



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Διερεύνηση των συνεργατικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

Πάυλου Μαρία-Ειρήνη (ΑΕΜ 4719)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Τρύφων Λ. Μαυροπαλιάς

Ιούνιος 2022, Φλώρινα

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης:

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής:

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός βαθμός :

Ο/η συγγραφέας Παύλου Μαρία-Ειρήνη (ΑΕΜ 4719) βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Εισαγωγή	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α: Θεωρητικό πλαίσιο-Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας	9
1. Η πορεία της Ειδικής Αγωγής και η αποσαφήνιση των όρων που συγκαταλέγονται σε αυτήν	9
1.1 Ειδική αγωγή: Ιστορική αναδρομή	9
1.2 Ειδική αγωγή: Ελλάδα και εξωτερικό	10
1.3 Οι όροι της ενσωμάτωσης-ένταξης-συμπερίληψης στην Ειδική Αγωγή	14
2. Παράλληλη στήριξη-Συνεκπαίδευση	19
2.1 Συνδιδασκαλία και μοντέλα συνδιδασκαλίας	19
2.2 Τα οφέλη της συνδιδασκαλίας	24
2.3 Η έννοια της Παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης.....	26
3. Συνεργασία συνδιδασκάλων.....	28
3.1 Συνδιδασκαλία: εκπαιδευτικοί γενικής-ειδικής αγωγής	28
3.2 Οι ρόλοι και οι δεξιότητες των συνδιδασκάλων κατά την συνδιδασκαλία	33
3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας.....	38
3.4 Σημαντικά στοιχεία μίας επιτυχημένης συνδιδασκαλίας.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β: Ερευνητικό μέρος	44
4. Μεθοδολογία έρευνας	44
<i>Σκοπός έρευνας</i>	44
<i>Συμμετέχοντες στην έρευνα.....</i>	45
<i>Διαδικασία της έρευνας</i>	52
<i>Συλλογή δεδομένων</i>	52
<i>Στατιστική ανάλυση δεδομένων έρευνας</i>	52
5. Αποτελέσματα έρευνας	53
6. Συζήτηση	67
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	72
Ελληνική βιβλιογραφία.....	75
Παράρτημα.....	78

Περίληψη

Η συνδιδασκαλία (co-teaching) αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό τομέα, η οποία έχει στόχο να εντάξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά τμήματα των σχολικών ιδρυμάτων. Ειδικότερα, στον ελλαδικό χώρο έχει την τάση να εμφανίζεται μέσα από την αξιοποίηση ενός μοντέλου συνδιδασκαλίας που ονομάζεται Παράλληλη Στήριξη (Parallel Support). Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης και συγκεκριμένα οι συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών που την υλοποιούν. Για τον λόγο αυτό, διεξήχθη ποσοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 69 εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, η μεταξύ τους συνεργασία, όπως επίσης και η αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών προέκυψε ότι η συνεργασία αλλά και η αποδοτικότητα της Παράλληλης που εφαρμόζουν στις τάξεις τους, αναδεικνύουν μία θετική εικόνα σε αρκετές πτυχές της συνδιδασκαλίας, σίγουρα όμως όχι σε όλες. Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί θέλησαν να τονίσουν τις κυριότερες ανάγκες που θα συμβάλλουν στην βελτίωση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Από αυτές ξεχώρισαν η επικοινωνία, συνεργασία και ο σεβασμός, καθώς κατέλαβαν την πλειοψηφία των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία, συνδιδασκαλία, Παράλληλη Στήριξη, δεξιότητες.

Abstract

Co-teaching is one of the most modern teaching methods in the educational field, which aims to integrate students with special educational needs in the general departments of schools. Particularly, in Greece it tends to appear through the utilization of a co-teaching model called Parallel Support. The purpose of this dissertation is, therefore, the evaluation of the Parallel Support program and specifically the collaborative skills of the teachers who implement it. For this reason, a quantitative survey was conducted, in which 69 teachers of General and Special Education of Primary Education participated. Specifically, the roles and responsibilities of teachers, the cooperation between them, as well as the effectiveness of the institution of Parallel Support were investigated. According to the answers of most teachers, it turned out that the cooperation and the efficiency of Parallel that they apply in their classrooms, highlight a positive outcome in several aspects of co-teaching, but certainly not in all. In addition, many educators wanted to emphasize the key needs that will help improve the Parallel Support program. Out of these, communication, cooperation, and respect stood out, as they captured most teachers' views.

Key words: collaboration, co-teaching, Parallel Support, skills.

Εισαγωγή

Ο 20^{ος} αιώνας αποτέλεσε σημείο τομής για την Ειδική Αγωγή, διότι υπήρξε έντονη κινητοποίηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που καταργούσε τον διαχωρισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα τυπικά περιβάλλοντα μάθησης. Η γενική και ειδική εκπαίδευση πλέον απέκτησαν ισότιμο ρόλο, αποκλείοντας όλες τις προκαταλήψεις που ήθελαν αυτούς τους δύο τομείς να έχουν ξεχωριστή διαδρομή (Ψύρρα, 2017). Το γεγονός αυτό, επαληθεύεται με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και τις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. *«για τα δικαιώματα των παιδιών, όπου ενσωματώθηκαν στη νομοθεσία της πλειοψηφίας των πολιτισμένων κρατών της γης»*, με κύριο σκοπό την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα τυπικό σχολικό περιβάλλον, όπου θα λαμβάνονται υπόψιν οι ανάγκες και τα δικαιώματα κάθε παιδιού στη μάθηση (Χαρούπιας, 2003).

Σύμφωνα με τον Μιχαηλίδη (2009), όπως αναφέρεται στη Ψύρρα (2017) η έννοια της συμπερίληψης διαμορφώθηκε σε βάθος χρόνου με τους εξής τρόπους: α) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονταν σε διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο από τα τυπικά περιβάλλοντα μάθησης β) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν την δυνατότητα να συμμετάσχουν σε μία τυπική τάξη και να είναι μέρος σε κάποιο τμήμα ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας, γ) να επιτρέπεται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η επαρκής συμμετοχής τους στην τυπική τάξη μέσω της συνεργασίας δύο εκπαιδευτικών δ) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν πλήρως στην γενική τάξη μέσω της βοήθειας του περιοδούντα εκπαιδευτικού προς τον εκπαιδευτικό του τμήματος.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενσωματώθηκαν στο τυπικό περιβάλλον μάθησης, μέσα από την συμβολή μιας νέας μεθόδου της «Συνδιδασκαλίας», όπου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την ψήφιση του Νόμου 2817 (2000), χαρακτηρίστηκε ως «Παράλληλη Στήριξη» (Μαυροπαλιάς, 2013). Η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας (co-teaching) έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την συνύπαρξη και την συνεργασία δύο εκπαιδευτικών σε μία κοινή σχολική αίθουσα. Ειδικότερα, οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί, που ανήκουν στις κατηγορίες της γενικής και ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν την συνδιδασκαλία, με στόχο την παροχή ειδικής εκπαίδευσης και των απαραίτητων υπηρεσιών σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να σημειωθεί πως για την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας αποτελεί αναγκαία η άμεση συνεργασία των προαναφερόμενων εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Cook and Friend, 1995).

Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντική η εξέταση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης και ιδιαίτερα η συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών που τίθενται να συνυπάρξουν στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο. Τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες που πρέπει να αναλάβει ο κάθε εκπαιδευτικός, με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη εκπαίδευσης. Πλήθος ερευνών, έρχονται να εξετάσουν την εμφάνιση της Παράλληλης Στήριξης στα εκπαιδευτικά συστήματα και τον ρόλο των εκπαιδευτικών που την υλοποιούν. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τις συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κύρια μέρη:

- Το πρώτο μέρος, που επικεντρώνεται στην θεωρητική προσέγγιση διάφορων πτυχών της συνδιδασκαλίας. Επιχειρώντας αρχικά, μια γενική αναφορά στην ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής και ξεκαθαρίζοντας τον ορισμό σχετικών εννοιών, όπως είναι η ενσωμάτωση, ένταξη, και συμπερίληψη. Επιπρόσθετα, γίνεται περιγραφή των μοντέλων συνδιδασκαλίας και εξίσου στα οφέλη που αυτή προσδίδει. Καταλυτικά, αναφέρονται σημαντικά στοιχεία όσον αφορά την συνεργασία των συνδιδασκάλων: οι ρόλοι, οι δεξιότητες και οι απόψεις τους στα πλαίσια της εφαρμογής της συνδιδασκαλίας.
- Το δεύτερο μέρος, περιέχει την μεθοδολογία και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά για τους συμμετέχοντες, την διαδικασία και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας, όπως επίσης και για τη ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων.
- Το τρίτο μέρος, στοχεύει στην αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων.
- Το τέταρτο μέρος, εμπεριέχει την συζήτηση η οποία έχει στόχο να σχολιάσει κριτικά τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας άλλων ερευνών που αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΙΟ Α: Θεωρητικό πλαίσιο-Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

1. Η πορεία της Ειδικής Αγωγής και η αποσαφήνιση των όρων που συγκαταλέγονται σε αυτήν

1.1 Ειδική αγωγή: Ιστορική αναδρομή

Σε βάθος χρόνου στην εκπαίδευση θεωρήθηκε αναγκαία η κινητοποίηση, όσον αφορά την συμπερίληψη των μαθητών στο τυπικό σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 σημειώθηκε έντονος σχολιασμός σε ορισμένα κράτη, για τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, λόγω του συγκεκριμένου γεγονότος και ορισμένων άλλων ενεργειών, γύρω στην δεκαετία του 1960, πολλά διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, μέσω της επιβολής του νόμου, παρείχαν την δυνατότητα σε όλο το μαθητικό πληθυσμό να ενταχθεί σε τυπικές τάξεις της περιοχής όπου ζούσαν, και ταυτόχρονα να συνυπάρχουν με άτομα ίδιας ηλικίας ή να βρίσκονται στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο (Michailakis and Reich, 2009).

Ένα εξίσου σημαντικό βήμα, το οποίο έδρασε επιτυχώς στην προσπάθεια ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολικό περιβάλλον έγινε το 1975 στις ΗΠΑ, μέσα από την ψήφιση νέου νόμου. Ο συγκεκριμένος νόμος πρόσφερε άμεση δωρεάν εκπαίδευση σε όλο το μαθητικό πληθυσμό με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ψύρρα, 2017).

Στη συνέχεια, ο συγκεκριμένος νόμος υπέστη σε νέο έλεγχο και έλαβε την ονομασία «*Individuals with Disabilities Education act (IDEA)*», με κύριο στόχο τα παιδιά με

αναπηρίες να προσκομίσουν τις ίδιες ευκαιρίες για εκπαίδευση με εκείνους τους μαθητές που δεν έχουν κάποιου είδους αναπηρία (Ψύρρα, 2017). Ειδικότερα, θεωρείται απαραίτητο να ασκούνται πολιτικές και διαδικασίες από κάθε πολιτεία, με στόχο την κατάκτηση και την παροχή μίας δωρεάν και κατάλληλης εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία (Σούλης, 2013).

Σημαντικό γεγονός, ωστόσο, για την εκπαίδευση αποτέλεσε η διακήρυξη της Σαλαμάνκα, στην Ισπανία τον Ιούνιο του 1994, η οποία συμφωνήθηκε και υπογράφηκε από 92 εκπροσώπους κυβερνήσεων και 25 διεθνείς οργανισμούς με την ονομασία «*Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή*». Μέσω αυτής αναδείχθηκε και εισακούστηκε ευρύτερα το αίτημα για την προσαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολικό περιβάλλον, όπου τα σχολικά ιδρύματα θα οφείλουν να σέβονται και να κατανοούν τις «ιδιαιτερότητες» και τις ανάγκες του κάθε παιδιού (UNESCO, 1994). Έτσι, η συμπερίληψη μπορεί να θεωρηθεί από τα σημαντικότερα επιτεύγματα στο τομέα της ειδικής αγωγής, επιχειρώντας να προσδώσει την αναγκαία εκπαίδευση σε όλο το μαθητικό πληθυσμό αλλά και να αγωνιστεί για την κατάλυση του διαχωρισμού απέναντι στη γενική και ειδική εκπαίδευση (Ψύρρα, 2017).

1.2 Ειδική αγωγή: Ελλάδα και εξωτερικό

Η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι υποψήφιες χώρες προσπαθώντας να ενταχθούν στα νέα πλαίσια της εποχής, υποστήριξαν την κλιμάκωση της πολιτικής συνεκπαίδευσης ή αλλιώς ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολικό περιβάλλον, και εξίσου την προσκόμιση της απαιτούμενης βοήθειας προς του εκπαιδευτικούς σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό μπορεί να αφορά

την παροχή κατάλληλου βοηθητικού προσωπικού, εκπαιδευτικού υλικού κ.α. (Ευρωπαϊκός Φορέας ειδικής αγωγής, 2003) Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Ευρωπαϊκό Φορέα ειδικής αγωγής (2003) κάθε κράτος ανήκει σε μία από τις τρεις κατηγορίες που έχουν διαμορφωθεί σχετικά με την υιοθέτηση πολιτικής συνεκπαίδευσης. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

- Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα κράτη, τα οποία μέσα από τις ενέργειες και τις πολιτικές που ακολουθούν, φροντίζουν για την ένταξη των περισσότερων μαθητών στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (one-track approach). Η συγκεκριμένη πολιτική είναι αποδεκτή από αρκετές υπηρεσίες που βασίζονται στην γενική εκπαίδευση. Πολλές χώρες, λοιπόν, έρχονται να υποστηρίξουν την συγκεκριμένη πολιτική, όπως είναι η Ισπανία, η Ελλάδα, η Ιταλία, η Πορτογαλία, η Σουηδία, η Ισλανδία, η Νορβηγία και η Κύπρος.
- Στην δεύτερη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται κράτη, τα οποία υποστηρίζουν διάφορες προσεγγίσεις όσον αφορά το πλαίσιο της ένταξης (multi-track approach). Προσδίδουν δηλαδή στο σύστημα της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης πολλαπλές υπηρεσίες. Οι χώρες αυτές είναι: η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Αυστρία, η Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχτενστάϊν, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εστονία, Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβακία και η Σλοβενία.
- Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία σημειώνονται δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές οργανώσεις (two-track approach). Συγκεκριμένα, η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία πραγματοποιείται σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συμβαδίζει με το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, από κοινού με άτομα ίδιας ηλικίας που δεν χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους αναπηρία.

Οι προαναφερόμενες οργανώσεις εντάσσονταν σε διαφορετική νομοθεσία και χαρακτηρίζονταν από ετερογενείς νόμους για την γενική και ειδική Αγωγή.

Ειδικότερα, στον ελλαδικό χώρο έχει παρατηρηθεί πως ο τομέας της ειδικής αγωγής δεν κατέχει τους ίδιους εξελικτικούς ρυθμούς σε σχέση με άλλα κράτη. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η ιστορία των ατόμων με αναπηρία σχηματίζεται κατά καιρούς ανάλογα με τις διαφορετικές κοινωνικές απόψεις κάθε εποχής. Όσον αφορά την χώρα μας, σημειώθηκε σημαντική αλλαγή στις κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τον περασμένο αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά θα μπορούσε να ειπωθεί πως βίωσαν την απόλυτη αδιαφορία και κακομεταχείριση μέχρι και την αφετηρία της επαρκούς προσοχής και της ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Σύμφωνα με την Λαμπροπούλου (2007), όπως αναφέρεται στις Κοκκινάκη & Κοκκινάκη (2014) κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα και ειδικότερα τις δεκαετίες του 60' και του 70, στο ελληνικό κράτος δεν σημειώνονται επαρκείς κινήσεις σχετικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο τυπικό περιβάλλον μάθησης. Κύριοι υπεύθυνοι για το γεγονός αυτό παρατηρήθηκε πως ήταν τα σχολεία και τα φιλανθρωπικά ιδρύματα, μέσω των οποίων παρέχονταν οι απαραίτητες υπηρεσίες στα άτομα αυτά.

Κυρίως μεταξύ της δεκαετίας του 1970-1980 αναλαμβάνονται ορισμένες πρωτοβουλίες και ευθύνες από μέρος της ελληνικής επικράτειας και του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τον τομέα της εκπαίδευσης. Πολλές προσωπικότητες στην Ελλάδα συνέβαλαν στη συγκεκριμένη προσπάθεια, όπως είναι σημαντικοί Επιστήμονες της κοινωνιολογίας, καθώς τόνισαν την άριστη αντιμετώπιση των

μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, υποστηρίχθηκε έντονα η κοινωνική συμπερίληψη στην εκπαίδευση, με κύρια επιθυμία την σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία (Ξηρομερίτη, 1997).

Σύμφωνα με την Λαμπροπούλου (2007), όπως αναφέρεται στις Κοκκινάκη & Κοκκινάκη (2014) γίνεται αναφορά στον πρωταρχικό νόμο που ψηφίστηκε στα πλαίσια της νομοθεσίας για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Είχε ληφθεί υπόψιν ήδη από το 1975 και έχει θεσμοθετηθεί ως νόμος 1143 του 1981, *«Νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως, κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων»*. Ειδικότερα, στοχεύει στην *«παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τα δυνατότητας των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν»*

Ο πρώτος αυτός νόμος μπορεί να θεωρηθεί το έναυσμα για την δημιουργία νέων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων Ειδικής Αγωγής στον ελλαδικό χώρο και ακόμη να συμπεριληφθούν στο τυπικό σχολικό περιβάλλον τάξεις ειδικής εκπαίδευσης (Στασινός, 2001). Δύο εξίσου από τις σημαντικότερες νομοθετικές επιχειρήσεις που ανήκουν στον ειδικό εκπαιδευτικό τομέα είναι η ψήφιση των νόμων, (Ν. 2817/2000 & Ν.3194/2003) *«μέσω των οποίων επισημοποιείται η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο τυπικό περιβάλλον μάθησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα βασικές διατάξεις του Νόμου 2817/2000 αποτελούν τη βάση για τους επόμενους νόμους της Ειδικής Αγωγής»* (Τζεμπελίκου, 2017).

