



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν με βάση την ειδίκευση τους κατά την υλοποίηση της παράλληλης στήριξης στην Περιφέρεια της Πέλλας.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΔΑΝΑΗ

A.E.M:4926

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ Λ. ΤΡΥΦΩΝ

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

*Αφιερωμένη στον λατρεμένο και αγαπημένο μου παππού
Νίκο*

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν και συνέβαλαν στην επιτυχή ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας. Αρχικά, ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στον Επιβλέποντα Καθηγητή της πτυχιακής μου εργασίας κ. Μαυροπαλιά Τρύφων Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Φλώρινα για την πολύτιμη συμβολή και στήριξη του καθ' όλη τη διάρκεια πραγματοποίησης της και των σπουδών μου, καθώς και για την ευκαιρία που μου έδωσε να εκπονήσω με ζήλο, αφοσίωση και ευχαρίστηση την πτυχιακή μου εργασία πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο και γενικότερα για όλη την αρωγή του όλους αυτούς τους μήνες, για την άριστη συνεργασία που είχαμε στα πλαίσια εκπόνησης αυτής της εργασίας, τον πολύτιμο χρόνο που μου διέθεσε για να μου δώσει συμβουλές και εξηγήσεις πάνω στο θέμα και φυσικά για την καθοδήγηση του και την προθυμία του, χωρίς την οποία δεν θα κατάφερα να ολοκληρώσω επιτυχώς αυτήν την προσπάθεια.

Επίσης, οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στους γονείς μου Πέτρο και Δήμητρα, καθώς και στην αδερφή μου Αναστασία και τον σύντροφο μου Δημήτρη για την άμεση, αμέτρητη και συνεχή συμπαράσταση, υποστήριξη και κατανόηση που μου προσέφεραν και έδειξαν καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας και κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών προκειμένου να υλοποιήσω και να πραγματοποιήσω όλους τους στόχους και τα όνειρα μου. Υπήρξαν πάντα ένα ανεκτίμητο στήριγμα για εμένα και στους οποίους οφείλω όλη τη διαδρομή των σπουδών μου, μέχρι σήμερα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους Διευθυντές/τριες των σχολείων του Νομού Πέλλας που δέχτηκαν να διεξαχθεί η έρευνα και την παραχώρηση άδειάς τους, ώστε να συλλεχθούν δεδομένα από το σχολείο τους, καθώς επίσης εκφράζω ένα βαθύ ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, για την προθυμία τους και τη συνεργασία τους. Χωρίς τη συμβολή αυτών δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Abstract	6
Εισαγωγή.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό μέρος.....	10
1.1 Ορισμοί Ειδικής Αγωγής.....	10
1.1.1 Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής και Ενταξιακής Αγωγής.....	12
1.1.2 Θεσμικό πλαίσιο Παράλληλης Στήριξης	14
1.1.3 Η έννοια της Παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης	16
1.2 Χαρακτηριστικά της συνδιδασκαλίας.....	18
1.2.1 Μοντέλα Συμπερίληψης	22
1.2.2 Πλεονεκτήματα - Μειονεκτήματα συνδιδασκαλίας.....	32
1.2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας ..	35
1.2.3 Στοιχεία για μια αποτελεσματική συνδιδασκαλία	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : Ερευνητικό μέρος	39
ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	39
2.1 Μεθοδολογία της έρευνας.	39
2.1.1 Σκοπός της έρευνας.....	39
2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	39
2.1.3 Συμμετέχοντες στην έρευνα.	39
2.1.4 Μέσα της έρευνας.....	46
2.2 Διαδικασία της έρευνας.....	47
2.2.1 Τόπος και χρόνος πραγματοποίησης της Έρευνας.	47
2.2.2 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων της Έρευνας.....	48
2.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	48
Αποτελέσματα Ερωτήσεων Ανοιχτού Τύπου.....	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....	93
Κεφάλαιο 2 3.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ	93
3.2 Περιορισμοί της Έρευνας.....	101
3.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	102
Ξενόγλωση Βιβλιογραφία:.....	104
Ελληνική βιβλιογραφία:.....	108
Παράρτημα	112

Περίληψη

Η συνδιδασκαλία (co- teaching) είναι μια εναλλακτική, σύγχρονη και πρόσφατη μορφή διδασκαλίας στην εκπαίδευση, η οποία έχει ως απώτερο σκοπό να συμπεριλάβει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στις γενικές σχολικές τάξεις των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας υλοποιείται στην Ελλάδα μέσα από το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης (Paralle Support). Η παρούσα πτυχιακή εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης και κυρίως τις συνεργατικές δεξιότητες των δασκάλων που την εφαρμόζουν. Για το λόγο αυτό μελετήθηκε ο ρόλος των συνδιδασκάλων, υλοποιώντας το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης και εξετάστηκε ο βαθμός συνεργασίας ανάμεσα στους συνδιδασκάλους, καθώς και οι ανάγκες βελτίωσης που είναι απαραίτητες για το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης. Στη συνέχεια, διεξήχθη το ερευνητικό σχέδιο. Η έρευνα λοιπόν, ήταν ποσοτική και συμμετείχαν 85 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Νομό Πέλλας, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο. Η ποσοτική έρευνα ερεύνησε το ρόλο, το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων, αλλά και τις κυριότερες ανάγκες που χρειάζονται βελτίωση για την υλοποίηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών προέκυψε μία ευρύτερη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι υπάρχει ρητή κατανομή καθηκόντων των δασκάλων και ότι η κυριότερη ανάγκη για τη βελτίωση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ τόσο των δασκάλων όσο και μεταξύ των γονέων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι για την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης και επισήμαναν ελλείψεις σε αναγκαίες υποδομές ,μέσα και υλικά. Ακόμη, οι μαθητές με αναπηρίες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης ενισχύουν τις γνωστικές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τέλος, στη συζήτηση περιλαμβάνονται ορισμένοι περιορισμοί, αλλά και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: *Παράλληλη Στήριξη, συνδιδάσκαλοι, συνδιδασκαλία, συνεργασία, συμπερίληψη, συνεκπαίδευση*

Abstract

Co-teaching is an alternative, modern and recent form of teaching in education, which aims to include students with special educational needs or disabilities in mainstream classrooms. More specifically, this model of co-teaching is implemented in Greece through the Paralle Support programme. This thesis explores teachers' views on the implementation of the Parallel Support Programme and especially the collaborative skills of the teachers who implement it. For this reason, the role of co-teachers in implementing the Parallel Support programme was studied and the degree of cooperation between co-teachers was examined, as well as the improvement needs that are necessary for the Parallel Support programme. The research project was then carried out. The research was quantitative and 85 primary school teachers from the prefecture of Pella participated in the survey, who completed a questionnaire. The quantitative research investigated the role, the level of cooperation between co-teachers and the main needs that need improvement for the implementation of the Parallel Support programme. According to the responses of most teachers, a broader positive attitude of teachers towards co-teaching emerged. Also, the majority of teachers stated that there is an explicit division of tasks between teachers and that the main need to improve the parallel support programme is teacher training and cooperation between both teachers and parents. Also, teachers stated that they are not properly trained and prepared for the implementation of parallel support and pointed out shortages in necessary infrastructure, means and materials. Furthermore, students with disabilities who participate in the parallel support programme enhance their cognitive and social skills. Finally, the discussion includes some limitations and suggestions for future research.

Key words: Parallel Support, co-teachers, co-teaching, collaboration, inclusion, inclusive education.

Εισαγωγή

Ο 20ος αιώνας αποτελούσε έναν από τους βασικότερους αιώνες για την ειδική αγωγή. Πιο αναλυτικά, τη συγκεκριμένη περίοδο ξεκίνησαν να απαλείφονται οι στερεοτυπικές απόψεις και οι προκαταλήψεις περί των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Έτσι λοιπόν, σε αυτό το σπουδαίο στάδιο καθοριστικό ρόλο σημείωσε η νομοθεσία, όπως και η κατασκευή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στήριξης για τα παιδιά αυτά (Πολυχρονοπούλου, 2003). Αξίζει να επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια αυτού του αιώνα εμφανίζονται για πρώτη φορά οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» και ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται όλο και περισσότερο οι έννοιες «συνεκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Μιχαηλίδης, 2009). Κομβικός σταθμός θα έλεγε κανείς ότι είναι και το Παγκόσμιο Συνέδριο της Ειδικής Αγωγής στη Σαλαμάνκα το 1994, όπου νομοθετήθηκε το πλαίσιο δράσης στην ειδική εκπαίδευση της UNESCO, ορίζοντας τα θεμέλια για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε διεθνή κλίμακα (Πολυχρονόπουλου, 2017).

