε ποσοστό (42,9%). Επίσης, οι περισσότεροι από τους Διευθυντές σε ποσοστό (42,9%) υπηρετούν στην γενική εκπαίδευση από 11-20 χρόνια. Στην ειδική αγωγή οι περισσότεροι διευθυντές κατέχουν τα ίδια έτη υπηρεσίας 11-20 σε ποσοστό (42,9%). Η βασική ειδικότητα των διευθυντών είναι ΠΕ70 Δάσκαλοι σε ποσοστό (35,7%), ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 57,1% είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος.

Εν συνεχεία στην παρούσα έρευνα αποτυπώθηκαν τα στοιχεία του εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάστηκαν στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Στερεάς Ελλάδας για το σχολικό έτος 2017-2018. Συνολικά εργάστηκαν 78 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 19 ήταν μόνιμοι και οι 59 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Επίσης, εργάστηκαν 38 άτομα ως Ειδικό Εκπαιδευτικό προσωπικό εκ των οποίων οι 33 ήταν αναπληρωτές και οι 5 μόνιμοι. Ως Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) εργάστηκαν συνολικά 19 άτομα. Ακόμη το 71,43% των σχολικών ανέφεραν ότι δεν συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα.

Στην συνέχεια της έρευνας αποτυπώθηκαν και στοιχεία του μαθητικού δυναμικού των σχολικών μονάδων της ειδικής αγωγής όπως περιγράφονται ακολούθως: στο σύνολο των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας για το σχολικό έτος 2017-2018 φοίτησαν 253 μαθητές για τους οποίους δημιουργήθηκαν 63 τμήματα. Στο σύνολο τους οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής έχουν στην κατοχή τους 57 Η/Υ για χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης από τους 253 μαθητές οι 207 μετακινούνταν από τον τόπο κατοικίας τους με κάποιο μεταφορικό μέσο (ταξί, αστικό). Από τα στοιχεία επίσης προκύπτει ότι μόλις οι 25 μαθητές από τους 253 αποφοίτησαν από τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 14

συνέχισαν την φοίτησή τους σε Ειδικό Γυμνάσιο και οι 11 σε ΕΕΕΚ. Κανείς από τους αποφοιτήσαντες δεν συνέχισε την φοίτησή του σε Γενικό Γυμνάσιο.

Μέσω της παρούσας έρευνας απαντήθηκαν και ερωτήματα που αφορούν στην υποδομή των σχολικών μονάδων όπως αυτά περιγράφονται ακολούθως: αναφορικά με την επάρκεια των υπαρχόντων χώρων για την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος το 57,14% απάντησε ότι οι ήδη υπάρχοντες χώροι ανταποκρίνονται λίγο στην ανάγκη της εφαρμογής του σχολικού προγράμματος. Ομοίως στο ίδιο ποσοστό ανήλθε και η επάρκεια για τις αίθουσες διδασκαλίας για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Η επάρκεια των ειδικών χώρων και των αιθουσών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων δεν καλύπτει καθόλου σε ποσοστό 42,86% την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και τις ανάγκες της σχολικής ζωής. Ομοίως καθόλου σε ποσοστό 28,57% δεν ανταποκρίνονται οι χώροι διοίκησης του σχολείου στις ανάγκες των μελών του. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των βοηθητικών χώρων σχολικών μονάδων 50% ανταποκρίνεται λίγο στις ανάγκες των μαθητών και των μελών του. Οι εξωτερικοί χώροι των σχολικών μονάδων θεωρούνται πάρα πολύ επαρκείς για την αντιστοιχία του μαθητικού δυναμικού τους σε ποσοστό 35,71%. Η λειτουργικότητα των χώρων των σχολικών μονάδων θεωρείται λίγη σε ποσοστό 42,86% ενώ η ασφάλεια των κτιριακών υποδομών θεωρείται αρκετά υψηλή σε ποσοστό 42,86% για τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου. Μοιρασμένο είναι το ποσοστό για τις υποδομές για άτομα με κινητικά προβλήματα όπου σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας σε κάποια σχολεία δεν υπάρχουν καθόλου τέτοιου είδους υποδομές 21,53% ενώ σε κάποια άλλα υπάρχουν αρκετές 28,57%. Η ύπαρξη οπτικοακουστικών μέσων στις σχολικές μονάδες ανταποκρίνεται λίγο σε ποσοστό 42,86% στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, ενώ ο εξοπλισμός της αίθουσας δραστηριοτήτων καλύπτει ικανοποιητικά σε ποσοστό 50% το πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, ο εξοπλισμός των χώρων διοίκησης ανταποκρίνεται λίγο σε ποσοστό 50% στις ανάγκες των μελών τους όπως και ο εξοπλισμός για την εφαρμογή ΤΠΕ σε ποσοστό 57,14%. Βέβαια οι Η/Υ που έχουν στην κατοχή τους οι σχολικές μονάδες είναι σύγχρονης τεχνολογίας σε ποσοστό 57,14%. Αναφορικά με την επάρκεια των οικονομικών πόρων για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου είναι λίγοι σε ποσοστό 1,43% ενώ οι δήμοι ενισχύουν ελάχιστα τις σχολικές μονάδες της περιφέρειας σε ποσοστό 64,29%.