1.3 Οι όροι της ενσωμάτωσης-ένταξης-συμπερίληψης στην Ειδική Αγωγή

Οι συγκεκριμένοι όροι χρησιμοποιούνται ευρέως στο τομέα της ειδικής αγωγής με στόχο να περιγράψουν την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις των σχολικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην Ελλάδα, κατά καιρούς, οι έννοιες αυτές φαίνεται να συγχέονται μεταξύ τους από τους ομιλητές που τις χρησιμοποιούν, παρόλα αυτά κάθε έννοια αναδεικνύει μία διαφορετική σημασία στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, η έννοια της ενσωμάτωσης πρωτοεμφανίστηκε κατά κύριο λόγο προς τα τέλη του 20^{ου} αιώνα. Η συγκεκριμένη έννοια έχει στόχο να τονίσει το ξεκίνημα της εν μέρει φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τυπική τάξη εκπαίδευσης, έτσι ώστε να τους παρέχεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους μη-ανάπηρους μαθητές (Σούλης, 2008). Ταυτόχρονα, ένα από το πιο γνωστά μοντέλα της ενσωμάτωσης που έχει παρατηρηθεί είναι η αξιοποίηση της αίθουσας υποστήριξης, όπου ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής παρέχει την ανάλογη διδασκαλία στο μαθητή για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα κατά την διάρκεια της ημέρας, αλλά η κύρια θέση του βρίσκεται στο τυπική τάξη εκπαίδευσης (Ψύρρα, 2017). Σύμφωνα με τον Feuser (1982), όπως αναφέρεται στους Τοκατλή, Χαραλαμπίδου & Φωστηρόπουλος, (2009) σημειώνονται δέκα «θέσεις», οι οποίες έρχονται να περιγράψουν σημασιολογικά την προαναφερόμενη έννοια και παράλληλα να τονίσουν την αξία της μέσω της εφαρμογής της. Συγκεκριμένα, ο όρος της «σχολικής ενσωμάτωσης» μπορεί να χαρακτηριστεί με τους εξής τρόπους:

- i. Αποτέλεσμα ομαδικής προσπάθειας σε ίδιο γνωστικό αντικείμενο, η οποία έχει την τάση να κλιμακώνεται μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης μαθητών με αναπηρία αλλά και μη-ανάπηρων μαθητών.

- ii. Η ένταξη των αναπήρων και η συμμετοχή τους στα γεγονότα της κοινωνίας.
- iii. Η άμεση πρόσβαση των αναπήρων στους τομείς της υγείας, εκπαίδευσης, αγωγής, όπου θα τους παρέχονται επαρκώς, με στόχο την ικανοποίηση των ατομικών τους αναγκών.
- iv. Σημαντικό συμβάν της ιστορίας που οφείλει να προσδώσει μία καινούρια οπτική και αντίληψη απέναντι στην αναπηρία.
- v. Η διακοπή του διαχωρισμού των αναπήρων και την ίδια στιγμή ο *«επαναπροσδιορισμός των εννοιών της κανονικότητας και του προσανατολισμού στην επιτυχία»*.
- vi. Η ανασυγκρότηση στο ξεκίνημα της ατομικής προσπάθειας και συγκεκριμένα οι ανάπηροι να έχουν την δύναμη να επιτύχουν στην ζωή τους, ανεξάρτητα από τα πρότυπα ζωής των άλλων ανθρώπων.
- vii. Οι υπηρεσίες υγείας να έχουν την δύναμη να εξαπλώσουν *«με την αποκέντρωση στις παρεχόμενες υπηρεσίες χωρίς όμως να υφίσταται ως εμπόδιο η οικονομική δυσπραγία»*.
- viii. Ενέργεια, χωρίς κάποια οικονομική κοστολόγηση, διότι για να αναπτυχθεί είναι απαραίτητη η συμβολή ειδικού προσωπικού.
- ix. Η αλληλεπίδραση των μαθητών, όπου η συχνή τους επαφή στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, θα συμβάλλει σε βάθος χρόνου στην διαμόρφωση πολιτών με ορθές απόψεις και στάσεις απέναντι στην αναπηρία.
- x. Ενέργεια, η οποία είναι σημαντικό πάντα να προσδίδει επιτυχία, καθώς η αλληλεπίδραση ανάπηρων και μη-ανάπηρων ανθρώπων αποτελεί το κύριο στοιχείο για την δημιουργία κατάλληλων ευκαιριών.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την Ζωνίου-Σιδέρη (2000), όπως αναφέρεται στη Τζεμπελίκου (2017) η έννοια της ένταξης (integration) προσδιορίζεται ως «ορισμός της εξελικτικής ψυχολογίας στην παιδαγωγική επιστήμη και σχετίζεται με την επιλογή των μαθητών και της εισαγωγή τους στο σχολικό περιβάλλον». Οι Mastropieri και Scruggs (2001) θεωρούν ότι για να επιτευχθεί η ένταξη, αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και παράλληλα η μετάδοση της απαραίτητης βοήθειας και των υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρία που συμπεριλαμβάνονται σε τυπικές τάξεις εκπαίδευσης. Επίσης, η ένταξη των μαθητών με αναπηρία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κυρίως με την μετακίνηση τους από το ειδικό σχολείο και την συμμετοχή τους, για κάποιες ώρες του σχολικού ωραρίου, στα αναλυτικά προγράμματα του γενικού σχολείου. Παρόλα αυτά, η εγγραφή των μαθητών στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη πλευρά του ειδικού σχολείου (Ξηρομερίτη, 1997). Ακόμη απαραίτητο στοιχείο της ένταξης, είναι η απόδειξη από την πλευρά των μαθητών με αναπηρία για την ευκαιρία της συμμετοχής τους στη σχολική ζωή και τα κοινωνικά δράματα (Τζεμπελίκου, 2017) .

Κάθε παιδί, λοιπόν, είναι απαραίτητο να έχει αμέριστη πρόσβαση στην εκπαίδευση σε ένα ορθό κοινωνικό περιβάλλον. Μέσω της αντικατάστασης παλαιότερων όρων, όπως είναι η ενσωμάτωση και η ένταξη, η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion) στοχεύει στην άμεση βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος που θα προάγει τις κατάλληλες αξίες στους μαθητές του. Οι αξίες αυτές αφορούν τον σεβασμό και την αποδοχή απέναντι στο «διαφορετικό», στα δικαιώματα και στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού (Σουρτζή, Ιωακειμίδου, Βλάχος, Κουτσοσπύρου και Χατζημιχαϊλίδης, 2013).

Σύμφωνα με την συμπερίληψη, η εκπαίδευση των μαθητών με αλλά και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιείται την ίδια στιγμή στην γενική τάξη, με την συμβολή πάντα των κατάλληλων υπηρεσιών για την επαρκή συμμετοχή των παιδιών στην διδασκαλία (Ψύρρα, 2017). Βασικό στοιχείο της συμπερίληψης αποτελεί η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, με στόχο την μεταλαμπάδευση του κατάλληλου ενδιαφέροντος σε κάθε παιδί, προάγοντας έτσι τον σεβασμό στο «διαφορετικό» (Στασινός, 2001).

Σύμφωνα με τον Στασινό (2001), όπως αναφέρεται στη Τζεμπελίκου (2017), για την συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί εξίσου σημαντική η διαφοροποίηση σε ορισμένες πρακτικές των σχολικών τάξεων. Συγκεκριμένα, τα αναλυτικά προγράμματα να διαμορφωθούν κατάλληλα μέσω του εκσυγχρονισμού και της διαφοροποίησης, πραγματοποιώντας έτσι τις απαραίτητες αλλαγές στην εκπαίδευση που θα προσδώσουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Ακόμη, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να ακολουθήσει η επιπρόσθετη απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, για να διαπιστώσουν καλύτερα τις ιδιότητες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και παράλληλα να λάβουν την απαραίτητες πληροφορίες για αυτή μέσα από την εμπλοκή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Επίσης, για την επιτυχή κατανόηση των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς των μαθητών είναι εξαιρετικά βοηθητική η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και με άλλους παράγοντες που είναι συνδεδεμένοι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν είτε τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είτε τους γονείς των μαθητών που θα συμβάλλουν θετικά στην πραγματοποίηση ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Έτσι αναδεικνύεται ότι, η

συμπερίληψη έχει στόχο να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Στασινός, 2013).

Καταλυτικά, όσα προαναφέρθηκαν οδηγούν στην κατανόηση της διαφορετικής σημασιολογικής πλευράς αυτών των τριών όρων. Είναι ξεκάθαρο, λοιπόν, πως η ειδική αγωγή έχει βιώσει διάφορες καταστάσεις, ειδικότερα από την κακομεταχείριση και απομόνωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην άμεση συμμετοχή τους σε τμήματα ενσωμάτωσης ή ένταξης του γενικού σχολείου. Επιπρόσθετα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έρχεται να υποστηρίξει μία νέα οπτική όσον αφορά τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εμπλακούν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη στρατηγική της συμπερίληψης (Ζυμβραγάκης, 2018).

Σύμφωνα με τον Στασινό (2016), όπως αναφέρεται στο Ζυμβραγάκη (2018) τα τμήματα ενσωμάτωσης ή ένταξης δεν συμβαδίζουν με μία επαρκή εκπαιδευτική προσέγγιση, καθώς παρατηρούνται εμφανείς διαχωριστικές γραμμές απέναντι στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε μαθητές που έχουν κάποια αναπηρία. Η συμπερίληψη παραπέμπεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, χωρίς να σημειώνονται εξίσου διαφοροποιήσεις στον καταμερισμό των σχολικών τμημάτων. Ωστόσο, μία εμφανής διαφορά που είναι σημαντικό να τονιστεί, σχετικά με τους όρους που αναλύθηκαν προηγουμένως (ενσωμάτωση, ένταξη και συμπερίληψη) είναι πως η τελευταία έχει στόχο την αλλαγή και τον νέο προσδιορισμό των δομών, των μεθόδων, των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών και του τρόπου συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κυπριωτάκης, 2001).

2. Παράλληλη στήριξη-Συνεκπαίδευση

2.1 Συνδιδασκαλία και μοντέλα συνδιδασκαλίας

Η έννοια της συνδιδασκαλίας (co-teaching) παρατηρείται γύρω στην δεκαετία του 1960 και αποτελεί μία ιδιαίτερα εκσυγχρονιστική μέθοδο για την εκπαίδευση, που λαμβάνει υπόψιν και ενεργεί σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Σούλης, 2008).

Συγκεκριμένα, η συνδιδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μία «εκπαιδευτική προσέγγιση», όπου μέσω της συνεργασίας δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής), επιδιώκεται η πραγματοποίηση των στόχων που έχουν προγραμματιστεί για την ομαλή συμμετοχή και φοίτηση των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολικό περιβάλλον (Μαυροπαλιάς, 2013). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις νομοθετικές αλλαγές που έχουν σχηματιστεί αναφορικά με τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, παρατηρείται πως η εν λόγω μέθοδος έχει αναπτυχθεί κατά κύριο λόγο τις δύο τελευταίες δεκαετίες.

Η συνδιδασκαλία στοχεύει κυρίως: α) στην παροχή πολλαπλών επιλογών στην εκπαίδευση για όλο το μαθητικό πληθυσμό β) στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γ) στην άμεση πρόοδο των μαθητών αυτών (Μαυροπαλιάς, 2018). Σύμφωνα με τις Cook and Friend (1995) η συνδιδασκαλία πραγματοποιείται σε μία κοινή σχολική αίθουσα, όπου μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης και συνεργασίας δύο εκπαιδευτικών, παρέχεται η κατάλληλη διδασκαλία σε μία μικτή ομάδα μαθητών.

Επίσης, οι Cook and Friend (1995) επισημαίνουν τέσσερα βασικά στοιχεία για την πραγματοποίηση της συνδιδασκαλίας: α) μέσω της συνδιδασκαλίας επιτυγχάνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής, ορισμένες φορές και περισσότερων εκπαιδευτικών β) οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο την μετάδοση των κατάλληλων οδηγιών στους μαθητές τους γ) η διδασκαλία πραγματοποιείται ταυτόχρονα σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με αναπηρία που συνυπάρχουν μέσα στη σχολική αίθουσα δ) η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας πραγματοποιείται σε κοινό εκπαιδευτικό χώρο.

Καθώς, η συνδιδασκαλία έχει λάβει σημαντική θέση στον τομέα της εκπαίδευσης το τελευταίο διάστημα και έχει καταφέρει να εξυπηρετήσει τις ατομικές ανάγκες πολλών παιδιών, παρατηρήθηκε η αναγκαιότητα για την δημιουργία ορισμένων μοντέλων συνδιδασκαλίας. Κατά αυτό τον τρόπο κάθε μοντέλο είναι δυνατόν να υιοθετηθεί από μία τάξη που θα ταιριάζει κατάλληλά σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών της. Η Cook (2004) προτείνει έξι βασικά μοντέλα συνδιδασκαλίας, τα οποία περιλαμβάνουν «επαγγελματικούς σχεδιασμούς και οδηγίες», και είναι προσαρμοσμένα στο μαθητικό πληθυσμό μιας τάξης. Τα μοντέλα συνδιδασκαλίας είναι τα εξής:

Ένας διδάσκει-ένας παρατηρεί (One Teach, One Observe)

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το κύριο μέρος της διδακτικής πράξης και ο άλλος είναι υπεύθυνος για την συγκέντρωση χρήσιμων πληροφοριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι πληροφορίες σχετίζονται με τα

ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα που αφορούν ένα μέρος της τάξης ή ειδικότερα και συγκεκριμένους μαθητές (Friend et al., 2010).

Ένας διδάσκει-ένας περιφέρεται (One Teach, One Drift)

Σε αυτό το μοντέλο, ο ένας εκπαιδευτικός έχει τη κύρια ευθύνη για τη διδασκαλία, ενώ ο δεύτερος (ειδικός παιδαγωγός) παρέχει την απαραίτητη βοήθεια στους μαθητές μέσα από την περιφορά του στην σχολική αίθουσα.

Παράλληλη διδασκαλία (Parallel Teaching)

Στο μοντέλο της παράλληλης διδασκαλίας και οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού την διδασκαλία τους αλλά προχωρούν σε διαίρεση της τάξης, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει από μία ομάδα, διεξάγοντας το μάθημα την ίδια στιγμή.

Σταθμοί διδασκαλίας (Station Teaching)

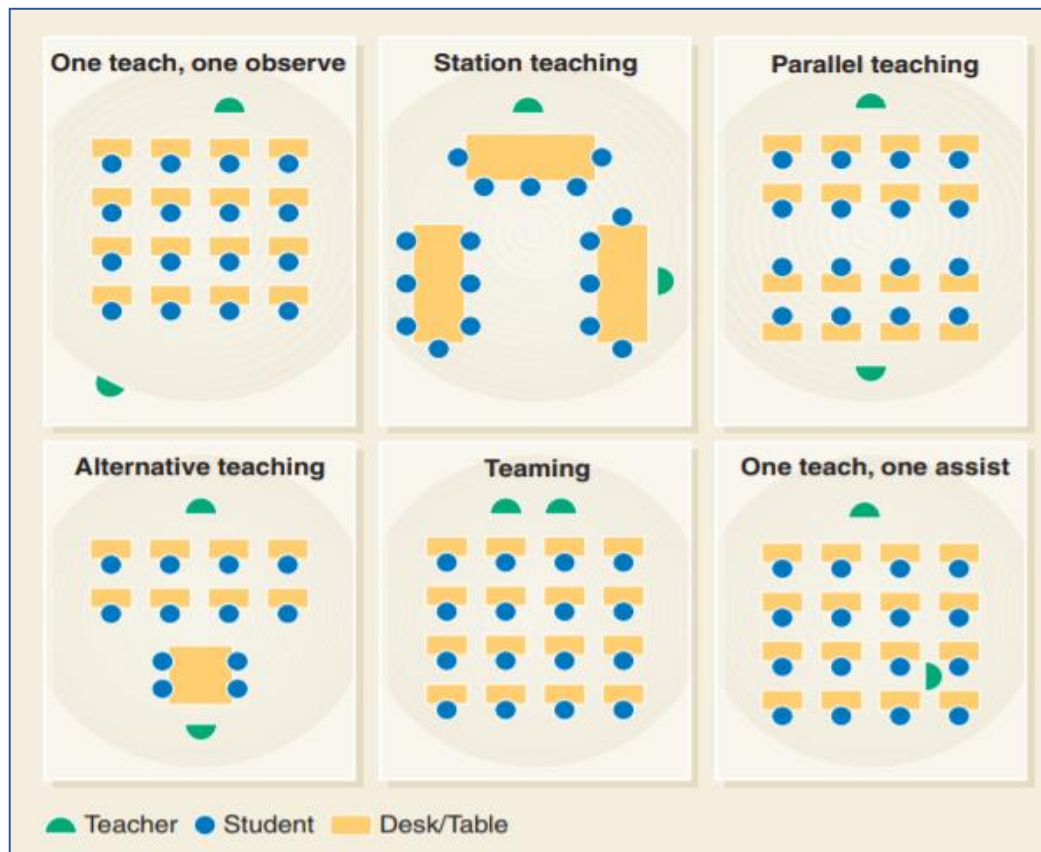
Μέσω του συγκεκριμένου μοντέλου συνδιδασκαλίας, παρέχεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διαιρούν το μαθησιακό περιεχόμενο της διδασκαλίας και παράλληλα τον ίδιο τον μαθητικό πληθυσμό. Στη διδασκαλία σταθμών δημιουργούνται τρεις ομάδες μαθητών. Δύο σταθμοί χαρακτηρίζονται από την κύρια συμβολή του εκπαιδευτικού και στον τελευταίο σταθμό οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, ίσως και με την πιθανή βοήθεια ενός συμμαθητή τους. Σε περίπτωση που οι μαθητές αδυνατούν να υλοποιήσουν μόνοι τους μια εργασία, η τελευταία ομάδα θα μπορούσε να μην ληφθεί υπόψιν. Επίσης, θεωρείται αποδεκτή η μετακίνηση των μαθητών από τον έναν σταθμό στον άλλον κατά την διάρκεια της διδασκαλίας (Friend and Bursuck, 2012).

Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative Teaching)

Σύμφωνα με το μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας, οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε δύο ομάδες, μία μεγαλύτερη ομάδα και μία μικρότερη. Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την διαχείριση μιας από τις δύο ομάδες, καθώς υπάρχουν μαθητές μέσα στη σχολική τάξη που χρειάζονται εξειδικευμένη προσοχή και μεταχείριση. Επιπρόσθετα, στην μεγαλύτερη ομάδα παρατηρείται πως ολοκληρώνεται το μάθημα που έχει προγραμματιστεί και αντίθετα στην μικρότερη ομάδα υλοποιείται ένα εναλλακτικό περιεχόμενο μαθήματος ή η διδασκαλία του μαθήματος διαμορφώνεται σε διαφορετικό στάδιο.

Ομαδική διδασκαλία (Team Teaching)

Στην ομαδική διδασκαλία, και οι δύο εκπαιδευτικοί θεωρούνται υπεύθυνοι για την διαχείριση της τάξης και την υλοποίηση των σχολικών δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει την διδακτική διαδικασία με το λεξιλόγιο, και αντίθετα ο δεύτερος εκπαιδευτικός να αναφερθεί στον τρόπο τοποθέτησης ορισμένων λέξεων (Friend and Bursuck, 2012). Γενικότερα, το μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας έρχεται να τονίσει τον ίσο ρόλο των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς αλληλοεπιδρούν σε ένα κοινό χώρο και τίθενται να μοιραστούν τις αρμοδιότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



Σχήμα 1. Μοντέλα συνδιδασκαλίας όπως αναφέρονται στους Friend & Bursuck (2012).

Κάθε ένα, από τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν, έχει τόσα πλεονεκτήματα αλλά και στοιχεία που πρέπει εξίσου να ληφθούν υπόψη. Οι δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) μέσω της συνεργασίας τους έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν σε ένα ικανοποιητικό βαθμό τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή (Almon and Feng, 2012). Οι Cook and Friend (1995) επισημαίνουν ότι για την επιλογή των προαναφερόμενων προσεγγίσεων είναι σημαντικό να ελεγχθούν πρωτίστως τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Να δοθεί προσοχή στις επιθυμίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και παράλληλα στη χωρητικότητα της τάξης που θα πραγματοποιηθεί η διδασκαλία. Επιπρόσθετα, τονίζουν ότι ο

πειραματισμός με τα παραπάνω μοντέλα συνδιδασκαλίας, θα συμβάλλει στην κατάλληλη προσαρμογή τους για κάθε περίπτωση, με στόχο την καλύτερη διαχείριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.2 Τα οφέλη της συνδιδασκαλίας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η συνδιδασκαλία χαρακτηρίζεται από δύο ή περισσότερους επαγγελματίες που παρέχουν την απαιτούμενη διδασκαλία σε μία ομάδα μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση προσφέρει στους μαθητές πλήθος εκπαιδευτικών επιλογών, εκσυγχρονιστικά προγράμματα, αλλαγή του τρόπου σκέψης απέναντι στην αναπηρία και παράλληλα προσδίδει τις κατάλληλες διδακτικές δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς. Η συνδιδασκαλία, λοιπόν, έχει την δυνατότητα να δημιουργήσει αρκετές θετικές επιδράσεις στο τομέα της εκπαίδευσης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Haynes (n.d), όπως αναφέρεται στο Abdallah (2009) η ομαδική προσπάθεια και η συνεργασία των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται, καθώς ταυτόχρονα έρχεται στην επιφάνεια η μετάδοση ιδεών, εμπειριών και βοήθειας απέναντι στην επιχείρηση ανάληψης κάποιου κινδύνου. Ειδικότερα, οι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντλούν αρκετά οφέλη μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης. Για το γεγονός αυτό φυσικά συμβάλλει άμεσα η αξιοποίηση της συνδιδασκαλίας. (Cook & Friend, 1995).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που είναι εμπλεκόμενοι στον θεσμό της συνδιδασκαλίας εξασφαλίζουν πολλαπλά εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα εκ μέρους τους. Κατακτούν δηλαδή τις απαραίτητες τεχνικές και δεξιότητες που είναι θεμελιώδεις στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης αλλά παράλληλα δημιουργούν το αναγκαίο εκπαιδευτικό περιβάλλον στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Πιο αναλυτικά, ο Abdallah (2009) τονίζει ότι, οι εκπαιδευτικοί μέσω της συνεκπαίδευσης ενστερνίζονται αρκετά είδη μεθόδων, τεχνικών ή ακόμη και διδακτικών φιλοσοφιών. Επιπρόσθετα, εφόσον οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναλαμβάνουν τις απαραίτητες πρωτοβουλίες και σχεδιάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές, καταφέρνουν να δημιουργήσουν την εικόνα ενός αποδοτικού εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να τονισθεί η «ομαδική δουλειά» των εκπαιδευτικών κατά την συνδιδασκαλία. Σύμφωνα με αυτήν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν συνεργατικά, χειρίζονται από κοινού τις ευθύνες και αποκτούν τις κατάλληλες δεξιότητες, με στόχο την άμεση αντιμετώπιση ορισμένων προβλημάτων στην μαθητική διαδικασία.

Πολλαπλά οφέλη σημειώνονται ιδιαίτερα και στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Παρατηρείται ότι, η συνύπαρξη δύο ή και περισσότερων εκπαιδευτικών, όπως προϋποθέτει ο θεσμός της συνδιδασκαλίας, θέτει σε μείωση τον αναλογικό αριθμό μαθητών-δασκάλου, καθώς οι μαθητές ανταποκρίνονται καλύτερα στο μαθησιακό περιεχόμενο και ταυτόχρονα αυξάνεται ο χρόνος συμμετοχής τους. Επίσης, η συνεκπαίδευση συμβάλλει στην μείωση των εξόδων που επιφέρουν τα σχολικά προγράμματα, καθώς οι μαθητές που ήταν πιθανό να ενταχθούν σε μία ειδική τάξη για να λάβουν την απαραίτητη ειδική επιμόρφωση, μπορούν έτσι να περνούν τον περισσότερο τους χρόνο σε μία σχολική αίθουσα, όπως είναι η τυπική σχολική τάξη (Friend & Cook, 1995).

Όσον αφορά μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας, η οποία αναφέρεται στους Friend et al. (2010), ένας αριθμός μαθητών υποστήριξε ότι η «τάξη συνδιδασκαλίας» είχε τις κατάλληλες προϋποθέσεις στο να προσφέρει περισσότερη βοήθεια, γινόταν χρήση αρκετών εκπαιδευτικών πρακτικών, αξιοποιήθηκαν διάφορες μορφές διδασκαλίας, και τέλος αναδείχθηκαν οι προσδοκίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, οι τάξεις συνδιδασκαλίας μέσα από την επίδοση τους είναι δυνατόν να θεωρηθούν αντάξιες απέναντι στα πρότυπα που έχει θέσει η συνεκπαίδευση, διότι ο μαθητικός πληθυσμός που χαρακτηρίζεται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει την δυνατότητα να γνωρίσει το τυπικό πρόγραμμα σπουδών και να κερδίσει αρκετά πλεονεκτήματα μέσα από την απολαβή της ειδικής εκπαίδευσης, με στόχο την ικανοποίηση των ατομικών τους αναγκών (Friend et al., 2010).

2.3 Η έννοια της Παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης εμφανίζεται στα ελληνικά εκπαιδευτικά συστήματα το 2000 με τον *Νόμο 2817/2000*. Την ίδια στιγμή, ένας σχετικά νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα (Ν. 3699/2008) *«επιτρέπει σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παρακολουθούν μαθήματα στις γενικές σχολικές τάξεις, λαμβάνοντας υποστηρικτικές υπηρεσίες από την Ειδική Εκπαίδευση και τους ιδιαίτερα εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς»*. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση, που έχει στόχο να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, αποτελεί ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας και λαμβάνει την ονομασία της *«Παράλληλης στήριξης»* (Μαυροπαλιάς, 2018).

Ο όρος της «Παράλληλης στήριξης» προσδιορίζει μία εκπαιδευτική προσέγγιση όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με την οποία, δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) προσπαθούν να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες, να διδάξουν από κοινού και να μοιραστούν διάφορες πτυχές της διδασκαλίας, με στόχο την υλοποίηση των στόχων και των προσδοκιών που έχουν τεθεί για όλους τους μαθητές που φοιτούν στην τυπική σχολική τάξη (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2013).

Όπως αναφέρει ο Μαυροπαλιάς (2018) η Παράλληλη Στήριξη προσφέρει άμεση βοήθεια στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι στοχεύει στη εκπαιδευτική και κοινωνική τους ενσωμάτωση, επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των συναισθημάτων τους και λειτουργεί εξίσου ως υποστηρικτικός σύνδεσμος για τις οικογένειες τους. Για τον λόγο αυτό, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «ως ένα σημαντικό ίδρυμα» για την εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο.

Επιπρόσθετα, για την ανάμειξη των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, κρίνεται απαραίτητη η διάγνωση που αναλαμβάνει η επιστημονική ομάδα του (ΚΕΔΔΥ), με στόχο την κατάλληλη στήριξη και εγκατάσταση των μαθητών αυτών στην εκπαίδευση. Επίσης, για την ένταξη τους στην Παράλληλη Στήριξη είναι ιδιαίτερα σημαντική η αίτηση των γονέων με την συνοδεία της γνωμάτευσης του (ΚΕΔΔΥ). Στη συνέχεια η συγκεκριμένη αίτηση καταθέτεται στη διεύθυνση του σχολείου, όπου με τη σειρά της αποστέλλεται στο Υπουργείο Παιδείας (Ν. 3699/2008) (Μαυροπαλιάς, 2013).

3. Συνεργασία συνδιδασκάλων

3.1 Συνδιδασκαλία: εκπαιδευτικοί γενικής-ειδικής αγωγής

Όπως είναι ήδη γνωστό, η συνδιδασκαλία αποτελεί μία εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία συνεργάζονται δύο οι και περισσότεροι εκπαιδευτικοί με στόχο να διδάξουν μια διαφορετική, ανάμεικτη ομάδα στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί προέρχονται από τον χώρο της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, όπου οι μεταξύ τους συνεργασία υποστηρίζεται εδώ και πολλά χρόνια ως πιθανώς τρόπος βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών.

Πολλές μελέτες στο Garderen, Stormont & Goel (2012) έχουν γνωστοποιήσει πως η συνδιδασκαλία λειτουργεί ως βοηθητικό μέσο για τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως αξιοποιούνταν αρκετές τεχνικές διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία, και παράλληλα δημιουργήθηκε μια πιο θετική εικόνα απέναντι στην υλοποίηση της διδασκαλίας. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων, η άμεση συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών για την επίλυση πιθανόν προβλημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η σωστή επικοινωνία ανάμεσα τους, μπορούν να συμβάλλουν επαρκώς στην διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος κατά την διεξαγωγή της Παράλληλης Στήριξης (Χατζηκυριακού & Μαυροπαλιάς, 2020).

Έχουν σημειωθεί προηγουμένως αρκετά μοντέλα συνδιδασκαλίας, σύμφωνα με τα οποία η κάθε τάξη έχει την δυνατότητα να υιοθετήσει ένα από αυτά που ταιριάζει περισσότερο με το προφίλ και τις ανάγκες όλων των μαθητών της. Οι Solis et al. (2012) αναφέρονται σε ένα γνωστό μοντέλο συνδιδασκαλίας, όπου η υλοποίηση της

διδασκαλίας βρίσκεται υπό την κύρια ευθύνη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Αντίθετα, ο ειδικός παιδαγωγός επιβλέπει και καταγράφει τις αποδόσεις των μαθητών μέσα από την περιφορά του στη σχολική αίθουσα. Για την εφαρμογή ενός άλλου μοντέλου συνδιδασκαλίας θεωρείται απαραίτητος ο διαχωρισμός της σχολικής αίθουσας, έτσι ώστε να παρέχονται οι κατάλληλες κατευθύνσεις σε μικρές ομάδες μαθητών εκ μέρους κάθε εκπαιδευτικού. Κάθε μοντέλο ή μοντέλα συνδιδασκαλίας που υιοθετούνται από ένα σχολικό περιβάλλον, θέτει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ευθυνών και ορισμένων άλλων ενεργειών, με στόχο την καίρια πραγματοποίησή τους.

Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι μέσω της εμπλοκής δύο εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς τύπους εξειδίκευσης, η συνεκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει ως μία άμεση λύση στις δυσκολίες που βιώνει ένας μονάχα εκπαιδευτικός απέναντι στην διαχείριση μιας σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, να εξυπηρετεί και να καλύπτει τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή που εντάσσεται σε ένα δημόσιο σχολείο, μέσα από την εναρμόνιση όλων των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων (Friend et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Trent και τους συνεργάτες (2003), όπως αναφέρεται στους Solis et al. (2012), τονίζεται το ενδιαφέρον των συνδιδασκάλων για τεχνικές πτυχές της διδασκαλίας που μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία βέλτιστων συνεργατικών σχέσεων. Για παράδειγμα, όταν δύο εκπαιδευτικοί καθορίζουν νωρίτερα τους ρόλους και τις ευθύνες που ο καθένας θα είναι υπεύθυνος να αναλάβει, φροντίζουν άμεσα για την εξασφάλιση της σχέσης τους κατά την συνδιδασκαλία. Συνδυαστικά, η εφαρμογή μιας επιτυχούς συνδιδασκαλίας θα μπορούσε να ειπωθεί πως δεν στηρίζεται μονάχα στο προγραμματισμό των μαθημάτων. Αλλά ως βασική αρχή της, τίθεται η συχνή και

αποδοτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών κατά την συνδιδασκαλία (Friend and Cook, 1995).

Σύμφωνα με τους Fuchs και Fuchs (1992), όπως αναφέρεται στους Kilanowski-Press, Foote & Rinaldo (2010), θεωρείται ως κύρια υποχρέωση των δύο εκπαιδευτικών η λήψη βασικών στοιχείων κατά την συνδιδασκαλία, όπως είναι η πρόοδος των μαθητών, η αξιολόγηση των αναγκών τους, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, κατάλληλα προγράμματα σπουδών, επαρκής υλικό, με αποτέλεσμα να γίνει κατανοητό, ότι τα χαρακτηριστικά των συμβουλευτικών μοντέλων είναι απαραίτητα για τις επιτυχείς πρακτικές χωρίς διαχωρισμούς. Αντιθέτως, η έλλειψη της απαραίτητης υποστήριξης και της εξατομικευμένης διδασκαλίας εκ μέρους των συνδιδασκάλων μπορούν να οδηγήσουν ως αντίκτυπο για τους μαθητές με αναπηρία, με αποτέλεσμα την δυσκολία παρακολούθησης του προγράμματος σπουδών της γενικής εκπαίδευσης (Carter, 2006).

Αναφορικά με τα παραπάνω, οι συνδιδάσκαλοι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους την ανταλλαγή ιδεών και ανησυχιών αλλά επίσης ότι άλλο θεωρούν απαραίτητο, με στόχο την επιτυχή εξασφάλιση των ακαδημαϊκών δυνατοτήτων του μαθητικού πληθυσμού (Friend & Bursuck, 2012). Όσον αφορά τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες, η έρευνα του Austin (2001) έρχεται να αποδείξει ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας, συνέβαλε θετικά στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη όλου του μαθητικού πληθυσμού.

Από την άλλη πλευρά οι Friend and Cook (1995) προτείνουν ορισμένα ερωτήματα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι συνδιδάσκαλοι, ώστε να αποκτήσουν μία θεμελιώδη επικοινωνία μεταξύ τους. Τα ερωτήματα αυτά στοχεύουν στην κατανόηση του επιπέδου της ετοιμότητας σχετικά με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών

στο τομέα της συνδιδασκαλίας και στην δημιουργία μιας εποικοδομητικής συζήτησης ανάμεσα τους, όπως προαναφέρθηκε. Παρακάτω αναγράφονται αναλυτικά τα ερωτήματα, στα οποία θα μπορούσαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί (Friend and Cook (1995):

- Μπορώ να δώσω σε κάποιον συνάδελφο την δυνατότητα να χειριστεί ορισμένες υποχρεώσεις της διδασκαλίας, για τις οποίες δεν έχω ιδιαίτερη εξειδίκευση;
- Θα ένιωθα την άνεση ο συνάδελφος μου να παρακολουθήσει τον τρόπο με τον οποίο χειρίζομαι ορισμένες πτυχές της διδασκαλίας μου, στις οποίες ίσως να μην έχω την απαραίτητη εξειδίκευση;
- Συμφωνώ αρκετά με την άποψη ότι υπάρχουν αρκετοί ορθοί τρόποι, ώστε να εκτελεσθεί κάθε διδακτική/μαθησιακή εργασία;
- Θεωρώ τον εαυτό μου πρόθυμο να πραγματοποιήσει μία συζήτηση με τον συνάδελφο, σε περίπτωση που προκύψει κάποια διαφωνία ή ανησυχία για ένα θέμα;

Αλλάζοντας, ωστόσο κατεύθυνση, στη Cook (2004) γίνεται αναφορά στην άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα πλεονεκτήματα που τους προσδίδει η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας. Συγκεκριμένα, επικροτούν το αίσθημα της υποστήριξης που αναπτύσσεται μέσω της καθημερινής συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης τους σε μία κοινή σχολική τάξη, καθώς παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν στους συναδέλφους τους μία σημαντική

στιγμή του διδακτικού τους έργου. Επίσης, σε μία δύσκολη και απαιτητική μέρα που μπορεί να βιώσει ένας συνδιδάσκαλος στο σχολικό περιβάλλον, πάντα θα υπάρχει κάποιος που θα μπορέσει να αισθανθεί το ίδιο συναίσθημα και να κατανοήσει το μέγεθος της δυσκολίας που αντιμετωπίζει.