Τα τελευταία χρόνια, το ελληνικό σχολείο, καταβάλει προσπάθειες, έτσι ώστε να συμπεριλάβει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στην μαθησιακή και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία των γενικών τάξεων τυπικής ανάπτυξης. Οι ενταξιακές πρακτικές, στην Ελλάδα, εμφανίστηκαν με το Νόμο 2817 / 2000. Ο Νόμος 2817 προάγει την άποψη της σχολικής συνεκπαίδευσης και παρέχει την εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών στις σχολικές κοινότητες με δύο μεθόδους : είτε στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είτε σε κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Στόχος όλων είναι η δημιουργία ενός “ σχολείου για όλους”. Ενός σχολείου που δεν τονίζει τη διαφορετικότητα, αλλά προάγει τις ίσες ευκαιρίες όλων των μαθητών/τριων, (Αλευριάδου, Γκιαούρη, & Παυλίδου, 2016).

Μία επιτυχημένη και αποτελεσματική εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να επιτύχει τις ανάγκες όλων των παιδιών, διότι ορισμένοι μαθητές και μαθήτριες διαθέτουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες που είναι ποικίλες από τη γενική περίπτωση. Και αυτό γιατί, το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργείται για την πλειοψηφία των μαθητών/ μαθητριών, χωρίς να διαθέτει πάντα την ίδια ανταπόκριση σε ορισμένες ομάδες μαθητικού πληθυσμού και απαιτούνται ποικίλες μεθόδους για να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες σχηματίζοντας την ειδική αγωγή ή ακόμη και την πρόσθετη εκπαίδευση. Αντίθετα, τα

δημόσια σχολεία δίνουν έμφαση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των παιδιών , έχοντας ως απώτερο στόχο την επαγγελματική και κοινωνική τους πορεία (Hockenbury, Kauffman & Hallohan, 2000).

Άρα, από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, βοηθάει σημαντικά στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να μετέχουν στο πρόγραμμα. Φυσικά, οι δάσκαλοι της Παράλληλης Στήριξης, κλίνονται να επωμισθούν καινούργιους ρόλους και καθήκοντα, όπου κρίνεται απαραίτητο να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται με άλλους συναδέλφους τους, έτσι ώστε να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει, βασιζόμενοι στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων (Μαυροπαλιάς, 2013).

Στην Ελλάδα, παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία να φοιτούν στο γενικό σχολείο, μέσω του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης (Μαυροπαλιάς & Chatzikiriakou, 2020). Ακόμη, η Παράλληλη Στήριξη, έχει χαρακτηριστεί ως μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία οι συνδιδάσκαλοι συσχεδιάζουν, συνδιαχειρίζονται , συνδιδάσκουν, και συντονίζουν μαζί το εκπαιδευτικό έργο- την εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός τους είναι η επίτευξη των στόχων που έθεσαν για όλα τα παιδιά είτε με είτε χωρίς αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές που φοιτούν στο γενικό σχολείο (Friend & Bursuck, 2009. Friend & Cook, 2010). Τέλος, σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική συνδιδασκαλία είναι η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων, δηλαδή των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. (Polychronopoulou, 1985).

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε για να μελετήσει το ρόλο και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της Γενικής και Ειδικής Αγωγής (συνδιδάσκαλοι) στην εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, εξετάζοντας τις οπτικές και τις αντιλήψεις των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με την εκπόνηση συγγραφής της παρούσας έρευνας, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε το ρόλο των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, υλοποιώντας το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης, εξετάζοντας ταυτόχρονα και τη συνεργασία των συνδιδασκάλων, αλλά και τις κυριότερες ανάγκες που απαιτούνται για τη βελτίωση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Έπειτα, από την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας, θα δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής (συνδιδάσκαλοι) το ρόλο τους στην εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης σύμφωνα με τις απόψεις τους;
- Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής (συνδιδάσκαλοι) το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ τους στην εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης σύμφωνα με τις απόψεις τους;
- Ποιες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής ότι είναι οι κυριότερες ανάγκες που πρέπει να αντιμετωπιστούν για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης;

Η εργασία διαρθρώνεται σε δυο μέρη, όπου το πρώτο εστιάζει στο θεωρητικό πλαίσιο και το δεύτερο στο ερευνητικό. Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος αποτελείται από (3) κεφάλαια, τα οποία αναφέρονται στον ορισμό, και την ιστορική ανασκόπηση της ειδικής αγωγής, καθώς και στο θεσμικό πλαίσιο και την έννοια της Παράλληλης Στήριξης. Ακόμη, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά της συνδιδασκαλίας, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης και φυσικά τα μοντέλα της συμπερίληψης. Τέλος, επισημαίνονται οι απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας, καθώς και οι αντιλήψεις του ρόλου των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στην ποσοτική έρευνα, η οποία απευθύνεται σε δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφορά το πρόγραμμα υλοποίησης της Παράλληλης Στήριξης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο σκοπός, οι συμμετέχοντες, τα μέσα, η διαδικασία και η στατιστική επεξεργασία δεδομένων της έρευνας. Έπειτα, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την εκτίμησή τους μέσω του στατιστικού λογισμικού SPSS 26. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση, συνοψίζοντας τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφέροντας τους περιορισμούς που υπήρχαν και τις προτάσεις του ερευνητή για περαιτέρω έρευνα. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας

Ως μελλοντική εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσω τα συγκεκριμένα ευρήματα της παρούσας πτυχιακής εργασίας, καθώς στο χώρο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν έχει υλοποιηθεί ή γίνει κάτι αντίστοιχο, επομένως είναι αρκετά χρήσιμο να εφαρμοστούν όλα όσα μελετήθηκαν και ερευνήθηκαν, έτσι ώστε να βελτιωθεί το πρόγραμμα εφαρμογής της

Παράλληλης Στήριξης τόσο στις σχολικές μονάδες του τόπου που διεξήχθη έρευνα όσο και στις υπόλοιπες της χώρας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό μέρος

1.1 Ορισμοί Ειδικής Αγωγής

Οι ορισμοί που έχουν ερμηνευτεί κατά διαστήματα για την Ειδική Αγωγή αντικατοπτρίζουν την κουλτούρα της κοινωνίας ως προς τη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Κοκινάκη Δ. & Κοκκινάκη Α. 2014). Πιο συγκεκριμένα, η αναγκαιότητα για ισάξια χρήση και σεβασμό αρχίζει από την σημασία που προσδίδουμε στην έννοια. Ο ορισμός λοιπόν, πρέπει να αποδέχεται τόσο τις ανάγκες όσο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων, να τους προσφέρει ισότιμες δυνατότητες εξέλιξης και να μην τους μειώνει βάζοντας τους «ετικέτα» στην κοινωνία στιγματίζοντας τους με αυτόν τον τρόπο. Παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες σημαντικές προσπάθειες στο να αποδοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός απ όλους που να αναφέρεται στην επιστήμη της Ειδικής Αγωγής, κανένας δεν έχει καταφέρει μέχρι στιγμής να ορίσει ομόφωνα την έννοια ακριβώς. Η προσπάθεια αυτή είναι ιδιαίτερα απαιτητική, διότι στην απόδοση εμπλέκονται πολιτικές, προσωπικές, και κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα αυτά και τις ιδιαιτερότητές τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι είναι αδύνατον ένας και μόνος ορισμός να τόσο να αποδώσει όσο και να εντάξει όλες τις περιπτώσεις και τις κατηγορίες της αναπηρίας (τυφλοί, σωματικά ανάπηροι, κωφάλαλοι, χαρισματικοί μαθητές και άλλα).

Η Ρόζα Ιμβριώτη, ως μητέρα της Ειδικής αγωγής στην Ελλάδα επισήμανε ότι είναι η επιστήμη που είναι υπεύθυνη για την μόρφωση, την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και η ψυχική τους πορεία συναντά συνεχώς εμπόδια εξαιτίας ατομικών και κοινωνικών παραγόντων. (Ζώνιου - Σιδέρη 2004). Έτσι λοιπόν, η Ειδική Αγωγή στην συγκεκριμένη περίπτωση έχει ως στόχο να εξαφανίσει τον κοινωνικό παράγοντα που καθιστάτε εμπόδιο στην ατομική πορεία του καθενός. Ένας επιπλέον, ορισμός επισημαίνει ότι η Ειδική Αγωγή λαμβάνει σε πολύ μεγάλο βαθμό υπόψη της τα κυριότερα παιδαγωγικά σχήματα έχοντας ως απώτερο στόχο να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριων (Κοκινάκη Δ.&Κοκκινάκη Α. 2014).

