

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Καμπανέλλου Πολυξένη: Α.Μ. 11/09

Επόπτης α': κ. Αγαλιώτης Ιωάννης
Επόπτης β': κ. Καρτασίδου Λευκοθέα

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2011

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η Διπλωματική Εργασία αναφέρεται στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στο χρονικό διάστημα δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων και πιο συγκεκριμένα μεταξύ Οκτωβρίου 2010 και Ιουνίου 2011 στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών.

Επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον Επίκουρο καθηγητή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, κ. Αγαλιώτη Ιωάννη για τη συνεχή καθοδήγησή του, την αμέριστη συμπαράστασή του και υπομονή του σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της Ερευνητικής Διπλωματικής Εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ την κ. Καρτασίδου Λευκοθέα, Επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής για την άριστη βοήθειά της στην εξέταση και βαθμολόγηση της Διπλωματικής μου Εργασίας.

Καμπανέλλου Πολυξένη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
---------------	---

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας-Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

1.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση-Συνεκπαίδευση.....	8
1.2. Μοντέλα Συνεκπαίδευσης.....	10
1.2.1 «Κοινωνία της Μάθησης».....	11
1.2.2 «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης».....	11
1.2.3 «Επιτυχία για όλους».....	12
1.2.4 «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές».....	13
1.2.5 «Τάξη μέσα στην τάξη».....	13
1.2.6 «20/20 Ανάλυση».....	14
1.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	15
1.4 Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) κατά την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	17
1.5. Μοντέλα-Δομές Συνεργατικής Διδασκαλίας.....	21
1.5.1. Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (one teach, one observe).....	21
1.5.2 Ομαδική διδασκαλία (Team teaching).....	22
1.5.3. Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching).....	22
1.5.4. Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching).....	22
1.5.5. Διδασκαλία σταθμός (Station teaching).....	23
1.5.6. Ένας διδάσκει ένας περιφέρεται (One teach, one drift).....	23
1.6. Χαρακτηριστικά-Πορεία κατά τη Συνεργατική Διδασκαλία.....	23
1.7. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συνεργατική Διδασκαλία.....	28
1.8. Η κατάσταση στην Ελλάδα.....	29

2° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Ερευνητική Στρατηγική.....	31
2.2. Δείγμα Έρευνας.....	31
2.3. Εργαλεία και Διαδικασία της Έρευνας.....	33
2.4. Ανάλυση Στοιχείων.....	35

3° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	37
--------------------------------------	-----------

4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.1 Συμπεράσματα-Συζήτηση της Έρευνας.....	57
4.2 Περιορισμοί της Έρευνας.....	68
4.3 Πρόταση για μελλοντική έρευνα.....	68

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	69
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	75
-----------------------	-----------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 20ος αιώνας υπήρξε διεθνώς ιδιαίτερα σημαντικός για τον χώρο της ειδικής αγωγής. Η αρνητική αντιμετώπιση και οι προκαταλήψεις που είχε η κοινωνία απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες άρχισαν να εξαλείφονται. Σε αυτή την αλλαγή ουσιαστικό ρόλο έπαιξε η νομοθεσία, αλλά και η δημιουργία διαφόρων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στήριξης για τα άτομα αυτά. Κύριος στόχος, πλέον, γίνεται το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση μέσα σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, που θα κατανοεί τις όποιες ιδιαιτερότητες τους αλλά και τις ατομικές τους ανάγκες για μάθηση. Στη διάρκεια αυτού του αιώνα γίνεται αναφορά για πρώτη φορά στους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση» και ειδικά τα τελευταία χρόνια στους όρους «συνεκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Μιχαηλίδης, 2009).

Το 1978, δημοσιεύεται η έκθεση Warnock στην Μεγάλη Βρετανία που υπήρξε σημαντικός στην πορεία της ειδικής αγωγής ιδιαίτερα σε σχέση με θέματα από κοινού εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995). Ιδιαίτερα σημαντικός σταθμός είναι ασφαλώς και το Παγκόσμιο Συνέδριο της Ειδικής Αγωγής στη Σαλαμάνκα το 1994, όπου θεσπίστηκε το πλαίσιο δράσης στην ειδική αγωγή της UNESCO θέτοντας τις βάσεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα (Vislie, 2003).

Η από κοινού εκπαίδευση πέρασε μέσα από διάφορα στάδια όπως α) η χωριστή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) η μερική ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη και η ταυτόχρονη παρακολούθηση τμήματος ένταξης ή σχολείου ή ενισχυτικής διδασκαλίας, γ) η πλήρης ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη με την ύπαρξη όμως δύο εκπαιδευτικών στην ίδια αίθουσα και δ) η πλήρης ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη με ταυτόχρονη υποστήριξη του εκπαιδευτικού από περιοδεύοντα δάσκαλο (Πολυχρονοπούλου, 2003^α· Μιχαηλίδης, 2009).

Η θεσμική εξέλιξη της από κοινού εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στη χώρα μας συνδέεται κατά κύριο λόγο με την μεταπολιτευτική περίοδο. Μέχρι τότε, υπήρξαν κάποιες σχετικές προσπάθειες αλλά αποτελούσαν σε μεγάλο βαθμό άτυπες μορφές δοκιμών από μεμονωμένο αριθμό εκπαιδευτικών.

Μία από τις μεθόδους υλοποίησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι και η συνεργατική διδασκαλία, η οποία εμφανίστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής στην δεκαετία του '60. Σύμφωνα με τους Bauwens and Hourcade (1995) η συνεργατική διδασκαλία είναι «μια μορφή αναδόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατά την οποία δύο ή παραπάνω εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντικειμένων συνεργάζονται για να στηρίξουν ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά ανομοιογενής ομάδες μαθητών σε ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα» (Walter-Thomas, 1997).

Κάτω από το πρίσμα αυτών των αλλαγών που έγιναν τόσο παγκοσμίως (διακήρυξη της Σαλαμάνγκα, 1994), όσο και στην Ελλάδα, η Βουλή των Ελλήνων ψήφισε το Νόμο 2817/2000. Με την ψήφιση αυτού του νόμου η πολιτεία επιχείρησε να εντάξει οργανικά την ειδική αγωγή στο συνολικό πλαίσιο την εκπαίδευσης που ισχύει για όλα τα παιδιά και να συνδέσει την ειδική αγωγή με την παραγωγική διαδικασία με στόχο να επιτευχθεί η κοινωνική επανένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2002). Ο Νόμος 2817 προωθεί την αντίληψη της σχολικής συνεκπαίδευσης και προβλέπει την εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών στα πλαίσια των σχολικών μονάδων με δύο τρόπους: είτε στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είτε σε κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003α).

Ο τελευταίος νόμος με αριθμό 3699 του 2008 και συγκεκριμένα στο Άρθρο 2 που αφορά την οργάνωση και τους στόχους της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναφέρεται στην αντίστοιχη, προς τις δυνατότητες των μαθητών, ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα καθώς και στην αλληλοαποδοχή, στην αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Όλα αυτά έχουν ως στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις κοινωνικές υποδομές και υπηρεσίες.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του ίδιου νόμου οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος

συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ και με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη, βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ, εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση (<http://www.pi-schools.gr/specialeducation.new/index.gr.htm>).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συνεργατική διδασκαλία άρχισε να εφαρμόζεται στην Ελλάδα έπειτα από την νομοθετική ρύθμιση του τελευταίου νόμου με αριθμό 3699/2008. Ωστόσο, δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία που να αφορούν και να διευκρινίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης ως μοντέλου συνεκπαίδευσης, καθώς και για τα εμπόδια εφαρμογής της και τις πιθανές σχετικές λύσεις, τις απόψεις τους σχετικά με τους ρόλους, για την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση όσων συμμετέχουν στα προγράμματα παράλληλης στήριξης αλλά και για την παράλληλη στήριξη σε σχέση με άλλα μοντέλα συνεκπαίδευσης.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας-Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

1.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση-Συνεκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Σ.Ε.) είναι μια σχετικά καινούργια μορφή εκπαιδευτικής στήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες συνυπάρχουν στα ίδια σχολεία, στις ίδιες τάξεις μαζί με όλους τους συνομηλίκους τους, συμμετέχοντας στη διδακτική διαδικασία σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται η υποστήριξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από γνωστικές, πολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες και περιορίζονται τα φαινόμενα απομάκρυνσης, περιθωριοποίησης και αρνητικών κοινωνικών αντιλήψεων και απόψεων.

Ωστόσο, ο θεσμός της συνεκπαίδευσης πέρασε από διάφορα στάδια μέσα στο χρόνο, ανάλογα την νομοθεσία και τις διάφορες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές καταστάσεις. Συγκεκριμένα, μία από τις πιο σημαντικές κινήσεις ήταν το 2000 όταν μετονομάζονται οι ειδικές τάξεις σε τμήματα ένταξης ως ένδειξη λήψης μέτρων για τη διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του «γενικού» σχολείου. Επίσης, σχετικά με ένα Π.Δ. (1319/τ.Γ/10.10.2002) νομιμοποιεί τη δυνατότητα του ειδικού παιδαγωγού να υποστηρίζει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης και για πρώτη φορά αναφέρεται η από κοινού συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών με στόχο τη λειτουργία συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Σούλης, 2008). Τέλος, έρχεται το 2008 όπου αναφέρεται ξανά στο σχετικό νόμο (3699/2008) η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την καλύτερη υποστήριξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες ενώ πρώτη φορά γίνεται αναφορά ότι οι μαθητές μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του «γενικού» σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση.

Σχετικά με την οργάνωση της καθημερινής διδακτικής πράξης υπάρχουν τρία μοντέλα συνεκπαίδευσης: α) η πλήρης συνεκπαίδευση του παιδιού στη γενική τάξη με ταυτόχρονη υποστήριξη του εκπαιδευτικού από περιοδεύοντα δάσκαλο, β) η πλήρης συνεκπαίδευση του παιδιού στη γενική τάξη με την ύπαρξη όμως δύο εκπαιδευτικών στην ίδια αίθουσα και γ) η μερική συνεκπαίδευση του παιδιού στη γενική τάξη και η ταυτόχρονη παρακολούθηση τμήματος ένταξης ή σχολείου ή ενισχυτικής διδασκαλίας (Πολυχρονοπούλου, 2003α).

Όσον αφορά τους σκοπούς της Σ.Ε., μια γενικότερη απάντηση που θα μπορούσαμε να λάβουμε από όλους είναι ότι η συνεκπαίδευση αποσκοπεί στην γενικότερη βελτίωση των όρων ζωής ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2003α). Μέσα σε αυτή την γενικότερη βελτίωση είναι και η εκπαίδευσή τους (Μιχαηλίδης, 2009). Είναι δικαίωμα του κάθε παιδιού να αποτελεί ενεργό μέλος του σχολείου, να συμμετέχει στις εμπειρίες που δίνονται στη σχολική κοινότητα και να έχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο οφείλει να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού (Farell, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, η διαφορετικότητα σε όποιο επίπεδο της σχολικής ζωής κι αν εμφανιστεί αποτελεί αφορμή για μάθηση και περαιτέρω βελτίωση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και όχι πρόβλημα. Μέσα από τη συνεκπαίδευση απαλείφονται οι «ετικετοποιήσεις» και οι ομαδοποιήσεις/κατηγοριοποιήσεις του συστήματος ξεκινώντας από το σχολείο. Η συνεκπαίδευση, εκτός από τη χωροταξική τοποθέτηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προχωράει σε σημαντικές αλλαγές όπως οργανωτικές και δομικές, με στόχο την καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών όλων των μαθητών και αυτός είναι πολύ σημαντικός λόγος για να επιβάλλεται η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης. Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι κατά τη συνεκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας σαν δικαίωμα του κάθε μαθητή και όχι μόνο στα πλαίσια της ειδικής αγωγής.

Η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνει την ποιότητα της εκπαίδευσης γιατί επιτυγχάνονται συνδιδασκαλία, συνεργασία αλληλεπίδρασης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ προωθείται το ενδιαφέρον όλων

των μαθητών για αλληλοαποδοχή και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Allan, 1999, Armstrong, 2003).

Για να υπάρχει όμως μια βελτίωση στην εκπαίδευση τους και κατά επέκταση στην ζωή τους, θα πρέπει να τηρούνται κάποιες βασικές αρχές που αφορούν την συνεκπαίδευσή τους. Πρώτα από όλα, η απόφαση για τη συμμετοχή του κάθε παιδιού σε τάξη συνεκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνεται εξατομικευμένα και με την ανάλογη αξιολόγηση. Έπειτα, εάν κριθεί ότι το παιδί πληροί τις προϋποθέσεις για να παρακολουθεί προγράμματα συνεκπαίδευσης τότε η ένταξή του θα πρέπει να γίνεται σταδιακά για να κρατηθούν οι ισορροπίες. Ακόμα, τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας όσο και η εξατομικευμένη αξιολόγηση θα πρέπει να προετοιμάζονται και να υπάρχουν πάντα για την καλύτερη πορεία και εξέλιξη του παιδιού (Μιχαηλίδης, 2009). Όσον αφορά την αξιολόγηση του παιδιού θα πρέπει να τονίσουμε ότι θα πρέπει να είναι συχνή και ότι είναι κυρίως ευθύνη του δασκάλου του.

Εκτός όμως από τις βασικές αρχές που θα πρέπει να τηρούνται είναι και κάποιες προϋποθέσεις υλοποίησης της Σ.Ε. Οι προϋποθέσεις αυτές εστιάζουν στις στρατηγικές πολιτικής της συνεκπαίδευσης και στο κατά πόσο, αυτοί που συμμετέχουν σε πρόγραμμα Σ.Ε., δεσμεύονται να τις εφαρμόσουν. Για το λόγο αυτό οι αρχές και οι σκοποί του προγράμματος θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα όλων των συμμετεχόντων. Επίσης, καλό θα ήταν να περιγράφονται με ακριβή τρόπο τα μέτρα που προτείνουν μεταξύ τους για σχολική τους καθημερινότητα. Ακόμα, οι εφαρμοζόμενες τακτικές που επιλέγουν θα περιλαμβάνουν μεθόδους συνεχούς αξιολόγησης ώστε να είναι εφικτή η επίτευξη των στόχων. Τέλος, σχετικά με τους συμμετέχοντες στη Σ.Ε., επιβάλλεται η καλή και ουσιαστική συνεργασία θέτοντας ως ξεχωριστό και προσωπικό στόχο στον καθένα την επιτυχία τους προγράμματος (Σούλης, 2008).

1.2 Μοντέλα Συνεκπαίδευσης

Κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά μοντέλα ή προγράμματα Σ.Ε. παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο σημείο αυτό, θα εκθέσουμε τα πιο γνωστά μοντέλα συνεκπαίδευσης τα οποία είναι η

«Κοινωνία της Μάθησης», το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης», «Επιτυχία για Όλους», το «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές», το «Τάξη μέσα στην Τάξη» και το «20/20 Ανάλυση: Ένα εργαλείο παιδαγωγικής αξιολόγησης και σχεδιασμού διδασκαλίας» (Σούλης, 2008).

1.2.1 «Κοινωνία της μάθησης»

Το πρώτο μοντέλο ονομάζεται «Κοινωνία της μάθησης» και έχει ως σκοπό την εξασφάλιση, για τους μαθητές, των καλύτερων δυνατών συνθηκών μάθησης σε συνεργασία με διάφορα περιβάλλοντα μάθησης όπως είναι το σχολείο, η οικογένεια αλλά και γενικότερα η κοινωνία. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την ηλικία και την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία βρίσκονται. Κύρια χαρακτηριστικά είναι οι διδακτικές στρατηγικές και οι αναλυτικές μέθοδοι (Σούλης, 2008).

Το μοντέλο περιλαμβάνει δύο στάδια: την εκπαιδευτική αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών και το σχεδιασμό για την υλοποίηση του προγράμματος σε σχέση με τη σχολική κοινότητα, καθώς και με ευρύτερα περιβάλλοντα του μαθητή όπως προαναφέρθηκε.

Το μοντέλο προβλέπει την παρουσία ενός συντονιστή για κάθε σχολείο, ο οποίος αναλαμβάνει τόσο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και την επίβλεψη του προγράμματος αλλά και την συνεργασία όσων εμπλέκονται στο πρόγραμμα (Wang, et al., 1985). Επίσης περιλαμβάνει και την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων, καθώς θεωρείται πως η ενεργός συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες συμβάλλει στην απόδοση των μαθητών (Lindsay & Dockrell, 2004).

1.2.2 Μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης»

Το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» συστήνεται για παιδιά νηπιαγωγείου ή δημοτικού, ωστόσο είναι δυνατό να εφαρμοστεί και σε μεγαλύτερους μαθητές με κατάλληλες προσαρμογές. Κύριος σκοπός του προγράμματος είναι η ουσιαστική ένταξη του κάθε μαθητή στη σχολική κοινότητα (Σούλης, 2008). Κεντρικός στόχος του προγράμματος είναι να επικεντρώνεται στις ατομικές ανάγκες, αλλά και ιδιαιτερότητες, του κάθε

μαθητή με βάση τον δικό του ρυθμό. Για να επιτευχθεί αυτό, δημιουργούνται ατομικά σχέδια προόδου για κάθε μαθητή, όπου αναλύεται η όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος είναι η διαρκής αξιολόγηση με βάση καταγεγραμμένες μετρήσεις σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Κάποιες από τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται είναι η άμεση διδασκαλία σε εξατομικευμένο επίπεδο ή σε επίπεδο τάξης, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος καθώς και η συνεργατική μάθηση ανά ζεύγη μαθητών (Wang, et al., 1985).

1.2.3 Μοντέλο «Επιτυχία για Όλους»

Το μοντέλο «Επιτυχία για όλους» («Success for all») είναι σχεδιασμένο με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, προφορικού και γραπτού λόγου μέσα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος. Αρχικά το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε για παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στην συνέχεια όμως συμπεριλήφθηκαν και οι μαθητές των υπόλοιπων τάξεων (Slavin, Madden, 2001).