Το δημόσιο κόστος ανά μαθητή της Ειδικής Αγωγής ανέρχεται σε 10.655,84€. Το ποσό αυτό είναι τετραπλάσιο από το ποσό που αναλογεί σε έναν μαθητή γενικής αγωγής. Με μια πρώτη ματιά, το ποσό αυτό μπορεί να φαίνεται υπερβολικά μεγάλο, αλλά θα πρέπει να

λάβουμε υπόψη μας τον αριθμό των εκπαιδευτικών και ΕΕΠ και ΕΒΠ που χρησιμοποιείται, καθώς και την αναλογία μαθητών ανά τμήμα. Επιπλέον πρέπει να σκεφτούμε ότι η εκπαίδευση των παιδιών αυτών αποτελεί επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Τέλος, από την αποτύπωση των ποιοτικών δεικτών της έρευνας τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής υπερέχουν σε κάποιους από αυτούς σε εθνικό επίπεδο και μειονεκτούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Όπως για παράδειγμα από τα στοιχεία του Δείκτη Δ1 η αναλογία μαθητών για τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας είναι μικρότερη σε σχέση με αυτή των υπόλοιπων δημοτικών σχολείων της χώρας. Ο Δείκτης Δ2 που αποτυπώνει την αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό δείχνει ότι τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας υπερέχουν και πάλι σε εθνικό επίπεδο αφού η αναλογία είναι και πάλι μικρότερη ανά εκπαιδευτικό. Βέβαια μειονεκτεί στο γεγονός ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί οι οποίοι πανελλαδικά αντιπροσωπεύουν το 14 % του συλλογικού αριθμού των εκπαιδευτικών (ΟΟΣΑ, 2018), εξακολουθούν να είναι υπερβολικά πολλοί στα ελληνικά σχολεία. Οι συμβάσεις τους, οι οποίες περιορίζονται στη διάρκεια του σχολικού έτους και δεν ανανεώνονται για το ίδιο σχολείο, υπονομεύουν τη συνέχεια και τη βιωσιμότητα της δουλειάς που γίνεται στο σχολείο και εμποδίζουν την επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική ζωή των εν λόγω εκπαιδευτικών. Στον Δείκτη Δ3 αποτυπώνεται η μέση αναλογία μαθητών ανά Η/Υ. Βάση του δείκτη διαφαίνεται σε εθνικό επίπεδο ότι υπάρχουν μη πλήρης τάξεις σε εξοπλισμό που λειτουργούν τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία συμπεριλαμβανομένου και των δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας. Από τους Δείκτες Δ4 και Δ5 συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές Ειδικής Αγωγής συνεχίζουν περισσότερο την φοίτησή τους σε Ειδικές Επαγγελματικές Σχολές στοιχείο απογοητευτικό καθώς τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να περιοριστούν στο επίπεδο χαμηλότερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απ' ότι ο μέσος όρος της ΕΕ (42,8 % έναντι 34,8 %). Το 2017-2018, από τους 75.680 μαθητές που αναγνωρίστηκαν επισήμως ως μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι περισσότεροι συμπεριλήφθηκαν στα κανονικά σχολεία, ενώ μόνο 10 883 μαθητές τοποθετήθηκαν σε ειδικά σχολεία. Στον νόμο 4547/2018 προβλέπεται η σύσταση νέων Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης με περισσότερο προσωπικό. Αναμένεται ότι θα μειώσουν τις τρέχουσες μακρές περιόδους αναμονής - έως και 3 έτη - για τη διάγνωση αναγκών, που αφήνουν πολλά παιδιά χωρίς έγκαιρη θεραπευτική και/ή μαθησιακή υποστήριξη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα οδήγησαν σε συμπεράσματα αναφορικά με την ποιότητα των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, για το σχολικό έτος 2017-2018. Ο όρος "ποιότητα" αποτυπώνει ουσιαστικά την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης Ειδικής Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτή λειτουργεί προς όφελος του ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού.