Σύμφωνα με τις Friend and Cook (2003), όπως αναφέρεται στο Garderen, Stormont & Goel, 2012, μία αποδοτική συνεργασία μπορεί να χαρακτηριστεί με τους εξής παράγοντες: α) αίσθημα ισότητας, β) κοινή στοχοθεσία, γ) απολαβή αποφάσεων εκ μέρους κάθε εκπαιδευτικού δ) μετάδοση χρήσιμων υλικών και διδακτικών πληροφοριών ε) αξιολόγηση στάσεων, απόψεων και εξειδίκευσης. Έτσι, η συνδιδασκαλία θα μπορούσε να θεωρηθεί «ως ένας επαγγελματικός γάμος», καθώς κατά την πραγματοποίησή της χτίζονται ισχυροί δεσμοί συνεργασίας και ισότιμες σχέσεις μεταξύ των συνδιδασκάλων (Friend et al., 2010).

Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι η διαχείριση της σχολικής αίθουσας και η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ομαλή εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στις γενικές τάξεις εκπαίδευσης. Μέσω αυτής δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί ή άλλοι ειδικοί εκπαιδευτές μπορούν να επιλέξουν ευέλικτες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και να παρέχουν ταυτόχρονα την απαραίτητη βοήθεια όταν οι μαθητές το έχουν ανάγκη (Murawski and Hughes, 2009). Θα μπορούσε επίσης να ειπωθεί πως, εκ μέρους των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία συμπερίληψης, η συνεργασία είναι ένα από τα βασικότερα στοιχεία που συμβάλλει στην άμεση κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού (Friend & Bursuck, 2012).

3.2 Οι ρόλοι και οι δεξιότητες των συνδιδασκάλων κατά την συνδιδασκαλία

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα που σημειώνεται κατά την συνδιδασκαλία είναι ότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να συγκεντρώσουν τις δυνατότητες τους, τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, με στόχο την δημιουργία των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και διδακτικών προσεγγίσεων. Στοιχεία τα οποία, ίσως να μην πραγματοποιούνταν με την συμβολή ενός μονάχα εκπαιδευτικού (Cook and Friend, 1995). Ο όρος της συνδιδασκαλίας αντανακλά την ευκαιρία που δίνεται σε δύο εκπαιδευτικούς να έχουν ισότιμο ρόλο απέναντι στην διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, δεν συμβαδίζει με το γεγονός ότι ο ένας εκπαιδευτικός έχει την πλήρη ευθύνη, ενώ ο άλλος λαμβάνει δευτερεύοντα ρόλο. Η εργασία των δύο εκπαιδευτικών πρέπει να είναι από κοινού επαρκής σε διάφορες πτυχές της συνδιδασκαλίας. Δεν είναι ωφέλιμο να επικρατεί η άποψη ότι ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας και ο άλλος έχει την ευκαιρία για περισσότερη ξεκούραση (Abdallah, 2009).

Η αλληλεπίδραση των συνδιδασκάλων σε μία κοινή σχολική αίθουσα προωθεί άμεσα την δυνατότητα παρακολούθησης του προγράμματος γενικής εκπαίδευσης από τους μαθητές με αναπηρία. Ακόμη, λαμβάνουν την απαραίτητη ειδική εκπαίδευση και επωφελούνται από τις οδηγίες που τους δίνονται κατά την συνδιδασκαλία. Συγκεκριμένα, για την προσαρμογή και την διδασκαλία του προγράμματος σπουδών στις δυνατότητες των μαθητών, κύριος υπεύθυνος θεωρείται ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός ειδικεύεται στην αναγνώριση των δυνατοτήτων και στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών κάθε μαθητή με αναπηρία (Carter, 2006). Θα μπορούσε, ωστόσο, να υποθεί ότι η συνδιδασκαλία

καταδεικνύει διάφορες πτυχές της, οι οποίες καταφέρνουν να ενώσουν την γενική και ειδική εκπαίδευση (Friend et al., 2010)

Σημαντικό γεγονός θεωρείται η κοινή απόφαση των εκπαιδευτικών απέναντι σε καίρια ζητήματα της συνδιδασκαλίας, όπως είναι η υιοθέτηση εκπαιδευτικών και πειθαρχικών μεθόδων και παράλληλα η εποπτεία κάθε βοηθού μιας τάξης και του προγράμματος σπουδών. Συνδυαστικά με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, θα ήταν ωφέλιμο να είναι από κοινού υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό, την διδασκαλία και την αξιολόγηση της τάξης τους (Abdallah, 2009). Την ίδια στιγμή, οι επιδόσεις όλων των μαθητών, μπορούν να βελτιωθούν με την παροχή των κατάλληλων διδακτικών υπηρεσιών στους συνδιδασκάλους. Κατακτώντας δηλαδή από πλευράς τους εκσυγχρονιστικές πρακτικές βασισμένες σε έρευνες και ενισχύοντας ταυτόχρονα το διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο (King-Sears and Jenkins, 2019).

Επίσης, για να θεωρηθεί επιτυχής η συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων συνδιδασκάλων, πρέπει να υπάρχει στενή και άμεση επικοινωνία ανάμεσα τους με στόχο την θέσπιση των κατάλληλων στόχων για τους μαθητές τους. Ακόμη και οι δύο είναι σημαντικό να χαρακτηρίζονται από ένα αίσθημα ευελιξίας που θα τους ανοίγει το δρόμο για την επιλογή και την αξιοποίηση ορθών εκπαιδευτικών μεθόδων και μοντέλων συνδιδασκαλίας (Abdallah, 2009).

Σύμφωνα, λοιπόν με την Slater (2004) γίνεται κατανοητό ότι η άμεση αλληλεπίδραση από την πλευρά κάθε εκπαιδευτικού συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών συνεργατικών αποτελεσμάτων. Αρκετά βασικά στοιχεία αποτελούν μέρος μιας συνεργασίας συμπεριλαμβανομένων του σεβασμού, της εμπιστοσύνης, της ισότητας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Τονίζει ακόμη και τις δύσκολες στιγμές που

είναι πιθανό να επιφέρει η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα σχετικά με τις συγκρούσεις, τον χρόνο, τις εντάσεις, τις κατανοήσεις και τις ενέργειες που μπορεί να προκύψουν. Σαφώς κρίνεται εξίσου απαραίτητη, η χορήγηση διδακτικών ευκαιριών, διοικητικών κατευθύνσεων, εκπαιδευτικών προγραμματισμών και καλής προετοιμασίας για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην συνδιδασκαλία, με στόχο την εξασφάλιση μιας ευνοϊκής συνεργασίας. Ο συχνός σχεδιασμός και η εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης πρέπει να βρίσκονται υπό την ευθύνη των συνδιδασκάλων, όπως επίσης έχει τονισθεί αρκετές φορές, η συνεχής επικοινωνία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας θεωρείται αναγκαία (Cook and Friend, 1995).

Παρατηρώντας όλα αυτά τα χρόνια την διεξαγωγή και την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στην εκπαίδευση, έχουν αναδειχθεί οι δυνατότητες του ειδικού παιδαγωγού και συγκεκριμένα στο να ανταποκρίνεται άμεσα στις ατομικές ανάγκες, να διαφοροποιεί, να παρακολουθεί και να αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών του. Ωστόσο, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης με τους ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς αποτελεί έναν άμεσο τρόπο για την ένταξη των προαναφερόμενων τακτικών στη τυπική σχολική τάξη (Murawski and Hughes, 2009).

Σύμφωνα όμως με τους Friend et al. (2010), η συνεκπαίδευση εφαρμόζεται κάθε φορά σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως είναι οι σχολικές αίθουσες, το χρονικό πλαίσιο εφαρμογής, οι δεξιότητες και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από διαφοροποιημένα στοιχεία. Συγκεκριμένα, υπάρχουν περιπτώσεις που επιλέγεται μία εκπαιδευτική προσέγγιση για την ανεξάρτητη διδασκαλία του μαθητικού πληθυσμού εκ μέρους των δύο εκπαιδευτικών,

διότι ο καθένας από αυτούς λειτουργεί με το δικό του μοναδικό τρόπο κατά την διδακτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, θεωρείται καλύτερη η ανάδειξη μιας κοινής προσέγγισης σε μια σχολική τάξη, όταν δεν σημειώνονται αμφιλεγόμενες απόψεις ανάμεσα τους.

Όσον αφορά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι αρκετά πιθανό να έρθουν αντιμέτωποι με διάφορες δυσκολίες κατά την συνεργασία τους σε μία κοινή σχολική τάξη. Συνήθως αυτό οφείλεται στην αντιπαράθεση τους να πάρουν μία κοινή απόφαση για τον τρόπο που πρέπει οι μαθητές τους να λάβουν την απαιτούμενη μάθηση (Cook and Friend, 1995). Για τον λόγο αυτό, οι συνδιδάσκαλοι πρέπει να δημιουργήσουν μία νέα οπτική πλευρά, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, σύμφωνα με την οποία θα οδηγηθούν στην βελτίωση και ανάπτυξη του γενικού προγράμματος σπουδών, των ρόλων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων απέναντι στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό (Garderen, Stormond and Goel, 2012).

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας των Garderen, Stormond and Goel (2012) γίνεται αναφορά σε πλήθος μελετών, οι οποίες τονίζουν τα σπουδαία οφέλη που δημιουργούνται για την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας και συγκεκριμένα για την καριέρα των ίδιων εκπαιδευτικών μέσω της αλληλεπίδρασης τους. Τα οφέλη που έχουν αναδειχθεί είναι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου και για αυτό συνέβαλαν άμεσα οι δοκιμές πολλαπλών τεχνικών διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκαν ευνοϊκές απόψεις για τον τομέα της διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί εφοδιάστηκαν με επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες, που τους βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό να αναπτύξουν το επαγγελματικό τους επίπεδο.

Εξερευνώντας ωστόσο διάφορους τομείς της συνεργασία των δύο τύπων εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) δεν έχει γίνει εμφανής αναφορά στους φόβους, τους οποίους είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν οι συνδιδάσκαλοι κατά την διάρκεια της συνδιδασκαλίας. Πολλές φορές ορισμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ανήσυχοι σχετικά με την πραγματοποίηση της συνδιδασκαλίας, είτε αυτό μπορεί να αφορά τις μεταξύ τους σχέσεις, είτε το βαθμό επιτυχίας του συγκεκριμένου τύπου διδασκαλίας από το οποίο οι μαθητές με αλλά και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες πρέπει να προσκομίσουν τα απαραίτητα στοιχεία για την πρόοδο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Friend (2007) αναφέρεται στους φόβους από την πλευρά και των δύο εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σημειώνεται μία μεγάλη φοβία σχετικά με τις απόψεις που έχουν άλλοι εκπαιδευτικοί ως προς τις δυνατότητες και την αξία του για την συμμετοχή του στην διδασκαλία. Με την σειρά του ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει ως κύρια ανησυχία την κριτική που μπορεί να του ασκήσει ο ειδικός παιδαγωγός κατά την εφαρμογή του διδακτικού του πλάνου.

Επίσης παρατηρείται ιδιαίτερο άγχος από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με την προετοιμασία του διδακτικού υλικού και τον απαραίτητο χρόνο που χρειάζεται για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες επικοινωνιακές σχέσεις, σύμφωνα με τις οποίες θα καταφέρουν να εφαρμόσουν εις πέρας την συνδιδασκαλία στη σχολική τους τάξη (Cook, 2004). Παρόλα αυτά κρίνεται αρκετά βοηθητική, η διαχείριση και η καταστολή στρεσογόνων καταστάσεων κατά την διδασκαλία, καθώς θα μπορούσαν να συμβάλλουν αρνητικά σε διάφορες πλευρές των διδακτικών τους επιδόσεων (Poulou and Norwich, 2000).

3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας

Πολλές έρευνες, ελληνικές αλλά κυρίως διεθνείς, έρχονται να θίξουν την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και συγχρόνως τις απόψεις των συνδιδασκάλων που συμμετέχουν σε αυτή, με στόχο την βελτίωση και την καλύτερη δυνατή φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες στο σχολικό περιβάλλον. Η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας σε μία τυπική τάξη, αποτελεί έναν δημιουργικό τρόπο μάθησης και εξυπηρέτησης των εκπαιδευτικών αναγκών για κάθε μαθητή με αναπηρία. Σε συνάρτηση πάντοτε με την παροχή των κατάλληλων υπηρεσιών και υποστηρίξεων προς τους εκπαιδευτικούς (Cook and Friend, 1995).

Ιδιαίτερο ρόλο στην επίτευξη της συνδιδασκαλίας, όπως εξάλλου είναι αναγνωρισμένο, κατέχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους και αρμοδιότητες κατά την πραγματοποίηση της. Για τον λόγο αυτό τίθεται η ανάγκη για την ανάδειξη και την δημιουργία ομαλών διαπροσωπικών και συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα τους (Μαυροπαλιάς, 2013).

Αρκετές έρευνες στον εκπαιδευτικό τομέα έχουν στηριχθεί στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους ρόλους που θεωρούν ότι υιοθετούν οι ίδιοι κατά την συνδιδασκαλία αλλά και τις συνεργατικές δεξιότητες που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Σύμφωνα με την έρευνα των Keefe and Moore (2004), όπως αναφέρεται στο Friend et. al. (2010), γίνονται γνωστές οι απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στο σχολείο τους. Σύμφωνα με αυτές, λοιπόν, ήρθαν στην επιφάνεια σημαντικά στοιχεία. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έδωσαν ιδιαίτερη βάση στην επιλογή των κατάλληλων συνεργατών, καθώς ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για αυτούς να υπάρχουν αρμονικές σχέσεις μεταξύ τους κατά την συνεργασία τους.

Επίσης, αναδείχθηκε η άποψη ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν είχαν επαρκείς γνώσεις διδακτικού περιεχομένου με αποτέλεσμα να λαμβάνουν δευτερεύοντα και βοηθητικό ρόλο στην διδασκαλία. Καταλυτικά, σημειώθηκαν ορισμένες αντιλήψεις από την πλευρά των ειδικών παιδαγωγών, που υποστήριξαν ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση δεν βοήθησε επαρκώς ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Από την άλλη πλευρά όμως, σημειώθηκαν και θετικές στάσεις για την συνδιδασκαλία, καθώς αναφέρθηκε ότι οι μαθητές με αναπηρία δεν στιγματίζονταν στον ίδιο βαθμό σε σχέση με το αν φοιτούσαν σε ανεξάρτητες μονάδες ειδικής αγωγής.

Όπως, επίσης, προκύπτει από την έρευνα Χατζηκυριάκου και Μαυροπαλιά (2020) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει αρκετή ισοτιμία απέναντι στον ρόλο των συνδιδασκάλων, καθώς οι ειδικοί εκπαιδευτικοί θεωρούνται, κατά κύριο λόγο, υπεύθυνοι για την στήριξη των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής που αναλαμβάνουν την πλήρη ευθύνη για την λειτουργία της τάξης.

Παρόμοια αποτελέσματα σημειώνονται και στην έρευνα του Austin (2001), σύμφωνα με τα ευρήματα της οποίας, οι συνδιδάσκαλοι φαίνεται να υποστηρίζουν το ίδιο γεγονός. Ειδικότερα, πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες κατά την διάρκεια της συνδιδασκαλίας, σε σχέση με τους συναδέλφους τους (εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης). Ταυτόχρονα όμως και οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η συνδιδασκαλία αποτέλεσε μια αξιόλογη εμπειρία που συνέβαλε στην βελτίωση της διδασκαλίας τους, διότι υπήρξε συναίνεση και μία καλή συνεργασία, από την οποία επωμίστηκαν αρκετά οφέλη.

Στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο η συνδιδασκαλία έχοντας την τάση να εμφανίζεται με την μορφή της Παράλληλης Στήριξης στις τάξεις συμπερίληψης, αναδεικνύεται πως τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τον συγκεκριμένο τύπο συνδιδασκαλίας είναι η δημιουργία ενός καλού επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παρ'όλα αυτά παρατηρείται και εδώ μία σύγχυση απέναντι στους ρόλους των συνδιδασκάλων, καθώς υποστηρίζεται η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης αναλαμβάνουν δευτερεύοντα ρόλο, με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης να κυριαρχεί στις τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Χατζηκυριακού & Μαυροπαλιάς, 2020).

3.4 Σημαντικά στοιχεία μίας επιτυχημένης συνδιδασκαλίας

Όλα όσα έχουν ειπωθεί έως τώρα, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τονίζουν το σπουδαίο έργο και την αξία που προσδίδει η συνδιδασκαλία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και συγκεκριμένα στην βελτίωση των σχολικών αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται απαραίτητος ο προσδιορισμός της συνδιδασκαλίας μέσα από γερές δομές και τα σωστά βήματα που θα συνεισφέρουν στην επιτυχή εφαρμογή της. Με κυριότερα αποτελέσματα, την αμοιβαία συνύπαρξη μεταξύ των εκπαιδευτικών και τα πολλαπλά εκπαιδευτικά οφέλη που θα προσκομίσει ο μαθητικός πληθυσμός των τάξεων συμπερίληψης.

Οι Murawski and Lochner (2010) προτείνουν τρία απαιτούμενα στοιχεία για την άριστη διεξαγωγή της συνδιδασκαλίας, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται απαραίτητως υπόψιν και από τους δύο εκπαιδευτικούς: α) προγραμματισμός β) καθοδήγηση γ)

αξιολόγηση. Επίσης, η Slater (2004) υποστηρίζει ότι κατά την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας, όπως και σε κάθε άλλη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, είναι πιθανό να δημιουργούνται διάφορες συνθήκες και συγκεκριμένα ορισμένες συγκρούσεις, ανόμοιες απόψεις αλλά παράλληλα να επικρατεί σεβασμός και άμεση επαγγελματική εργασία.