Οι παράγοντες που είναι καθοριστικοί για την επιτυχία του προγράμματος σχετίζονται με την πρώιμη αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης, την προτεραιότητα σε μαθητές με χαμηλή επίδοση, τη συνεχή αξιολόγηση, τις κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους (όπως είναι η συνεργατική μάθηση και η εξατομικευμένη διδασκαλία), την συνεργασία των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και όλων των εμπλεκόμενων προσώπων στο πρόγραμμα (Slavin et al., 1996).

Όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα εστιάζει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Με βάση αυτόν το στόχο οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανάγνωσης σύμφωνα, όχι με την τάξη στην οποία βρίσκονται αλλά, με το επίπεδο αναγνωστικής τους ικανότητας.

Το πρόγραμμα υλοποιείται σε δύο φάσεις: στην πρώτη οι μαθητές εξασκούνται στον μηχανισμό της ανάγνωσης, μέσω δραστηριοτήτων της φωνολογικής ενημερότητας, ενώ στη δεύτερη φάση πραγματοποιούνται ασκήσεις κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου μέσα σε ομάδες 4-5 μαθητών (Lane, et al., 2002).

Όσον αφορά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες μάθησης, αναφέρεται, πως είναι δυνατόν να τους δίνεται επιπλέον εξατομικευμένη διδασκαλία μικρής διάρκειας (20 λεπτών), εκτός τάξης.

1.2.4 Μοντέλο «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές»

Το μοντέλο «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές» θεωρείται μια προέκταση του μοντέλου που αναφέραμε προηγουμένως, δηλαδή του «Επιτυχία για Όλους». Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται σε τομείς όπως η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά και οι κοινωνικές δεξιότητες και απευθύνεται σε μαθητές από τα προνήπια μέχρι την έκτη τάξη του δημοτικού (Slavin & Madden, 2000). Το πρόγραμμα εφαρμόζεται κυρίως σε μαθητές που έχουν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Ωστόσο, αναφέρεται και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τους οποίους υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να εκπαιδεύονται στα πλαίσια του γενικού σχολείου και να συνεκπαιδεύονται με τους συμμαθητές τους (Slavin et al., 1996).

Σκοπός του μοντέλου είναι η ανάπτυξη ευκαιριών της αναγνωστικής ικανότητας, των βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από την διαδικασία της ανακάλυψης (Σούλης, 2008). Το πρόγραμμα αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποσκοπεί στην ανάπτυξη των βασικών νοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων, ενώ το δεύτερο μέρος επιδιώκει την ανάπτυξη ανώτερων μορφών μάθησης αλλά και την αλλαγή στη διάθεση και τη στάση απέναντι στην μάθηση.

Για να επιτευχθούν όλα αυτά χρησιμοποιούνται διάφορες μορφές διδασκαλίας όπως είναι η βιωματική μάθηση, η εξατομικευμένη αλλά και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Το κύριο σημείο είναι ότι γίνεται στους μαθητές ανάθεση ομαδικών εργασιών με απώτερο στόχο και την ανάπτυξη ατομικής και ομαδικής ευθύνης.

1.2.5. Μοντέλο «Τάξη μέσα στην τάξη»

Το μοντέλο «Τάξη μέσα στην τάξη» αναφέρεται σε παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση τα οποία φοιτούν στη γενική τάξη. Βασικό

στοιχείο του μοντέλου είναι η συνύπαρξη του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής με τη μορφή συνδιδασκαλίας (Connor et al. 2006). Κατά την εφαρμογή του μοντέλου, ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την προβλεπόμενη ύλη, ενώ την ίδια στιγμή ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής παρουσιάζει την ίδια ύλη προσαρμοσμένη στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός του μοντέλου και βασική αρχή είναι να προσφέρει στους μαθητές ισότιμες ευκαιρίες μάθησης (Σούλης, 2008).

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η παιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών, η οποία πραγματοποιείται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές προκειμένου να διαπιστωθούν οι ικανότητες και οι αδυναμίες τους, έτσι ώστε να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι αλλά και να υπάρξουν τυχόν αναπροσαρμογές όποτε κρίνεται χρήσιμο. Κατά την διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές όπως είναι οι συχνές ερωτήσεις, οι ομαδικές εργασίες, η εξάσκηση δεξιοτήτων και η παρουσίαση της νέας γνώσης σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας.

1.2.6 Μοντέλο «20/20 Ανάλυση»

Το μοντέλο «20/20 Ανάλυση» έχει ως στόχο να εντοπίσει τους μαθητές μιας τάξης ή ενός σχολείου που βρίσκονται και ανήκουν στο 20% του χαμηλότερου και του υψηλότερου μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου σχολικής αποτυχίας είτε γιατί είναι μαθητές με νοητική καθυστέρηση είτε προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικές οικογένειες ή ακόμα μπορεί να είναι χαρισματικά παιδιά (Sharpe, & Johnson, 2001).

Το συγκεκριμένο μοντέλο υλοποιείται σε δύο φάσεις, όπου η πρώτη περιλαμβάνει την διαδικασία της παιδαγωγικής αξιολόγησης και η δεύτερη φάση τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας (Reynolds et al. 1993). Αρχικά, κατά την πρώτη φάση, επιδιώκεται η όσο το δυνατόν πιο περιεκτική αξιολόγηση που αφορά πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή, έτσι ώστε να δημιουργηθεί αργότερα η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα μέσα αξιολόγησης που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν μπορούν να ποικίλλουν και είναι δυνατόν να είναι σταθμισμένα τεστ, άτυπα εργαλεία αξιολόγησης ή το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα. Κατά την δεύτερη φάση, εξετάζονται όλοι οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας, έτσι ώστε να παρέχεται στους συγκεκριμένους μαθητές η κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη (Reynolds et al. 1993). Βασικό στοιχείο στη συγκεκριμένη φάση είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα όλων αυτών που παρακολουθούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

1.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Στα προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ένα σημαντικό στοιχείο είναι η συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και μεταξύ των μαθητών. Όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεκπαίδευσή τους σχετίζεται με την συλλογική υπευθυνότητα ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και όχι μόνο του δασκάλου της τάξης ή του ειδικού δασκάλου.

Ο διαχωρισμός των ρόλων των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική κοινότητα μπορεί να επηρεάσει τη συνεκπαίδευση των παιδιών είτε θετικά, που είναι και το επιθυμητό, είτε αρνητικά. Όταν υπάρχει μια σαφής κατανομή των ρόλων αλλά και μια σωστή και υπεύθυνη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα τότε θα υλοποιηθεί και θα επιτευχθεί το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης, ενώ αντίθετα αν δεν υπάρχουν όλα αυτά δεν θα πραγματοποιηθεί τίποτα με επιτυχία και ο μόνος που θα ζημιωθεί θα είναι το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τάφα, 1998). Το γεγονός αυτό παρατηρήθηκε και μέσα από μια έρευνα που έγινε στην Γαλλία σε δασκάλους που εργάζονταν σε σχολεία Σ.Ε., παρατηρήθηκε το γεγονός του μη σαφούς διαχωρισμού των ρόλων, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται από την μια πλευρά η σωστή λειτουργία του προγράμματος της συνεκπαίδευσης και η συνεργασία τους αλλά και από την άλλη υπήρχε έντονη ανησυχία από την πλευρά των γονέων για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτού (Ebersold, S., 2003).

Σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στα πλαίσια της Σ.Ε., οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν συζητήσεις με τους μαθητές έτσι ώστε να μην ξεχωρίζουν τον συμμαθητή τους εξαιτίας των γνωστικών, συμπεριφορικών ή ακόμα και των εξωτερικών του διαφορών. Επίσης, μια ακόμα αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού είναι να αναγνωρίζει τα κατορθώματα του παιδιού με ιδιαιτερότητες με εμφανείς τρόπους (Σούλης, 2008).

Στο σημείο αυτό θα περιγράψουμε ένα πολύ ενδιαφέρον πρόγραμμα που έλαβε μέρος στην Αγγλία από το Πανεπιστήμιο του Manchester και αφορούσε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών που δούλευαν σε σχολεία Σ.Ε., με μια ομάδα του Πανεπιστημίου στην οποία συμπεριλαμβάνονταν φοιτητές αλλά και πανεπιστημιακοί καθηγητές. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, αλλά και οι πανεπιστημιακοί, ήρθαν σε συνεργασία και συζητούσαν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν για τα παιδιά που είχαν αναλάβει. Μέσα από αυτές τις συναντήσεις και τις συζητήσεις που έγιναν, αλλά και την ενημέρωση που δέχτηκαν για την κάθε περίπτωση παιδιού που είχαν, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν και για άλλες μεθόδους που χρησιμοποιούσαν συνάδελφοί τους και οι οποίες θα μπορούσαν να είναι αρκετά αποτελεσματικές και για τις δικές τους περιπτώσεις παιδιών. Αν και στην αρχή οι ίδιοι οι δάσκαλοι ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί για την συνεργασία αυτή, αλλά και για τον ρόλο που θα έπαιζαν οι πανεπιστημιακοί στο έργο τους, στην πορεία επωφελήθηκαν και ήταν αρκετά ανοιχτοί στην εξέλιξη τους προγράμματος αυτού (Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham, 2003).

Σίγουρα, οι απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης είναι αρκετές και έχουν επισημανθεί έντονα και επανειλημμένα οι αμφιβολίες των εκπαιδευτικών ως προς τη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών στις παραδοσιακές συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος. Το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής τους επικεντρώνεται στην ανεπάρκεια του χρόνου διδασκαλίας, στην πιθανή ακαταλληλότητα των προγραμμάτων, αλλά και στην πιθανή επιβάρυνση των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν και την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι βασικές για την επίτευξη προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, ο μεγαλύτερος αριθμός των ελλείψεων των περισσότερων εκπαιδευτικών δεν

αφορά τόσο τη θεματική της ειδικής Παιδαγωγικής όσο εκείνη της διδακτικής μεθοδολογίας, δηλαδή δεν συνδέεται με την ετοιμότητά τους σε σχέση με τις γνώσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά με την ικανότητά τους να προσεγγίσουν διαφορετικά παιδιά με διαφορετικές μεθόδους (Σούλης, 2002). Αυτό που χρειάζεται να γίνει κατανοητό είναι ότι όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό και με τον ίδιο τρόπο και γι' αυτό χρειάζεται μια διαφορετική προσέγγιση των στόχων στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και διαφορετική υποστηρικτική δομή. Ακόμα, αναφέρουν ως εμπόδια για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κτιριακές υποδομές των σχολείων και την έλλειψη των κατάλληλων εποπτικών μέσων (Τάφα, 1998).

Όμως ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης-συνεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός και σπουδαίος καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ο μοχλός κινητοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος. Η επιτυχία ή η αποτυχία του προγράμματος εξαρτάται από τον ίδιο. Για να επιτευχθεί η επιτυχία του προγράμματος χρειάζονται κοινοί στόχοι και σχέδια, άρα κατ' επέκταση νέες μέθοδοι συνεργασίας, κάτι που μέχρι σήμερα δεν συνέβαινε και πολύ. Αυτό απαιτεί τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αποκτήσουν νέες δεξιότητες σε τομείς όπως η οργάνωση, η συμβουλευτική και η επικοινωνία, δεξιότητες που από μόνες τους προϋποθέτουν συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών (Saleh, 1998).

1.4. Η Συνεργατική Διδασκαλία (Co-teaching) κατά τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες, όπως αναφέρθηκε, υπάρχει παγκοσμίως μια μετεξέλιξη της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια μορφή που έχει ονομαστεί συνεκπαίδευση ή συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η συνεκπαίδευση είναι μια σύγχρονη παγκόσμια τάση, μια καινούργια μορφή εκπαιδευτικής στήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες συνυπάρχουν στα ίδια σχολεία, στις ίδιες τάξεις μαζί με τους συνομηλίκους τους, συμμετέχοντας στη διδακτική διαδικασία σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους (Πολυχρονοπούλου, 2003α). Για να υλοποιηθεί η

συνεκπαίδευση ή η συμπεριληπτική εκπαίδευση χρειάζονται νέες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως είναι η συνεργατική διδασκαλία.

Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο εφαρμόζεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε εκπαιδευτικές σχολικές δομές/ τάξεις στις οποίες οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής μοιράζονται την ευθύνη της οργάνωσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών για όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Bauwens and Hourcade (1995) η συνεργατική διδασκαλία είναι «μια μορφή αναδόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατά την οποία δύο ή παραπάνω εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντικειμένων συνεργάζονται για να στηρίξουν ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα» (Walter-Thomas, 1997).

Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) δίνει την ευκαιρία στους δασκάλους να μοιραστούν τις γνώσεις τους. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής έχουν την γνώση του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών, ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν την γνώση των εκπαιδευτικών διαδικασιών για τους μαθητές με διαφορετικότητα. Σύμφωνα με την Walter-Thomas (1996), οι δάσκαλοι της συνεργατικής διδασκαλίας μοιράζονται την ευθύνη για άμεση καθοδήγηση, την ανάπτυξη και τροποποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, την καθοδηγούμενη εξάσκηση, τις διάφορες δραστηριότητες, τον έλεγχο της προόδου, την επικοινωνία με τους γονείς και την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Έτσι, η συνεργατική διδασκαλία δίνει την δυνατότητα στους δασκάλους να υποστηρίξουν τους μαθητές τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς (Sileo, & Garderen, 2010).

Μέσα από την μαθησιακή διαδικασία της συνδιδασκαλίας μπορούν να ωφεληθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους ακαδημαϊκούς τομείς, στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους, αλλά και στη συναναστροφή τους με συνομηλίκους. Ακόμα, μπορούν να βοηθηθούν μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο μαθησιακής αποτυχίας καθώς θα είναι δυνατόν να τους δίνεται εξατομικευμένη προσοχή και αυξημένος διδακτικός χρόνος (Fontana, 2005).

Υπάρχουν όμως τόσο πλεονεκτήματα όσο και προβλήματα που παρατηρούνται μέσα από αυτή την εκπαιδευτική δομή. Σε διάφορες έρευνες

που έγιναν είχαν ως στόχο να διερευνηθούν αυτά τα οφέλη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και για τους δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά και τα προβλήματα/δυσκολίες που παρουσιάζονται στα πλαίσια της συνεργατικής διδασκαλίας (Walther-Thomas, 1997).

Πιο αναλυτικά, σχετικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα αποτελέσματα επικεντρώθηκαν στο ότι ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα για τον ίδιο τους τον εαυτό, βελτιωμένη ακαδημαϊκή απόδοση, βελτιωμένες κοινωνικές τους δεξιότητες και πιο δυνατές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Walther-Thomas, 1997). Ακόμα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθονται με τους συμμαθητές τους χωρίς να φεύγουν από το κοινό πλαίσιο της τάξης τους με αποτέλεσμα οι μαθητές που βρίσκονται σε τέτοιες τάξεις να προστατεύονται από το «στίγμα» των προγραμμάτων εκτός γενικής τάξης/ γενικού πλαισίου (DeFrance Schmidt, 2008). Επίσης, οι μαθητές μπορούν να λάβουν μια συνεπέστερη και πιο αποδοτική εκπαίδευση σε μια τάξη συνεργατικής διδασκαλίας. Οι υποστηρικτές αυτής της εκπαιδευτικής μορφής επισημαίνουν ότι η παραμονή στην τάξη κερδίζει χρόνο (Friend & Bursuck, 1999).

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα που υπάρχουν για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που βρίσκονται σε μια τάξη συνδιδασκαλίας εστιάζονται κυρίως στις ακαδημαϊκές τους αποδόσεις, στον μεγαλύτερο χρόνο και προσοχή που λαμβάνει το παιδί από το δάσκαλό του, στην μεγαλύτερη έμφαση στις γνωστικές στρατηγικές, στις κοινωνικές δεξιότητες και στις βελτιωμένες συνθήκες εντός τάξης (Walther-Thomas, C.S., 1997). Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό πλαίσιο της συνδιδασκαλίας ωφέλησε εξίσου και τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών ενώ πολλές φορές η κλασική εκπαιδευτική δομή στην οποία μπορεί να ήταν μέλη δεν έδειχνε να βοηθάει τους συγκεκριμένους μαθητές.

Σχετικά με τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής μέσα από τις δομές-τάξεις συνδιδασκαλίας, ανέφεραν την επαγγελματική ικανοποίηση, τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, προσωπική στήριξη και αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία (Walther-Thomas, C.S., 1997). Η συνεργασία και η συλλογικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στη διαφοροποίηση του προγράμματος

σπουδών, που οφείλεται κατά ένα μέρος στην μείωση της αναλογίας μαθητή-δασκάλου. Δύο δάσκαλοι/εκπαιδευτικοί που εργάζονται μαζί για να βελτιώσουν την διδασκαλία μέσω τεχνικών όπως η παράλληλη διδασκαλία ή η εναλλακτική διδασκαλία μπορούν κατά περιόδους να διευκολύνουν τη διδασκαλία μέσω της διαφοροποίησης για όλους τους μαθητές (Hourcade & Bauwens, 2003; Pugach & Johnson, 1999).