Σύμφωνα με το νόμο της Ειδικής Αγωγής ,ορίζεται ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές/τριες με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Νόμος 3699/2008, κεφ. Α Άρθρο 1). Ακόμη ,η Ειδική Αγωγή χαρακτηρίζεται ως μια ειδικά οργανωμένη και διαμορφωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που υποστυλώνεται από ειδικά κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα βοηθητικών υπηρεσιών **κ α ι υ φ ί σ τ α τ α ι** η ευκαιρία να προσφέρεται σε κατάλληλα διαμορφωμένους και εξοπλισμένους χώρους με τη χρήση ειδικών υλικοτεχνικών υποδομών, μέσων και τρόπων για την ικανοποίηση των ειδικών ιδιαιτεροτήτων του παιδιού, προσφέρεται εντός της γενικής σχολικής αίθουσας ή αν παρατηρείται ότι το παιδί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του παιδιού μέσα σε τάξη, το οποίο λειτουργεί στο τυπικό σχολείο , σε νοσοκομείο, στο σπίτι οπουδήποτε αλλού για όσο διάστημα προβλέπει η διαρκής εποπτεία του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2020) (Πανεπιστημιακές σημειώσεις) η ειδική αγωγή ορίζεται ως ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα , όπου τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει οπωσδήποτε να συμμετέχουν σε τρία μαθήματα . Πιο συγκεκριμένα , τα μαθήματα αυτά είναι τα εξής:

- Αισθητική και Κοινωνική Αγωγή (ζωγραφική, μουσική , θέατρο) δίνοντας έτσι στα παιδιά αυτά τη δυνατότητα να εκφραστούν και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.
- Φυσική Αγωγή, έτσι ώστε να βελτιώσουν την υγεία και γενικότερα την φυσική τους κατάσταση και τέλος,
- Σχολικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα να συμμετέχουν ενεργά τόσο στις εκδρομές που διοργανώνει το σχολείο όσο για τις γιορτές.

Φυσικά όλα αυτά πρέπει να γίνονται στο γενικό σχολείο και όχι στο ειδικό. Τα ειδικά σχολεία είναι απαραίτητα για άτομα με βαριές μορφές αναπηρίας με την προϋπόθεση όμως ότι θα ξανά γυρίσουν πίσω κατόπιν αξιολόγησης. Βέβαια ένα παιδί, το οποίο βρίσκεται με τυπικούς συνομηλίκους εισπράττει υγιής συμπεριφορές, καθώς Ειδική Αγωγή δεν είναι μόνο τομέας Εκπαίδευσης, αλλά στόχος είναι να φέρουν το παιδί στα ανώτερα όρια τους ανάλογα πάντα με τις δυνατότητες του.

Η Salah (όπως αναφέρεται στο Ζαφειριάδης) επισημάνει το περιβάλλον

φοίτησης. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/τριες της Ειδικής Αγωγής που αντιμετώπιζαν ποικίλες δυσκολίες και προβλήματα φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολεία. «Η έννοια της μειονεξίας την δεκαετία του 60΄ ξεκινάει και συσχετίζεται και με διάφορες παραμέτρους εκτός βέβαια από τις δυνατότητες του μαθητή. Επομένως, πρέπει να επισημανθεί ένας ορισμός διευρυμένος που να περιλαμβάνει ομάδες μαθητών. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται από τη μια αυτοί που φοιτούν στο γενικό σχολείο, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα ως προς την διεκπεραίωση των μαθημάτων. Στην δεύτερη κατηγορία είναι εκείνοι που δεν φοιτούν στο τυπικό σχολείο, θα μπορούσαν όμως να επωφεληθούν αποτελεσματικά και να καλύψουν τις ανάγκες τους και τέλος υφίσταται και μια τρίτη ομάδα με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται» (Ζαφειριάδης Κ).

Όπως φαίνεται λοιπόν και από τους παραπάνω ορισμούς, είναι αδύνατη η σύνταξη ενός ορισμού που θα αγκαλιάζει, περιέχει όλες τις περιπτώσεις των ατόμων με αναπηρία. Από τη σύντομη αυτή ανασκόπηση αυτό που οφείλει να απομνημονευθεί είναι πως η Ειδική Αγωγή είναι μια μορφή εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην κοινωνικοποίηση των ατόμων, στην αντιμετώπιση των αναγκών τους και όχι στην απρόσωπη μηχανιστική στείρα μάθηση (Τσινιάρη 2016).

Όπως γίνεται αντιληπτό και από τους παραπάνω ορισμούς το να αποδοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός που να αποτυπώνει ολόπλευρα τον εξελικτικό χαρακτήρα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι αρκετά δύσκολο και αδύνατο, διότι αυτές κάθε φορά χαρακτηρίζονται από τα κοινωνικά πρότυπα, τους στόχους ενός εκπαιδευτικού συστήματος και τις αξίες της κοινότητας. Μέσα λοιπόν στο χρόνο, οι ορισμοί που δόθηκαν τροποποιήθηκαν, με σκοπ να μπορούν να ανταποκριθούν στην ουμανιστική στροφή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και στις προσπάθειες για άρση των κοινωνικών αποκλεισμών (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2007, σ.33).

1.1.1 Ιστορική Αναδρομή της Ειδικής και Ενταξιακής Αγωγής

Στην δεκαετία του 1970 ξεκίνησαν οι πρώτες προσπάθειες για την κοινή φοίτηση μαθητών είτε με είτε χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα το 1974 στην Γαλλία για πρώτη φορά έγινε η χρήση του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός» (social exclusion) από τον Υφυπουργό Κοινωνικών

Δράσεων Rene Lenior (Μαυροπαλιάς, 2013). Σύμφωνα με τον Evans, 2000 στο (Μαυροπαλιά, 2013) οι αντιλήψεις του Lenior συνδέονται ακόμη και με τις πιέσεις για αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα που αφορούσαν τις μεθόδους φοίτησης των μαθητών/τριών με αναπηρίες.

Επίσης, ένα σπουδαίο βήμα, το οποίο έδρασε αποτελεσματικά στη προσπάθεια συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο πραγματοποιήθηκε το 1975 στις ΗΠΑ, μέσω ψήφισης νέου νόμου. Ο συγκεκριμένος νόμος διέθετε άμεση δωρεάν αγωγή - εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά που διέθεταν αναπηρίες (Ψύρρα, 2017).

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο συγκεκριμένος νόμος προέβη σε νέο έλεγχο και απέκτησε την ονομασία «Individuals with Disabilities Education act (IDEA)», με απώτερο στόχο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους μαθητές που δεν διαθέτουν κάποιου είδους αναπηρία (Μαυροπαλιάς, 2013, Ψύρρα, 2017). Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να ασκούνται πολιτικές διαδικασίες από κάθε πολιτεία στοχεύοντας στην απόκτηση και την διάθεση μιας δωρεάν κατάλληλης αγωγής για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2013).

Κομβικό γεγονός παρόλα αυτά για την εκπαίδευση ήταν η διακήρυξη της Σαλαμάνκα στην Ισπανία τον Ιούνιο του 1994, η οποία θεσπίστηκε και υπογράφηκε από 92 εκπροσώπους κυβερνήσεων και 25 διεθνείς οργανισμούς με την ονομασία «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή». Έτσι λοιπόν, μέσα από αυτή προβλήθηκε και εξαπλώθηκε και περαιτέρω το αίτημα για την προσαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο, όπου οι σχολικές μονάδες θα υποχρεούνταν να σέβονται και να αντιλαμβάνονται τόσο τις ανάγκες Όσο και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (UNESCO,1994). Για αυτό λοιπόν, το λόγο η συμπερίληψη υπάρχει περίπτωση να αποτελέσει ένα από τα σπουδαιότερα επιτεύγματα στην επιστήμη της ειδικής αγωγής θέλοντας να προσφέρει την απαραίτητη και αναγκαία αγωγή σε όλη τη μαθητική κοινότητα, αλλά και για να αγωνιστεί για την κατάργηση του διαχωρισμού μεταξύ της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Ψύρρα, 2017).

Επιπλέον σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2013) στο νόμο 1566 του 1985, η Ειδική Αγωγή συμπεριλαμβάνεται στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα .Το «αποκλίνον άτομο» ορίζεται σήμερα ως ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες . Καθήκον

λοιπόν, της πολιτείας είναι η εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η νομοθέτηση ειδικών βοηθητικών υπηρεσιών, οι οποίες εδραιώνονται από ειδικό καταρτισμένο προσωπικό (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές κλπ).

Κλείνοντας με τους δύο πρόσφατους νόμους περί Ειδικής Αγωγής (Ν.2817/2000 & Ν.3699/2008) παραχωρήθηκε η δυνατότητα ένταξης μεγαλύτερου αριθμού μαθητών με αναπηρίες που φοιτούν στο τυπικό σχολικό περιβάλλον με τη νομοθέτηση ενός μοντέλου της συνδιδασκαλίας (co-teaching) στην Ελλάδα αποκαλείται «Παράλληλη Στήριξη» (Parallel Support).

1.1.2 Θεσμικό πλαίσιο Παράλληλης Στήριξης

Όπως αναγράφεται στον Νόμο 3699/2008 –ΦΕΚ 199/ Α΄, άρθρο 6 σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση τα παιδιά με αναπηρίες έχουν τόσο την ευκαιρία όσο και το δικαίωμα να παρακολουθήσουν συστηματικά τα μαθήματα στο γενικό σχολείο με συνοδεία παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης από δασκάλους ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Μαυροπαλιάς,2013).