Σε μια συνδιδασκαλία η ύπαρξη αμοιβαίου σεβασμού, η εκτίμηση της διδακτικής απόδοσης τους και η λήψη κοινών αποφάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών αποτελούν την βάση για την δημιουργία γερών δομών συνεργασίας (Friend & Bursuck, 2012). Σύμφωνα με τις Cook and Friend (1995) κάθε σχολικό περιβάλλον υιοθετεί τις κατάλληλες για αυτό στρατηγικές. Παρόλα αυτά υποστηρίζεται ιδιαίτερα η λήψη στρατηγικών επικοινωνίας, καθώς συμβάλλουν εξαιρετικά στην δημιουργία και διατήρηση ομαλού κλίματος κατά την διάρκεια της συνδιδασκαλίας. Έτσι, γίνεται ξεκάθαρα κατανοητό πλέον, ότι για να επιτευχθούν οι συνεργατικοί στόχοι των δύο εκπαιδευτικών πρέπει να υπάρχουν άμεσες επικοινωνιακές σχέσεις και θέληση ανάμεσα τους (Friend & Bursuck, 2012).

Πολλές φορές μέσα από την εικόνα της αλληλεπίδρασης και της σχέσης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να προσδιοριστεί, αν η επαγγελματική τους συνεργασία επιφέρει επιτυχείς αποδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργατική διαδικασία δεν είναι πάντοτε εύκολη και μπορεί να περιλαμβάνει την ίδια στιγμή πολλαπλά και διαφορετικά στοιχεία, όπως είναι η εμπιστοσύνη, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων αλλά και πιθανές διαφωνίες ή και εντάσεις (Slater, 2004).

Επίσης, η αξιοποίηση σημαντικών παραγόντων που έχουν παρατηρηθεί σε μία συνεργατική σχέση, συμπεριλαμβανομένων του διαλόγου, του σχεδιασμού, την υιοθέτηση συλλογικών αποφάσεων και την συμβολή των κατάλληλα καταρτισμένων

εκπαιδευτικών, έχει κύριο στόχο την εξ ολοκλήρου παροχή της απαιτούμενης βοήθειας σε όλο το μαθητικό πληθυσμό (Murawski & Hughes, 2009). Συνεπώς, αφού οι μαθητές επωφελούνται από την παροχή κατάλληλης βοήθειας και της αποτελεσματικής διδασκαλίας, οι συνδιδάσκαλοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν ποιοτικά κατά την συνδιδασκαλία για να πλαισιώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες των μαθητών τους (Austin, 2001).

Εξίσου κρίνεται βασική η συχνή συνεργασία των συναδέλφων εκπαιδευτικών, με στόχο να επιτυγχάνουν: α) την ερευνητική βάση των γνωστικών αντικειμένων β) την κάλυψη όλων των μαθητικών αναγκών μέσω των σχολικών μαθημάτων γ) την άμεση συνάντηση των μαθητών με το γενικό πρόγραμμα σπουδών δ) την κατανόηση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών μέσω της παρατήρησής ε) την διαπίστωση του εκπαιδευτικού επιπέδου κάθε μαθητή όσον αφορά την απολαβή της απαιτούμενης και εξειδικευμένης διδασκαλίας (Murawski & Hughes, 2009). Κατά αυτόν τον τρόπο όταν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον επιλέγει την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, εξυπηρετεί τις προσδοκίες των νόμων και συνεισφέρει ταυτόχρονα στην παροχή κατάλληλων υπηρεσιών και ειδικής εκπαίδευσης στους μαθητές του (Friend & Bursuck, 2012).

Όσον αφορά την σχολική τάξη που πραγματοποιείται η συνδιδασκαλία, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα απέναντι σε τυχόν συμπεριφορικά προβλήματα που είναι πιθανό να προκύψουν, έτσι ώστε να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην επίτευξη ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών προτύπων. Συνδυαστικά, όταν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και συλλέγουν από κοινού στοιχεία για την συμπεριφορά των μαθητών τους, βελτιστοποιούν σε μεγάλο βαθμό τους προγραμματισμένους εκπαιδευτικούς στόχους και τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τους τάξης (Murawski and Lochner, 2010).

Συμπερασματικά, λαμβάνεται υπόψη ότι καίριο συστατικό για μία αποδοτική συνδιδασκαλία αποτελεί η συμβολή της αμοιβαίας συνεργασίας των συνδιδασκάλων σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cook and Friend, 1995). Όπως επισημαίνουν οι Friend and Bursuck (2012), μέσω της συνδιδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης «εφοπλίζονται» από αισθήματα κατανόησης, σεβασμού και εμπιστοσύνης και παράλληλα κατακτούν την απαραίτητη επαγγελματική κατάρτιση. Ειδικότερα, οι συνεργατικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, όπου κύριος στόχος τους είναι η ανάπτυξη και η παράδοση προγραμμάτων σπουδών υψηλής ποιότητας σεβόμενοι τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες από τις οποίες χαρακτηρίζονται οι μαθητές της τάξης τους, φαίνεται να έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών σε ορισμένες ρυθμίσεις του σχολικού τομέα (Pellegrino, Weiss & Regan, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β: Ερευνητικό μέρος

4. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής αγωγής) που υλοποιούν στην τάξη τους το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης, μέσω των απόψεων που σημειώθηκαν εκ μέρους τους.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν τα εξής:

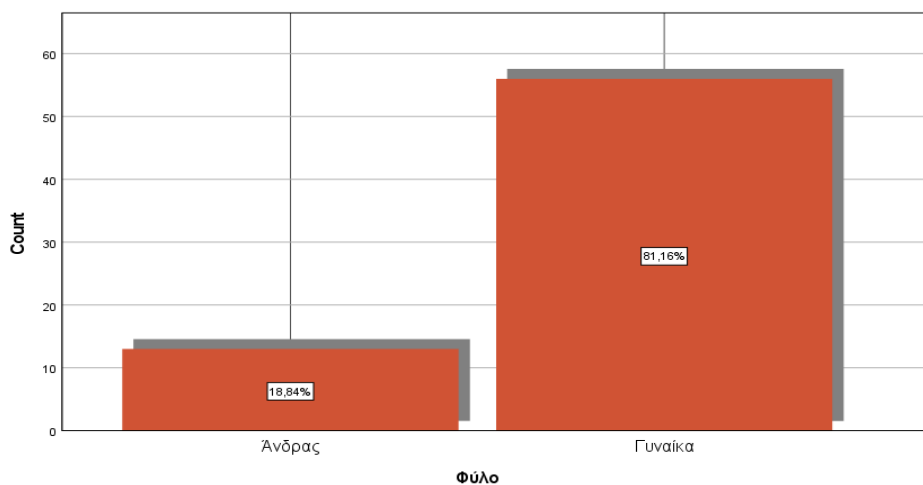
1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης και το ρόλο τους σε αυτή (αντίληψη του υποστηρικτικού έργου, η αντίληψη για την επάρκεια τους και του συνδιδασκάλου τους στην εφαρμογή της Π.Σ.);
2. Πως συνεργάζονται και σε ποιο βαθμό οι συνδιδάσκαλοι (Συνεργασία σε θέματα που αφορούν την δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, την διδασκαλία μέσα στην τάξη, τα κοινά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών και την κοινή ενημέρωση των γονέων).
3. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το θεσμό της παράλληλης στήριξης; (Με βάση την αποτελεσματικότητα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών που υποστηρίζουν, καθώς και τη γνώμη τους για τη χρησιμότητα του θεσμού στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο).

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 69 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε διάφορες περιφέρειες της Ελλάδος, με το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων (60,9%) να βρίσκεται στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας (Διάγραμμα 3). Επιπρόσθετα, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από γυναίκες (81,16%), όπου το ποσοστό των ανδρών ήταν αρκετά μικρότερο (18,84%). Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των διδασκόντων παρατηρήθηκε ότι το (52,2%) έχει αποκτήσει τίτλο Μεταπτυχιακού, το (44,9%) Πτυχίο ΑΕΙ και μικρότερο ποσοστό (2,9%) καταλαμβάνει η Ακαδημία (2 έτη) (Διάγραμμα 4.). Επιπρόσθετα στοιχεία σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων δίνονται στα αποτελέσματα της έρευνας.

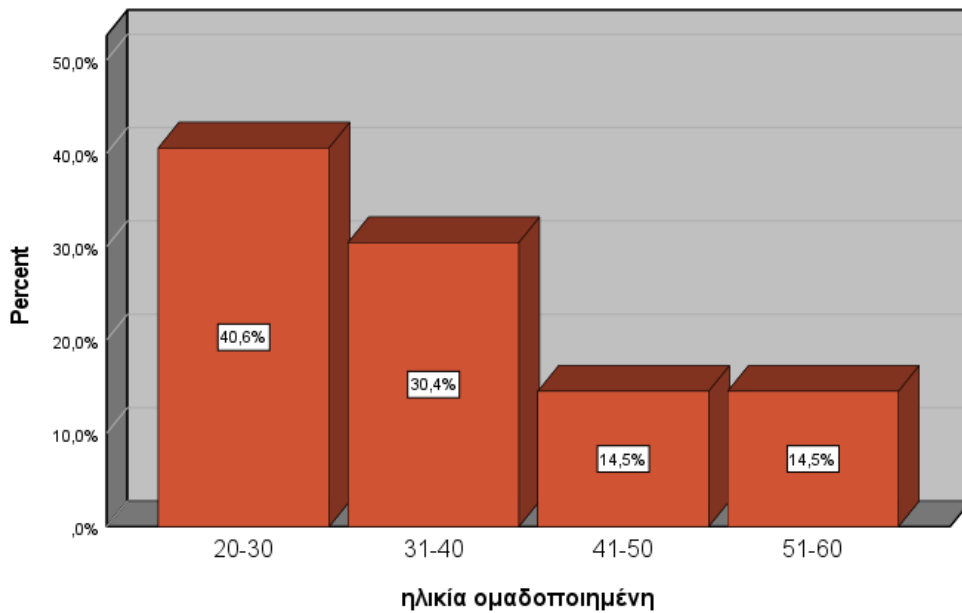
4.1.Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Διάγραμμα1: Το φύλο των εκπαιδευτικών



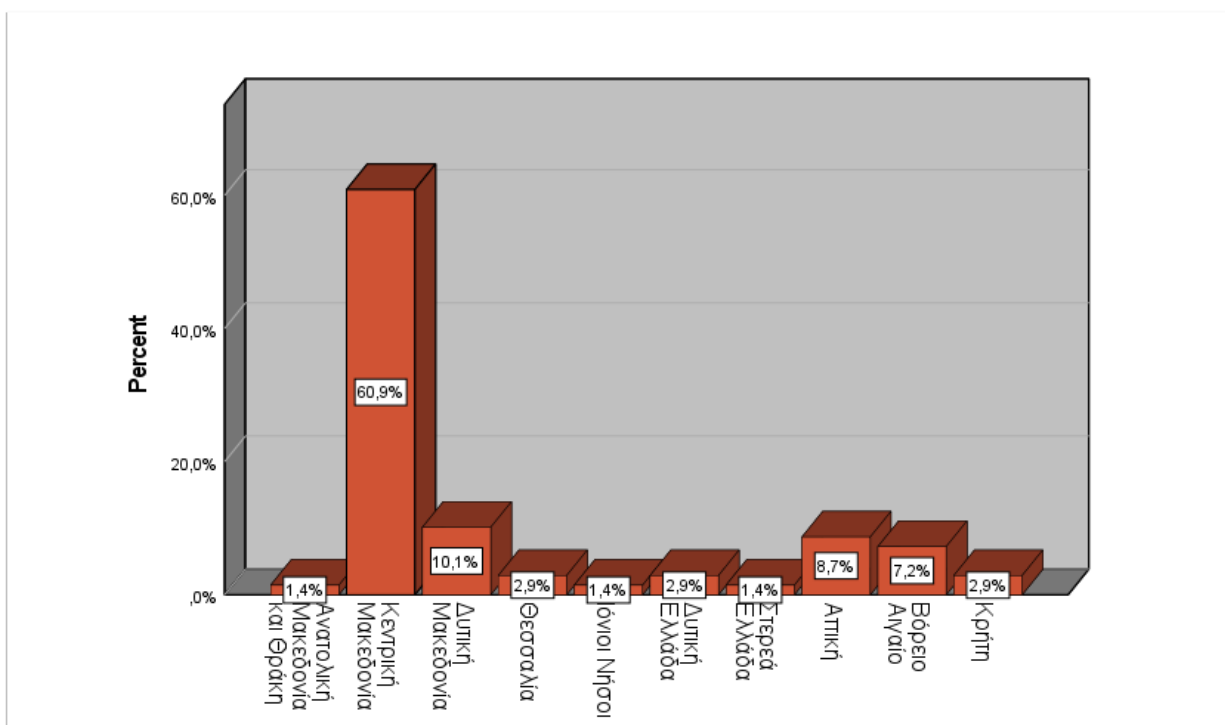
Σύμφωνα με τα δεδομένα του Διαγράμματος 1 και σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία τους είναι γυναίκες σε ποσοστό 81,16% και το 18,84% άνδρες.

Διάγραμμα2: Η ηλικία των εκπαιδευτικών



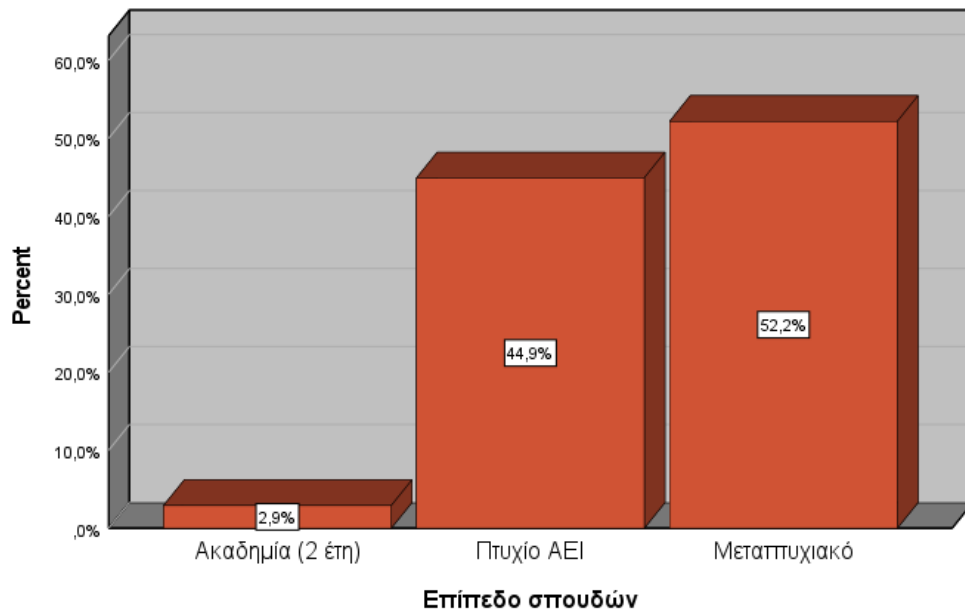
Η κατανομή της ηλικίας των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στο Διάγραμμα 2. Παρατηρείται ότι το 40,6% έχει ηλικία μεταξύ 20 και 30 έτη, το 30,4% από 31 έως 40 έτη. Μικρότερα ποσοστά καταλαμβάνουν οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Συγκεκριμένα 14,5% ήταν οι συμμετέχοντες, τόσο της ηλικιακής ομάδας 41-50 έτη όσο και της ομάδας 51-60 έτη.

Διάγραμμα 3 : Περιφέρειες στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί



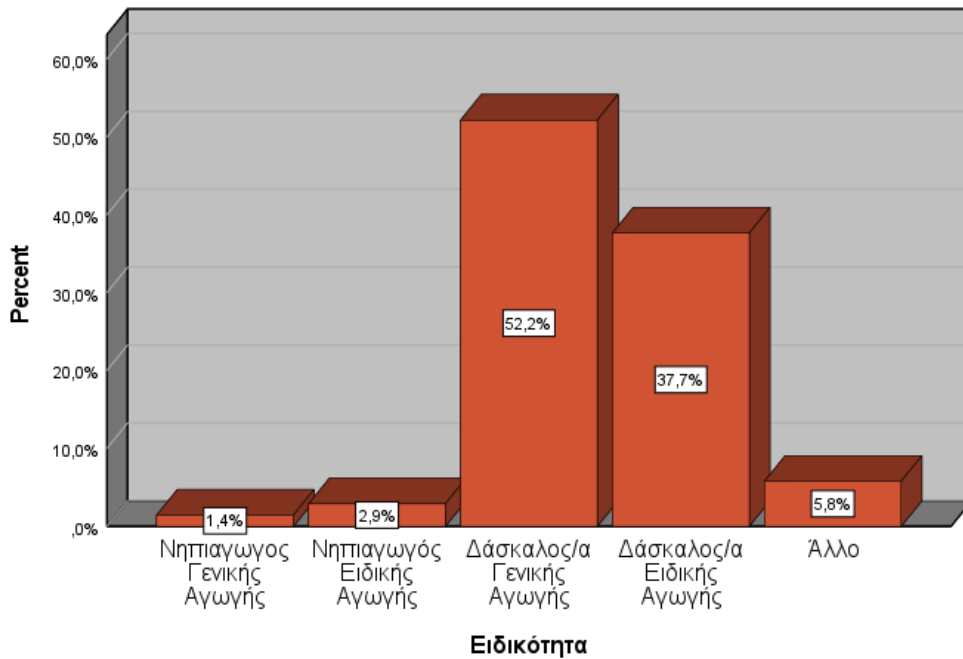
Η κατανομή της κάθε περιφέρειας στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες εμφανίζεται στο Διάγραμμα 3. Διαπιστώνεται ότι το 60,9% των εκπαιδευτικών βρίσκεται στην Κεντρική Μακεδονία, το 10,1% βρίσκεται στην Δυτική Μακεδονία το 8,7% στην Αττική, ακολουθεί το Βόρειο Αιγαίο με 7,2% και τα μικρότερα ποσοστά σημειώνονται στην Κρήτη, Δυτική Ελλάδα, Θεσσαλία με 2,9% και Στερεά Ελλάδα , Ιόνιοι Νήσοι, Ανατολική Μακεδονία και Θράκη με 1,4.