Εκτός από τα πλεονεκτήματα υπάρχουν και κάποια έντονα προβλήματα/ μειονεκτήματα που αναφέρονται σε αρκετές έρευνες σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία. Όπως ανέφεραν οι ερωτώμενοι της συγκεκριμένης έρευνας, κάποιες από αυτές τις δυσκολίες είναι: α) η συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον απαραίτητο χρόνο για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (DeFrance Schmidt, 2008), β) οι τυχόν αλλαγές-μετακινήσεις συναδέλφων που δυσκολεύουν την διαδικασία τους προγραμματισμού, καθώς όταν συναναστρέφεται και συνεργάζεται με ένα συγκεκριμένο άτομο μαθαίνει τις συνήθειές του και αισθάνεται πιο άνετα, γ) ο σχεδιασμός των μαθητών όπως για παράδειγμα η κατανομή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις τάξεις ώστε να διατηρηθεί η ετερογένεια των μαθητών με απώτερο στόχο την καλύτερη στήριξη σε όλα τα μέλη της τάξης, δ) ο επιπλέον και εξειδικευμένος φόρτος εργασίας (Bergen, 1997), ε) η διευθυντική υποστήριξη που συνεπάγεται με την καλή σχέση και συνεργασία με τον διευθυντή και στ) οι ευκαιρίες ανάπτυξης-εξέλιξης του προσωπικού (Walther-Thomas, 1997).

Σε μία άλλη έρευνα σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία, έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ως πλεονεκτήματα των προγραμμάτων συνδιδασκαλίας την ακαδημαϊκή αλλά και την κοινωνική εξέλιξη τόσο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως έπαιρναν κουράγιο και δύναμη για να συνεχίσουν από τους ίδιους τους μαθητές τους ενώ πολύ σημαντικό στοιχείο ήταν και η αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη τους και η πολύ καλή συνεργασία που είχαν όχι μόνο με τους συναδέλφους τους αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές.

Ωστόσο, υπήρχαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν μια ιδιαίτερη ανησυχία για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, που συσχετιζόταν με την

πιθανή αρνητική επίδραση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην κοινωνική και ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κάποιοι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μιμήθηκαν μη επιθυμητές συμπεριφορές κάποιων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του προγράμματος συνδιδασκαλίας (Austin, V.L., 2001).

1.5. Μοντέλα-Τύποι Συνδιδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Friend (Sileo, & Garderen, 2010) υπάρχουν έξι βασικοί τύποι συνδιδασκαλίας στηριζόμενες σε έρευνες. Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα-τύπους μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της συγκεκριμένης ενότητας του μαθήματος. Αυτές οι τύποι χρησιμοποιούνται και σε επιλεγμένες ερευνητικές μαθηματικές πρακτικές, για τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.5.1 Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (one teach, one observe)

Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο ο ένας δάσκαλος διδάσκει όλη την ομάδα μαθητών και ο άλλος παρατηρεί. Για παράδειγμα η δασκάλα μπορεί να κατευθύνει μια ολόκληρη ομάδα συζήτησης πάνω σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο, όπως π.χ. στο θέμα επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων. Η άλλη εκπαιδευτικός παρατηρεί τους μαθητές, ώστε να καθοριστεί ποιος συμμετείχε στη συζήτηση, και παράλληλα μαγνητοφωνεί τα λεγόμενα των παιδιών. Οι δάσκαλοι στη συγκεκριμένη φάση δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο ποιος συμμετείχε κατά τη διάρκεια της συζήτησης, καθώς τα παιδιά με ιδιαιτερότητες έχουν πρόβλημα επικοινωνίας και μάθησης, επομένως αυτό εμποδίζει την κατανόησή τους.

Μέσα από αυτή τη μέθοδο γίνεται αντιληπτό ποιοι μαθητές χρειάζονται επιπλέον ενθάρρυνση και υποστήριξη, ώστε να συμβάλλουν στη διαδικασία της συζήτησης. Κατά τη διάρκειά του σχολικού έτους οι δάσκαλοι συνεχίζουν να χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο, ώστε να συλλέξουν κάποια δεδομένα/στοιχεία των μαθητών, να παρατηρήσουν και να υποστηρίξουν την συμπεριφορά τους καθώς και να τους αξιολογήσουν.

1.5.2 Ομαδική διδασκαλία (Team teaching)

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται στην περίπτωση που οι δάσκαλοι μοιράζονται ισότιμα όλες τις ευθύνες ενός προγράμματος συνδιδασκαλίας όπως είναι για παράδειγμα ο χρόνος για το σχεδιασμό και την υλοποίηση όλων των συστατικών της μαθησιακής διαδικασίας. Σε αυτή την περίπτωση και οι δυο εκπαιδευτικοί διδάσκουν μια μεγάλη ομάδα μαθητών είτε στεκόμενοι δίπλα δίπλα μπροστά στην τάξη είτε όταν κάνουν πολύπλοκη την διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον Silberman (1996), η ομαδική διδασκαλία εφαρμόζεται όταν οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν τον νέο διδακτικό υλικό σε μικρότερα κομμάτια τα οποία τα διαχειρίζονται ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία και μετέπειτα οι μαθητές να διδάσκουν το νέο υλικό στους συμμαθητές τους (Sileo, & Garderen, 2010). Με αυτό τον τρόπο κάθε μαθητής μαθαίνει κάτι, το οποίο όταν συνδυάζεται με υλικό διδαγμένο από άλλους, διαμορφώνει μια συγκροτημένη μορφή γνώσης.

1.5.3. Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching)

Σε αυτό το μοντέλο ο ένας δάσκαλος διδάσκει μια μικρή ομάδα 3-8 μαθητών, ενώ ο άλλος δάσκαλος όλη την τάξη (Sileo, & Garderen, 2010). Είναι ιδιαίτερη χρήσιμη μέθοδος που προωθεί τη συστηματική και ατομική διδασκαλία σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα. Είναι μια ευέλικτη μορφή διδασκαλίας που γίνεται για συγκεκριμένο σκοπό και στόχο (Friend & Bursuck, 1999).

1.5.4. Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching)

Πρόκειται για την περίπτωση που οι δάσκαλοι σχεδιάζουν μαζί και ταυτόχρονα τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου ακαδημαϊκού θέματος σε δύο ομάδες. Η τάξη χωρίζεται σε δύο ισόποσες ομάδες και οι δάσκαλοι διδάσκουν το ίδιο περιεχόμενο, την ίδια χρονική στιγμή, σε μια ομάδα μαθητών ο καθένας (Friend, & Bursuck, 1999). Το μοντέλο αυτό επιτρέπει του δασκάλους να ασχολούνται με μια σχετικά μικρή ομάδα παιδιών και προσφέρει και στα

άτομα με δυσκολίες μια πιο επικεντρωμένη και πρακτική διδασκαλία (Sileo, & Garderen, 2010).

1.5.5. Διδασκαλία με κέντρα μάθησης (Station teaching)

Σύμφωνα με τον Friend (2005) αυτό το μοντέλο χρησιμοποιείται όταν οι δάσκαλοι μοιράζουν τις ευθύνες στο περιεχόμενο διδασκαλίας. Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν την τάξη σε μικρές ομάδες και κάθε ομάδα ασχολείται με διαφορετικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στους στόχους διδασκαλίας όλων των παιδιών (Sileo, & Garderen, 2010). Οι δραστηριότητες υλοποιούνται σε κατάλληλα διαμορφωμένα κέντρα μάθησης, που βρίσκονται σε διάφορα σημεία της αίθουσας. Οι μαθητές περνούν με τη σειρά από κέντρο σε κέντρο.

1.5.6. Ένας διδάσκει ένας περιφέρεται (One teach, one drift)

Αυτό το μοντέλο είναι παρόμοιο με το μοντέλο «Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί» με τη διαφορά ότι όταν ο ένας δάσκαλος διδάσκει ο άλλος περιφέρεται στην τάξη. Αυτό το μοντέλο δίνει τη δυνατότητα ελέγχου κατανόησης/αξιολόγησης των μαθητών. Προσφέρει τη δυνατότητα της ένας προς έναν προσέγγισης και διδασκαλίας όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή έννοια (Sileo, & Garderen, 2010).

1.6. Χαρακτηριστικά-Πορεία κατά τη συνεργατική διδασκαλία

Κατά την διαδικασία της συνδιδασκαλίας (co-teaching), όπως προαναφέρθηκε, συνεργάζονται δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής. Κάποια συστατικά της διαπροσωπικής τους σχέσης μπορούν να επηρεάσουν, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά, την πορεία της συνεργασίας τους.

Μέσα από έρευνες που έγιναν την τελευταία δεκαετία βρέθηκε ότι υπάρχουν κάποια συστατικά προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνεργατικού περιβάλλοντος όπως η διαπροσωπική επικοινωνία, η φυσική ρύθμιση της τάξης, η εξοικείωση με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στόχοι του προγράμματος για τους μαθητές, ο

εκπαιδευτικός σχεδιασμός-η εκτίμηση για τυχόν αλλαγές, ο σχεδιασμός της παρουσίασης των δραστηριοτήτων, η διαχείριση της τάξης και η αξιολόγηση (Gately & Gately, 2001).

Πιο αναλυτικά το πρώτο από τα χαρακτηριστικά-συστατικά των σχέσεων της συνδιδασκαλίας είναι και η διαπροσωπική επικοινωνία. Με αυτόν τον όρο εννοείται η χρήση των λεκτικών, μη λεκτικών μηνυμάτων και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από κάποια στάδια αναπτύσσεται η επικοινωνία σε επίπεδο πιο ανοιχτό και αλληλεπιδραστικό. Αυτό γίνεται ακόμα πιο ουσιαστικό όταν παρατηρείται ο τρόπος αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μιας γυναίκας και ενός άντρα δασκάλου μέσα στην τάξη τους (Gately, & Gately, 2001).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας που μπορεί να επηρεάσει τη σχέση των εκπαιδευτικών είναι και η φυσική ρύθμιση της τάξης όπως για παράδειγμα η τοποθέτηση και η ρύθμιση των εκπαιδευτικών υλικών, των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών (DeFrance Schmidt, 2008). Υπάρχουν τρεις φάσεις που περνάει συνήθως ο εκπαιδευτικός κατά την φυσική ρύθμιση της τάξης: ο διαχωρισμός, ο συμβιβασμός και η συνεργασία. Σε πρώιμο στάδιο όλες αυτές οι διευθετήσεις μπορεί να δώσουν την εντύπωση του διαχωρισμού (Gately, & Gately, 2001). Σε μερικές τάξεις μπορεί να τύχει να μην νιώθουν άνετα οι εκπαιδευτικοί ή να μην έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό και να νιώθουν πως πρέπει να ζητούν άδεια ή να αναγκάζονται να φέρνουν δικό τους υλικό ή να χρησιμοποιούν ένα μέρος της αίθουσας. Το επόμενο στάδιο ονομάζεται συμβιβαστικό όπου οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν να μοιράζονται εποπτικό υλικό και χώρο μέσα στην αίθουσα. Στο στάδιο της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ρύθμιση των θέσεων των μαθητών αλλά και της γενικότερης συνεργασίας των παιδιών μέσα σε ομάδες.

Το τρίτο συστατικό είναι η εξοικείωση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των παιδιών. Σε αρχικό στάδιο, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής ίσως να μην είναι γνώστης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της γενικότερης μεθοδολογίας της γενικής εκπαίδευσης (Wood, 1998). Αυτή η απουσία γνώσεων όμως είναι πιθανόν να επιφέρει συναισθήματα ανασφάλειας και στους δύο δασκάλους που συνεργάζονται μέσα στην ίδια τάξη, καθώς ο δάσκαλος γενικής αγωγής μπορεί να νιώθει ανασφαλής για το

πώς ο δάσκαλος ειδικής θα καταφέρει να διδάξει σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Καθώς όμως οι δύο συνάδελφοι προχωρούν στο επόμενο στάδιο, δηλαδή σε αυτό της συνεργασίας, η αυτοπεποίθηση και η σιγουριά τους μεγαλώνει σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Έτσι καθώς αυξάνονται τα επίπεδα ασφάλειας και εξάσκησης των ικανοτήτων τους, μπορούν πιο ομαλά να περάσουν σε ένα στάδιο συνεργασίας με σημείο αναφοράς το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των παιδιών αλλά και να μοιράζονται τον προγραμματισμό και την διδασκαλία (Gately, & Gately, 2001).

Το τέταρτο χαρακτηριστικό-συστατικό που μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών στο τομέα της συνδιδασκαλίας αφορά τους στόχους της για το πρόγραμμα σπουδών των μαθητών αλλά και τις τυχόν τροποποιήσεις τους. Ο συγκεκριμένος τομέας συνεργασίας εστιάζει στην συνεργασία των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών στόχων του κάθε μαθητή (Gately, & Gately, 2001). Όταν τόσο ο δάσκαλος γενικής όσο και ο δάσκαλος ειδικής αγωγής είναι εξίσου υπεύθυνοι για την επιτυχία όλων των μαθητών μέσα σε μια τάξη συνδιδασκαλίας, είναι λογικό πως θα πρέπει να συζητούν τους στόχους που θα τεθούν αλλά και τις απαραίτητες ρυθμίσεις που θα λάβουν υπόψη τους για συγκεκριμένους μαθητές ώστε να επιτύχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συνεχόμενες συναντήσεις των εκπαιδευτικών για σχεδιασμό των στόχων και του χρονικού πλαισίου τους είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της ιδέας-θεσμού της συνδιδασκαλίας (DeFrance Schmidt, 2008). Χωρίς τον απαραίτητο χρόνο για σχεδιασμό, είναι πιθανόν πολλοί εκπαιδευτικοί να πηγαίνουν με πολύ αργό ρυθμό όσον αφορά την ανάπτυξη της σχέσης τους.

Το επόμενο στοιχείο αφορά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που μπορεί να είναι καθημερινός, εβδομαδιαίος ή σχετικός με ανακεφαλαιώσεις μαθημάτων. Ένας αποτελεσματικός σχεδιασμός απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν την ανάγκη για αλλαγές και ρυθμίσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και δέχονται τις ευθύνες στο να διδάσκουν όλα τα παιδιά μαζί μέσα στην ίδια τάξη. Εάν οι δάσκαλοι επιθυμούν να είναι πραγματικά συνεργάσιμοι, ο κοινός σχεδιασμός του χρονοδιαγράμματος είναι βασικό στοιχείο (DeFrance Schmidt, 2008). Μέσα από παρατηρήσεις και έρευνες που έχουν γίνει, όταν δύο εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε μια τάξη συνδιδασκαλίας στην αρχή δημιουργούνται δύο τύποι διδασκαλίας. Κατά

καιρούς υπάρχουν ξεχωριστά εκπαιδευτικά προγράμματα που διδάσκονται μέσα στην τάξη ή σε μικρές ομάδες παιδιών. Κάποιες άλλες στιγμές, ο δάσκαλος γενικής είναι αυτός που διδάσκει την ομάδα και ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής είναι βοηθητικός. Συχνά, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής περιφέρεται στην τάξη κυκλικά βοηθώντας τους μαθητές να παραμείνουν στην διαδικασία που πραγματοποιείται τη συγκεκριμένη στιγμή ή βοηθώντας στην διαχείριση συμπεριφοράς τους (Gately, & Gately, 2001). Καθώς οι εκπαιδευτικοί περνούν στο στάδιο του συμβιβασμού, μοιράζονται διάφορα στοιχεία σχετικά με το σχεδιασμό. Αυτή η διαδικασία του μοιρασιάς συνεχίζεται μέχρι οι δύο συνάδελφοι να περάσουν στο στάδιο της συνεργασίας. Στο στάδιο της συνεργασίας οι δάσκαλοι συνεχώς σχεδιάζουν το πρόγραμμα και σε ώρες εκτός διδασκαλίας (Gately & Gately, 2001).

Το έκτο στοιχείο είναι ο σχεδιασμός της παρουσίασης, δηλαδή ο τρόπος που θα παρατεθούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα στην τάξη συνδιδασκαλίας (DeFrance Schmidt, 2008). Στην αρχή, οι δάσκαλοι παρουσιάζουν ξεχωριστά τα μαθήματά τους. Στην πορεία της ανάπτυξης της διαπροσωπικής τους σχέσης κάποιες δραστηριότητες μπορούν να μοιράζονται. Αυτές οι μικρές αλληλεπιδράσεις και στις παρεμβολές της παρουσίασης τους είναι το στάδιο του συμβιβασμού. Στο στάδιο της συνεργασίας, και οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην παρουσίαση τους μαθήματος και των δραστηριοτήτων και προωθούν το σχεδιασμό τους από κοινού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα και οι μαθητές από πλευράς τους να ρωτούν και να ζητούν τη βοήθεια και από τους δύο εκπαιδευτικούς χωρίς να τους διαχωρίζουν (Gately, & Gately, 2001).

Το έβδομο στοιχείο είναι η διαχείριση της τάξης καθώς το συγκεκριμένο θέμα διαθέτει δύο παράγοντες που είναι: η δομή και οι σχέσεις. Ένα δομημένο περιβάλλον αποτελείται από κανόνες και ρουτίνες της μαθησιακής διαδικασίας που οι μαθητές πρέπει να μάθουν να τηρούν. Από την άλλη η ανάπτυξη των σχέσεων και της έννοιας της κοινωνίας μέσα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, όταν δύο δάσκαλοι δουλεύουν μέσα στον ίδιο χώρο θα πρέπει οι ρόλοι τους και οι κανόνες να είναι ξεκάθαροι (Gately & Gately, 2001). Στο αρχικό στάδιο υπάρχει η πιθανότητα ο δάσκαλος ειδικής αγωγής να υιοθετεί τον ρόλο του «διαχειριστή της συμπεριφοράς» για τα

παιδιά ώστε ο άλλος δάσκαλος να μπορέσει να διδάσκει. Στο επόμενο στάδιο, ο δάσκαλος γενικής αγωγής υιοθετεί το ρόλο του «αρχηγού-διαχειριστή της συμπεριφοράς» (Gately, & Gately, 2001). Καθώς οι δύο δάσκαλοι προχωρούν τη σχέση τους σε επόμενο επίπεδο αναπτύσσεται μια μεγαλύτερη τήρηση των κανόνων και των συνηθειών για την τάξη. Στο στάδιο της συνεργασίας και οι δύο δάσκαλοι συμμετέχουν στη δημιουργία και στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της συμπεριφοράς μέσα στη τάξη που να βοηθά όλους τους μαθητές.