Για να πετύχουμε τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης Ειδικής Εκπαίδευσης στα σχολεία της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας αλλά και σε εθνικό επίπεδο, απαραίτητη είναι η υιοθέτηση και προώθηση της στάσης «Ένα σχολείο για όλους» η οποία οδηγεί στην άρση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτό μπορούμε να το πετύχουμε μόνο υπό το πρίσμα της Ενταξιακής κουλτούρας με:

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τα ζητήματα αναπηρίας, την ενταξιακή εκπαίδευση, τις συνεργατικές πρακτικές, όπως και την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και όλων των εμπλεκόμενων μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας και την δημιουργία επιμορφωτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Δημιουργία και υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης πριν την προσχολική εκπαίδευση η οποία απαιτεί την συνεισφορά της οικογένειας αλλά και υπηρεσιών του πολίτη,
- Δημιουργία προγραμμάτων σπουδών που θα δύνανται να διαφοροποιηθούν και θα έχουν ως κεντρικό άξονα την εξατομικευμένη μαθητοκεντρική εκπαίδευση αλλά και τον καθολικό σχεδιασμό της μάθησης
- Πλήρη στελέχωση των δομών ειδικής αγωγής [ΕΑΕ] και των τμημάτων ένταξης [Τ.Ε] με μόνιμους εκπαιδευτικούς βελτιώνοντας την λειτουργία τους εντός της γενικής τάξης και όχι σε ξεχωριστούς χώρους οι οποίοι πολλές φορές είναι ακατάλληλοι, παρουσία 2 εκπαιδευτικών 1 εκπαιδευτικού γενικής και 1 ειδικής αγωγής, όπως επίσης και την αύξηση των τμημάτων ένταξης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- Δημιουργία λειτουργικών χώρων και πρόσβαση σε αυτούς, πρόσβαση σε μέσα και υποστηρικτικές τεχνολογίες καθώς και σε εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας, , δίγλωσση εκπαίδευση με τη χρήση της νοηματικής στη περίπτωση των κωφών και την αξιοποίηση της Braille για τυφλούς μαθητές. Ανάπτυξη δομών υποστηριζόμενων ή μη για την αυτόνομη διαβίωση μετά τη σχολική ζωή και την υλοποίηση προγραμμάτων



Αυτόνομης ή Ημι-Αυτόνομης Διαβίωσης και διδασκαλία Δεξιοτήτων Ζωής σε ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο (έλλειψη τέτοιων δομών),

- Θεσμοθέτηση κανονισμού λειτουργίας των ΣΜΕΑΕ, Τ.Ε., ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ, κα., καθώς και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και των άλλων ειδικοτήτων που εργάζονται στις δομές ΕΑΕ, καθώς επίσης και των Σχολικών Συμβούλων με στόχο τον αναπροσδιορισμό των ρολών των δύο (02) εκπαιδευτικών (ένας γενικής-ένας ειδικής). Δημιουργία αλλά και υλοποίηση προγραμμάτων που θα επιτρέπουν την ομαλή μετάβαση από την μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη,
- Σταδιακή εξάλειψη του δίπολου «γενικής-ειδικής» αγωγής και της παράλληλης λειτουργίας δύο (02) ξεχωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων (γενική-ειδική εκπαίδευση) με στόχο τη δημιουργία του «Ενός σχολείου» για όλους τους μαθητές.

## Βιβλιογραφία

Adams, K. & Christenso, Σ. (2000). Trust and the Family- School Relationship Examination of Parent- Teacher Differences in Elementary and Secondary, *Journal of School Psychology*, 38, 477-497.

Anari, N.N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.

Bentovin, A. (1996). *Evaluation Early intervention programs for severely Handicapped*

Bogler, R. & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.

Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών . Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.

Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 188-205.

Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, (επιμ.) Μεγαλούδη, Φ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Grolnik, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling, *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.

Haynes, N.M., Comer, J.P., & Hamilton- Lee., M. (1989). School climate enhancement through parental involvement, *Journal of School Psychology*, 27, 87-90.

Heward, W. L. , (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (Επιστ. Επιμ. Δαβάζογλου, Α. και Κόκκινος, Κ.). Αθήνα: Τόπος.

Hoover- Dempsey, K.V., Walker, G.M.T., Jones, K.P. & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in- service teacher education program for enhancing parental involvement, *Teaching and Teacher Education*, 18, 1-25.