Διάγραμμα 4: Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών



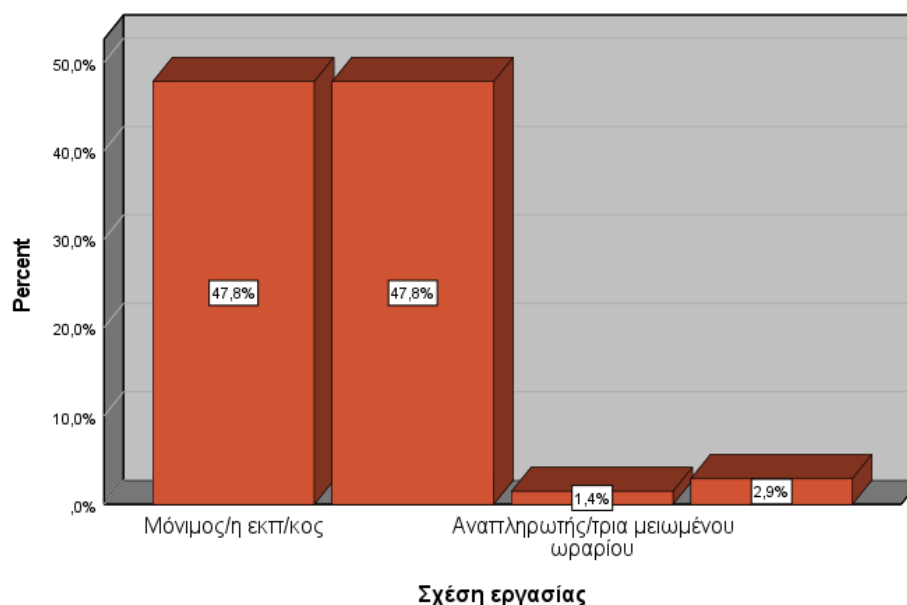
Η κατανομή του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στο Διάγραμμα 4. Παρατηρείται ότι το 52,2% κατέχουν τίτλο Μεταπτυχιακού, το 44,9% Πτυχίο ΑΕΙ. Μικρότερο ποσοστό καταλαμβάνει η Ακαδημία (2 έτη) (2,9%).

Διάγραμμα 5: Ειδικότητα εκπαιδευτικών



Η κατανομή της ειδικότητας των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στο Διάγραμμα 5. Εμφανίζεται ότι το 52,2% των συμμετεχόντων έχει ειδικότητα Δάσκαλου/ας Γενικής Αγωγής, το 37,7% δηλώνει Δάσκαλος/α Ειδικής Αγωγής. Μικρότερα ποσοστά καταλαμβάνουν οι ειδικότητες Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής με 2,9% και Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής με 1,4% . Επίσης εμφανίζεται το 5,8% που δείχνει ότι οι συμμετέχοντες έδωσαν διαφορετική απάντηση από τις παραπάνω επιλογές.

Διάγραμμα 6: Σχέση Εργασίας εκπαιδευτικών



Η κατανομή της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στο Διάγραμμα 6. Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 47,8% δηλώνει την σχέση εργασίας Μόνιμου/ης εκπαιδευτικού, καθώς και Αναπληρωτής/τρια εκπ/κος. Μικρότερα ποσοστά καταλαμβάνει η επιλογή Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου με ποσοστό 1,4%. Όπως επίσης εμφανίζεται το 2,9% που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν διαφορετική απάντηση από τις παραπάνω επιλογές.

Μέσα της έρευνας

Με στόχο την πραγματοποίηση της έρευνας, επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της Γενικής και Ειδικής Αγωγής (συνδιδάσκαλοι). Η επιλογή του δείγματος δεν ακολουθήσε κάποια συγκεκριμένη μέθοδο. Επίσης, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (google forms) στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως για την δημιουργία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν τμήματα από σχετικά ερωτηματολόγια, τα οποία δέχθηκαν τις απαραίτητες τροποποιήσεις έτσι ώστε να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στο πληθυσμό που απευθύνονται.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο και αποτελούνταν από τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες αναδεικνύονται παρακάτω:

- Η πρώτη ενότητα με τίτλο «Δημογραφικά στοιχεία» περιείχε δέκα (10) ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων σκιαγράφησαν το προφίλ των εκπαιδευτικών.
- Η δεύτερη με τίτλο «Φιλοσοφία, ρόλοι και αρμοδιότητες εκπαιδευτικών» αποτελούνταν από πέντε (5) διατάξιμες ερωτήσεις, στις οποίες ο ερωτώμενος βαθμολογούσε τις δηλώσεις των ερωτήσεων σε μία πενταβάθμια κλίμακα (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ).
- Η τρίτη με τίτλο «Συνεργασία εκπαιδευτικών» αποτελούνταν από οκτώ (8) διατάξιμες ερωτήσεις.
- Η τελευταία-τέταρτη ενότητα με τίτλο «Αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης» περιλάμβανε (3) ερωτήσεις, εκ των οποίων οι δύο συσχετίζονταν με την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης και η τρίτη επιζητούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κυριότερες ανάγκες τους στην αρτιότερη υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης.

Διαδικασία της έρευνας

Τόπος και χρόνος υλοποίησης της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα κατά την διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι όπως έχει προαναφερθεί εργάζονται σε διάφορες περιφέρειες της Ελλάδος. Αξίζει να σημειωθεί πως δεν υπήρξε προσωπική αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες, καθώς το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε σε ηλεκτρονική μορφή.

Συλλογή δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε 80 εκπαιδευτικούς, με την βοήθεια των οποίων συγκεντρώθηκαν 69 ορθά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση της έρευνας.

Στατιστική ανάλυση δεδομένων έρευνας

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με την διανομή του ερωτηματολογίου, αναλύθηκαν με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Ειδικότερα, στην περιγραφική ανάλυση κατασκευάστηκαν διαγράμματα (ραβδογράμματα, πίτες) και αριθμητικές μέθοδοι (πίνακες συχνότητας, αριθμητικός μέσος και τυπική απόκλιση) σύνοψης δεδομένων.

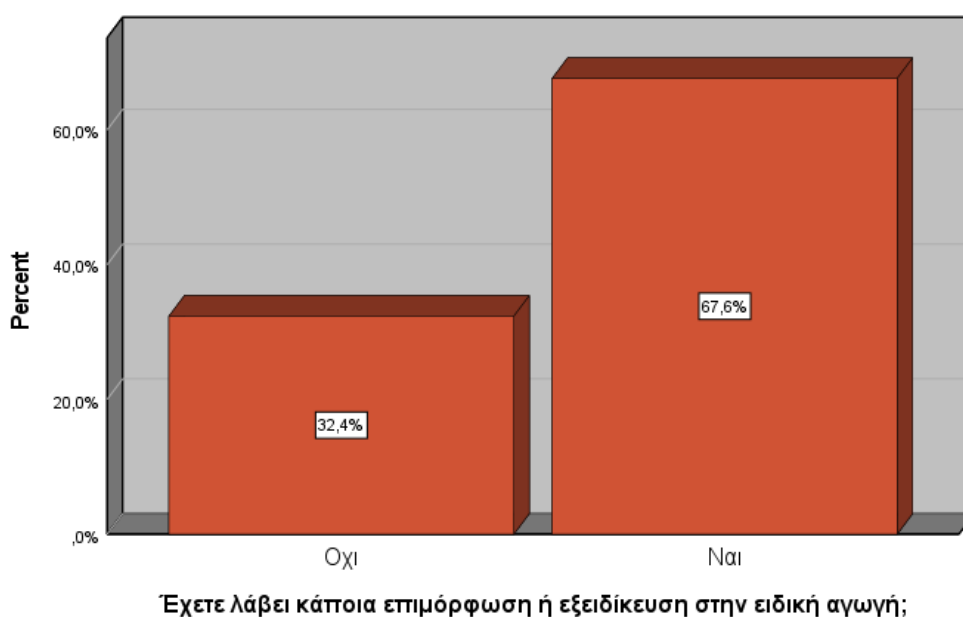
5. Αποτελέσματα έρευνας

Περιγραφική ανάλυση

Η περιγραφική ανάλυση επιλέχθηκε με στόχο να εφαρμοστούν γραφικές μέθοδοι σύνοψης δεδομένων (διαγράμματα) και αριθμητικές μέθοδοι σύνοψης δεδομένων (πίνακες συχνοτήτων). Οι ενότητες που ακολουθούν έχουν συνταχθεί σύμφωνα με τις ενότητες του ερωτηματολογίου.

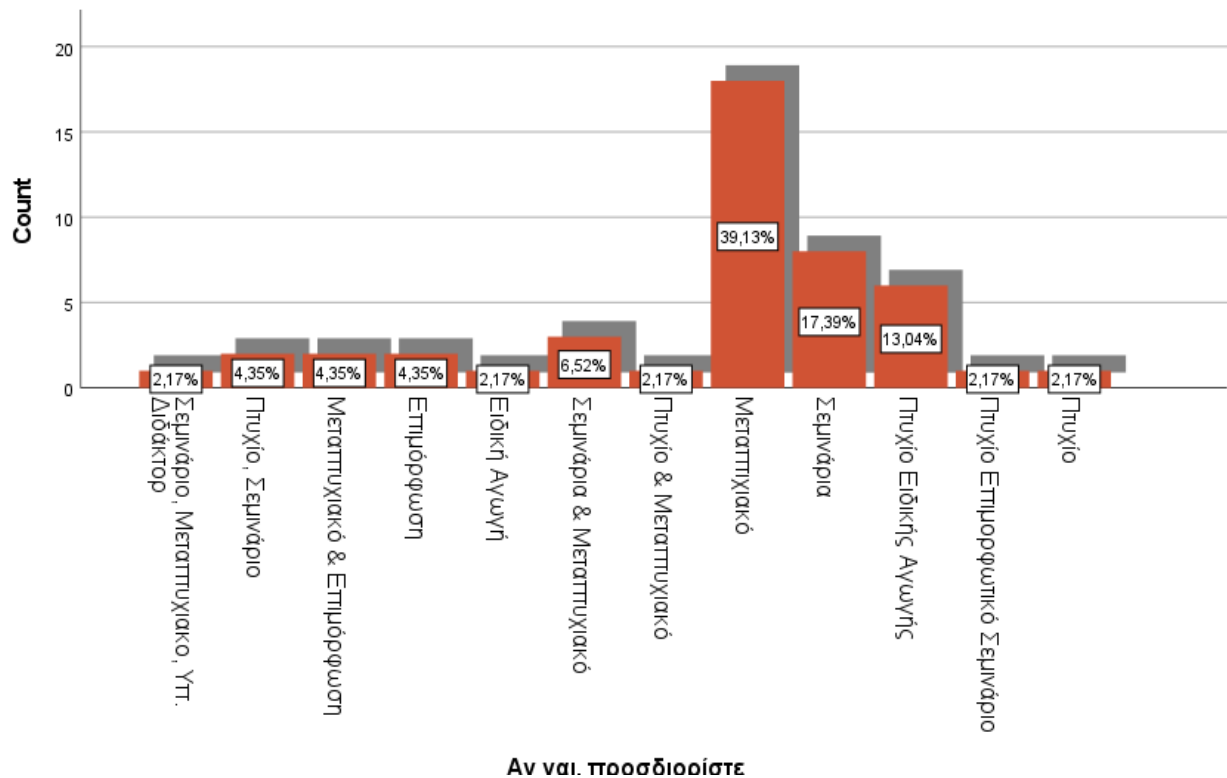
5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 7: Επιμόρφωση & Εξειδίκευση εκπαιδευτικών



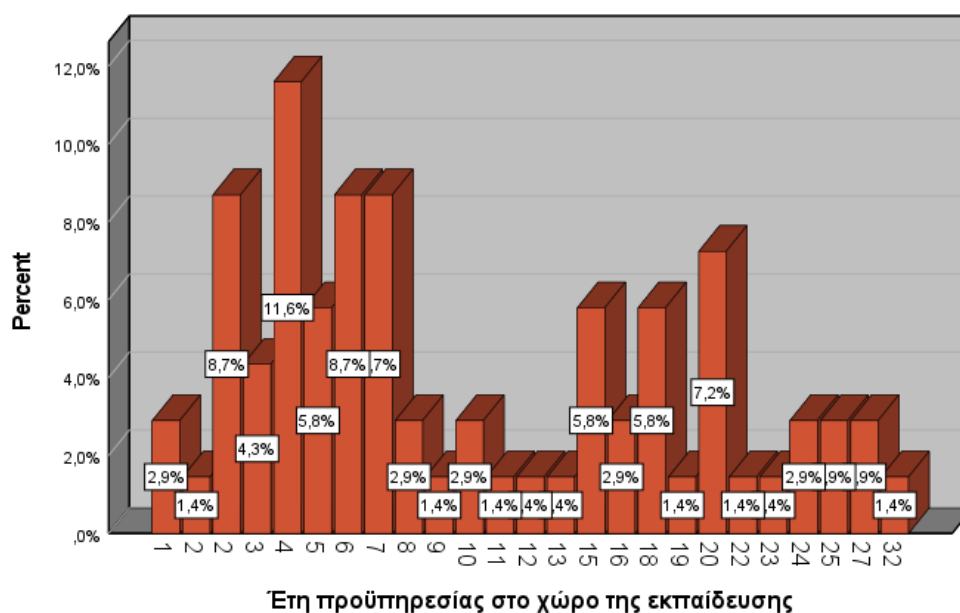
Η κατανομή των εκπαιδευτικών για το αν έχουν λάβει επιμόρφωση η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή εμφανίζεται στο Διάγραμμα 7. Προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 67,6% των ερωτώμενων έχει λάβει επιμόρφωση ή εξειδίκευση, ενώ σε αντίθεση το 32,4% δεν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση ή εξειδίκευση.

Διάγραμμα 8: Επιμόρφωση & Εξειδίκευση εκπαιδευτικών



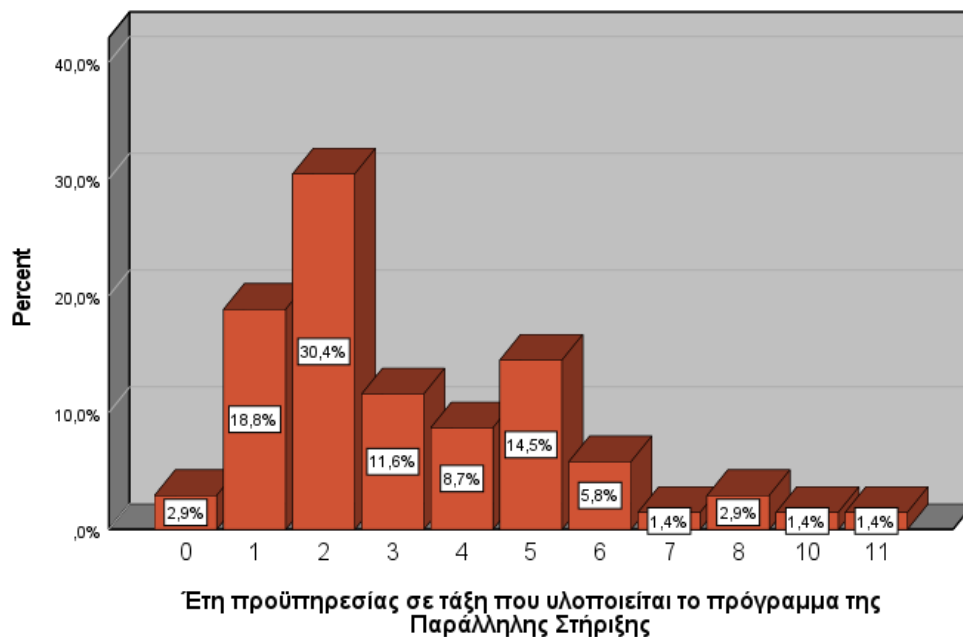
Η κατανομή των εκπαιδευτικών για το αν έχουν λάβει επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή εμφανίζεται στο Διάγραμμα 8. Προκύπτει ότι το 39,13% κατέχει Μεταπτυχιακό, το 17,39% Σεμινάρια, το 13,4% Πτυχίο ειδικής αγωγής. Μικρότερα ποσοστά καταλαμβάνουν οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση η εξειδίκευση σε Σεμινάρια & Μεταπτυχιακό με ποσοστό 6,52%, το 4,35% έχει λάβει Πτυχίο, Σεμινάριο- Μεταπτυχιακό Επιμόρφωση, Επιμόρφωση και το 2,17% έχει λάβει Σεμινάριο, Μεταπτυχιακό, Υπ. Διδάκτωρ – Ειδική Αγωγή – Πτυχίο & Μεταπτυχιακό – Πτυχίο Επιμορφωτικό Σεμινάριο και Πτυχίο.

Διάγραμμα 9: Έτη προϋπηρεσίας



Η κατανομή των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας που έχουν λάβει στο χώρο της εκπαίδευσης εμφανίζονται στο Διάγραμμα 9. Διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 11,6% έχει προϋπηρεσία τέσσερα (4) έτη το 8,7% έχει προϋπηρεσία δύο, έξι, επτά (2,6,7) έτη, το 7,2% είκοσι (20) έτη και το 5,8% έχει προϋπηρεσία δεκαοκτώ, δεκαπέντε (18, 15) και πέντε (5) έτη. Μικρότερα ποσοστά εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν ποσοστό 4,3% με προϋπηρεσία στον χώρο της εκπαίδευσης τρία (3) έτη, το 2,9% έχει είκοσι επτά, είκοσι πέντε, είκοσι τέσσερα, δεκαέξι, δέκα, και οκτώ (27,25,24,16,10,8,) έτη και ένα (1) έτος. Επιπρόσθετα, το 1,4% έχει προϋπηρεσία τριάντα δύο, είκοσι τρία, είκοσι δύο, δεκαεννέα, εννέα και δύο (32,23,22,19,9 και 2) έτη.

Διάγραμμα 10: Έτη προϋπηρεσίας Παράλληλης Στήριξης



Η κατανομή των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας που έχουν λάβει σε τάξη που υλοποιείται πρόγραμμα παράλληλης στήριξης εμφανίζεται στο Διάγραμμα 10. Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 30,4% έχει προϋπηρεσία δύο (2) έτη το 18,8% έχει προϋπηρεσία ένα (1) έτος, το 14,5% πέντε (5) έτη και το 11,6% έχει προϋπηρεσία τρία (3) έτη, και ακόμη το 8,7% τέσσερα (4) έτη. Μικρότερα ποσοστά εμφανίζουν οι συμμετέχοντες που έχουν ποσοστό 5,8% με προϋπηρεσία στον χώρο της εκπαίδευσης έξι (6) έτη, το 2,9% έχει οκτώ (8) έτη και κανένα έτος προϋπηρεσία και το 1,4% έχει προϋπηρεσία από έντεκα (11), Δέκα (10), και επτά (7) έτη.