Το όγδοο και τελευταίο στοιχείο για την ύπαρξη σχέσεων συνδιδασκαλίας, είναι η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση μέσα σε μια τάξη συνδιδασκαλίας αφορά την ανάπτυξη συστημάτων ατομικής αξιολόγησης, τη ρύθμιση των δεδομένων και των προσδοκιών, ενώ διατηρείται η ακεραιότητα των μαθημάτων (Gately, & Gately, 2001). Στην αρχή, τα ρυθμιστικά μέτρα εξετάζουν τις γνώσεις του μαθητή σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και συγκεκριμένες γνώσεις. Σε επόμενο στάδιο οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν μορφές πιο εναλλακτικές για την αξιολόγησή τους ώστε να έχουν μια πιο ποιοτική και έγκυρη αξιολόγηση. Στο στάδιο της συνεργασίας, και οι δύο δάσκαλοι έχουν την ανάγκη για ποικιλία στις επιλογές όταν αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών τους. Αυτό μπορεί να σημαίνει μία εξατομίκευση στις βαθμολογικές διαδικασίες για όλους τους μαθητές, η χρήση τόσο αντικειμενικών και υποκειμενικών κριτηρίων για τη βαθμολόγηση αλλά και συγκεκριμένες διαδικασίες καταγραφής της προόδου (Gately, & Gately, 2001). Και οι δύο δάσκαλοι συζητούν τρόπους για να εντάξουν τους στόχους μέσα στα εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών των μαθητών τους.

Ωστόσο, ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παράλληλης στήριξης-συνδιδασκαλίας είναι και η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια και μέσα από διάφορες έρευνες έγινε αντιληπτό πως η συμπεριφορά και οι απόψεις ενός εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη συμπεριφορά του στην τάξη αλλά και την πρακτική του μέσα σε αυτήν (McCormick, et al., 2001).

Αυτό που είναι σημαντικότερο για μια επιτυχή σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών στα προγράμματα παράλληλης στήριξης είναι ο βαθμός στον οποίο οι δάσκαλοι έχουν κοινά στοιχεία όσον αφορά τις φιλοσοφικές

πεποιθήσεις, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα γνωρίσματα, ή το επαγγελματικό ύφος τους (McCormick, et al., 2001).

Τέλος, ο διαχωρισμός των ρόλων μέσα στη σχολική κοινότητα μπορεί να επηρεάσει τη στήριξη των παιδιών είτε θετικά, όπου είναι και το επιθυμητό, είτε αρνητικά (Ebersold, 2003). Όταν υπάρχει μια σαφής κατανομή των ρόλων αλλά και μια σωστή και υπεύθυνη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα τότε θα υλοποιηθεί και θα επιτευχθεί το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης ενώ αντίθετα αν δεν υπάρχουν όλα αυτά δεν θα πραγματοποιηθεί τίποτα με επιτυχία και οι μόνοι που θα ζημιωθούν θα είναι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.7. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συνεργατική Διδασκαλία

Παρά όλα τα πλεονεκτήματά της, η συνεργατική διδασκαλία είναι μια αρκετά απαιτητική μορφή διδασκαλίας (DeFrance Schmidt, 2008). Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες υποστηρικτικοί τύποι που κρίνονται ουσιαστικοί για την συνεργατική διδασκαλία.

Ο πρώτος υποστηρικτικός τύπος που αναφέρεται είναι η εθελοντική συνεργασία (Friend & Bursuck, 1999). Οι Hourcade & Bauwens (DeFrance Schmidt, 2008) δηλώνουν ότι εάν οι συνεργασίες έχουν ανατεθεί και όχι επιλεγεί, τότε είναι πολύ πιθανό να υπολείπονται από τις πραγματικές συνεργασίες.

Ο επόμενος υποστηρικτικός τύπος είναι η επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη όλων των ατόμων που παίρνουν μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα (DeFrance Schmidt, S., 2008). Η επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη μπορεί αν σχετίζεται με τις βασικές δομές που απαιτούνται για συνεργατική διδασκαλία, καθώς και σε στρατηγικές για τη συνεργασία (Austin, 2001).

Στη συνέχεια, ο τρίτος υποστηρικτικός τύπος για τη συνεργατική διδασκαλία είναι η από κοινού «ιδιοκτησία», δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες για θέματα σχετικά με την από κοινού χρήση της τάξης, τους στόχους του προγράμματος, το εποπτικό υλικό, την ευθύνη και σχετικά με θέματα που αφορούν τους μαθητές. Για παράδειγμα, ο

χώρος-η τάξη θα πρέπει να θεωρηθεί ως κοινή και όχι ότι ένας εκπαιδευτικός/συνάδελφος επισκέπτεται την τάξη του άλλου (Friend & Bursuck, 1999).

Ο τέταρτος υποστηρικτικός τύπος που αναφέρεται είναι η ισοτιμία στη σχέση ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στη τάξη συνεργατικής διδασκαλίας θα πρέπει να μοιράζονται τη δύναμη και το έργο τους δίκαια (Friend & Bursuck, 1999).

Ο πέμπτος υποστηρικτικός τύπος είναι η αξιοποίηση πόρων και ιδιαίτερα του σημαντικότερου που είναι ο χρόνος (DeFrance Schmidt, S., 2008). Είναι επιτακτική ανάγκη να περνούν οι εκπαιδευτικοί το χρόνο τους στον από κοινού εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Hourcade & Bauwens, 2003). Για το λόγο αυτό οι διευθυντές/ υπεύθυνοι πρέπει να δίνουν το χρόνο στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για να συνεργάζονται στο σχεδιασμό των προγραμμάτων.

Όλες οι υποστηρικτικοί τύποι είναι δύσκολο να επιτευχθούν. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσπαθήσουν και να αγωνιστούν για τη συνεχή βελτίωση. Έτσι γίνεται η συνεχής βελτίωση η έκτη υποστηρικτική δομή για τη συνεργατική διδασκαλία. Σχετικά με όλα τα παραπάνω, όλοι οι επαγγελματίες του χώρου θα πρέπει να διατηρούν όλη τους τη προσοχή στις ανάγκες των παιδιών.

Τέλος, αυτές οι υποστηρικτικές δομές για τη συνεργατική διδασκαλία εξαρτώνται κατά κύριο λόγο και από την διοικητική υποστήριξη. Όμως, έχουν προταθεί από αρκετούς ερευνητές που μελετούν τη συνεργατική διδασκαλία. Παρόλα αυτά, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για το συγκεκριμένο θέμα έτσι ώστε να καθοριστούν τελικά ποιες δομές είναι αυτές που σχετίζονται με τα αποτελεσματικά προγράμματα της συνεργατικής διδασκαλίας.

1.8. Η κατάσταση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια άρχισε να υλοποιείται μια μορφή συνεργατικής διδασκαλίας και αυτή στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης όπως αναφέραμε και στην αρχή του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον ν.3699/2008, άρθρο 6, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, από

εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη, βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ, εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση (<http://www.pi-schools.gr/specialeducation.new/index.gr.htm>).

Η έρευνα που θα ακολουθήσει έγινε με στόχο να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα διερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε είναι:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης ως μοντέλου συνεκπαίδευσης, καθώς και για τα εμπόδια εφαρμογής της και τις πιθανές σχετικές λύσεις;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τους ρόλους, καθώς και με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση όσων συμμετέχουν στα προγράμματα παράλληλης στήριξης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την παράλληλη στήριξη σε σχέση με άλλα μοντέλα συνεκπαίδευσης;

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Έρευνας

2.1 Ερευνητική Στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η περιγραφική έρευνα. Οι περιγραφικές-διερευνητικές είναι οι επιστημονικές έρευνες που κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ο χαμηλός βαθμός περιοριστικών ελέγχων και ρυθμιστικών παρεμβάσεων εκ μέρους του ερευνητή. Αυτές του τύπου οι έρευνες διενεργούνται στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων, με ευέλικτο μεθοδολογικό τρόπο. Το ζητούμενο στις περιγραφικές έρευνες περιορίζεται, κυρίως, στην καταγραφή των διαφόρων εκφάνσεων του φαινομένου, καθώς και στην αναζήτηση και στον εντοπισμό διαφανόμενων γενικών τάσεων και πιθανών σχέσεων των μεταβλητών του ερευνητικού προβλήματος.

Οι περιγραφικές έρευνες εξαιτίας της μεθοδολογικής ευελιξίας που αναφέραμε και στη διενέργεια σε φυσικό περιβάλλον είναι κατάλληλες για έρευνες: που γίνονται πρώτες σε μια καινούργια γνωστική περιοχή για την οποία δεν έχουμε πολλές πληροφορίες, που δίνεται έμφαση στη φυσική ροή των γεγονότων, που δίνεται έμφαση στην απεικόνιση της παρούσας κατάστασης μορφών συμπεριφοράς και σε έρευνες που ελέγχουν την εγκυρότητα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων άλλων ερευνών σε πραγματικές-φυσικές καταστάσεις (Παρασκευόπουλος, 1993).

2.2. Δείγμα Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας μας αποτελείται από συνολικά 260 εκπαιδευτικούς από τους οποίους οι 150 είναι γενικής αγωγής και οι 110 ειδικής αγωγής. Από αυτό το δείγμα, οι 209 ήταν γυναίκες και οι 51 άντρες. Οι γυναίκες γενικής ήταν 122 και οι ειδικής αγωγής 87 ενώ οι άντρες γενικής ήταν 28 και οι άντρες ειδικής 23.

Πίνακας 2.1

	Γενικής	Ειδικής	Σύνολο
Άνδρες	28	23	51
Γυναίκες	122	87	209
Σύνολο	150	110	260

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, ο μέσος όρος είναι των ερωτώμενων είναι σχεδόν 10,5 (10,46) και η τυπική απόκλιση 8,9. Ο εκπαιδευτικός με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχει 0 χρόνια και με 34 χρόνια ο εκπαιδευτικός με τα περισσότερα. Στην 1^η κατηγορία δηλαδή αυτή των 0-10 χρόνων υπηρεσίας ανήκουν 61 εκπαιδευτικοί γενικής και 103 εκπαιδευτικοί ειδικής, στην 2^η κατηγορία δηλαδή αυτή των 11-20 χρόνων υπηρεσίας 43 εκπαιδευτικοί γενικής και 7 εκπαιδευτικοί ειδικής, στην 3^η κατηγορία αυτή των 21-30 χρόνων υπηρεσίας 43 εκπαιδευτικοί γενικής και καθόλου ειδικής και στην τελευταία με >30 χρόνια υπηρεσίας 3 εκπαιδευτικοί γενικής.

Πίνακας 2.2

Χρόνια Υπηρεσίας	Γενικής	Ειδικής	Σύνολο
0-10	61	103	164
11-20	43	7	50
21-30	43	0	43
>30	3	0	3
Σύνολο	150	110	260

Η κατανομή των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο σπουδών τους είναι: 54 εκ των ερωτηθέντων επέλεξαν την παιδαγωγική ακαδημία, 92 το παιδαγωγικό τμήμα, 79 την κατεύθυνση ή τμήμα ειδικής αγωγής, 9 εκπαιδευτικοί επέλεξαν το μεταπτυχιακό και το διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης 25 άτομα ενώ μόλις 1 εκπαιδευτικός ανέφερε πως έχει και δεύτερο πτυχίο.

Πίνακας 2.3.

Σπουδές	Εκπαιδευτικοί
Παιδαγωγική Ακαδημία	54
Παιδαγωγικό Τμήμα	92
Τμήμα ή Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής	79
Μεταπτυχιακό	9
Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	25
Άλλο	1
Σύνολο	260

Σχετικά με την ερώτηση εάν έχουν λάβει μέρος σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης οι 209 απάντησαν όχι και οι 51 ναι, εκ των οποίων οι 10 ήταν γενικής και οι 41 ειδικής αγωγής.

Πίνακας 2.4.

Παράλληλη	Γενικής	Ειδικής	Σύνολο
ΝΑΙ	10	41	51
ΟΧΙ	140	69	209
ΣΥΝΟΛΟ	150	110	260

Όσον αφορά τις ώρες που πραγματοποιήθηκαν προγράμματα παράλληλης στήριξης εβδομαδιαίως οι 7 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμμετείχαν έως 5 ώρες, οι άλλοι 7 εκπαιδευτικοί την δεύτερη επιλογή που αφορούσε από 5-10 ώρες, οι 5 εκπαιδευτικοί την τρίτη επιλογή από 10-15 ώρες, οι υπόλοιποι 6 την τέταρτη επιλογή που ήταν 15-20 ώρες και τέλος οι 26 την τελευταία επιλογή που αφορούσε 20-25 ώρες εβδομαδιαίως.

Πίνακας 2.5.

Ωρες	<5	5-10	10-15	15-20	20-25	Σύνολο
Εκπ/κοί	7	7	5	6	26	51

2.3. Εργαλεία και Διαδικασία της έρευνας

Το εργαλείο διαμέσου του οποίου συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της έρευνας αποτελεί προσαρμογή στα ελληνική των ερωτηματολογίων «Co-

Teacher Relationship Scale» της Linda McCormick & Mary Jo Noonan (2003), (από το Department of Special Education, University of Hawaii) και το «Perceptions of Co-Teaching Survey» του Vance L. Austin (2001).

Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε δόθηκε πιλοτικά σε 20 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Στην συνέχεια, δόθηκε σε 285 εκπαιδευτικούς μέσα σε διάστημα 6 εβδομάδων όπου και επεστράφησαν σχεδόν όλα. Υπήρχε μια απώλεια της τάξης των 25 ερωτηματολογίων.

Το ερωτηματολόγιο συμπεριλάμβανε αρχικά μια εισαγωγή στην οποία δίνονταν εξηγήσεις για την παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά της, τα ελληνικά δεδομένα αλλά και τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Έπειτα, ακολουθούσαν κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο των ερωτώμενων, ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικούς γενικού σχολείου ή σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, στα χρόνια υπηρεσίας τους αλλά και στο επίπεδο των σπουδών τους, στη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης και τις ώρες ανά εβδομάδα που εφαρμοζόταν το πρόγραμμα αυτό.

Στη συνέχεια ακολούθησαν 18 ερωτήσεις όπου σχετίζονταν με την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης, την εκπαίδευση-επιμόρφωση των μελών που παίρνουν μέρος σε προγράμματα παράλληλης στήριξης, τις ευκαιρίες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια τέτοιων προγραμμάτων, για τα εμπόδια κατά την εφαρμογή τους και τους παράγοντες που επηρεάζουν τα προγράμματα αυτά.

Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να διαβάσουν τις ερωτήσεις και να επιλέξουν μία απάντηση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους με κάθε μια από τις δηλώσεις που δίνονταν κάτω από την ερώτηση. Οι απαντήσεις ήταν τύπου Likert με διαβάθμιση από το 1 έως το 6 όπου το 1=Καθόλου, το 2= Πολύ λίγο το 3= Λίγο, το 4= Αρκετά, το 5= Πολύ και το 6= Πάρα Πολύ. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι 6 βαθμίδες αντί των 5, που είναι η πιο συνηθισμένη επιλογή, είναι ότι θέλαμε περισσότερη ακρίβεια στις επιλογές-απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τις απόψεις τους. Εξάλλου, η αξιοπιστία της κλίμακας αυξάνει καθώς ο αριθμός των δυνατών εναλλακτικών απαντήσεων αυξάνεται (Φίλιας, 1998).

Έπειτα από τη συλλογή των ερωτηματολογίων και κατά τη διάρκεια της ανάλυσης κρίθηκε απαραίτητο να γίνει Ανάλυση Παραγόντων (Factor

Analysis). Με την ανάλυση παραγόντων δίνεται η δυνατότητα να βγάλουμε νόημα από ένα σύνθετο σύνολο μεταβλητών, μειώνοντάς τις σε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων από τις οποίες αντιστοιχεί σε περισσότερες από τις αρχικές. Επίσης, τα στοιχεία που μετρούν παρόμοια πράγματα μπορούν να διαπιστωθούν μέσω της ανάλυσης παραγόντων και, συνεπώς, να κατανοηθεί και η δομή των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο (Howitt & Cramer, 2001).

Επίσης, έγινε και ανάλυση του Cronbach α , όπου είναι ένα τεστ αξιοπιστίας και μετράει την εσωτερική συνοχή, που είναι το κατά πόσο στενά συνδεδεμένα είναι μια σειρά στοιχείων σαν ομάδα. Συγκεκριμένα, είναι η μέση τιμή των συντελεστών αξιοπιστίας που θα λαμβάνεται για όλους τους πιθανούς συνδυασμούς των στοιχείων όταν χωρίζονται σε 2 μισά τεστ (Gliem & Gliem, 2003). Σύμφωνα με τους George & Mallery, ο Cronbach α έχει βαθμίδες $>.9$ είναι εξαιρετικό, $>.8$ καλό, $>.7$ Αποδεκτό, $>.6$ αμφισβητήσιμο, $>.5$ φτωχό και $<.5$ μη αποδεκτό. Ο Cronbach α της έρευνας διαπιστώθηκε ότι είναι $.706$.

2.4. Ανάλυση Στοιχείων

Για την ανάλυση των στοιχείων, οι 18 ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε 4 παράγοντες και αναλύθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3, 14, 17, 20, 24 και ονομάστηκε «Οι δυσκολίες του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου» από το περιεχόμενο των ερωτήσεων ($M=0,61$, $T.A.=1,45$). Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 4,5,6 και ονομάστηκε «Δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη-Βελτίωση των εκπαιδευτικών» ($M=1,52$, $T.A.=1,21$). Ο τρίτος παράγοντας εμπεριέχει τις ερωτήσεις 1,2,10,15,16,18 και ονομάστηκε «Απόψεις για την συνεκπαίδευση» καθώς οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης ($M=0,82$, $T.A.=1,05$). Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 7,8,9,11 και έχει τον τίτλο «Χωρικές και χρονικές απαιτήσεις των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης» ($M= 0,96$, $T.A.=1,36$).