Πιο συγκεκριμένα στην παράλληλη στήριξη (Paralled Support) λαμβάνουν μέρος παιδιά με αναπηρίες που κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο με βάση πάντα της γνωμάτευσης του Κέντρου Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Ακόμη, παίρνουν μέρος παιδιά, όπου στο μέρος που κατοικεί η οικογένεια του δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑ),όπως είναι για παράδειγμα το ειδικό σχολείο, το τμήμα ένταξης κτλ. Φυσικά, σε όλες τις περιπτώσεις για να λάβει μέρος κάποιο παιδί σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητο να διαθέτει γραπτή γνωμάτευση από το οικείο ΚΕΔΔΥ, το οποίο είναι υπεύθυνο για τον προσδιορισμό των ωρών παράλληλης στήριξης που θα έχει ο μαθητής (ΦΕΚ 3699/2008,άρθρο 6, παράγραφος 1β).

Βέβαια, στην περίπτωση που στο σχολείο που πηγαίνει ο μαθητής βρίσκεται σε ενεργή λειτουργία το τμήμα ένταξης, τότε το ΚΕΔΔΥ οφείλει να τεκμηριώσει και να επιχειρηματολογήσει με σαφήνεια τα αίτια για τα οποία δεν συνιστά την φοίτηση του συγκεκριμένου μαθητή στο τμήμα ένταξης, αλλά αντίθετα την ένταξη του στην παράλληλη στήριξη (Μαυροπαλιάς,2013).Όσον αφορά τώρα τις αιτήσεις για να έχει το

παιδί υποστήριξη παράλληλης στήριξης ακολουθείται η σχετική γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ και υποβάλλεται στο διευθυντή του σχολείου , η οποία μέσω των διευθύνσεων εκπαίδευσης διαβιβάζεται στο Υπουργείο Παιδείας (ΦΕΚ 3699/2008,άρθρο 6, παράγραφος 1β).

Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2013) το Υπουργείο Παιδείας είναι αυτό το οποίο ορίζει τους εκπαιδευτικούς που θα εργαστούν στον τομέα της συνεκπαίδευσης. Όμως αξίζει να επισημανθεί ότι αν ο αριθμός των παιδαγωγών ειδικής αγωγής είναι ελλιπής τότε σε αυτή την περίπτωση για να μπορέσουν να καλυφθούν οι ανάγκες της συνεκπαίδευσης σύμφωνα με το (Άρθρο 26 « Λοιπές διατάξεις» & 9^α Ν.3879/2010) υπάρχει η δυνατότητα να αναλάβουν εργασία δάσκαλοι ποικίλων ειδικοτήσεων, όπως είναι για παράδειγμα φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και όχι μόνο με κριτήριο ότι θα έχουν πάρει μέρος σε σεμινάρια ειδικής αγωγής (Μαυροπαλιάς,2013). Ειδικότερα, όπως αναγράφεται στην εγκύκλιο 117746/27-8-2013 για την συνεκπαίδευση αναφορικά με την « Πρόκληση υποψήφιων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τοποθέτηση στους Ενιαίους Πίνακες αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2013-2014» τονίζεται ότι έχουν το δικαίωμα και την ευκαιρία να δουλέψουν τόσο στην συνεκπαίδευση όσο και σε ποικίλες δομές της ειδικής αγωγής ακόμα και δάσκαλοι, οι οποίοι διαθέτουν τους εξής όρους:

- ❖ Είναι κάτοχοι πτυχίου ΤΕΦΑΑ με ειδικότητα στην ειδική αγωγή.
- ❖ Είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ειδική αγωγή ή διαθέτουν δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή των Διδασκαλειών.
- ❖ Είναι ευρύτερα δάσκαλοι που τα παιδιά τους ή ακόμα και οι ίδιοι αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία έχοντας ποσοστό άνω του 67%.
- ❖ Είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής, οι οποίοι διαθέτουν διδακτική προϋπηρεσία 10 μηνών σε δομές της ειδικής αγωγής.
- ❖ Επίσης, έχουν βεβαίωση επιτυχούς παρακολούθησης σεμιναρίων ειδικής αγωγής 400 ωρών που έλαβαν πριν από τις 31-8-2010. Φυσικά αν κάποιος δάσκαλος λάβει την βεβαίωση έπειτα από την καθορισμένη ημερομηνία, τότε δεν του δίνεται το δικαίωμα να καταθέσει αίτηση υποψηφίου για να δουλέψει πάνω στην ειδική αγωγή (Μαυροπαλιάς,2013).

❖ Αναφορικά τώρα με την μάθηση των μαθητών με προβλήματα ακοής οι υποψήφιοι παιδαγωγοί οφείλουν να έχουν ειδικευτεί στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Βέβαια πρέπει να επισημανθεί ότι σχετικά με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ζητήματα όρασης κρίνεται απαραίτητο να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις στη γραφή Braille.

Επιπλέον, «η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί να γίνεται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων» (ΦΕΚ3 699/2008, άρθρο 7, παράγραφος 4γ). Ακόμη, οι μαθητές που δεν εξυπηρετούνται αυτόνομα και ανεξάρτητα έχουν το δικαίωμα να έχουν ειδικό βοηθητικό προσωπικό, το οποίο ορίζει η κεντρική διοίκηση. Για κάθε καινούργιο σχολικό έτος είναι αναγκαία μια νέα πράξη αποδοχής χορήγησης της συνεκπαίδευσης. Αποτελεί όμως εξαίρεση η περίπτωση του αυτισμού όπου εκεί υπάρχει η δυνατότητα να ανανεωθεί για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά με την προϋπόθεση ότι η γνωμάτευση από το οικείο ΚΕΔΔΥ είναι έγκυρη (Ν. 3699/2008, Μαυροπαλιάς, 2013).

Καταληκτικά, αναφορικά με το νόμο 3879/2010 « Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» εκτιμάται ότι το προσωπικό δυναμικό που θα εργαστεί στην παράλληλη στήριξη θα λάβει μέρος σε τέσσερις κύκλους επιμόρφωσης. Πιο αναλυτικά, στον πρώτο κύκλο οι εκπαιδευτικοί που επικαιροποιούν τις γνώσεις τους στον πρώτο κύκλο πληροφορούνται για ευρύτερα ζητήματα της ειδικής αγωγής, καθώς και για στρατηγικές μάθησης, αλλά και για θέματα που αφορούν την οργάνωση και την υλοποίηση διαφοροποιημένων προγραμμάτων σπουδών. Στο δεύτερο κύκλο τώρα εστιάζουν στην αξιολόγηση τόσο των γνώσεων όσο και των ικανοτήτων των μαθητών. Στον τρίτο κύκλο οι δάσκαλοι σημειώνουν το προφίλ των μαθητών που τους παρέχουν υποστήριξη, οργανώνουν όχι μόνο πεδία δράσης, αλλά και διαφοροποιημένα προγράμματα. Στον τέταρτο και τελευταίο κύκλο πραγματοποιείται η εκτίμηση του προγράμματος μέσα από την συμπλήρωση ημερολογίων (Μαυροπαλιάς, 2013).

1.1.3 Η έννοια της Παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης

Ο όρος «συνδιδασκαλία» (co –teaching), βρίσκεται στην αγγλική βιβλιογραφία ήδη

απο το 1960, χαρακτηρίζοντας την ως μια μέθοδο - πρακτική που έχει απώτερο στόχο τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας για να έχει τη δυνατότητα να ανταπεξέλθει στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός συνεχώς μικτού μαθητικού δυναμικού (Σούλης, 2008). Αξίζει να επισημανθεί ότι αρκετές ήταν οι χώρες, οι οποίες την ενστερνίστηκαν με στόχο την ενίσχυση και την καλλιέργεια της εκπαίδευσης δίχως διακρίσεις και απομόνωση κάποιων μαθητών/τριών (Jurkowski & Muller, 2018. Mavropaliaw, 2019. Scruggw, 2007. Strogilos, 2016. Takala & Usitalo - Malmivara, 2012).

Η συνεκπαίδευση έγινε ευρέως γνωστή ως πρακτική την τελευταία δεκαετία και συγκεκριμένα το 2000 (Renhiller, 1996). Πιο αναλυτικά, προάγει την συνεργασία δύο ή και περισσότερων εκπαιδευτικών (συνήθως ένας γενικός και ένας ειδικός εκπαιδευτικός, όπου δουλεύουν μαζί προκειμένου να διδάξουν μια διαφορετική, ανάμεικτη ομάδα μαθητών στο ίδιο φυσικό χώρο) και την συμμετοχή τους στην μάθηση των μαθητών με αναπηρίες, με σκοπό την αποτελεσματικότερη ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση (Bowens & Hourcade, 1995).