5.2. Φιλοσοφία, ρόλοι και αρμοδιότητες Εκπαιδευτικών

Η παρούσα ενότητα (όπως και οι επόμενες) περιλαμβάνει την κατασκευή Πίνακα Συχνότητας για το σύνολο των μεταβλητών που αφορούν την φιλοσοφία, τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα με τον υπολογισμό του αριθμητικού μέσου θα μπορέσουμε να διευκρινίσουμε την απόκλιση των απαντήσεων από την μέση τιμή απάντησης (3: αρκετά). Ειδικότερα:

Πίνακας 1: Φιλοσοφία, ρόλοι και αρμοδιότητες Εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
	%						
Θεωρείτε ότι έχετε ισότιμο ρόλο μέσα στην γενική τάξη με τον/την γενικό/ή εκπαιδευτικό ή αντίστοιχα με τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό;	0,0	13,0	30,4	43,5	13,00	3,57	0,882
Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι ο «ηγέτης» της τάξης και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει «βοηθητικό» ρόλο;	27,5	10,1	26,1	18,8	17,4	2,88	1,451
Εσείς και ο/η συνάδελφος σας, από την αρχή της συνεργασίας σας, έχετε συζητήσει και συμφωνήσει για: Τους ρόλους που είναι υπεύθυνος/η ο/η καθένας/μια να αναλάβει	8,7	10,1	24,6	46,4	10,1	3,39	1,088
Εσείς και ο/η συνάδελφος σας, από την αρχή της συνεργασίας σας, έχετε συζητήσει και συμφωνήσει για: Τις προσδοκίες που	11,6	18,8	30,4	24,6	14,5	3,12	1,219

είχε ο/η καθένας/μια από τον άλλον							
Εσείς και ο/η συνάδελφος σας, από την αρχή της συνεργασίας σας, έχετε συζητήσει και συμφωνήσει για: Τις προσδοκίες για τους/τις μαθητές/τριες σας;	1,4	14,5	20,3	52,2	11,6	3,58	0,930

Στον Πίνακα 1. διαπιστώνεται η άποψη των εκπαιδευτικών για το «έχετε ισότιμο ρόλο μέσα στην γενική τάξη με τον/την γενικό/ή εκπαιδευτικό ή αντίστοιχα με τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό», όπου η πλειοψηφία τους 56,5% απάντησε πολύ και πάρα πολύ, το 30,4 & απάντησε αρκετά και ένα μικρότερο ποσοστό 13% επέλεξε το λίγο, με μέσο όρο 3,57. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν απάντησε καθόλου.

Σχετικά με την επιλογή «ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι ο «ηγέτης» της τάξης και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει «βοηθητικό» ρόλο», προκύπτει ότι το 26,1% των ερωτώμενων απάντησε αρκετά, το 37,6% καθόλου και λίγο και το 36,2% πολύ και πάρα πολύ με μέσο όρο 2,88 που είναι και ο μικρότερος σε όλο τον πίνακα. Επίσης, στην συγκεκριμένη ερώτηση υπάρχει μία άνιση κατανομή μεταξύ των απαντήσεων.

Όσον αφορά την επιλογή «Εσείς και ο/η συνάδελφος σας, από την αρχή της συνεργασίας σας, έχετε συζητήσει και συμφωνήσει για: Τους ρόλους που είναι υπεύθυνος/η ο/η καθένας/μια να αναλάβει» η πλειοψηφία τους 46,4% απάντησε πολύ το 10,1% πάρα πολύ και λίγο, το 8,7% καθόλου και το 24,6% αρκετά με μέσο όρο 3,39.

Η επιλογή «Εσείς και ο/η συνάδελφος σας, από την αρχή της συνεργασίας σας, έχετε συζητήσει και συμφωνήσει για: Τις προσδοκίες που είχε ο/η καθένας/μια από τον άλλον» το 39,10% των εκπαιδευτικών απάντησε πολύ και πάρα πολύ, το 30,4% αρκετά και το 11,6% καθόλου και λίγο το 18,8% με μέσο όρο 3,12.

Σχετικά με την τελευταία άποψη των εκπαιδευτικών «Εσείς και ο/η συνάδελφος σας, από την αρχή της συνεργασίας σας, έχετε συζητήσει και συμφωνήσει για: Τις προσδοκίες για τους/τις μαθητές/τριες σας» παρατηρείται ότι ο μέσος όρος είναι μεγαλύτερος σε όλο τον πίνακα με 3,58, το 52,2% απάντησε πολύ, το 11,6% πάρα πολύ, το 20,3% αρκετά, το 14,5% λίγο και το 1,4% καθόλου.

5.3. Συνεργασία Εκπαιδευτικών

Πίνακας 2: Συνεργασία Εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
	%						
Είστε πρόθυμος/η να συνεργαστείτε με τον/την δάσκαλο/α της γενικής εκπαίδευσης και αντίστοιχα με τον/την δάσκαλο/α της ειδικής εκπαίδευσης, για να ωφεληθούν οι μαθητές/τριες σας;	0,0	0,0	5,8	18,8	75,4	4,70	0,577
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι ικανοποιητική η συνεργασία σας με τον/την συνάδελφό σας;	0,0	2,9	29,00	36,2	31,9	3,97	0,857
Υπάρχει συχνή επικοινωνία με τον/την συνάδελφο σας εκτός των ωρών διδασκαλίας με στόχο την καλύτερη προετοιμασία του μαθήματος;	5,8	23,2	30,4	21,7	18,8	3,25	1,181
Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε κατά τη φάση υλοποίησης της συνδιδασκαλίας;	4,3	15,9	31,9	36,2	11,6	3,35	1,027
Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε κατά τη φάση	5,8	14,5	31,9	37,7	10,1	3,32	1,036

αξιολόγησης της συνδιδασκαλίας;							
Σε ποιο βαθμό μοιράζετε τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας;	7,2	10,1	40,6	27,5	14,5	3,32	1,078
Προσφέρετε «επαγγελματική υποστήριξη» ο ένας στον άλλον (π.χ. αν μοιράζετε συμβουλές και ασκείτε εποικοδομητική κριτική με στόχο την βελτίωση του μαθήματος);	2,9	8,7	31,9	39,1	17,4	3,59	0,975
Στις ενημερώσεις με τους γονείς συμμετέχουν και οι δύο συνδιδάσκαλοι;	24,6	10,1	21,7	29,0	14,5	2,99	1,409

Στον Πίνακα 2. παρατηρείται πως σχετικά με την άποψη των ερωτώμενων για το «Είστε πρόθυμος/η να συνεργαστείτε με τον/την δάσκαλο/α της γενικής εκπαίδευσης και αντίστοιχα με τον/την δάσκαλο/α της ειδικής εκπαίδευσης, για να ωφεληθούν οι μαθητές/τριες σας» η πλειοψηφία τους 75,4% απάντησε πάρα πολύ, το 18,8% πολύ και το 5,8 % αρκετά με τον μεγαλύτερο μέσο όρο του πίνακα 4,70. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν απάντησε καθόλου η λίγο.

Σχετικά με την επιλογή «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι ικανοποιητική η συνεργασία σας με τον/την συνάδελφό σας», διαπιστώθηκε ότι το 36, 2% των ερωτώμενων απάντησε πολύ, και πάρα πολύ το 31,9%, το 29% αρκετά, δεν επιλέχθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό η επιλογή καθόλου και λίγο απάντησε το 2,9% με μέσο όρο 3,97.

Στην επιλογή «στις ενημερώσεις με τους γονείς συμμετέχουν και οι δύο συνδιδάσκαλοι» προκύπτει ότι ο μέσος όρος είναι ο μικρότερος σε όλο τον πίνακα 2,99%. διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μία άνιση κατανομή μεταξύ των απαντήσεων.

Σχετικά με την επιλογή «Υπάρχει συχνή επικοινωνία με τον/την συνάδελφο σας εκτός των ωρών διδασκαλίας με στόχο την καλύτερη προετοιμασία του μαθήματος» το μικρότερο ποσοστό απάντησε καθόλου με 5,8%, λίγο απάντησε το 23,2%, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε αρκετά με 30,4%, το 21,7% πολύ και πάρα πολύ το 18,8% με μέσο όρο 3,25.

Όσον αφορά την ερώτηση «Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε κατά τη φάση υλοποίησης της συνδιδασκαλίας» το 47,8% απάντησε πολύ και πάρα πολύ, το 15,9% λίγο, καθόλου το 4,3% και 31,9% αρκετά με μέσο όρο 3,35.

Η επιλογή «Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε κατά τη φάση αξιολόγησης της συνδιδασκαλίας» το μεγαλύτερο ποσοστό 37,7% απάντησε πολύ, το 31,9% αρκετά, 14,5% λίγο και με μικρότερα ποσοστά 10,1% πάρα πολύ και το 5,8% καθόλου με μέσο όρο 3,32%.

Σχετικά με την ερώτηση «Σε ποιο βαθμό μοιράζετε τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας» το μεγαλύτερο ποσοστό 40,6% απάντησε αρκετά, το 27,5% πολύ, το 14,5% πάρα πολύ και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά 10,1% λίγο και καθόλου το 7,2% με μέσο όρο 3,32.

Στην επιλογή «Προσφέρετε «επαγγελματική υποστήριξη» ο ένας στον άλλον (π.χ. αν μοιράζεστε συμβουλές και ασκείτε εποικοδομητική κριτική με στόχο την βελτίωση του μαθήματος)» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καθόλου και λίγο 11,6%, το μεγαλύτερο 39,1% πολύ, το 17,4% πάρα πολύ και το 31,9% αρκετά με μέσο όρο 3,59.

5.4. Αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης

Πίνακας 3: Αποτελεσματικότητα του θεσμού παράλληλης στήριξης

Μεταβλητές	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
	%						
Σε ποιο βαθμό θα χαρακτηρίζατε την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης που υλοποιείτε	0,0	2,9	24,6	52,2	20,3	3,90	0,750

στην τάξη σας;							
Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Γνωστικές/ Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, Ανάγνωση ή Προαναγνωστικές δεξιότητες	0,0	1,4	17,4	55,1	26,1	4,06	0,705
Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Γνωστικές/ Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, Γραπτός λόγος ή Προγραφικές δεξιότητες	0,0	0,0	14,5	59,4	26,1	4,12	0,631
Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Γνωστικές/ Ακαδημαϊκές Δεξιότητες,	0,0	1,4	20,3	50,7	27,5	4,04	0,736

Μαθηματικά ή Προμαθηματικές έννοιες							
Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Κοινωνικές Δεξιότητες (π.χ. έχει σχέσεις 'φιλίας' με μαθητές), <i>Συνεργασία με τους συνομήλικους</i>	0,0	2,9	24,6	39,1	33,3	4,03	0,840
Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Κοινωνικές Δεξιότητες (π.χ. έχει σχέσεις 'φιλίας' με μαθητές), <i>Λεκτική Επικοινωνία</i>	0,0	0,0	20,3	55,1	24,6	4,04	0,674
Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν:	1,4	4,3	20,3	42,00	31,90	3,99	0,915

Συναισθηματικές Δεξιότητες, Αυτονομία							
Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Συναισθηματικές Δεξιότητες, Αυτοπεποίθηση	1,4	0,0	23,2	37,7	37,7	4,10	0,860

Ειδικότερα στον Πίνακα 3. παρατηρείται πως σε ότι αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για το «Σε ποιο βαθμό θα χαρακτηρίζατε την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης που υλοποιείτε στην τάξη σας» η πλειοψηφία τους 72,5% απάντησε πολύ και πάρα πολύ, αρκετά το 24,6% με μέσο όρο 3,9. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν απάντησε καθόλου και ένα μικρό ποσοστό 2,9% απάντησε λίγο.

Σχετικά με την επιλογή «θεωρείται ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: «Γνωστικές/ Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, **Ανάγνωση ή Προαναγνωστικές δεξιότητες**», διαπιστώθηκε ότι το 81,20% των ερωτώμενων απάντησε πολύ, και πάρα πολύ, κανένας δεν απάντησε καθόλου, λίγο απάντησε το 1,4% και αρκετά απάντησε το 17,4 % με μέσο όρο 4,06. Όσον αφορά την επιλογή «θεωρείται ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Γνωστικές/ Ακαδημαϊκές, **Γραπτός λόγος ή Προγραμματικές δεξιότητες**» παρατηρείται ότι ο μέσος όρος είναι ο μεγαλύτερος σε όλο τον πίνακα 4,12. Διαπιστώθηκε ότι το 85,5% απάντησε πολύ και πάρα πολύ, αρκετά το 14,5%, και κανένας δεν απάντησε καθόλου η λίγο. Αναδεικνύεται ότι στην συγκεκριμένη ερώτηση υπάρχει μία μικρή άνιση κατανομή μεταξύ των απαντήσεων. Σχετικά με την επιλογή «Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείται ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Γνωστικές/ Ακαδημαϊκές

Δεξιότητες, **Μαθηματικά ή Προμαθηματικές έννοιες** διαπιστώθηκε ότι το 50,7% απάντησε πολύ, 27,5% πάρα πολύ, αρκετά 20,3%, λίγο 1,4 και κανένας δεν απάντησε καθόλου με μέσο όρο 4,04.

Η επιλογή «Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείται ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Κοινωνικές Δεξιότητες (π.χ. έχει σχέσεις ‘φιλίας’ με μαθητές), **Συνεργασία με τους συνομήλικους**» τα μεγαλύτερα ποσοστά 39,1% και 33,3% αντιστοιχούν στο πολύ και πάρα πολύ, το 24,6% απάντησε αρκετά, λίγο το 2,9 και στο καθόλου δεν σημειώθηκε καμία απάντηση, με μέσο όρο 4,03. Σχετικά με την επιλογή «Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείται ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Κοινωνικές Δεξιότητες (π.χ. έχει σχέσεις ‘φιλίας’ με μαθητές), **Λεκτική Επικοινωνία**» το 79,7% απάντησε πάρα πολύ και πολύ, αρκετά το 20,3% , παρατηρείται πως στο λίγο και καθόλου δεν σημειώθηκε καμία απάντηση, με μέσο όρο 4,04.

Η επιλογή «θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Συναισθηματικές Δεξιότητες, **Αυτονομία**» διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος είναι ο μικρότερος που υπάρχει στον πίνακα με 3,99. Συγκεκριμένα, το 73,9% απάντησε πολύ και πάρα πολύ, το 5,7% απάντησε λίγο και καθόλου και το 20,3% αρκετά. Φαίνεται πως στην συγκεκριμένη ερώτηση υπάρχει μία μικρή διαφορά στην κατανομή μεταξύ των απαντήσεων. Καταλυτικά στην επιλογή «Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείται ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν: Συναισθηματικές Δεξιότητες, **Αυτοπεποίθηση**» προκύπτει ότι υπάρχει ισοψηφία 37,7% πολύ, πάρα πολύ, αρκετά 23,2%, (χαμηλότερο ποσοστό) 1,4% απάντησε καθόλου και δεν είχαμε καμία απάντηση στο λίγο, με μέσο όρο 4,10.

Είδος της διάγνωσης του παιδιού που στηρίζουν οι εκπαιδευτικοί

Επιπρόσθετα, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την πρωτογενή έρευνα περιλαμβάνουν και στοιχεία που αφορούν την διάγνωση του παιδιού που στηρίζει ο κάθε εκπαιδευτικός. Το γεγονός ότι, η συγκεκριμένη ερώτηση έδινε την δυνατότητα στον ερωτώμενο να δηλώσει ελεύθερα την απάντησή του αλλά και ότι υπήρχαν παιδιά με περισσότερες από μία διαγνώσεις ανέδειξε μία μεγάλη ποικιλία διαφορετικών απαντήσεων. Στην πλειοψηφία τους στηρίζουν παιδιά με αυτισμό, ακολουθούν οι απαντήσεις: ΔΕΠΥ, Διάσπαση προσοχής, Μαθησιακές δυσκολίες καθώς Asperger και Αμβλυωπία κλπ.

Οι κυριότερες ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αρτιότερη υλοποίηση της συνδιδασκαλίας

Αξίζει να προστεθούν και οι απαντήσεις στην ερώτηση «Ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες σας για την αρτιότερη υλοποίηση της συνδιδασκαλίας». Εξίσου στην συγκεκριμένη ερώτηση υπήρξαν πολλαπλές απαντήσεις από κάθε εκπαιδευτικό που στην πλειοψηφία τους είχαν κοινά σημεία. Πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει η επικοινωνία, συνεργασία και σεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτών που αγγίζει το 85% των απαντήσεων. Δόθηκαν απαντήσεις που αφορούσαν την επιμόρφωση και επιστημονική κατάρτιση των διδασκόντων ως απαραίτητο στοιχείο που θα συμβάλει στην βελτίωση της συνεργασίας αλλά και η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής με κατάλληλα εποπτικά μέσα και εργαλεία. Προτάθηκε η μείωση του αριθμού των παιδιών σε κάθε τμήμα αλλά και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για τον σημαντικό ρόλο που κατέχει ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, ώστε να ενισχυθεί η πρόθεση για συνεργασία και επικοινωνία. Ολοκληρώνοντας να σημειωθεί ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν το βασικό στοιχείο της συνεργασίας με τους γονείς, ώστε να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα για τους μαθητές που χρειάζονται την απαραίτητη ειδική εκπαίδευση.

6. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τις συνεργατικές τους δεξιότητες κατά την υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδείχθηκε πως η ανταπόκριση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει ένα σχετικά θετικό πρόσημο στις περισσότερες πτυχές της. Περισσότερες πληροφορίες θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Φιλοσοφία, ρόλοι και αρμοδιότητες εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πρωτίστως την σχέση ισοτιμίας του ρόλου που σημειώνεται μεταξύ των συνδιδασκάλων. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως έχουν μια σχετικά ισότιμη σχέση κατά την διάρκεια της συνδιδασκαλίας, προβάλλοντας έτσι την αξία της άποψης των Friend & Cook (1995). Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι η έννοια της συνδιδασκαλίας οφείλει να αντανakλά την ευκαιρία που δίνεται σε δύο εκπαιδευτικούς να έχουν ισότιμο ρόλο απέναντι στην διδακτική διαδικασία.