Επίσης, έγιναν αναλύσεις διακύμανσης (anova) όπου είναι μία στατιστική μέθοδος με την οποία η μεταβλητότητα που υπάρχει σ' ένα σύνολο δεδομένων διασπάται στις επιμέρους συνιστώσες της με στόχο την κατανόηση της σημαντικότητας των διαφορετικών πηγών προέλευσής της. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και σ' αυτές υπολογίστηκε και ένας δείκτης η^2 για τη συσχέτιση (partial eta squared) αλλά και σε όσες ερωτήσεις είχαν ανάλυση διακύμανσης $<.05$. Τέλος, έγινε και scheffe test όπου λειτούργησε ως έλεγχος των σημαντικών συσχετίσεων ως προς την ισχύ. Στις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις αναφέρθηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση τους.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Αποτελέσματα της Έρευνας

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την κάθε ερώτηση ξεχωριστά, όπως τις συγκεντρώσαμε και επεξεργαστήκαμε σε πίνακες. Σε κάθε ερώτηση τα πρώτα στοιχεία θα είναι για το συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών/ ερωτώμενων και έπειτα τα στατιστικά σημαντικά στοιχεία για την κάθε ερώτηση. Τα στοιχεία και η σειρά των ερωτήσεων θα είναι σύμφωνα με την ανάλυση των παραγόντων που προηγήθηκε και αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Ο πρώτος παράγοντας του ερωτηματολογίου αφορούσε τις δυσκολίες του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου και η πρώτη ερώτηση (ερώτηση 3) αναφερόταν στο ότι τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν χωρίς να υπάρξει αρνητική επίδραση στη διδασκαλία των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες.

Ερώτηση 3: «Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης **δεν** είναι δυνατό να εφαρμοστούν χωρίς να υπάρξει αρνητική επίδραση στη διδασκαλία των παιδιών **χωρίς** ειδικές ανάγκες».

Πίνακας 3.3		Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
	ΚΑΘΟΛΟΥ	43/16,5%	36/13,8%	79/30,4%
	ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	32/12,3%	20/11,5%	62/23,8%
	ΛΙΓΟ	22/8,5%	22/8,5%	44/16,9%
	ΑΡΚΕΤΑ	31/11,9%	12/4,6%	43/ 16,5%
	ΠΟΛΥ	17/6,5%	9/3,5%	26/10%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5/1,9%	1/0,4%	6/2,3%
	Total	150/57,7%	110/ 42,3%	260/100%

Όπως παρατηρούμε και από τον πίνακα 3.3 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 54,2% υποστηρίζει ότι είναι δυνατόν να εφαρμοστούν τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης χωρίς να υπάρξει αρνητική επίδραση για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς το γένος των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί

φαίνονται να είναι πιο αρνητικές ($m=2.58$, $std=1.44$) στην άποψη ότι τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν χωρίς να υπάρξει αρνητική επίδραση στη διδασκαλία των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες ($F=4.22$, $p>.05$, $\eta^2=.019$). Στις υπόλοιπες αναλύσεις δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η δεύτερη ερώτηση του πρώτου παράγοντα αναφερόταν στο κατά πόσο τα απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών του γενικού σχολείου αποτελούν το σημαντικότερο εμπόδιο υλοποίησης της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης (ερώτηση 12). Το 64,2% θεωρούν ότι τα προγράμματα σπουδών αποτελούν, σε αρκετό βαθμό έως πολύ, εμπόδιο υλοποίησης της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης.

Ερώτηση 12: «Τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών του γενικού σχολείου αποτελούν το σημαντικότερο εμπόδιο υλοποίησης της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης».

Πίνακας 3.12	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	2/ 0,8%	4/1,5%	6/2,3%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	8/3,1%	8/3,1%	16/6,2%
ΛΙΓΟ	13/5%	13/5%	26/10%
ΑΡΚΕΤΑ	52/20%	38/14,6%	90/34,6%
ΠΟΛΥ	47/18,1%	30/11,5%	77/29,6%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	28/10,8%	17/6,5%	45/17,3%
Total	150/57,7%	110/42,3%	260/100%

Αυτό που παρατηρήθηκε στις στατιστικές αναλύσεις είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο γένος και τα χρόνια των εκπαιδευτικών ($F=4.23$, $p>.05$, $\eta^2=.037$). Συγκεκριμένα, όσοι άντρες έχουν 0-10 χρόνια υπηρεσίας φαίνονται σχετικά θετικοί προς την άποψη ότι τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών του γενικού σχολείου αποτελούν το σημαντικότερο εμπόδιο υλοποίησης της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης ($m=4.31$, $std=1.49$) ενώ οι γυναίκες με τα ίδια χρόνια δεν φαίνονται τόσο θετικές ($m=4.12$, $std=1,19$). Όσοι άντρες έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας φαίνονται ακόμα πιο θετικοί ($m=4.7$, $std=1.2$) ενώ οι γυναίκες με τα ίδια χρόνια παρουσιάζονται και αυτές πιο θετικές σε σχέση με όσες είχαν λιγότερα χρόνια ($m=4.57$, $std=1.06$). Όσοι άντρες είχαν 21-30 χρόνια φαίνονται να είναι λιγότερο σύμφωνοι σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες

χρόνων υπηρεσίας ($m=4.11$, $std=1.21$) ενώ οι γυναίκες φαίνονται να είναι πιο θετικές σε σχέση και με τους άντρες και με τις υπόλοιπες κατηγορίες γυναικών με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ($m=5.11$, $std=.65$). Όσοι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν πάνω από 30 έτη υπηρεσίας φαίνονται να είναι πιο θετικοί προς αυτήν την άποψη ($m=6$, $std=$ _) ενώ οι γυναίκες φαίνονται θετικές αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό όπως στην κατηγορία με 21-30 χρόνια ($m=5$, $std=0.0$). Στις υπόλοιπες στατιστικές επεξεργασίες δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά.

Η τρίτη ερώτηση του πρώτου παράγοντα (ερώτηση 15), αναφέρεται στο κατά πόσο τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης πρέπει να υλοποιούνται μόνο εφόσον ερωτηθούν και συναινέσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.

Ερώτηση 15: «Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης πρέπει να υλοποιούνται μόνο εφόσον ερωτηθούν και συναινέσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής».

Πίνακας 3.15	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	29/11,2%	37/14,2%	66/25,4%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	22/8,5%	23/8,8%	45/17,3%
ΛΙΓΟ	14/5,4%	8/3,1%	22/8,5%
ΑΡΚΕΤΑ	33/12,7%	17/6,5%	50/19,2%
ΠΟΛΥ	29/11,2%	18/6,9%	47/18,1%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	23/8,8%	7/2,7%	30/11,5%
Total	150/57,7%	110/42,3%	260/100%

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 3.15, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 44,6% υποστήριξαν ότι δεν πρέπει να υλοποιούνται μόνο εφόσον ερωτηθούν και συναινέσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε σχετικά με τα χρόνια και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ($F=3.6$, $p>.05$, $\eta^2=.031$). Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι όσοι έχουν 0-10 χρόνια και είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας είναι πιο θετικοί ($m=4.33$, $std=.577$) σε σχέση με τους αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων ($m=3.30$, $std=1.77$), Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=2.37$, $std=1,47$) και Μεταπτυχιακού ($m=2.33$, $std=1.75$). Όσοι έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας φαίνονται να είναι περισσότερο αρνητικοί προς αυτήν την άποψη ($m=3.66$, $std=1.40$) ενώ όσοι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=4.42$, $std=1.39$), Διδασκαλείου ($m=4.7$, $std=1.56$

και κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=6$, $std=$ _) φαίνονται πιο θετικοί. Όσοι έχουν 21-30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=1.5$, $std=.70$) φαίνονται πιο αρνητικοί σε σχέση με τους αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=3.66$, $std=1.88$), Διδασκαλείου ($m=3.93$, $std=1.98$) και κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=3.5$, $std=.70$). Τέλος, όσοι έχουν πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας φαίνονται λιγότερο θετικοί σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα χρόνια υπηρεσίας ($m=3.33$, $std=2.08$).

Η τέταρτη ερώτηση του πρώτου παράγοντα ανίχνευε αν το μάθημα των Μαθηματικών είναι αυτό που ενδείκνυται λιγότερο για προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης (ερώτηση 17). Όπως φαίνεται και από τον αντίστοιχο πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν υποστηρίζει την αντίστοιχη άποψη και θεωρούν ότι δεν είναι το μάθημα των Μαθηματικών αυτό που ενδείκνυται λιγότερο με ποσοστό 48,5%.

Ερώτηση 17: «Το μάθημα που ενδείκνυται λιγότερο για προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης είναι τα Μαθηματικά».

Πίνακας 3.17	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	27/10,4%	38/14,6%	65/25%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	35/13,5%	26/10%	61/23,5%
ΛΙΓΟ	37/14,2%	19/7,3%	56/21,5%
ΑΡΚΕΤΑ	33/12,7%	14/5,4%	47/18,1%
ΠΟΛΥ	12/4,6%	7/2,7%	19/7,3%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6/2,3%	6/2,3%	12/4,6%
Total	150/57,7%	110/42,3%	260/100%

Στην συγκεκριμένη ερώτηση δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιμέρους αναλύσεις.

Η τελευταία ερώτηση του πρώτου παράγοντα (ερώτηση 18) αναφερόταν ότι σε περίπτωση διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης και εφόσον πρέπει να ληφθεί οπωσδήποτε κάποια απόφαση, θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής.

Ερώτηση 18: «Σε περίπτωση διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και εφόσον πρέπει να ληφθεί οπωσδήποτε κάποια απόφαση, θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής».

Πίνακας 3.18	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	41/15,8%	57/21,9%	98/37,7%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	30/11,5%	26/10%	56/21,5%
ΛΙΓΟ	33/12,7%	16/6,2%	49/18,8%
ΑΡΚΕΤΑ	27/10,4%	6/2,3%	33/12,7%
ΠΟΛΥ	9/3,5%	4/1,5%	13/5%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10/3,8%	1/0,4%	11/4,2%
Total	150/57,7%	110/42,3%	260/100%

Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την ερώτηση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 59,2%, υποστηρίζουν ότι δεν θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής.

Σχετικά με τις στατιστικές αναλύσεις παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης των ερωτώμενων ($F=2.91$, $p>.05$, $\eta^2=.061$), την εκπαίδευση και τα χρόνια υπηρεσίας ($F=6.11$, $p>.05$, $\eta^2=.052$) αλλά και σε συνδυασμό του φύλου, τα χρόνια υπηρεσίας και την εκπαίδευση ($F=5.62$, $p>.05$, $\eta^2=.025$). Αρχικά, όσον αφορά την εκπαίδευση τους παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πιο αρνητικοί είναι οι απόφοιτοι Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=1.72$, $std=.999$) και οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=2.0$, $std=1.11$) ενώ πιο θετικοί παρουσιάζονται οι απόφοιτοι Διδασκαλείου ($m=2.48$, $std=1.5$), Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=2.57$, $std=1.60$), Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=2.98$, $std=1.26$) και με άλλο πτυχίο ($m=6.0$, $std=_$).

Όσον αφορά τα χρόνια και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ($\eta^2=.159$) αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι όσοι έχουν 0-10 χρόνια και είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας είναι πιο θετικοί ($m=4.33$, $std=1.52$) σε σχέση με τους αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων ($m=2.52$, $std=1.62$), Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=1.72$, $std=.99$) και Μεταπτυχιακού ($m=1.66$, $std=1.21$). Όσοι έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος φαίνονται να είναι περισσότερο θετικοί προς αυτήν την άποψη ($m=3.07$, $std=1.49$) ενώ όσοι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=2.83$, $std=1.34$), Διδασκαλείου ($m=2.7$, $std=1.33$) και κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=3$, $std=_$) φαίνονται πιο αρνητικοί. Όσοι έχουν 21-30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=1.0$,

std=0.0) φαίνονται πιο αρνητικοί σε σχέση με τους αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=3.04$, $std=1.08$), Διδασκαλείου ($m=2.33$, $std=1.63$) και κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=2.5$, $std=.70$). Τέλος, όσοι έχουν πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας φαίνονται λιγότερο θετικοί σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα χρόνια υπηρεσίας ($m=2.33$, $std=1.52$).

Σχετικά με το φύλο, τα χρόνια και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ($\eta^2=.087$) αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι οι άντρες, όσοι έχουν 0-10 χρόνια και είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας είναι πιο θετικοί ($m=6.0$, $std=$ _) σε σχέση με τους αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων ($m=2.14$, $std=1.57$) και Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=2.0$, $std=1.19$). Όσοι έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος φαίνονται να είναι περισσότερο θετικοί προς αυτήν την άποψη ($m=4.0$, $std=1.82$) ενώ όσοι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=2.5$, $std=1.41$), Διδασκαλείου ($m=2.5$, $std=1.29$) και κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=3$, $std=$ _) φαίνονται πιο αρνητικοί. Όσοι έχουν 21-30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=2.85$, $std=1.57$) φαίνονται πιο αρνητικοί σε σχέση με τους αποφοίτους του Διδασκαλείου ($m=2.3$, $std=1.49$). Τέλος, όσοι έχουν πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας φαίνονται αρνητικοί σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα χρόνια υπηρεσίας ($m=1.0$, $std=$ _).

Σχετικά με τις γυναίκες, όσες έχουν 0-10 χρόνια και είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας είναι πιο θετικές ($m=3.5$, $std=.70$) σε σχέση με τους αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων ($m=2.56$, $std=1.64$), Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=1.69$, $std=.97$) και κατόχους Μεταπτυχιακού Διπλώματος ($m=1.66$, $std=1.21$). Όσες έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος φαίνονται να είναι αρνητικές προς αυτήν την άποψη ($m=2.7$, $std=1.15$) ενώ όσοι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=3.0$, $std=1.31$), Διδασκαλείου ($m=2.83$, $std=1.47$) και άλλο πτυχίο ($m=6.0$, $std=$ _) φαίνονται πιο θετικές. Όσες έχουν 21-30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=3.11$, $std=.857$) φαίνονται πιο θετικές σε σχέση με τους αποφοίτους του Διδασκαλείου ($m=2.4$, $std=2.07$), Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=1.0$, $std=$ _) και κατόχους Μεταπτυχιακού ($m=2.5$, $std=.70$). Τέλος, όσοι έχουν πάνω από 30

χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας φαίνονται αρνητικοί σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα χρόνια υπηρεσίας ($m=3.0$, $std=1.41$).

Με βάση τους μέσους όρους των στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων, παρατηρήθηκε ποιος είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για κάθε επιμέρους διαχωρισμό. Όσον αφορά τον παράγοντα για τις δυσκολίες τους προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου, παρατηρήθηκε ότι επηρεάζεται από το συνδυασμό γένους, χρόνων υπηρεσίας και εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί σχετικά με το ότι τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς να υπάρξει αρνητική επίδραση στη διδασκαλία των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες. Είναι επίσης θετικές οι γυναίκες με 21-30 χρόνια υπηρεσίας ως προς το γεγονός ότι τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών του γενικού σχολείου είναι το σημαντικότερο εμπόδιο υλοποίησης της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης. Αρνητικοί στην άποψη ότι τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης πρέπει να υλοποιούνται μόνο εφόσον ερωτηθούν και συναινέσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής ήταν οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας με 21-30 χρόνια υπηρεσίας, οι απόφοιτοι τμήματος/κατεύθυνσης ειδικής αγωγής και οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού με 0-10 χρόνια υπηρεσίας. Τέλος, αρνητικοί στην άποψη ότι σε περίπτωση διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και εφόσον πρέπει να ληφθεί οπωσδήποτε κάποια απόφαση, θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής είναι οι απόφοιτοι ειδικής, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος με 21-30 χρόνια και οι απόφοιτοι Ειδικής Αγωγής με 0-10 χρόνια υπηρεσίας και οι γυναίκες κάτοχοι μεταπτυχιακού με 0-10 χρόνια υπηρεσίας.

Ο επόμενος παράγοντας όπως προαναφέρθηκε αναφερόταν στις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη-βελτίωση των εκπαιδευτικών. Ο συγκεκριμένος παράγοντας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση (ερώτηση 4) ρωτούσε αν ένα πετυχημένο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής.

Ερώτηση 4: «Ένα πετυχημένο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής».

Πίνακας 3.4	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	3/1,2%	8/3,1%	11/4,2%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	4/1,5%	7/2,7%	11/4,2%
ΛΙΓΟ	14/5,4%	10/3,8%	24/9,2%
ΑΡΚΕΤΑ	34/13,1%	28/10,8%	62/23,8%
ΠΟΛΥ	52/20%	29/11,2%	81/31,2%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	43/16,5%	28/10,8%	71/27,3%
Total	150/57,7%	110/42,3%	260/100%

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι, με ποσοστό 58,5%, συμφωνούν με την άποψη ότι ένα πετυχημένο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιμέρους συσχετίσεων.

Η επόμενη ερώτηση (ερ. 5) αναφερόταν στο ότι οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής.

Ερώτηση 5: «Οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής».

Πίνακας 3.5	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	2/0,8%	7/2,7%	9/3,5%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	4/1,5%	5/1,9%	9/3,5%
ΛΙΓΟ	9/3,5%	11/4,2%	20/7,7%
ΑΡΚΕΤΑ	48/18,5%	29/11,2%	77/29,6%
ΠΟΛΥ	55/21,2%	34/13,1%	89/34,2%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	32/12,3%	24/9,2%	56/21,5%
Total	150/57,7%	110/42,3%	260/100%

Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία με 63,8%, είναι θετικοί ως προς το ότι οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική

ανάπτυξη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η τελευταία ερώτηση του συγκεκριμένου παράγοντα (ερ.6) αναφερόταν στο ότι οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

Ερώτηση 6: «Οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού **ειδικής αγωγής**».