Hoy, W. & Miskel, C. (1991, 1996, 2001, 2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill, inc

Huss- Keeler, R.L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguists minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study, *Teaching and Teacher Education*, 13, 171-172.

Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students, *Journal of School Psychology*, 42, 461-475.

Meijer, C.J.W., Soriano, V., Watkins, A. (eds) (2003) *Special Needs Education in Europe; Thematic Publication. Middelfart*: European Agency for Development in Special Needs Education.

Mu, K., Siegel, E. B. & Allinder, R. M. (2000). Peer interactions and sociometric status of high school students with moderate or severe disabilities in general education classrooms. *creighton.pure.elsevier.com*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από <https://creighton.pure.elsevier.com/en/publications/peer-interactions-and-sociometric-status-of-high-school-students->

N. 3699/2008- ΦΕΚ. 199 Α/2.10.2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδ. εκπ/κές ανάγκες*.

Neave, G. (1988). Education and social policy: demise on an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 4(3), 273-283.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan

Parvin, M.M. & Kabir, M.M.N. (2011). Factors Affecting Employee Job Satisfaction of Pharmaceutical Sector. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(9),113-123.

Peters, R.S.(1976). *The role of the Head*. London: Routledge & KeganPaul.

Sayles, L. (1964). *Managerial Behavior*. NewYork: McGraw-Hill.

Siraj-Blatchford, I. (1994). The early years: Laying the foundations for racial equality, *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1).

Spann, S., Kohler, F., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents Involvement in and Perceptions of Special Education Services :An Interview with Families in a Parent, *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18, 228-237.

Stogdill, R.(1948). *Traits of Leadership*.

Uludag, A. (2008). Elementary preservice teachers opinions about parental involvement in children's education, *Teaching and Teachers Education*, 68, 202-248.

Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The Role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889.

Warr, P. (2005). Work, well being and mental Health. In: Barling J., Kelloway K. & Frone M. (eds), *Handbook of Work Stress*. New York: Sage.

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ.(1990),*Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρητική προσέγγιση-ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.

Αραμπατζή, Κ. (2009). Design for all- Ο καθολικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση. *pi- schools.gr*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2019 από [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/ekp\\_yliko/katholikos\\_sxediasmos\\_final.doc](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/ekp_yliko/katholikos_sxediasmos_final.doc)

Αρνίδου, Κ. (2007). *Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης* (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. *edull.gr*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/99/2/99.pdf>

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βούγιας, Β. (18 Μάρτιος 2018). Ποιοι θα στελεχώσουν τα ΚΕΣΥ - Ποιες θέσεις καταργούνται. *alfavita.gr*. Ανακτήθηκε στις 22 Απριλίου του 2019 από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/249639\\_poioidha-stelehosoynta-ta-kesy-poiestheseis-katargoyntai](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/249639_poioidha-stelehosoynta-ta-kesy-poiestheseis-katargoyntai)

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις Συνθήκες Εργασίας* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Εκουτσίδου, Ε. (2013). *Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και της εμπλοκής των γονέων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη.

Έντεκα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας (22 Μάιος 2015). Ανακτήθηκε από <https://xenesglosses.eu/2015/05/enteka-prosonta-pou-prepei-na-diathete/>

Ευρωπαϊκός φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1996). *Η ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Θεοφιλίδης, Χ.& Στυλιανίδης, Η.(2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στη Κύπρο*. Λευκωσία.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκδοτική Ελληνική Εταιρία Α.Ε.

Κ.Ε.Σ.Υ. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες των υπηρεσιών που αντικαθιστούν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (2018). Ανακτήθηκε από <https://www.noesi.gr/pronoise/kesy>

Κανονισμός Λειτουργίας Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Προσωπικού (15 Δεκέμβριος 2018). Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/eidikh-agwgh/3111-kanonismos-leitourgias-kesy>

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρίτη, Φ. (2014). Πώς αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι την αναπηρία τους. Ανακτήθηκε 5 Μάιου 2019 από <http://www.your-psychology.gr/index.php/2013-05-21-01-06-39/pws-antimetwrizoun-oi-anapiro-i-tin-anapiria-tou>

Κοκκάλας, Α. (2009). Διεύθυνση Σχολείου και Ειδική Αγωγή: Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου μέσα από το βλέμμα των δασκάλων του Τμήματος Ένταξης (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Επιστημών του ανθρώπου Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Βόλος.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.