Σχετικά με την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο «ηγέτης» της τάξης, προκύπτουν κατά κύριο λόγο άνισες απόψεις, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, δεν δίνεται μια ξεκάθαρη απάντηση εκ μέρους τους, έτσι ώστε προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο επικρατεί μέσα στην σχολική ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Θα μπορούσε να ειπωθεί, ωστόσο, πως ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν την παρούσα άποψη και ταυτόχρονα ένας σχετικά ίσος αριθμός διδασκόντων αντικρούει την γνώμη αυτή.

Παρόμοια αποτελέσματα σημειώνονται και στην έρευνα των Χατζηκυριάκου και Μαυροπαλιά (2020), όπου εξίσου δεν αναδεικνύεται μια σφαιρική απάντηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά υποστηρίζουν ως ένα βαθμό ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης αναλαμβάνουν δευτερεύοντα ρόλο, με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης να κυριαρχεί στις τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η υλοποίηση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε την τρέχουσα χρονική περίοδο, και θεωρείται πιθανό πολλοί

συνδιδάσκαλοι να προσπαθούν να εκφέρουν σε ισορροπία τους ρόλους τους κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Όσον αφορά βασικά στοιχεία της συνδιδασκαλίας που έπρεπε να έχουν λάβει υπόψιν τους οι εκπαιδευτικοί πριν την έναρξη της συνδιδασκαλίας, φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη βάση στις προσδοκίες τους για τον μαθητικό πληθυσμό που απευθύνονται, όπως επίσης και τους ρόλους που θα κληθούν να αναλάβουν. Το γεγονός αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς μπορούν να αποτελέσουν το κίνητρο, ώστε να οδηγηθούν σε περαιτέρω βελτίωση και ανάπτυξη του γενικού προγράμματος σπουδών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων απέναντι στους μαθητές τους (Garderen, Stormond and Goel, 2012). Επιπρόσθετα, και η άποψη του Trent και των συνεργατών, όπως αναφέρεται στους Solis et.al (2010) είναι πως ο καθορισμός των ρόλων και των ευθυνών που θα κληθεί να λάβει ο κάθε εκπαιδευτικός, συμβάλλει άμεσα στην εξασφάλιση της σχέσης τους κατά την συνδιδασκαλία. Αντίθετα, μικρότερο ενδιαφέρον σημειώνεται σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν ανάμεσα τους οι εκπαιδευτικοί.

Συνεργασία εκπαιδευτικών

Σχετικά με τις πτυχές συνεργασίας, αρχικά τονίζεται πλήρως η προθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τον συνάδελφο τους, μέσω της πλειοψηφίας τους στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Περνώντας στον επίπεδο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η τρέχουσα συνεργασία τους μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική, δηλώνεται μία θετική στάση από πλευράς τους. Συνεπώς, παρατηρείται ότι μέσω των δύο προαναφερόμενων ερωτήσεων επικρατεί μία ευνοϊκή εικόνα για την μεταξύ τους συνεργασία.

Πολλές έρευνες σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος της εργασίας προτάσσουν το αίσθημα της συνεργασίας ως βασικό στοιχείο επιτυχίας της συνδιδασκαλίας. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και στην έρευνα του Austin (2001), όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μέσω των αποδόσεων τους και του ανάλογου επιπέδου συνεργασίας, κατάφεραν να συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών τους.

Εμβαθύνοντας όμως σε συγκεκριμένα σημεία της συνεργασίας τους, δεν φαίνεται να προκύπτουν παρόμοια αποτελέσματα. Ειδικότερα, οι συνδιδάσκαλοι ανέδειξαν άνισα

αποτελέσματα σχετικά με την συχνή επικοινωνία που έχουν εκτός των ορών διδασκαλίας, όπως παραπλήσια συμβαίνει και με τον διαμοιρασμό των εποπτικών τους μέσων. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τις Friend and Cook (2003), όπως αναφέρεται στο Garderen, Stormont & Goel, 2012, μία αποδοτική συνεργασία μπορεί να χαρακτηριστεί κυρίως με την μετάδοση χρήσιμων υλικών και διδακτικών πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τον βαθμό συνεργασίας των συνδιδασκάλων κατά την φάση υλοποίησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, προέκυψαν ικανοποιητικές απαντήσεις από πλευράς τους. Είναι σημαντικό ωστόσο να τονιστούν οι αμφιλεγόμενες απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ίση συμμετοχή τους (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής) στις ενημερώσεις με τους γονείς.

Αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ως επί το πλείστον πως υπάρχουν θετικά αποτελέσματα. Αξίζει να σημειωθεί πως δεν δόθηκε καμία πλήρως αρνητική απάντηση από τους συνδιδάσκαλους. Την ίδια στιγμή, παρατηρούνται παρόμοια αποτελέσματα και στην έρευνα των Keefe and Moore (2004), όπως αναφέρεται στο Friend et. al. (2010), όπου ορισμένοι συμμετέχοντες διδάσκοντες ανέδειξαν αποδοτικά συμπεράσματα για την συνδιδασκαλία.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να τονισθούν τα αποτελέσματα για την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων των μαθητών, μέσω της συμβολής της Παράλληλης Στήριξης. Πρωτίστως μία γενική εικόνα που προκύπτει για διάφορες Γνωστικές/Ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής φαίνεται να συμφωνούν αρκετά πως ο μαθητικός πληθυσμός τους έχει καφέρει να κατακτήσει τις προαναφερόμενες δεξιότητες. Όπως επίσης συμβαίνει και με την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδειχθεί και από την απουσία αρνητικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τα αποτελέσματα οι Garderen, Stormond and Goel, (2012) υποστηρίζουν ότι μέσω μιας καλής συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί έχουν την

δυνατότητα να βελτιώσουν και να αυξήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών τους.

Εξίσου όσον αφορά τις συναισθηματικές τους δεξιότητες, παρατηρούνται θετικά αποτελέσματα αλλά όχι στο ίδιο επίπεδο με τις Γνωστικές/Ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Καταλυτικά, αρκετοί διδάσκοντες θέλησαν να προτείνουν τις κυριότερες ανάγκες τους, με στόχο την βελτίωση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Συγκεκριμένα, ως επικρατέστερες απόψεις θεωρούνται η επικοινωνία, συνεργασία και σεβασμός. Οι απόψεις αυτές έρχονται πλήρως σε συμφωνία με αρκετές έρευνες την βιβλιογραφίας, όπου πολλοί εκπαιδευτικοί θέτουν τους παράγοντες αυτούς ως βασικά στοιχεία μιας επιτυχημένης συνδιδασκαλίας.

Ειδικότερα, η άποψη της Slater (2004) φαίνεται να συνάδει αρκετά με τις προτάσεις των συνδιδασκάλων, καθώς τονίζει πως αρκετά βασικά στοιχεία αποτελούν μέρος μιας συνεργασίας συμπεριλαμβανομένων του σεβασμού, της εμπιστοσύνης, της ισότητας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Οι Friend & Cook (1995) επίσης αναδεικνύουν ότι η αμοιβαία συνεργασία αποτελεί καίριο συστατικό για μία αποδοτική συνδιδασκαλία μεταξύ των συνδιδασκάλων σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό, είναι πως οι συνδιδάσκαλοι ανέδειξαν στην επιφάνεια την αξία της επιμόρφωσης και επιστημονική κατάρτισης των διδασκόντων ως απαραίτητο στοιχείο που θα συμβάλει στην βελτίωση της συνεργασίας τους αλλά και την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής με κατάλληλα εποπτικά μέσα και εργαλεία.

Περιορισμοί της έρευνας

- Δεν ζητήθηκαν οι απόψεις των γονέων των μαθητών της Παράλληλης Στήριξης.
- Την ίδια στιγμή, δεν επικαλέστηκαν οι απόψεις των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.
- Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα αποτελούσε εκπαιδευτικούς της Γενικής Αγωγής, με αποτέλεσμα να μην

σημειώνονται πλήρως ασφαλή συμπεράσματα όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.

- Δεν παρατηρήθηκε ένα ισάξιο αντιπροσωπευτικό δείγμα από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε διάφορες περιφέρειες της Ελλάδας.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα εργαζόταν σε Δημοτικά Σχολεία και αντίθετα σημειώθηκε ένα αρκετά μικρό ποσοστό από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε νηπιαγωγεία.
- Δεν υπήρξε αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, καθώς ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε εξολοκλήρου σε ηλεκτρονική μορφή.
- Παρατηρείται πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκει στη κατηγορία του γυναικείου φύλου, σε αντίθεση με το ανδρικό φύλο που λαμβάνει πολύ μικρό ποσοστό.
- Μέσω της μορφής του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες ήταν πιθανό να επέλεξαν μια οποιαδήποτε τυχαία απάντηση.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

- Εξέταση των απόψεων των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.
- Εξίσου διερεύνηση των απόψεων των γονέων που εντάσσονται τα παιδιά τους στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.
- Να διεξαχθεί έρευνα μέσω συνέντευξης για όλους τους εμπλεκόμενους της Παράλληλης Στήριξης.
- Να πραγματοποιηθεί έρευνα που να εστιάζει σε περισσότερες πτυχές της Παράλληλης Στήριξης, με στόχο την άντληση περαιτέρω πληροφοριών.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abdallah, J. (2009). Benefits of co-teaching for ESL classrooms. *Academic Leadership Live: The Online Journal*, 7(1).
- Almon, F., & Feng, J. (2012). *Co-Teaching vs. Solo-Teaching: Effect on Fourth Graders' Math Achievement*. November, 1-33.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Carter, N.J. (2006). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. Thesis for Master of Science, Brigham Young University.
- Cook, L., (2004). *Co-teaching: Principles, Practices and Pragmatics*. April, 1-33.
- Cook, L. & Friend, M, (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.
- Friend, M. (2007). The Co-Teaching Partnership. *Educational leadership*, 64 (5), 48-52.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2012). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Garderen, D., Stormont, M., & Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: a need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497. Doi: 10.1002/pits.21610

- Kilanowski-Press, L., Foote, C., Rinaldo, V. (2010). Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 43-56.
- King-Sears, M.E., & Jenkins, M.C. (2019). Active Instruction for Co-Teachers in a Support Role. *Intervention in School and Clinic* 00(0), 1-6.
<https://doi.org/10.1177/1053451219881729>
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.
- Mavropalias, T. (2018). *The Greek Co-teaching Model*. In Ozturk, O.T. & Wu, W. (Eds.), *Research Highlights in Education and Science* (pp.5-16). Ανακτήθηκε από <https://www.isres.org/the-greek-co-teaching-model-124-s.html#.Yn0UY-hBxPY>
- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER-European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 3(1), 24-44. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.10.001>
- Murawski, W., & Hughes, C. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277. DOI:[10.3200/PSFL.53.4.267-277](https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277)
- Murawski, W., & Lochner, W (2010). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic* XX(X), 1-10. DOI: 10.1177/1053451210378165
- Pellegrino, A., Weiss, M., & Regan, K. (2015). Learning to Collaborate: General and Special Educators in Teacher Education. *The Teacher Educator*, 50:3, 187-202. DOI: 10.1080/08878730.2015.1038494
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional, and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581.

Slater, L. (2004). Collaboration: A Framework for School Improvement.
International Electronic Journal for Leadership in Learning, 8(5), 1-19.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching.
Psychology in Schools, 49(5), 498- 510. DOI: 10.1002/pits.21606

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Ελληνική βιβλιογραφία

- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε από <https://www.european-agency.org>
- Ζυμβραγάκης, Α. (2018) *Η διαφορά των τμημάτων ένταξης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <https://e-didaskalia.blogspot.com/2018/12/entaksi-sympirilipsi.html>
- Κοκκινάκη, Δ., & Κοκκινάκη, Α. (2014). Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση. Απρίλιος, 7-16Α. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.135>
- Κυπριωτάκης, Α. (2001) *Μια Παιδαγωγική: Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Doi [10.12681/eadd/30262](https://doi.org/10.12681/eadd/30262)
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σπ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ. & Χατζημιχαηλίδης, Β. (2013). Μια τάξη για όλους. Νοέμβριος, 7(7B), 161-169. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.649>

- Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές-Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: GUTENBERG
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζεμπελίκου, Μ. (2017). *Εκπαιδευτικές τομές στην Ειδική Εκπαίδευση: Ανάλυση περιεχομένου δημοσιευμάτων στον ημερήσιο τύπο 2000 – 2016*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/862>
- Τοκατλή, Ε., Χαραλαμπίδου, Χ., Φωστηρόπουλος, Κ. (2009). *Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση»*. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/evniki/ereynes.htm>
- Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/356191648_E_isotime_synekpaideus_e_inclusion
- Ψύρρα, Ε. (2017). *Η υλοποίηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21216>
- Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2013). Co-teachers' cooperation as a key-factor for the success of Parallel Support (the Greek model of co-teaching). April. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/307881607_Co-teachers%27_cooperation_as_a_key-factor_for_the_success_of_Parallel_Support_the_Greek_model_of_co-teaching
- Chatzikiriakou, E., & Mavropalias, T. (2020). *Investigation of the level of collaboration between co-teachers in the implementation of co-teaching/Parallel Support in Western Macedonia*. International Conference of

the Pedagogical Society of Greece. The school in the Republic, the Republic
in the school. Volos. Ανακτήθηκε από
https://www.researchgate.net/publication/339999261_Diereunese_tou_epipedo_u_synergias_metaxy_ton_syndidaskalon_sten_ylopoiese_tes_Paralleles_Sterixes_ste_Dytike_Makedonia_Investigation_of_the_level_of_collaboration_between_co-teachers_in_the_implemen

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ονομάζομαι Παύλου Μαρία-Ειρήνη και φοιτώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Φλώρινα. Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά την έρευνα που πραγματοποιείται στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας, με τίτλο «Διερεύνηση των συνεργατικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης».

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και παρακαλώ να σημειώσετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα και την πολύτιμη βοήθεια.

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία

.....

Επιλέξτε την περιφέρεια στην οποία εργάζεστε

- Ανατολική Μακεδονία και Θράκη
- Κεντρική Μακεδονία
- Δυτική Μακεδονία

- Ήπειρος
- Θεσσαλία
- Ιόνιοι Νήσοι
- Δυτική Ελλάδα
- Στερεά Ελλάδα
- Αττική
- Πελοπόννησος
- Βόρειο Αιγαίο
- Νότιο Αιγαίο
- Κρήτη

Επίπεδο σπουδών

- Ακαδημία (2 έτη)
- Πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Ειδικότητα

- Νηπιαγωγός Γενικής Αγωγής
- Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής
- Δάσκαλος/α Γενικής Αγωγής
- Δάσκαλος/α Ειδικής Αγωγής
- Άλλο:.....

Σχέση εργασίας

- Μόνιμος/η εκπ/κος
- Αναπληρωτής/τρια εκπ/κος
- Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου
- Άλλο:.....

Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, προσδιορίστε

.....

Έτη προϋπηρεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης:

Έτη προϋπηρεσίας σε τάξη που υλοποιείται το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης

Το είδος της διάγνωσης του παιδιού που στηρίζετε

.....

Φιλοσοφία, ρόλοι και αρμοδιότητες εκπαιδευτικών

Θεωρείτε ότι έχετε ισότιμο ρόλο μέσα στην γενική τάξη με τον/την γενικό/ή εκπαιδευτικό ή αντίστοιχα με τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι ο «ηγέτης» της τάξης και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει «βοηθητικό» ρόλο;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Εσείς και ο/η συνάδελφος σας, από την αρχή της συνεργασίας σας, έχετε συζητήσει και συμφωνήσει για:

- Τους ρόλους που είναι υπεύθυνος/η ο/η καθένας/μια να αναλάβει

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

- Τις προσδοκίες που είχε ο/η καθένας/μια από τον άλλον

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

- Τις προσδοκίες για τους/τις μαθητές/τριες σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Συνεργασία εκπαιδευτικών

Είστε πρόθυμος/η να συνεργαστείτε με τον/την δάσκαλο/α της γενικής εκπαίδευσης και αντίστοιχα με τον/την δάσκαλο/α της ειδικής εκπαίδευσης, για να ωφεληθούν οι μαθητές/τριες σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι ικανοποιητική η συνεργασία σας με τον/την συνάδελφό σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Υπάρχει συχνή επικοινωνία με τον/την συνάδελφο σας εκτός των ωρών διδασκαλίας με στόχο την καλύτερη προετοιμασία του μαθήματος;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε κατά τη φάση υλοποίησης της συνδιδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε κατά τη φάση αξιολόγησης της συνδιδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό μοιράζετε τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Προσφέρετε «επαγγελματική υποστήριξη» ο ένας στον άλλον (π.χ. αν μοιράζετε συμβουλές και ασκείτε εποικοδομητική κριτική με στόχο την βελτίωση του μαθήματος);

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Στις ενημερώσεις με τους γονείς συμμετέχουν και οι δύο συνδιδάσκαλοι;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Σε ποιο βαθμό θα χαρακτηρίζατε την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης που υλοποιείτε στην τάξη σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Σημειώστε το επίπεδο που θεωρείται ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με αναπηρία, στους τομείς που ακολουθούν:

Γνωστικές/ Ακαδημαϊκές Δεξιότητες

- Ανάγνωση ή Προαναγνωστικές δεξιότητες

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

- Γραπτός λόγος ή Προγραφικές δεξιότητες

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

- Μαθηματικά ή Προμαθηματικές έννοιες

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Κοινωνικές Δεξιότητες (π.χ. έχει σχέσεις 'φιλίας' με μαθητές)

- Συνεργασία με τους συνομήλικους

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

- Λεκτική Επικοινωνία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Συναισθηματικές Δεξιότητες

- Αυτονομία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

- Αυτοπεποίθηση

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες σας για την αρτιότερη υλοποίηση της
συνδιδασκαλίας;

.....