Πίνακας 3.6	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	4/1,5%	0/0%	4/1,5%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	5/1,9%	2/0,8%	7/2,7%
ΛΙΓΟ	11/4,2%	11/4,2%	22/8,5%
ΑΡΚΕΤΑ	48/18,5%	31/11,9%	79/30,4%
ΠΟΛΥ	51/19,6%	38/14,6%	89/34,2%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	31/11,9%	28/10,8%	59/22,7%
Total	150/57,7%	110/42,3%	260/100%

Από τον πίνακα 3.6 γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία με 64,6%, είναι θετικοί ως προς το ότι οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με την ανάλυση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το γένος και την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης ($F=6.72$, $p>.05$, $\eta^2=.029$). Συγκεκριμένα, όσοι άντρες έχουν λάβει μέρος σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης κατά μέσο όρο φαίνονται πιο αρνητικοί ($m=4.0$, $std=2.82$) σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν λάβει μέρος ($m=4.63$, $std=1.01$). Ενώ στις γυναίκες παρατηρήθηκε ότι όσες έλαβαν μέρος είναι πιο θετικές κατά μέσο όρο ($m=4.69$, $std=1.02$) σε σχέση με όσες δεν πήραν μέρος σε τέτοια προγράμματα ($m=4.58$, $std=1.13$).

Με βάση των στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων, παρατηρήθηκε πως όσον αφορά τον συγκεκριμένο παράγοντα, για τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη-βελτίωση των εκπαιδευτικών, επηρεάζεται σε σχέση με το γένος και τη συμμετοχή σε προγράμματα συνεκπαίδευσης καθώς οι γυναίκες με συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα είναι θετικές ως προς την άποψη ότι οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

Ο τρίτος παράγοντας έχει ως θεματολογία τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Ο παράγοντας αυτός συμπεριλαμβάνει τις ερωτήσεις 1,2,10,13,14 και 16. Η ερώτηση 1 αναφέρεται στο κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής.

Ερώτηση 1: «Τα παιδιά με **ήπιες** εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής».

Πίνακας 3.1	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/ Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	2/ 0,8%	1/ 0,4%	3/ 1,2%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	3/ 1,2%	4/ 1,5%	7/ 2,7%
ΛΙΓΟ	12/ 4,6%	3/ 1,2%	15/ 5,8%
ΑΡΚΕΤΑ	29/11,2%	14/ 5,4%	43/ 16,5%
ΠΟΛΥ	53/ 20,4%	30/ 11,5%	83/ 31,9%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	51/19,6%	58/ 22,3%	109/ 41,9%
Total	150/ 57,7%	110/ 42,3%	260/ 100%

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με 73,8% είναι απόλυτα θετικοί με αυτήν την άποψη καθώς υποστηρίζουν πως τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στην γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους. Όσον αφορά τις στατιστικά

σημαντικές σχέσεις παρατηρήθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στο γένος και τον εκπαιδευτικό ($F=4.45$, $p>.05$, $\eta^2=.020$), το γένος και την εκπαίδευση τους ($F=3.97$, $p>.05$, $\eta^2=.034$) αλλά και τα χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με την εκπαίδευση ($F=4.50$, $p>.05$, $\eta^2=.039$).

Πιο αναλυτικά, οι άντρες γενικής αγωγής φαίνονται πιο αρνητικοί ($m=4.96$, $std=1.07$) προς την συγκεκριμένη ερώτηση σε σχέση τους άντρες ειδικής αγωγής ($m=5.56$, $std=.589$). Το ίδιο παρουσιάζεται και στις γυναίκες καθώς οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι ελαφρώς πιο διστακτικές ($m=4.85$, $std=1.12$) σε σχέση με τις γυναίκες ειδικής αγωγής ($m=4.95$, $std=1.15$).

Σχετικά με το γένος και την εκπαίδευση τους, οι άντρες απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος φαίνονται πιο αρνητικοί ($m=4.72$, $std=.90$) ενώ οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=5.11$, $std=1.16$), Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=5.25$, $std=.707$), Διδασκαλείου ($m=5.71$, $std=.468$) και κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=6$, $std=$ _) φαίνονται πιο θετικοί. Οι γυναίκες απόφοιτοι τους Διδασκαλείου φαίνονται να είναι πιο αρνητικές ($m=4.54$, $std=1.63$) ενώ πιο θετικές παρουσιάζονται οι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=4.72$, $std=1.20$), κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=4.87$, $std=1.45$), απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=5.13$, $std=0.78$), ενώ πιο θετικοί από όλους είναι οι απόφοιτοι Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=5.18$, $std=1.09$) και με κάποιο άλλο πτυχίο ($m=6$, $std=$ _).

Τέλος, αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι όσοι έχουν 0-10 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας είναι πιο αρνητικοί ($m=3.66$, $std=1.52$) σε σχέση με τους αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων ($m=4.72$, $std=1.17$), κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=4.83$, $std=1.60$) και Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=5.13$, $std=1,00$) που είναι θετικοί. Όσοι έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος φαίνονται να είναι περισσότερο αρνητικοί προς αυτήν την άποψη ($m=4.57$, $std=1.15$) ενώ όσοι είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου ($m=5.0$, $std=1.49$), Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=5.20$, $std=0.77$), κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=6$, $std=$ _) και με άλλο πτυχίο φαίνονται πιο θετικοί ($m=6$, $std=$ _). Όσοι έχουν 21-30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=6$, $std=$ _) φαίνονται πιο θετικοί σε σχέση με τους κατόχους Μεταπτυχιακού ($m=5.0$, $std=1.41$), τους αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=5.12$, $std=0.85$) και

του Διδασκαλείου ($m=5.33$, $std=1.11$). Τέλος, όσοι έχουν πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας φαίνονται περισσότερο θετικοί σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα χρόνια υπηρεσίας ($m=6.0$, $std=$ _).

Η επόμενη ερώτηση (ερ.2) ρωτούσε τη γνώμη τους για το αν τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης προϋποθέτουν ότι τόσο ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής όσο και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θα γνωρίζουν τρόπους προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Ερώτηση 2: «Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης προϋποθέτουν ότι τόσο ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής όσο και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θα γνωρίζουν τρόπους προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες».

Πίνακας 3.2	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/ Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	1	1/ 0,4%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	2	0	2/ 0,8%
ΛΙΓΟ	1	1	2/ 0,8%
ΑΡΚΕΤΑ	21	8	29/ 11,2%
ΠΟΛΥ	49	28	77/ 29,6%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	77	72	149/ 57,3%
Total	150	110	260/ 100%

Σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία με 86,9% υποστηρίζει ότι είναι βασική προϋπόθεση για τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης η γνώση τρόπων προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες τόσο από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής όσο και από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Σημαντικές στατιστικές συσχετίσεις παρουσιάστηκαν σε σχέση με το γένος και την εκπαίδευση των ερωτώμενων ($F=3.66$, $p>.05$, $\eta^2=.032$) και τα χρόνια με την εκπαίδευση τους ($F=8.0$, $p>.05$, $\eta^2=.067$).

Σχετικά με το γένος και την εκπαίδευση τους, οι άντρες απόφοιτοι του Διδασκαλείου ($m=5.71$, $std=0.61$) και οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=6.0$, $std=$ _) φαίνονται πιο θετικοί ($m=4.72$, $std=.90$) σε σχέση με τους αποφοίτους

του Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=4.71$, $std=1.27$), της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=4.94$, $std=1.19$) και του Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=5.37$, $std=.74$). Οι γυναίκες κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=5.62$, $std=.51$) και άλλου πτυχίου ($m=6.0$, $std=_$) φαίνονται να είναι πιο θετικές ενώ πιο αρνητικοί παρουσιάζονται οι απόφοιτοι Διδασκαλείου ($m=5.27$, $std=.90$), Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=5.35$, $std=.694$), Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=5.51$, $std=0.69$) και Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=5.54$, $std=.84$).

Τέλος, αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι όσοι έχουν 0-10 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας είναι πιο αρνητικοί ($m=3.66$, $std=1.52$) σε σχέση με τους αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων ($m=5.32$, $std=0.75$), κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=5.83$, $std=.40$) και Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=5.53$, $std=0.82$) που είναι θετικοί. Όσοι έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου ($m=5.4$, $std=.84$), κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=6$, $std=_$) και με άλλο πτυχίο φαίνονται πιο θετικοί ($m=6$, $std=_$) ενώ όσοι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=4.92$, $std=.99$) και Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=5.33$, $std=0.70$) φαίνονται να είναι περισσότερο αρνητικοί προς αυτήν την άποψη. Όσοι έχουν 21-30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=6$, $std=_$) φαίνονται πιο θετικοί σε σχέση με τους κατόχους Μεταπτυχιακού ($m=5.0$, $std=_$), τους αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=5.5$, $std=0.88$) και του Διδασκαλείου ($m=5.6$, $std=.73$). Τέλος, όσοι έχουν πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας φαίνονται περισσότερο θετικοί σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα χρόνια υπηρεσίας ($m=5.66$, $std=.577$).

Η επόμενη ερώτηση του τρίτου παράγοντα (ερ.10) αναφερόταν στο κατά πόσο η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί το θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης.

Ερώτηση 10: «Η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί το θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης».

Πίνακας 3.10			Συχνότητα/ Ποσοστά
	Γενικής	Ειδικής	

ΚΑΘΟΛΟΥ	1/ 0,4%	0/ 0%	1/ 0,4%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	1/ 0,4%	0/ 0%	1/0,4%
ΛΙΓΟ	6/ 2,3%	3/ 1,2%	9/ 3,5%
ΑΡΚΕΤΑ	21/ 8,1%	17/ 6,5%	38/ 14,6%
ΠΟΛΥ	43/ 16,5%	29/ 11,2%	72/ 27,7%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	78/ 30%	61/ 23,5%	139/ 53,5%
Total	150/ 57,7%	110/ 42,3%	260/ 100%

Σύμφωνα με το πίνακα 3.10, φαίνεται ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι θεωρούν σε ποσοστό 81,2% την καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πολύ σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Στο σημείο όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ήταν στην σχέση ανάμεσα εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ($F=4.39$, $p>.05$, $\eta^2=.019$). Συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ελαφρώς πιο θετικοί ($m=2.60$, $std=1.40$) προς αυτήν την άποψη σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($m=2.58$, $std=1.44$).

Η ερώτηση 13 αναφέρεται στο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν στοιχειώσεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την ερώτηση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με 69,3%, θεωρούν απαραίτητη τις στοιχειώδους γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο σημείο που παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ήταν σχετικά με την εκπαίδευση τους ($F=2.49$, $p>.05$, $\eta^2=.053$).

ΕΡΩΤΗΣΗ 13: «Όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες».

Πίνακας 3.13	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα//Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	1/ 0,4%	0/ 0%	3/ 1,2%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	1/ 0,4%	0/ 0%	5/ 1,9%
ΛΙΓΟ	6/ 2,3%	3/ 1,2%	19/ 7,3%
ΑΡΚΕΤΑ	21/ 8,1%	17/ 6,5%	53/ 20,4%
ΠΟΛΥ	43/ 16,5%	29/ 11,2%	86/ 33,1%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	78/ 30%	61/ 23,5%	94/ 36,2%
Total	150/ 57,5%	110/ 42,3%	260/ 100%

Αναλυτικά, αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πιο θετικοί είναι οι απόφοιτοι Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=5.0$, $std=.933$), Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=5.0$, $std=1.07$) και με άλλο πτυχίο ($m=6.0$, $std=$). Αυτοί που ήταν πιο αρνητικοί ήταν οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=4.64$, $std=1.30$), οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=4.66$, $std=1.11$) και οι απόφοιτοι Διδασκαλείου ($m=4.88$, $std=1.16$).

Η επόμενη ερώτηση (ερ.14) ρωτάει την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το όσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης πρέπει να πιστεύουν στις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες.

ΕΡΩΤΗΣΗ 14: «Όσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης πρέπει να πιστεύουν στις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες».

Πίνακας 3.14	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/ Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	3/ 1,2%	4/ 1,5%	7/ 2,7%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	4/ 1,5%	6/ 2,3%	12/ 4,6%
ΛΙΓΟ	8/ 3,1%	8/ 3,1%	25/ 9,6%
ΑΡΚΕΤΑ	34/ 13,1%	29/ 11,2%	70/ 26,9%
ΠΟΛΥ	45/ 17,3%	38/ 14,6%	84/ 32,3%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	56/ 21,5%	25/ 9,6%	62/ 23,8%
Total	150/ 57,7%	110/ 42,3%	260/ 100%

Το 59,2% των ερωτώμενων είναι σχετικά θετικοί επιλέγοντας «πολύ» και «αρκετά» αντίστοιχα στην άποψη ότι όσοι από τους εκπαιδευτικούς συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης πρέπει να πιστεύουν στις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες. Στην συγκεκριμένη ερώτηση δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η τελευταία ερώτηση του τρίτου παράγοντα (ερ.16) αναφέρεται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης πρέπει να είναι άτομα με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 16: «Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης πρέπει να είναι άτομα με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα».

Πίνακας 3.16	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/ Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	1/ 0,4%	2/ 0,8%	3/ 1,2%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	9/ 3,5%	3/ 1,2%	12/ 4,6%

ΛΙΓΟ	12/ 4,6%	5/ 1,9%	17/ 6,5%
ΑΡΚΕΤΑ	41/ 15,8%	38/ 14,6%	79/ 30,4%
ΠΟΛΥ	42/ 16,2%	37/ 14,2%	79/ 30,4%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	45/ 17,3%	25/ 9,6%	70/ 26,9%
Total	150/ 57,7%	110/ 42,3%	260/ 100%

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 3.16 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με 60,8% είναι θετικοί ως προς την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα αντίστοιχα προγράμματα πρέπει να είναι άτομα με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα. Στην συγκεκριμένη ερώτηση δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Όσον αφορά τον συγκεκριμένο παράγοντα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, με βάση των στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων παρατηρήθηκε πως παίζουν ρόλο ο διαχωρισμός του εκπαιδευτικού, ο βαθμός εκπαίδευσης τους, σε συνδυασμό το γένος και ο διαχωρισμός του εκπαιδευτικού, το γένος και ο βαθμός εκπαίδευσης τους και τα χρόνια και ο βαθμός εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί αυτού του παράγοντα στην πλειοψηφία τους είναι θετικοί σε όλες τις στατιστικά σημαντικές ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, είναι θετικοί στις ερωτήσεις που αφορούν ότι τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής, ότι τόσο ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής όσο και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θα γνωρίζουν τρόπους προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες, ότι η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί το θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Ο τέταρτος και τελευταίος παράγοντας όπως έχει ήδη αναφερθεί, ονομάστηκε «Χωρικές και Χρονικές Απαιτήσεις των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης», τίτλος σχετικώς με το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το συγκεκριμένο παράγοντα είναι οι 7,8,9 και 11.

Αρχικά, η ερώτηση 7 αναφέρεται στο αν η έλλειψη χρόνου για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7: «Η έλλειψη χρόνου για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης».

<u>Πίνακας 3.7</u>	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	10/3,8%	13/5%	23/8,8%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	16/6,2%	13/5%	29/11,2%
ΛΙΓΟ	28/10,8%	20/7,7%	48/18,5%
ΑΡΚΕΤΑ	39/15%	35/13,5%	74/28,5%
ΠΟΛΥ	39/15%	18/6,9%	57/21,9%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18/6,9%	11/4,2%	29/11,2%
Total	150/57,7%	110/42,3%	260/100%

Όπως φαίνεται, από τον σχετικό πίνακα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 50,4% θεωρούν σε αρκετό βαθμό την έλλειψη χρόνου ως το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των αντίστοιχων προγραμμάτων. Στην συγκεκριμένη ερώτηση δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η δεύτερη ερώτηση του συγκεκριμένου παράγοντα σχετίζεται με το αν τα παιδιά με μέτριες και βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία (ερ.8).

ΕΡΩΤΗΣΗ 8: «Τα παιδιά με μέτριες και βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία».

<u>Πίνακας 3.8.</u>	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	20/7,7%	13/5%	33/12,7%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	25/9,6%	21/8,1%	46/17,7%
ΛΙΓΟ	17/6,5%	17/6,5%	34/13,1%
ΑΡΚΕΤΑ	42/16,2%	37/14,2%	79/30,4%
ΠΟΛΥ	34/13,1%	16/6,2%	50/19,2%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	12/4,6%	6/2,3%	18/6,9%
Total	150/57,7%	110/42,3%	260/100%

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η πλειοψηφία με 49,6% υποστηρίζει, «αρκετά» έως «πολύ», ότι τα παιδιά με μέτριες και βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία. Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων ($F=5.08$, $p>.05$, $\eta^2=.022$). Συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι πιο θετικοί ($m=3.76$, $std=1.51$) στην άποψη ότι τα παιδιά με μέτριες και βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία, ενώ οι γυναίκες δεν είναι και τόσο ($m=3.39$, $std=1.45$). Στις υπόλοιπες αναλύσεις δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η επόμενη ερώτηση (ερ.9) αναφερόταν στο αν η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης.

ΕΡΩΤΗΣΗ 9: «Η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης».

Πίνακας 3.9	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	14/ 5,4%	1/ 0,4%	15/ 5,8%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	11/ 4,2%	9/ 3,5%	20/ 7,75
ΛΙΓΟ	23/ 8,8%	16/ 6,2%	39/ 15%
ΑΡΚΕΤΑ	36/ 13,8%	34/ 13,1%	70/ 26,9%
ΠΟΛΥ	44/ 16,9%	36/ 13,8%	80/ 30,8%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	22/ 8,5%	14/ 5,4%	36/ 13,8%
Total	150/ 57,7%	110/ 42,3%	260/ 100%

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων με ποσοστό 57,7% υποστηρίζει ότι η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων. Ούτε εδώ παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η τελευταία ερώτηση που συμπεριλαμβάνει ο τέταρτος παράγοντας (ερ.11) αφορά το αν η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος.