Κρουσταλάκης, Γ. (1994). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Αθήνα: έκδοση του ίδιου.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση στο

Α. Κυπριωτάκης, (Επιμ.). Πρακτικά Συνεδρίου ειδικής αγωγής «*Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*» σελ. 156- 170. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση στο

Α. Κυπριωτάκης, (Επιμ.). Πρακτικά Συνεδρίου ειδικής αγωγής «*Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*» σελ. 156- 170. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από τη γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου, *Αυτονομία*.

Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η ιατρικοποίηση και η απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. *Περιοδικό Αυτονομία*.

Λειτουργία και φοίτηση μαθητών στα Τ.Ε. και σε άλλες δομές της ΑΕΑ (22 Οκτωβρίου 2018). Ανακτήθηκε από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262\\_leitoyrgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/271262_leitoyrgia-kai-foitisi-mathiton-sta-te-kai-se-alles-domes-tis-eae)

Μαντές, Δ. (1989). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Μπαρμπουνάκης.

Μαργαρίτη, Μ. (χ.χ.). Η οικογένεια και το παιδί με αναπηρία. *prosvasimo. iep.edu. gr*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019 από [http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes\\_7.pdf](http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kinhtikes/kinhtikes_7.pdf)

Ματζιάρης, Π. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών επιστημών, Θεσσαλονίκη.

Μητροπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Σχολή επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Βόλος.

Μητροπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Σχολή επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Βόλος.

Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Ν. 1146/1981- ΦΕΚ. 80 Α/31.3.1981 «Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοιν. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσιολ. ατόμων.

Ν. 2817/2000- ΦΕΚ Α' - 78- 14-3-2000, *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*.

Ν. 3699/2008 – ΦΕΚ. 199. –Α -2-10-2008, *Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες*.

Ν. 4186/2013- ΦΕΚ Α/17.9.2013, *Θέματα ειδικής αγωγής*.

Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου, Στ. (1984). Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 19.



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών  
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Παντελιάδου (χ.χ.). Ειδική Αγωγή και αποτελεσματική διδασκαλία: Ειδική αγωγή. Ιστορική εξέλιξη. Η συγκρότηση και το περιεχόμενο. *docplayer.gr*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2019 από <https://docplayer.gr/12531264-P-2107-eidiki-agogi-kai-apotelesmatiki-didaskalia.html>

Παπάνης Ε., Γιαβρίμης Π. & Βίκη Α., (2007) Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός των Ατόμων με Αναπηρία και Αποασυλοποίηση. Αθήνα: Έκδοση ΙΚΠΑ 'Η Θεομήτωρ'

Πατσιαούρα, Κ. (2002). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία).

Πέρρα, Μ. (2015). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή ανθρωπιστικών & κοινωνικών επιστημών παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Πολυχρονοπούλου, Ζ. (1993). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ντέφι.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, τ. Α΄*. Αθήνα: Ατραπός.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση..

Σούλης, Σ. (2002). *Από το σχολείο του διαχωρισμού σ' ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Στρατηγάκη, Μ. (2004). Κρατικές παρεμβάσεις και ιδιωτική ζωή της οικογένειας: Προσδοκίες από την άσκηση οικογενειακής πολιτικής. Στο Λ. Μ. Μουσούρου & Μ.

Στρατηγάκη, *Ζητήματα οικογενειακής πολιτικής. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρικές διερευνήσεις* (σσ. 293-328). Αθήνα: Gutenberg.

Συμμετοχική εκπαίδευση και πρακτικές στη σχολική τάξη (Μάρτιος, 2003). Ανακτήθηκε από [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf)

Τι είναι το Κ.Ε.Σ.Υ. (2018). Ανακτήθηκε από <https://keddyko.webnode.gr/ti-einai-to-keddy/>

ΦΕΚ 449/ 2007 Ωράριο ΣΜΕΑ/Λειτουργία ΚΔΑΥ/ Καθήκοντα Ειδικής Αγωγής ΗΣ (8 Ιανουάριος 2019). Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2364-fek-449-2007-kday-smea-ekpaidevtikoi-eidikhs-agwghs>

Χατζηβαρνάβα-Καζάζη, Ε. (2004). Οικογένειες, οικογενειακές πολιτικές, κοινωνικός αποκλεισμός και ο ιδιαίτερος ρόλος προγραμμάτων οικογενειακής στήριξης. Στο Λ. Μ. Μουσούρου & Μ. Στρατηγάκη, *Ζητήματα οικογενειακής πολιτικής. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρικές διερευνήσεις* (σσ. 251-291). Αθήνα: Gutenberg.

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των αποφάσεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πάτρα.