Ευρύτερα, ως συνδιδασκαλία, χαρακτηρίζεται η εκπαιδευτική προσέγγιση όπου οι εκπαιδευτική γενικής και ειδικής αγωγής δουλεύουν μαζί και συνεργάζονται από κοινού, έτσι ώστε να υλοποιηθούν και να επιτευχθούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά οι στόχοι που έχουν θέσει για την φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στις γενικές τάξεις (Friend & Bursuck, 2009. Friend & Cook, 2012).

Σκοπός της συνδιδασκαλίας είναι πρώτα απ' όλα η ενίσχυση των εκπαιδευτικών επιλογών για όλους τους μαθητές, η προώθηση της ενεργής συμμετοχής του κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των παιδιών με αναπηρίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Mastopieri, Scruggw, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie, 2006. Zigmong & Matta, 2004).

Ένας ακόμη στόχος της συνδιδασκαλίας είναι και η ενίσχυση της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, του συμβιβασμού της ενσυναίσθησης (Gattery & Gatley, 2001) και φυσικά της συνεργασίας μεταξύ τόσο των μαθητών όσο και των συνδιδασκάλων (Dieker & Barnett, 1990).

Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2018) αυτή η μέθοδος, που έχει ως απώτερο στόχο

να βοηθήσει και να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες , αποτελεί ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας και ορίζεται ως « παράλληλη στήριξη».

Η έννοια της «παράλληλης στήριξης» ορίζεται ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, έτσι ώστε να μοιράσουν ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας , με στόχο την πραγματοποίηση των προσδοκιών που είχαν τεθεί για όλους τους μαθητές που φοιτούν στην γενική σχολική τάξη (Μαυροπαλιάς & Αναστασίου, 2013).

Όπως τονίζει ο Μαυροπαλιάς (2018) η παράλληλη στήριξη προσφέρει σημαντική και άμεση αρωγή στους μαθητές με αναπηρίες, καθώς έχει ως στόχο τόσο την κοινωνική όσο και την εκπαιδευτική τους ένταξη. Λειτουργεί θετικά στην ενίσχυση των συναισθημάτων του και κυρίως αποτελεί έναν υποστηρικτικό σύνδεσμο στις οικογένειες τους.

1.2 Χαρακτηριστικά της συνδιδασκαλίας

Όπως επισημαίνουν και οι Friend και Cook (2013), τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της παράλληλης στήριξης είναι τα παρακάτω:

1. Η εκπαίδευση των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας πραγματοποιείται από δασκάλους που διαθέτουν ποικίλες ειδικεύσεις.
2. Οι συνδιδάσκαλοι αναλαμβάνουν από κοινού τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
3. Στην γενική σχολική αίθουσα οι ομάδες των μαθητών είναι ετερογενείς.
4. Η εκπαίδευση των μαθητών με ή χωρίς εκπαιδευτικές αναπηρίες πραγματοποιείται σε κοινό χώρο.

Πιο συγκεκριμένα,

α) Η εκπαίδευση των μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας πραγματοποιείται από δασκάλους που διαθέτουν ποικίλες ειδικεύσεις. Στην πραγματοποίηση της παράλληλης στήριξης οι μαθητές και οι μαθήτριες εκπαιδεύονται από δύο ή και

περισσότερους δασκάλους με ποικίλες ειδικότητες, όπου οι ρόλοι τους κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ίσοι, όπως:

- Ο ένας συνδιδάσκαλος είναι δάσκαλος γενικής αγωγής και διαθέτει την αρμοδιότητα της μάθησης και της εκπαίδευσης των ακαδημαϊκών μαθημάτων, σε συνεργασία με έναν δάσκαλο ειδικής αγωγής ή ακόμη και με έναν δάσκαλο πάλι ειδικής αγωγής, ο οποίος όμως είναι ειδικευμένος πάνω σε ένα καθορισμένο είδος διάγνωσης, όπως για παράδειγμα στην εκπαίδευση παιδιών με ζητήματα όρασης και ακοής (Friend, Cook ,2003. Μαυροπαλιάς, 2013).
- Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα να βρίσκεται ο δάσκαλος της κανονικής τάξης μαζί με κάποιον επιστήμονα διαφορετικής ειδικότητας, όπως για παράδειγμα έναν λογοθεραπευτή.
- Επιπλέον, υπάρχει η περίπτωση ο εκπαιδευτικός της σχολικής αίθουσας να έχει συνεργασία και με κάποιον άλλον ειδικό επαγγελματία, που διαθέτει ειδικευση πάνω σε ένα συγκεκριμένο μάθημα.

Ως συνδιδάσκαλοι δεν αφορά το ειδικό βοηθητικό προσωπικό E.B.Π, paraeducators/ paraprofessionals, έτσι όπως έχει οριστεί στον νόμο 3699/2008 σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, στη γενική σχολική αίθουσα υπάρχει η δυνατότητα ένα άτομο ακόμη και εθελοντικά να παρέχει εκπαιδευτικό έργο, το οποίο όμως δεν θεωρείται «συνδιδάσκαλος». Φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι το ειδικό βοηθητικό προσωπικό δεν διαθέτει σημαντικές ευθύνες εντός της σχολικής αίθουσας. Αξίζει να επισημανθεί ότι τα συγκεκριμένα άτομα δουλεύουν ατομικά/ιδιωτικά με κάποιους μαθητές και μαθήτριες ή ακόμη και με ομάδες μαθητών και μαθητριών, όμως βρίσκονται υπό τον έλεγχο των δασκάλων ή άλλων ειδικών, έτσι ώστε να αναπτύξουν περαιτέρω ή να ολοκληρώσουν τις εντολές τους (Fitzell,2010).

Όπως επισημαίνουν και οι Friend και Cook (2013) για να δοθεί έμφαση στη διαφορά ρόλων που υφίσταται ανάμεσα στους δασκάλους και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, στις σχολικές αίθουσες που παρέχει το ειδικό βοηθητικό προσωπικό τις γνώσεις και γενικότερα τις υπηρεσίες του, υπάρχουν φορές που χαρακτηρίζονται και ως υποστηριζόμενες ή υποβοηθημένες τάξεις (supported/ assisted classrooms) και όχι ως απλές σχολικές αίθουσες. (Μαυροπαλιάς,2013).

β) Οι συνδιδάσκαλοι έχουν από κοινού την ευθύνη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρκετοί όμως είναι οι δάσκαλοι που πιστεύουν ότι η συνδιδασκαλία διαθέτει ένα ξεχωριστό γνώρισμα και συγκεκριμένα ότι οι δύο δάσκαλοι βρίσκονται ταυτόχρονα σε κοινή σχολική αίθουσα. Παρόλο αυτά υπάρχουν περιπτώσεις που πραγματοποιείται η συνδιδασκαλία, που ο δάσκαλος της γενικής αγωγής κάνει μάθημα σαν να βρίσκεται μόνος του στην αίθουσα διδασκαλίας, ενώ ο δεύτερος δάσκαλος, ο οποίος αξίζει να επισημανθεί ότι τις περισσότερες φορές είναι της ειδικής αγωγής αναλαμβάνει το ρόλο του υποστηρικτή απευθύνοντας σε μαθητές και μαθήτριες που αντιμετωπίζουν αναπηρίες και ποικίλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρέχει λοιπόν, αρωγή και καθοδήγηση στα παιδιά αυτά όταν ο δάσκαλος της σχολικής τάξης του δώσει εντολή . Φυσικά έχει ενεργητική παρουσία εντός της σχολικής αίθουσας. Επιπλέον, ο παιδαγωγός ειδικής αγωγής επιχειρεί με κάθε τρόπο να επιλύσει τυχόν θέματα συμπεριφοράς των παιδιών, τα οποία τα μαζεύει είτε ομαδικά είτε ατομικά σε έναν ορισμένο μέρος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας με απώτερο στόχο το μάθημα να είναι προσαρμοσμένο και κατάλληλα διαμορφωμένο σύμφωνα με τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Βέβαια αξίζει να τονιστεί ότι η διαδικασία αυτή γίνεται πάντα με την κατεύθυνση και συνοδεία του συνδιδασκάλου του (Μαυροπαλιάς, 2013).

Όταν λοιπόν, αυτές οι συνθήκες ξεκινήσουν να αποτελούν μια επαναλαμβανόμενη συνήθεια και καθημερινότητα της γενικής αίθουσας διδασκαλίας, τότε δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα ανάμεσα στους συνδιδασκάλους , κάτι το οποίο αποτελεί εμπόδιο στην διεξαγωγή της συνδιδασκαλίας. Φυσικά αυτή η κατάσταση δεν επηρεάζει μόνο τους συνδιδασκάλους, αλλά λειτουργεί αρνητικά και για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, υπάρχει και το ενδεχόμενο το παιδί να δέχεται κριτική και τα θετικά που διέθεταν οι μαθητές/τριες να ελαττωθούν σημαντικά. Όταν οι συνδιδάσκαλοι κάνουν χρήση τέτοιων εφαρμογών προκύπτει ο εξής προβληματισμός για τον αν θα πρέπει η παράλληλη στήριξη να εφαρμόζεται για μεγάλο ή μικρό χρονικό διάστημα (Friend & Cook,2013).