ΕΡΩΤΗΣΗ 11: «Η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος».

Πίνακας 3.11	Γενικής	Ειδικής	Συχνότητα/Ποσοστά
ΚΑΘΟΛΟΥ	3/ 1,2%	3/ 1,2%	6/ 2,3%
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	12/ 4,6%	9/ 3,5%	21/ 8,1%
ΛΙΓΟ	24/ 9,2%	20/ 7,7%	44/ 16,9%
ΑΡΚΕΤΑ	48/ 18,5%	42/ 16,2%	90/ 34,6%
ΠΟΛΥ	44/ 16,9%	26/ 10%	70/ 26,9%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	19/ 7,3%	10/ 3,8%	29/ 11,2%
Total	150/ 57,7%	110/ 42,3%	260/ 100%

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 61,5% υποστηρίζουν πως είναι αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας αυτών των προγραμμάτων η διαρρύθμιση της τάξης και γενικότερα ο φυσικός χώρος που λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ($F=4.31$, $p>.05$, $\eta^2=.037$). Πιο αναλυτικά, όσοι έχουν 0-10 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας είναι πιο αρνητικοί ($m=2.33$, $std=.577$) σε σχέση με τους αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων ($m=4.26$, $std=1.12$), κατόχους Μεταπτυχιακού ($m=4.16$, $std=1.32$) και Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής ($m=4.05$, $std=1.19$) που είναι θετικοί. Όσοι έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας και είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ($m=6$, $std=$) είναι πιο θετικοί ενώ όσοι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=3.71$, $std=1.38$), απόφοιτοι Διδασκαλείου ($m=4.0$, $std=.81$) και Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=4.33$, $std=1.12$) φαίνονται να είναι περισσότερο αρνητικοί προς αυτήν την άποψη. Όσοι έχουν 21-30 χρόνια υπηρεσίας και είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ($m=4.12$, $std=1.22$) φαίνονται πιο θετικοί σε σχέση με τους αποφοίτους Παιδαγωγικού Τμήματος ($m=3.5$, $std=0.70$), Διδασκαλείου ($m=3.73$, $std=1.48$) και κατόχους Μεταπτυχιακού ($m=4.0$, $std=$). Τέλος, όσοι έχουν πάνω από 30 χρόνια υπηρεσίας και είναι

απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας φαίνονται περισσότερο θετικοί σε σχέση με όσους αποφοίτους έχουν 0-10 χρόνια υπηρεσίας ($m=3.66$, $std=.577$).

Με βάση των στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων, παρατηρήθηκε πως όσον αφορά τις χωρικές και χρονικές απαιτήσεις των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης παρατηρήθηκε ότι παίζει ρόλο το γένος των εκπαιδευτικών. Ακόμα φαίνονται οι ερωτώμενοι να είναι θετικοί ως προς αυτόν τον παράγοντα και στην πλειοψηφία των στατιστικά σημαντικών ερωτήσεων καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά με μέτριες και βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία και ότι η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση της Έρευνας

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε 260 εκπαιδευτικούς, γενικής και ειδικής αγωγής.

Όπως έχει αναφερθεί, από την ανάλυση παραγόντων προέκυψε ότι τέσσερις είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη γνώμη των εκπαιδευτικών: (α) οι δυσκολίες του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου, (β) οι δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη-βελτίωση των εκπαιδευτικών, (γ) οι απόψεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς και (δ) οι χωρικές και χρονικές απαιτήσεις των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με την ίδια σειρά θα αναλυθούν και τα συμπεράσματα.

Ο πρώτος παράγοντας του ερωτηματολογίου αφορούσε τις δυσκολίες του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου. Τα ευρήματα του πρώτου παράγοντα αφορούσαν την επίδραση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα πιθανά εμπόδια υλοποίησης των συγκεκριμένων προγραμμάτων, την εφαρμογή των προγραμμάτων αλλά και κατά πόσο τα μαθηματικά είναι από τα μαθήματα που ενδείκνυται για τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι δυνατόν να εφαρμοστούν τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης χωρίς να υπάρξει αρνητική επίδραση για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άντρες. Ωστόσο, η γνώμη και των δύο είναι ότι μπορούν να εφαρμοστούν τα προγράμματα παράλληλης στήριξης χωρίς να υπάρξει αρνητική επίδραση για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ο λόγος που πιθανόν να υπάρχει αυτή η διαφορά ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς και να παρουσιάζονται οι γυναίκες πιο θετικές από τους άντρες να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες είναι πιο υποστηρικτικές σε σχέση με τους άντρες όσον αφορά την συνεκπαίδευση (Avramidis, Bayliss,

and Burden 2000). Η σχετική άποψη έχει αναφερθεί και παλαιότερα καθώς μέσα από έρευνα που αφορούσε τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της συνεκπαίδευσης, αναφέρθηκε ως πλεονέκτημα η ύπαρξη των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε μια τάξη συνδιδασκαλίας καθώς τα πλεονεκτήματα που λαμβάνουν αφορούν τις ακαδημαϊκές τους αποδόσεις, στον μεγαλύτερο χρόνο και προσοχή που λαμβάνει το παιδί από το δάσκαλό του, την μεγαλύτερη έμφαση στις γνωστικές στρατηγικές, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις βελτιωμένες συνθήκες εντός τάξης (Walther-Thomas, 1997). Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό πλαίσιο της συνδιδασκαλίας ωφέλησε εξίσου και τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, ενώ πολλές φορές η κλασσική εκπαιδευτική δομή στην οποία μπορεί να ήταν μέλη δεν έδειχνε να βοηθάει τους συγκεκριμένους μαθητές.

Επίσης, ένα ακόμη συμπέρασμα είναι ότι η πλειοψηφία του δείγματος, και ειδικά οι γυναίκες με 21-30 χρόνια υπηρεσίας και οι άντρες με 11-20 χρόνια υπηρεσίας, θεωρεί ότι τα προγράμματα σπουδών αποτελούν, σε αρκετό βαθμό έως πολύ, εμπόδιο υλοποίησης της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Αυτό πολύ συχνά στηρίζεται και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως εμπόδιο την ύλη των μαθημάτων σε τυχόν δραστηριότητες που θέλουν να υλοποιήσουν. Πόσο μάλλον σε ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης που χρειάζεται χρόνο για την προετοιμασία και την εφαρμογή του. Έχουν επισημανθεί έντονα και επανειλημμένα οι αμφιβολίες των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών στις παραδοσιακές συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος. Το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής τους επικεντρώνεται στην ανεπάρκεια του χρόνου για την υλοποίηση των προγραμμάτων (Σούλης, 2002). Ωστόσο, σχετικά με τις συγκεκριμένες ομάδες που αναφέρθηκαν, δηλαδή τους άντρες με 11-20 χρόνια υπηρεσίας και τις γυναίκες με 21-20 χρόνια υπηρεσίας, η άποψή τους μπορεί να επηρεάζεται και από την εμπειρία και τη διαχείριση του χρόνου που έχουν για να υλοποιήσουν το μάθημά τους.

Ακόμη ένα συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι δεν πρέπει να υλοποιούνται τα προγράμματα μόνο εφόσον ερωτηθούν και συναινέσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Υποστηρικτές αυτής της άποψης είναι οι απόφοιτοι του Τμήματος

/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής (0-10 χρόνια υπηρεσίας). Η πιθανή εξήγηση των απαντήσεων τους είναι ότι από τη στιγμή που στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συνυπάρχουν και είναι υπεύθυνοι και οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει από κοινού να λαμβάνονται αποφάσεις και να συναινούν και οι δύο εκπαιδευτικοί. Η συγκεκριμένη εξήγηση στηρίζεται επίσης και στο ότι μέσα σε εκπαιδευτικές σχολικές δομές/ τάξεις, οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής μοιράζονται την ευθύνη της οργάνωσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών, οπότε δεν θα θέλουν να επικρατεί μόνο η γνώμη του ενός (Walter-Thomas, 1997).

Επίσης, ένα ακόμη συμπέρασμα σχετικά με αυτόν τον παράγοντα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι το μάθημα των Μαθηματικών αυτό που ενδείκνυται λιγότερο για τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Πιθανότατα, η επιλογή αυτή να σημαίνει ότι όλα τα μαθήματα είναι εξίσου δύσκολα και δεν μπορούν να επιλέξουν κάποιο από αυτά. Ακόμη, το μάθημα των Μαθηματικών ίσως δίνει την δυνατότητα και την ευελιξία στον εκπαιδευτικό για τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες, αφού πολλοί μαθητές δυσκολεύονται κι όχι μόνο οι μαθητές με Ε.Α. Εξάλλου, δύο δάσκαλοι/εκπαιδευτικοί που εργάζονται μαζί για να βελτιώσουν την διδασκαλία μέσω τεχνικών μπορούν κατά περιόδους να διευκολύνουν την εργασία τους μέσω της διαφοροποίησης για όλους τους μαθητές (Hourcade & Bauwens, 2003; Pugach & Johnson, 1999).

Ένα τελευταίο συμπέρασμα του πρώτου παράγοντα ήταν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και ειδικά οι απόφοιτοι Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής, υποστηρίζουν ότι δεν θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής σε περίπτωση διαφωνιών. Αυτό πολύ πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι από τη στιγμή που οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα το χώρο της ειδικής αγωγής να μην συμφωνούν με τη λήψη αποφάσεων από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Εξάλλου μέσα από τη βιβλιογραφία έχει αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί με επαρκή γνώση στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν και προβλέπουν ευνοϊκότερα αποτελέσματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία και επαρκή γνώση (Bergen, 1997). Τη συγκεκριμένη άποψη φαίνεται να συμμερίζονται και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με πάνω από 20 έτη υπηρεσίας ανεξαρτήτως φύλου,

αναγνωρίζοντας ίσως τη σημασία της γνώμης των πιο εξειδικευμένων συναδέλφων τους. Αυτό πιθανόν σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί σε περίπτωση διαφωνιών θα πρέπει να ξεπεράσουν το εμπόδιο και να συζητήσουν για να βρουν μια χρυσή τομή που να είναι ευχαριστημένες και οι δυο πλευρές καθώς και οι δυο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι και είναι εκεί για να υλοποιήσουν αυτό το πρόγραμμα ενώ σαφώς θέλουν το καλύτερο δυνατό για όλους τους μαθητές. Εξάλλου βασικό συστατικό για ένα πετυχημένο πρόγραμμα είναι η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συνεργασία και η από κοινού λήψη αποφάσεων (Walther-Thomas, 1997).

Ο επόμενος παράγοντας, όπως προαναφέρθηκε, αναφερόταν στις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη-βελτίωση των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα η επαγγελματική ικανοποίηση που μπορεί να νιώσει ο εκπαιδευτικός γενικής, αλλά και στο κατά πόσο οι ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το πρώτο συμπέρασμα ήταν ότι οι ερωτώμενοι θεωρούν πως ένα πετυχημένο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Ωστόσο, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από τέτοια προγράμματα έχει αναφερθεί παλαιότερα ως ένα από τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς (Walther-Thomas, 1997; Austin, 2001). Το συμπέρασμα αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στην εμπειρία των χρόνων που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί είτε μέσα από τυχόν συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα είτε από διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια που είχαν λάβει μέρος σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Ωστόσο, μέσα από έρευνες έχει γίνει γνωστό ότι όσοι συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα παρουσιάζονται πιο θετικοί ως προς τη συνεκπαίδευση και τα οφέλη της (Avramidis & Kalyva, 2007).

Ένα επιπλέον στοιχείο που αναπτύχθηκε σε αυτόν τον παράγοντα ήταν η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς το ότι οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει και από έρευνα του Walther-

Thomas, που συσχετιζόταν με τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και αφορούσε και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη τους (Walther-Thomas, 1997· Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Το τελευταίο συμπέρασμα σε αυτόν τον παράγοντα αναφερόταν στο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει μέρος σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης θεωρούν ότι οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Η άποψη αυτή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικότερα με εμπειρία στην ειδική αγωγή και στα προγράμματα αυτής φαίνονται να είναι πιο υποστηρικτικοί και ειδικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000· Cook et al. 2000). Για τον συγκεκριμένο παράγοντα που έχει σχέση με τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη-βελτίωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι αυτό το πιο σημαντικό συμπέρασμα.

Ο επόμενος παράγοντας, όπως προαναφέρθηκε, είχε ως θεματολογία τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της έρευνας βγήκαν διάφορα συμπεράσματα και διατυπώθηκαν αρκετές απόψεις που αφορούσαν τη φοίτηση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, τις γνώσεις σχετικά με τρόπους προσαρμογής και οργάνωσης προγραμμάτων σπουδών, την διαπροσωπική επικοινωνία, τις εκπαιδευτικές αξίες αλλά και την επικοινωνιακή ικανότητα.

Πιο αναλυτικά, το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί, τόσο γενικά στην πλειοψηφία τους όσο και ειδικά οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον εκπαίδευση και με αρκετά χρόνια υπηρεσίας, πιστεύουν πως τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με εμπειρία και εκπαίδευση στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τείνουν να είναι πιο υποστηρικτικά σε θέματα σχετικά με τα προγράμματα παράλληλης

στήριξης-συνεκπαίδευσης (Bender, Vail, & Scott, 1995· Cook et al, 2000· Taylor et al., 1997).

Ακόμα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι είναι βασική προϋπόθεση για τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης η γνώση τρόπων προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες τόσο από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής όσο και από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Την άποψη αυτή φαίνεται να συμμερίζονται οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού μέχρι 20 χρόνια υπηρεσίας. Ο λόγος, που οι ερωτώμενοι επέλεξαν την επιμόρφωση τους για τις προσαρμογές που απαιτούνται για να στηρίζουν ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιθανότατα να έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά είναι μέσα σε όλα τα σχολεία και κρίνεται πλέον άμεσα απαραίτητο η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν επανειλημμένα την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι βασικές για την επίτευξη προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Saleh, 1998). Ωστόσο, ο μεγαλύτερος αριθμός των ελλείψεων των περισσότερων εκπαιδευτικών δεν αφορά τόσο τη θεματική της ειδικής Παιδαγωγικής όσο εκείνη της διδακτικής μεθοδολογίας, δηλαδή δεν συνδέεται με την ετοιμότητά τους σε σχέση με τις γνώσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά με την ικανότητά τους να προσεγγίσουν διαφορετικά παιδιά με διαφορετικές μεθόδους (Σούλης, 2002).

Ένα ακόμη συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, ειδικά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, έκριναν ότι η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό το θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Το συμπέρασμα αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής γνωρίζοντας τις απαιτήσεις ενός τέτοιου προγράμματος θεωρούν πως με τον άλλο συνάδελφο θα πρέπει να μοιράζονται διάφορα πράγματα όπως ο χώρος τους αλλά και να συνεργάζονται για τη σωστή έκβαση του προγράμματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός και σπουδαίος καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ο μοχλός κινητοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος. Η επιτυχία ή η αποτυχία του

προγράμματος εξαρτάται από τον ίδιο. Για να επιτευχθεί η επιτυχία του προγράμματος χρειάζονται κοινοί στόχοι και σχέδια, άρα κατ' επέκταση νέες μέθοδοι συνεργασίας, κάτι που μέχρι σήμερα δεν συνέβαινε και πολύ. Αυτό απαιτεί τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αποκτήσουν νέες δεξιότητες σε τομείς όπως η συμβουλευτική και η επικοινωνία (Saleh, 1998). Εάν δεν υπάρχει συνεννόηση και καλή διαπροσωπική επικοινωνία τότε πιθανότατα να υπάρξουν παρεξηγήσεις και πολλές διαφωνίες που δεν θα μπορούν να λυθούν μέσα από το διάλογο και να τεθεί σε κίνδυνο η επιτυχία του προγράμματος. Μέσα από έρευνες που έγιναν την τελευταία δεκαετία βρέθηκε ότι υπάρχουν κάποια συστατικά προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνεργατικού περιβάλλοντος όπως η διαπροσωπική επικοινωνία (Gately, & Gately, 2001). Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Το επόμενο συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σε αυτήν την άποψη είναι απόλυτα σύμφωνοι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος και απόφοιτοι Τμήματος/Κατεύθυνσης Ειδικής Αγωγής. Το συμπέρασμα αυτό δίνει για ακόμη μια φορά, την ανάγκη που μπορεί να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για επιπλέον επιμόρφωση και ενημέρωση σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε αυτό έχει να κάνει με την οργάνωση των προγραμμάτων τους είτε με τις μεθόδους διδασκαλίας είτε με τα μέσα διδασκαλίας (Σούλης, 2002). Αυτό είναι πολύ πιθανόν να επιβεβαιώνει και τα υπόλοιπα συμπεράσματα που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα καθώς παρατηρείται μια αλλαγή στις απόψεις και τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, υπεύθυνοι για το μαθητή είναι και οι δύο εκπαιδευτικοί και αυτός ίσως να είναι ένας επιπλέον λόγος που να παρουσιάζουν αυτήν την άποψη.

Ακόμα, συμπεράναμε ότι όσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης πρέπει να πιστεύουν πολύ στις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες. Ο λόγος που μπορεί να πιστεύουν αυτήν την άποψη είναι το γεγονός ότι μπορεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παράλληλης στήριξης-συνδιδασκαλίας να επηρεαστεί από τη

σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια και μέσα από διάφορες έρευνες έγινε αντιληπτό πως η συμπεριφορά και οι απόψεις ενός εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη συμπεριφορά του στην τάξη αλλά και την πρακτική του μέσα σε αυτήν. Επίσης, αναφέρεται ότι αυτό που είναι σημαντικότερο για μια επιτυχή σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών στα προγράμματα παράλληλης στήριξης είναι ο βαθμός στον οποίο οι δάσκαλοι έχουν κοινά στοιχεία όσον αφορά τις φιλοσοφικές πεποιθήσεις, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα γνώρισμα, ή το επαγγελματικό ύφος τους (McCormick, et al., 2001).