Αντίθετα, οι Eisenman, Pleet, Wandry και McGinley (2011), (όπως αναφέρει ο Μαυροπαλιάς, 2013) τονίζουν ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στις ενταξιακές αίθουσες διδασκαλίας, στις οποίες εφαρμόζεται η παράλληλη στήριξη παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία να κατευθύνουν την εκπαιδευτική τους διαδικασία, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες τους να καλλιεργήσουν όλο και περισσότερο

τις μαθησιακές επιλογές τους. Ακόμη, ο Wilson (2008) δηλώνει ότι οι δύο εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής ορίζουν από κοινού με ποιους τρόπους θα διδάξουν και ποιες μεθόδους διδασκαλίας θα εφαρμόσουν, θέλοντας να πετύχουν όσο το δυνατόν περισσότερο την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριων ανεξαρτήτως από το αν αντιμετωπίζουν ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βέβαια δεν έχουν ως στόχο να ελκύσουν μόνο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων το να συμμετέχουν μαζικά όλοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και οι ίδιοι τους. Κάτι τέτοιο όμως δεν θα ήταν εφικτό να υλοποιηθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά αν βρισκόταν μόνο ένας δάσκαλος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (Friend, Burello & Burello, 2009 στο Friend & Cook, 2013 σελ. 165).

Καταληκτικά, ένα ιδιαίτερο γνώρισμα της αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας είναι η τεχνική των δασκάλων να αυτοαξιολογούν συνεχώς και να αναστοχάζονται τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν με στόχο να υπάρχει ολοένα και περισσότερος χρόνος στο να συμμετέχουν οι ίδιοι οι μαθητές και μαθήτριες και κυρίως να ικανοποιούνται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που βοηθούν (Murawski & Dieker, 2004).

γ) Στην κανονική τάξη οι ομάδες των μαθητών/τριων είναι ετερογενείς. Σύμφωνα με τις Seglem και Vanzant (2010) όταν εφαρμόζουν οι δάσκαλοι συνδιδασκαλία κατατάσσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μικτές ομάδες, οι οποίες απαρτίζονται από παιδιά με αλλά και χωρίς αναπηρίες. Το συγκεκριμένο γνώρισμα της παράλληλης στήριξης είναι ένα από τα οφέλη της, διότι από τη μια ελαττώνει την αναλογία ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές/τριες και από την άλλη βρίσκεται ο δάσκαλος ειδικής αγωγής και κάπως έτσι μπορούν και οι δυο δάσκαλοι (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες των μαθητών/τριων τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό επίσης, το να βρίσκεται παρόν ένας ειδικός επιστήμονας σε ένα γνωστικό αντικείμενο και συγκεκριμένα στη Νεοελληνική Γλώσσα παρέχοντας καινοτόμες ιδέες και προτάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι η διάταξη των παιδιών στην αίθουσα διδασκαλίας δεν θα αποτελέσει εμπόδιο, ούτε θα επιφέρει αρνητικές καταστάσεις. Δεν είναι λίγες οι φορές που ορισμένοι συνδιδάσκαλοι επιθυμούν να κάθονται δίπλα με τα παιδιά με αναπηρίες πιστεύοντας ότι είναι καλύτερος και πιο αποτελεσματικός τρόπος για να παρέχουν βοήθεια, υποστήριξη και κατευθυντήριες οδηγίες σχετικά με τις υποχρεώσεις των δραστηριοτήτων για το

σχολείο. Επιπλέον, άλλοι συνδιδάσκαλοι συνηθίζουν να εντάσσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις άκρες της σχολικής αίθουσας, θεωρώντας ότι έτσι δεν θα αποσπάται η προσοχή των υπόλοιπων παιδιών και θα παραμείνουν προσηλωμένα και συγκεντρωμένα καθ' όλη τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας. Είναι βέβαιο όμως ότι τέτοιου είδους πρακτικές και τεχνικές οδηγούν σε μη επιθυμητά αποτελέσματα και καταστάσεις σχετικά με την ενίσχυση και καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριων, αλλά και την απόσυρση τους (Seglem & Vanzant, 2010. Friend & Cook, 2013).

δ) Η εκπαίδευση των μαθητών σε κοινό χώρο. Στην εφαρμογή της παράλληλης στήριξης, οι δάσκαλοι δουλεύουν με όλους τους μαθητές /τριες σε ένα συγκεκριμένο χώρο ή ακόμη και σε μια συγκεκριμένη τάξη. Σύμφωνα όμως με τους Trumb & Hange (1996) κάτι τέτοιο έρχεται σε αντιπαράθεση με παλιότερες μεθόδους και τεχνικές, όπου οι δάσκαλοι τοποθετούσαν τους μαθητές/τριες σε ομάδες και μετά το κάθε γκρουπ έκανε μάθημα σε ξεχωριστή και διαφορετική τάξη.

Αντίθετα, όταν ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής παίρνει για ένα μικρό χρονικό διάστημα τους μαθητές/τριες που βοηθάει σε κάποια άλλη αίθουσα που διαθέτει το σχολείο, όπως για παράδειγμα στην αίθουσα των Η/Υ το κάνει γιατί, έχει ως στόχο να ενσωματώσει στη διδασκαλία του ποικίλα υλικά και εποπτικά μέσα που θα υποστηρίξουν την εκπαιδευτική του διαδικασία. Φυσικά κάτι τέτοιο δεν είναι αντίθετο με την πεποίθηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης (Friend & Cook,2013).

1.2.1 Μοντέλα Συμπερίληψης

Σύμφωνα με τον Norwich (2000), (όπως αναφέρεται στο Μέτσιου, 2019) ανεδείχθη η ύπαρξη τεσσάρων μοντέλων εφαρμογής της συμπερίληψης.

1. Μοντέλο πλήρους συμπερίληψης (full inclusion)

Το συγκεκριμένο μοντέλο καταργεί τις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και παρακινεί όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά με δημοκρατικό και ισάξιο τρόπο στο γενικό σχολείο ανεξαρτήτως από τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο καθένας. Πιο αναλυτικά, κάθε μαθητής έχει ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και αλληλεπιδρά μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με τους

υπόλοιπους μαθητές, ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αντιμετωπίζονται με ξεχωριστό και διαφορετικό τρόπο και δεν δέχονται καμία επιπλέον υποστηρικτική αρωγή από ειδικό παιδαγωγό σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, διότι δεν υφίσταται κάποιο νομοθετικό πλαίσιο που να προστατεύει τα δικαιώματά τους. Επίσης, δεν υπολογίζεται η γνώμη των γονέων του παιδιού ή ακόμη απαγορεύεται η υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων που να είναι σύμφωνοι με τις μαθησιακές ανάγκες κάθε παιδιού. Φυσικά, το γενικό σχολείο έχει υποχρέωση να εντάξει χωρίς περιορισμούς το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντικρίζοντας τον ως ισότιμο άτομο με τα υπόλοιπα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, καθώς θεωρείται ότι το περιβάλλον της τάξης αποτελεί το πλέον κατάλληλο για όλα τα παιδιά.

2. Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place)

Το μοντέλο λοιπόν αυτό, αφορά τη συμμετοχή του παιδιού με αναπηρίες στην ίδια τάξη, όπου υπάρχει για το παιδί ένας ειδικός παιδαγωγός μέσα στην ίδια σχολική τάξη ή και σε κάποιο ειδικό χώρο εκτός της συμπεριληπτικής αίθουσας. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν τα ειδικά σχολεία, αλλά μόνο οι τάξεις υποστήριξης και ότι το σχολείο διαθέτει μια ποικιλία βοηθητικού και υποστηρικτικού προσωπικού. Παράλληλα το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι κατάλληλα διαμορφωμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μέτσιου, 2019). Το συγκεκριμένο μοντέλο εφαρμόζεται στην Ελλάδα, διότι η ειδική αγωγή πλέον αποτελεί σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής αγωγής.

3. Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs)

Εστιάζει στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στη περίπτωση αυτή δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην γνώμη του ειδικού παιδαγωγού. Αν λοιπόν, ο μαθητής αξιολογηθεί από την επιτροπή ειδικών ότι δεν μπορεί να λάβει μέρος στην διδασκαλία, τότε ορίζεται η φοίτηση του σε κάποιο ειδικό σχολείο για ένα χρονικό διάστημα. Θεωρείται ως η πιο κατάλληλη λύση όταν το παιδί δυσκολεύει την εκπαιδευτική διαδικασία για τους υπόλοιπους μαθητές του τυπικού σχολείου, κάτι το οποίο βλάπτει την κοινωνικοποίηση του μαθητή (Μέτσιου, 2019).

4. Περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (choice limited inclusion)

Αυτό το μοντέλο λαμβάνει υπόψιν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναγνωρίζει ότι τα ειδικά σχολεία παρέχουν πολύτιμη βοήθεια στα παιδιά αυτά, καθώς εκεί δέχονται την κατάλληλη και απαραίτητη υποστήριξη. Γι' αυτόν τον λόγο προτείνεται η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τυπικό σχολείο, όπου υπάρχει η δυνατότητα επαφής και αλληλεπίδρασης με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, γεγονός που βοηθά στην ουσιαστική κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η απομόνωση τους εμποδίζει την κοινωνική τους προσαρμογή. Βέβαια η λήψη απόφασης για τη φοίτηση του παιδιού είτε σε ειδικό σχολείο είτε σε γενικό σχολείο απασχολεί και τους γονείς.

Όπως αναφέρεται στην Μέτσιου (2019) κάθε μοντέλο έχει τα θετικά του, αλλά και τα αρνητικά του. Στο πρώτο μοντέλο βρίσκεται ο μαθητής στη τυπική τάξη δίχως καμία υποστήριξη, αλλά και δίχως κανένα νομικό πλαίσιο, το οποίο να εξασφαλίζει τα προνόμια του. Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει την ευθύνη για τη δημιουργία προγραμμάτων, τα οποία πρέπει να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.

Στο δεύτερο μοντέλο κρίνεται αναγκαίο να παρέχεται υποστηρικτική βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό στους μαθητές με αναπηρία που φοιτούν στο τυπικό σχολείο. Τώρα όσο αφορά τη γνώμη των γονέων των ατόμων τυπικής ανάπτυξης δε λαμβάνεται υπόψιν κατά την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις.

Στο τρίτο και τέταρτο μοντέλο περιθωριοποιείται η κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών, καθώς ορίζεται ότι η φοίτηση των συγκεκριμένων παιδιών καλό θα ήταν να γίνεται στα ειδικά σχολεία.

Με βάση των Friend & Cook (1993,1995 1996, 2007,2010,2012) η συνδιδασκαλία αποτελείται από έξι διαφορετικούς τύπους μοντέλα, τα οποία είναι τα εξής (Σούλης, 2008. Μαυροπαλιάς, 2013):

- *Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (One Teaching, One Assisting)*

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, όπως αναφέρει και ο Μαυροπαλιάς (2013) αποτελεί τον πιο παραδοσιακό και κλασικό τύπο συνδιδασκαλίας, όπου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος ρυθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ουσιαστικά και οι δύο εκπαιδευτικοί βρίσκονται εντός της σχολικής αίθουσας, όπου την ώρα που ο ένας διδάσκει

και έχει το βασικό ρόλο του καθοδηγητή, από την άλλη ο συνδιδάσκαλος περιφέρεται μέσα στην σχολική αίθουσα για να βοηθήσει και να υποστηρίξει τους μαθητές που το έχουν περισσότερη ανάγκη ή ακόμη για να τους λύσουν απορίες αναφορικά πάντα με το μάθημα (Μαυροπαλιάς,2013). Αυτές λοιπόν, οι πληροφορίες συνδέονται με τα ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα που αφορούν ένα μέρος της τάξης ή και συγκεκριμένους μαθητές (Friend et all.,2010). Στόχος και των δύο εκπαιδευτικών είναι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως το αν διαθέτουν ή όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να δέχονται την απαιτούμενη υποστήριξη , έτσι ώστε να έχουν την δυνατότητα και την ευκαιρία να ανταποκρίνονται στις όποιες δυσκολίες τους εμφανίζονται, όπως για παράδειγμα στην κατανόηση της νέας γνώσης ή ακόμη και την εκτέλεση εργασιών (Μαυροπαλιάς, 2013).

Η προσέγγιση αυτή θεωρείται απλή και χρησιμοποιείται συνήθως με σκοπό να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές και ξεχωριστές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με ή χωρίς εξατομικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαυροπαλιάς, 2013. Μέτσιου,2019).

Όσο αφορά τώρα τα θετικά, οι μαθητές βασίζονται από ένα ειδικό παιδαγωγό και απαιτείται περιορισμένος χρόνος για την οργάνωση και την ρύθμιση του προγραμματισμού μεταξύ των συνδιδασκάλων. Από την άλλη, η διαρκής κίνηση του ενός συνδιδασκάλου εντός της σχολικής αίθουσας συμβάλει αρνητικά στη συγκέντρωση των μαθητών. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών μαθαίνει καλύτερα με την παροχή βοήθειας/ υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Κάτι τέτοιο βέβαια μας δείχνει ότι τα συγκεκριμένα παιδιά ζητάνε συνεχώς την προσοχή του εκπαιδευτικού και δείχνουν να είναι εξαρτώμενοι από αυτόν (Μαυροπαλιάς, 2013).

Όπως επισημαίνει και ο Μαυροπαλιάς (2013) ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής ενδέχεται να έχει έναν μεγαλύτερο ηγετικό ρόλο συγκριτικά με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, ο οποίος υπάρχει η περίπτωση να βρίσκεται σε μειονεκτική θέση. Συχνά όμως, οι μαθητές/τριες ίσως να αμφιβάλουν την εξουσία αυτού του εκπαιδευτικού στην τάξη, όμως κάτι τέτοιο μπορεί να ξεπεραστεί αν οι συνδιδάσκαλοι μεταβάλλουν τον ηγετικό και υποστηρικτικό ρόλο (Cook & Friend,1995).

- Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (*One Teaching, One Observing*)

Σε αυτή την μορφή μοντέλου της συνδιδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τους μαθητές τους με σκοπό να συγκεντρώσουν χρήσιμες πληροφορίες για την καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση ζητημάτων αναφορικά με τη συμπεριφορά και την πρόοδο τους.

Πιο συγκεκριμένα, ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς έχει τη δυνατότητα να παραδίδει το μάθημα στο σύνολο της τάξης ή σε ομάδες μαθητών, να επιβλέπει τις ατομικές εργασίες των μαθητών του ή και να διδάσκει σε οποιαδήποτε άλλη μαθησιακή και διδακτική διάταξη (Μαυροπαλιάς,2013), ενώ ο άλλος καταγράφει πληροφορίες για έναν συγκεκριμένο μαθητή, για μια ομάδα μαθητών ή ακόμη και για ολόκληρη την τάξη. Αυτή τη συγκεκριμένη μορφή συνδιδασκαλίας μπορεί να υλοποιηθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς ως εργαλείο- μέσο για να γνωρίσουν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους, αλλά και να μάθει ο ένας εκπαιδευτικός τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθεί ο συνάδελφος του. (Μαυροπαλιάς, 2013. Μέτσιου,2019).Αξίζει να επισημανθεί, ότι οι συνδιδάσκαλοι αποφασίζουν και οι δυο μαζί σε ποιους μαθητές και συμπεριφορές θα εστιάσουν. Έπειτα, φιλτράρουν τις πληροφορίες και τα στοιχεία που έχουν μαζέψει και τα αξιοποιούν για τον καλύτερο δυνατό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυροπαλιάς, 2013. Μέτσιου,2019). Ακόμη, οι παρατηρήσεις των παιδαγωγών εγγράφονται με συστηματικό τρόπο σε φόρμες δεδομένων ή σε πίνακες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συνιστάται να έχουν στη διάθεση τους ένα αντίγραφο των δεδομένων που συγκέντρωσαν, το οποίο θα το χρησιμοποιούν εργαλείο-μέσο για τις ενέργειες και τις δραστηριότητες που θα αξιοποιήσουν στο σχέδιο διδασκαλίας τους (Μαυροπαλιάς,2013).

Όταν ο ένας εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα και ο άλλος κοιτάζει με προσοχή την όλη διαδικασία, δίχως όμως να υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής των ρόλων τους, τότε υπάρχει μεγάλος φόβος, όπως βέβαια και και στο μοντέλο ένας διδάσκει, ένας βοηθάει να κριθεί ο δάσκαλος ειδικής εκπαίδευσης ως το άτομο που συνδράμει βοηθητικά υπό τις οδηγίες κάποιου ιεραρχικά ανώτερου (Μαυροπαλιάς,2013). Για να είναι αυτή η μορφή συνεκπαίδευσης αποτελεσματική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς θα ήταν καλό οι ρόλοι των δύο παιδαγωγών να μεταβάλλουν συχνά τους ρόλους τους προκειμένου να μην υποβαθμιστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού που παρατηρεί, καθώς και οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η τάξη τους οδηγείται το ίδιο ισάξια και από τους δύο παιδαγωγούς (Μαυροπαλιάς,2013).