Το τελευταίο συμπέρασμα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν ότι υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης πρέπει να είναι άτομα με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα η πλειοψηφία τους. Πολύ πιθανόν η αιτία για την απάντηση αυτή να είναι ότι μέσα από την επικοινωνία και το διάλογο προλαμβάνονται καταστάσεις, εντάσεις και προβλήματα είτε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εξάλλου, μέσα από έρευνες που έγιναν την τελευταία δεκαετία βρέθηκε ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνεργατικού κλίματος όπως η επικοινωνία ικανότητα. (Gately, & Gately, 2001). Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Γενικά, τα πιο σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, με αρκετά χρόνια υπηρεσίας και επιπλέον εκπαίδευση, πιστεύουν πως τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής και ότι είναι βασική προϋπόθεση για τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης η γνώση τρόπων προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες τόσο από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής όσο και από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, έκριναν ότι η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό το θεμέλιο

λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Τέλος, τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής όσο και οι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επομένως, θεωρούν πως πρέπει να υπάρχει επιπλέον επιμόρφωση σε όλες τις ομάδες εκπαιδευτικών.

Ο τελευταίος παράγοντας όπως έχει ήδη αναφερθεί, ονομάστηκε «Χωρικές και Χρονικές Απαιτήσεις των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης», τίτλος σχετικός με το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε πιθανά εμπόδια που αφορούν το χώρο της τάξης και την έλλειψη του χρόνου υλοποίησης ενός προγράμματος παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην περίπτωση μαθητών με μέτριες ή βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, συμπεράναμε σε ένα αρκετό βαθμό ως κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, την έλλειψη χρόνου για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο εμπόδιο της έλλειψης χρόνου αναφέρθηκε και σε σχετικά πρόσφατη έρευνα, όπου και εκεί οι εκπαιδευτικοί το παρέθεσαν ως μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες (DeFrance Schmidt, 2008). Αυτή η άποψη πιθανόν οφείλεται στη μεγάλη πίεση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί λόγω των αυξημένων απαιτήσεων των προγραμμάτων σπουδών.

Επίσης, ένα ακόμη συμπέρασμα είναι ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα παιδιά με μέτριες και βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία. Η επιλογή αυτή είναι πιθανόν να στηρίζεται στην αλλαγή των απόψεων απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, είναι πολύ πιθανόν και οι ίδιοι οι δάσκαλοι να θεωρούν πως είναι σημαντικό και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να συνεργάζονται και να συναναστρέφονται με συμμαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσοντας έτσι και οι δυο πλευρές τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Έρευνα απέδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί σε προγράμματα συνεκπαίδευσης παρατήρησαν τόσο σε παιδιά με ήπιες ή βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης

βελτιωμένη ακαδημαϊκή απόδοση, βελτιωμένες κοινωνικές τους δεξιότητες και πιο δυνατές σχέσεις μεταξύ τους (Walther-Thomas, 1997, Bergen, 1997).

Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Όπως προαναφέρθηκε παρατηρείται μια μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών ίσως να στηρίζεται στο γεγονός ότι εάν δεν υπάρχει κατάρτιση και από την μεριά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής τότε δεν θα μπορεί να υπάρχει συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών στα πλαίσια ενός προγράμματος παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής έχουν την γνώση του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών, ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν την γνώση των εκπαιδευτικών διαδικασιών για τους μαθητές με διαφορετικότητα. Σύμφωνα με την Walter-Thomas (1996), οι δάσκαλοι που υλοποιούν ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μοιράζονται την ευθύνη για άμεση καθοδήγηση, την ανάπτυξη και τροποποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, την καθοδηγούμενη εξάσκηση, τις διάφορες δραστηριότητες, τον έλεγχο της προόδου, την επικοινωνία με τους γονείς και την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Το τελευταίο συμπέρασμα γι' αυτόν τον παράγοντα συμπεριλαμβάνει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον εκπαίδευση (Μεταπτυχιακό) και με αρκετή προϋπηρεσία φαίνεται να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος. Αυτό είναι πιθανόν να στηρίζεται στο γεγονός ότι μέσα σε αυτόν τον χώρο θα συνεργάζονται εκπαιδευτικοί και θα πρέπει η τάξη να θεωρηθεί ως κοινή και όχι ότι ένας εκπαιδευτικός/συνάδελφος επισκέπτεται την τάξη του άλλου (Friend & Bursuck, 1999). Από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, όταν δύο δάσκαλοι δουλεύουν μέσα στον ίδιο χώρο θα πρέπει οι ρόλοι τους και οι κανόνες να είναι ξεκάθαροι (Gately & Gately, 2001). Ακόμα, είναι λογικό ότι εάν υπάρχει άνεση του χώρου στα πλαίσια της τάξης τότε είναι εφικτό να υλοποιηθούν περισσότερες δραστηριότητες από ότι σε ένα χώρο περιορισμένο που το

μόνο που χωράει ίσα ίσα είναι τα θρανία και οι τσάντες των μαθητών. Η καλή διαρρύθμιση και η άνεση του χώρου δίνει την ευελιξία και τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει διάφορες ομάδες ή συγκεκριμένους χώρους εργασιών αλλά και να τοποθετήσει στην τάξη του διάφορα υλικά, όπως για παράδειγμα ηλεκτρονικούς υπολογιστές, που θα συμβάλλουν στην καλύτερη εφαρμογή ενός προγράμματος παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Ένα δομημένο περιβάλλον αποτελείται από κανόνες και ρουτίνες της μαθησιακής διαδικασίας.

Σχετικά με αυτόν τον παράγοντα, τα πιο σημαντικά συμπεράσματα είναι ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα παιδιά με μέτριες και βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία και τέλος, ότι οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό και με κάποια χρόνια υπηρεσίας φαίνονται να συμφωνούν ότι η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος.

Συνολικά λοιπόν, σύμφωνα με τις δυσκολίες του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου παρατηρήθηκε πως παίζει ρόλο τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αλλά και οι σπουδές τους που συμβάλλουν στην επιλογή των απαντήσεων τους. Σχετικά με τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη-βελτίωση των εκπαιδευτικών καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα πρέπει να επιμορφωθούν περισσότερο και κατάλληλα έτσι ώστε να συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι παίζουν ρόλο η επιπλέον εκπαίδευση τους αλλά και η ανάγκη που έχουν για επιμόρφωση. Τέλος, σχετικά με τις χωρικές και χρονικές απαιτήσεις των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν καλύτερα αλλά και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί χωρίς αρκετά χρόνια υπηρεσίας και χωρίς επιπλέον εκπαίδευση.

4.2 Περιορισμοί της Έρευνας

Μέσα από την έρευνα δόθηκαν στοιχεία και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου, την επαγγελματική ανάπτυξη-βελτίωση των εκπαιδευτικών, τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεκπαίδευση αλλά και τις χωρικές και χρονικές απαιτήσεις των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, υπήρχαν κάποιοι περιορισμοί της έρευνας όπως ο αριθμός του δείγματός μας. Για να μπορέσουμε να βγάλουμε περισσότερα συμπεράσματα θα ήταν προτιμότερο να ερωτηθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί για να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό το δείγμα μας με την πραγματικότητα. Επίσης, ένας ακόμη περιορισμός ήταν ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων σε προγράμματα παράλληλης στήριξης. Εάν υπήρχαν περισσότεροι συμμετέχοντες με τη συγκεκριμένη εμπειρία ίσως οι απαντήσεις να ήταν διαφορετικές. Τέλος, πιθανότατα να επηρέασε τις απόψεις τους η μη γνώση του θεσμού των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης.

4.3 Πρόταση για μελλοντική έρευνα

Τέλος, σημαντικό ρόλο σε ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης παίζει και η θετική στάση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αυτό. Αυτό που προτείνεται για μελλοντικές έρευνες είναι να διερευνηθεί κατά πως μπορούν, με ποιους τρόπους, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, να αποκτήσουν θετική γνώμη για τη συνεργατική διδασκαλία, υπό ποιες συνθήκες θα ήταν πιο εποικοδομητική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ποιοι παράγοντες θα παίξουν ρόλο ή θα πρέπει να συμπεριληφθούν;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion Pupils with Special Needs in mainstream schools*. London: Falmer Press.
- Armstrong, D. (2003). *Experience of special education: re-evaluating policy and practice through life*. London: Routledge.
- Γράψια, Ε. (2004). *Αποτελεσματικές Διδακτικές Στρατηγικές για μια Επιτυχημένη Ένταξη*. Αθήνα: Παρισσιανού.
- DeFrance Schmidt, S. A. (2008). *The Power Of Co-teaching: Predictors Of Attitudes On Elementary ESL/General Education Co-teaching*. Hamline University, Saint Paul, Minnesota.
- Friend, M. & Bursuck, W. (1999). *Including students with special needs: A practical guide for classrooms teachers*. Boston: Ally & Bacon, Inc.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10. Για την ελληνική γλώσσα: Κλειδάριθμος*.
- Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Pfeiffer, S.I., Reddy, L.A. ed. (1999). *Inclusion Practices with special needs*

students. The Haworth Press, Inc. New York, London, Oxford.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Saleh, L. (1998). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σελ. 260 έως 294).

Slavin, R.E., Madden, N.A. (eds) (2001). *One million children: Success for All*, Corwin, Thousand Oaks, CA.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.

Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Φίλιας, Β. (1998) (γενική εποπτεία). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

ΑΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), pp. 227-242.

Austin, V.L., (2001). Teachers' Beliefs about Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22, (4), pp. 245-255.

- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*, 22, pp. 367-389.
- Bender, W.N. C.O. Vail, and K. Scott. 1995. Teachers' attitudes to increased mainstreaming implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, pp. 87–94.
- Bergren, B.A. (1997). *Teacher Attitudes toward included special education students and co-teaching*.
- Connor, M., Cady, K., Zweife, A. (2006). *Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach*. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), pp.12-26.
- Cook, B.G., M. Tankersley, L. Cook, & T.J. Landrum. 2000. *Teachers' attitudes toward their included students with disabilities*. *Exceptional Children*, 67, pp.115–35.
- De Boer, A., Pijl S.J., & Minnaert, A. (2011). *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), pp.331-353.
- Ebersold, S. (2003). *Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system*. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), pp. 89-107.
- Farrell, P. (2000). *The impact of research on developments in inclusive education*. *International Journal of Inclusive education*, 4(2), pp.153-162.
- Farrell, P. (2004). *School Psychologists: Making Inclusion a Reality for all*.

School Psychology International, 25, pp.5-19.

Fontana, K.C. (2005). *The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities*. The Journal of At risk Issues, 11(2), pp. 17-23.

Gately, S.E. & Gately, F.J. (2001). *Understanding Co-teaching Components*. Teaching Exceptional Children, 33(4), pp.40-47.

Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). *Ultra-orthodox Jewish teachers' self efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs*. European Journal of Special needs Education, 16, pp.207-223.

Gliem, J.A. & Gliem, r.r. (2003). *Calculating, Interpreting and Reporting Cronbach's Alpha Reliability coefficient for Likert type scales*. Midwest research to practice conference in adult, Continuing, and Community Education, Refereed paper, pp. 82-88

Lane, H.B., Pullen, P.C., Eisele, M.R., Jordan, L., (2002). *Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction*. Preventing School Failure, 46, pp.101-110.

Lindsay, G., Dockrell, J.E. (2004). *Whose Job is it? Parents' Concerns about the needs of their children with language problems*. The Journal of Special Education, 37(4), pp. 225-235.

McCormick, L., Noonan, M.J., Ogata, V. & Heck, R. (2001). *Co-teacher Relationship and Program Quality: Implications for Preparing Teachers for Inclusive Preschool Settings*. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36 (2), pp. 119-132.

McKenzie, R.G. (2009). *A national survey of pre-service preparation for collaboration*. Teacher Education and Special Education, 32(4), pp.379-393.

- Noonan, M.J., McCormick, L. & Heck, R. (2003). *The Co-teacher Relationship Scale: Applications for Professional Development*. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 38 (1), pp. 113-120.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). *Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research*. Exceptional Children, 73(4), pp. 392-416.
- Slavin, R.E., Madden, N.A. (2000). *Research on achievement outcomes of Success for All: A summary and response to critics*, Phi delta Kappan, 82 (1).
- Taylor, R.L., S.B. Richards, P.A. Goldstein, and J. Schilit. 1997. Inclusive environments: Teachers perceptions of inclusive settings. Teaching Exceptional Children, 29, pp. 50–4.
- Reinhiller, N. (1996). *Co-teaching: New variations on a not-so-new practice*. Teacher education and special education, 19(1), pp.34-48.
- Reynolds, M.C., Zetlin, A.G., Wang, M.C. (1993). *20/20 Analysis: Taking a close look at the margins*. Exceptional Children, 59(4), pp. 294-300.
- Sharpe, M.N., Johnson, D.R. (2001). *A 20/20 analysis of postsecondary support characteristics*. Journal of Vocational Rehabilitation, 16, pp. 169-177.
- Sileo, M.J. & Van Garderen, D. (2010). *Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics. Blending Co-Teaching Structures with Research Based Practices*. Teaching Exceptional Children, 42(3), pp. 14-21.
- Vislie, L. (2003). *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*. European Journal of

Special Needs Education, 18 (1), pp.17-35.

Walther-Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. (1996). Planning for Effective Co Teaching: The Key to Successful Inclusion. Remedial and Special Education, 17, pp. 255-264.

Walther-Thomas, C. (1997). *Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report over time*. Journal of Learning Disabilities, 30, pp.395-407.

Wang, M.C., Oates, J., & Weishew, N. (1995). *Effective school responses to student diversity in inner-city schools: A coordinated approach*. Education and Urban Society, 27 (4), pp. 484-503.

Wood, M. (1998). *Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion*. Exceptional Children, 64, pp181-195.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

(<http://www.pi-schools.gr/specialeducation.new/index.gr.htm>).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση είναι μια, σχετικά, νέα μορφή εκπαιδευτικής στήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που προβλέπεται από τον νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Το κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες συνυπάρχουν στις ίδιες σχολικές αίθουσες και την ευθύνη της διδασκαλίας μοιράζονται δύο εκπαιδευτικοί, ένας της γενικής και ένας της ειδικής αγωγής. Αυτό σημαίνει ότι οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται τον ίδιο φυσικό χώρο και είναι υποχρεωμένοι να συνεργάζονται. Η συνεργασία περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους, όπως είναι π.χ. τα όρια των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών, ο συντονισμός των ενεργειών για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών κ.λ.π.

Για τα θέματα αυτά δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική πραγματικότητα. Τέτοια δεδομένα, όμως, είναι απαραίτητα προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ελληνικό μοντέλο παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και να εισαχθεί ο θεσμός ομαλά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Στόχος της παρούσας έρευνας, λοιπόν, είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης, καθώς και σχετικά με τα εμπόδια εφαρμογής της και τις πιθανές σχετικές λύσεις. Η έρευνα διενεργείται στο πλαίσιο των υποχρεώσεων που προβλέπονται από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Παν/μιου Μακεδονίας.

Εφόσον αποφασίσετε να συμμετάσχετε στην έρευνα, διαβάστε παρακαλώ με προσοχή τις δηλώσεις και επιλέξτε μια από τις προτεινόμενες αριθμητικές επιλογές.

Ευχαριστώ για την προσοχή σας!

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία:

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΓΕΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (συνολικά):

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΣΜΕΑ:

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ

ΤΜΗΜΑ / ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΛΛΟ.....

Έχετε λάβει μέρος σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι, επί πόσες ώρες την εβδομάδα εφαρμοζόταν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης;

Έως 5

15-20

5-10

20-25

10-15

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις, επιλέγοντας ένα από τα έξι αριθμητικά σύμβολα, των οποίων η αντιστοιχία με το βαθμό συμφωνίας έχει ως εξής:

1=Καθόλου, 2=Πολύ Λίγο, 3=Λίγο, 4=Αρκετά, 5=Πολύ, 6=Πάρα πολύ

1) Τα παιδιά με **ήπιες** εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής.

1 2 3 4 5 6

2) Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης προϋποθέτουν ότι τόσο ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής όσο και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θα γνωρίζουν τρόπους προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

1 2 3 4 5 6

3) Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης **δεν** είναι δυνατό να εφαρμοστούν χωρίς να υπάρξει αρνητική επίδραση στη διδασκαλία των παιδιών **χωρίς** ειδικές ανάγκες.

1 2 3 4 5 6

4) Ένα πετυχημένο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής.

1 2 3 4 5 6

5) Οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού **γενικής** αγωγής.

1 2 3 4 5 6

6) Οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού **ειδικής** αγωγής.

1 2 3 4 5 6

7) Η έλλειψη χρόνου για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης.

1 2 3 4 5 6

8) Τα παιδιά με μέτριες και βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία.

1 2 3 4 5 6

9) Η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης.

1 2 3 4 5 6

10) Η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί το θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης.

1 2 3 4 5 6

11) Η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος.

1 2 3 4 5 6

12) Τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών του γενικού σχολείου αποτελούν το σημαντικότερο εμπόδιο υλοποίησης της παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης.

1 2 3 4 5 6

13) Όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

1 2 3 4 5 6

14) Όσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης πρέπει να πιστεύουν στις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες.

1 2 3 4 5 6

15) Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης πρέπει να υλοποιούνται μόνο εφόσον ερωτηθούν και συναινέσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.

1 2 3 4 5 6

16) Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης πρέπει να είναι άτομα με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα.

1 2 3 4 5 6

17) Το μάθημα που ενδείκνυται λιγότερο για προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης είναι τα Μαθηματικά.

1 2 3 4 5 6

18) Σε περίπτωση διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και εφόσον πρέπει να ληφθεί οποσδήποτε κάποια απόφαση, θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής.

1 2 3 4 5 6