- *Ομαδική διδασκαλία (Team Teaching)*

Σύμφωνα με τον Murawski (2009), (όπως αναφέρεται στο Μαυροπαλιάς, 2013 σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας και οι δύο εκπαιδευτικοί είναι αρμόδιοι για τις ευθύνες διδασκαλίας και την πραγματοποίηση των σχολικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, μοιράζονται τις οδηγίες προς τους μαθητές και τους καθοδηγούν στην επίλυση των εργασιών που τους έχουν ανατεθεί. Για παράδειγμα, ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει το πείραμα και ο άλλος να το εκτελεί ή ακόμη να σημειώνει στον πίνακα τα πιο σημαντικά και βασικά σημεία, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος το μάθημα ή ακόμη και να δείχνει πρακτικές εφαρμογές της θεωρίας που προηγήθηκε (Μαυροπαλιάς 2019). Ουσιαστικά το μοντέλο αυτό να τονίσει τον ισότιμο ρόλο μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς αλληλεπιδρούν σε κοινό χώρο και καλούνται να μοιραστούν τις αρμοδιότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυροπαλιάς, 2013).

Σύμφωνα με τους Friend & Cook (2013),(όπως αναφέρεται στο Μαυροπαλιάς,2013) η ομαδική διδασκαλία για μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών, αποτελεί τον καλύτερο τύπο συνεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τον συγκεκριμένο μοντέλο συνδιδασκαλίας, αναπτύσσεται το πνεύμα συνεργασίας μέσα στη σχολική τάξη, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και τέλος οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα για επαγγελματική εξέλιξη, καθώς μοιράζονται και υλοποιούν πρωτοποριακές ιδέες και πρακτικές που υπό άλλες συνθήκες να μην τις πραγματοποιούσαν στην σχολική αίθουσα αν δίδασκαν μόνοι τους (Μαυροπαλιάς, 2013).

Αντίθετα, η ομαδική διδασκαλία για να είναι επιτυχημένη υποχρεώνει τους συνδιδασκάλους να διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνη και οικειότητα μεταξύ τους συγκριτικά με τις άλλες μορφές συνεκπαίδευσης. Σε αντίθετη περίπτωση που εκπαιδευτικοί που δεν νιώθουν οικεία μεταξύ τους τότε υπάρχει κίνδυνος οι μαθητές να αντιληφθούν αυτή την αμηχανία που υπάρχει ανάμεσα τους και όλο αυτό να έχει αρνητικό αντίκτυπο, διότι δεν θα είναι δυνατή η καλλιέργεια τόσο θετικού κλίματος, συζήτησης όσο και συνεργασίας εντός της σχολικής τάξης (Μαυροπαλιάς, 2013).

Φυσικά , για να είναι αποτελεσματική η ομαδική διδασκαλία , οι δυο εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν αντίστοιχη μέθοδο και τρόπο διδασκαλίας, ίδιο ρυθμό παράδοσης και επίσης, πολύ σημαντικό είναι οι απόψεις τους αναφορικά με τα προβλήματα και τη

λειτουργία της τάξης να ανταπεξέρχονται το ίδιο , έτσι ώστε να υπάρξει συνεργασία (Friend & Cook,2013). Κάτι τέτοιο βέβαια σύμφωνα με τους Friend και Cook (2013), (όπως αναφέρεται στο Μαυροπαλιάς,2013) χρειάζεται εμπειρία και εξειδίκευση και από τους δυο συνδιδασκάλους και γι'αυτό τον λόγο δεν προσφέρεται για πρωτόπειρους εκπαιδευτικούς , διότι δεν νιώθουν σίγουροι πρώτα από όλα για τον εαυτό τους και έπειτα για τις επαγγελματικές τους ικανότητες και δεξιότητες.

- *Σταθμοί διδασκαλίας (Station Teaching)*

Σύμφωνα με τον Murawski (2009), (όπως αναφέρεται στο Μαυροπαλιάς,2013) στη διδασκαλία σε σταθμούς οι συνδιδάσκαλοι έχουν τις δικές τάξεις, αλλά διαχωρίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και είναι αρμόδιοι για το σχεδιασμό και την εκπαιδευτική διαδικασία στη δική τους τάξη. Οι μαθητές με τη σειρά τους μετακινούνται από τον έναν σταθμό διδασκαλίας στον άλλον με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί και ένας τρίτος σταθμός , όπου οι μαθητές εκεί θα ολοκληρώνουν αυτόνομα ή ακόμη και υπό την παρατήρηση ειδικού βοηθητικού προσωπικού ορισμένες εργασίες, αλλά και θα εκτελούν δραστηριότητες.

Βέβαια, για να είναι επιτυχημένος αυτός ο τύπος συνδιδασκαλίας κρίνεται απαραίτητο οι συνδιδάσκαλοι να μοιράζονται τις αρμοδιότητες για το διαχωρισμό του διδακτικού έργου, καθώς και τις οδηγίες που θα δώσουν στους μαθητές τους ο καθένας ξεχωριστά. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί η ισότιμη θέση των συνδιδασκάλων μέσα στη σχολική αίθουσα, διότι και οι δυο εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ενεργό και σημαντικό διδακτικό ρόλο. Επιπλέον, επωφελούνται και οι μαθητές με αναπηρία, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να ενταχθούν σε όλες τις ομάδες και τους σταθμούς χωρίς να περιθωριοποιούνται (Cook & Friend, 1995). Το συγκεκριμένο μοντέλο συνεκπαίδευσης προτείνεται και για περιπτώσεις όπου οι παιδαγωγοί διαθέτουν διαφορετικό τρόπο και μέθοδο διδασκαλίας και δεν υφίσταται καμία οικειότητα μεταξύ τους (Μαυροπαλιάς,2013). Ακόμη, αυτός ο τύπος συνδιδασκαλίας αποτελεί πλεονέκτημα για τους μαθητές, διότι η αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικό είναι χαμηλή αφού όλοι οι μαθητές αλλάζουν συνεχώς στους σταθμούς διδασκαλίας (Friend & Cook,2013).

Σύμφωνα με τους Friend & Bursuck, 2009, (όπως αναφέρεται στο Μαυροπαλιάς,2013) ένα από τα πιο καθημερινά προβλήματα αυτού του τύπου

συνδιδασκαλίας είναι η φασαρία και η αναταραχή που ενδέχεται να δημιουργηθεί, εξαιτίας της μετακίνησης των παιδιών από την μια αίθουσα στην άλλη. Επιπλέον, οι συνδιδάσκαλοι θα πρέπει να συμφωνήσουν από κοινού τη σειρά με την οποία θα διδαχθεί η ύλη σε κάθε ομάδα προκειμένου να μην υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση της από την πλευρά των μαθητών, αλλά να τους βοηθήσει (Μανροπαλιάς,2019). Για να γίνει πιο κατανοητό για παράδειγμα η ομάδα των μαθητών που είναι υπεύθυνη στην επίλυση γραπτών δραστηριοτήτων και εφαρμογών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας κρίνεται απαραίτητο να περάσει πρώτα από το σταθμό όπου παρέχεται η κατανόηση του κειμένου και όχι το ανάποδο (Μαυροπαλιάς,2013).

Τέλος, με μια ακόμη πρόκληση που θα έρθουν αντιμέτωποι οι δύο εκπαιδευτικοί στον γενικό σχεδιασμό και την οργάνωση του πλάνου διδασκαλίας τους είναι ο υπολογισμός του χρόνου που θα χρειαστεί προκειμένου οι μαθητές να μετακινηθούν από τον έναν χώρο στον άλλον, χωρίς όμως να δημιουργηθούν καθυστερήσεις (Μαυροπαλιάς,2013).

Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching)

Στην παράλληλη διδασκαλία οι δυο εκπαιδευτικοί οργανώνουν μαζί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ο καθένας τους διδάσκει σε μια μικτή ομάδα μαθητών εντός της ίδιας σχολικής τάξης που συμπεριλαμβάνει παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συνδιδάσκαλοι σύμφωνα με τον Croteau (2000), (όπως αναφέρεται στο Μαυροπαλιάς,2013) σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αλλάζουν τις ομάδες τους. Στο συγκεκριμένο μοντέλο συνεκπαίδευσης οφείλουν και οι δύο δάσκαλοι να ρυθμίζουν και να οργανώνουν τις προσπάθειες τους, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να λαμβάνουν τις ίδιες οδηγίες στον ίδιο περίπου χρόνο, διότι σε περίπτωση που λάβουν διαφορετικές τότε δημιουργείται σύγχυση και οι δυο εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να συγκρίνουν τις κλίσεις και τα ταλέντα των μαθητών τους στην ολομέλεια της τάξης και να αξιολογηθούν με το ίδιο κριτήριο (Μαυροπαλιάς ,2013. Μανροπαλιάς, 2019. Friend & Cook, 1995).

Η παράλληλη διδασκαλία συνήθως αξιοποιείται για εργασίες που απαιτούν αυστηρή επίβλεψη του δασκάλου και περισσότερη συζήτηση. Επίσης, όλοι οι μαθητές ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι έχουν την ευκαιρία να εκφράζονται περισσότερο, να αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο, καθώς η αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικό είναι

χαμηλή.(Μαυροπαλιάς,2013). Φυσικά, ο κάθε δάσκαλος στην παράλληλη διδασκαλία έχει τη δυνατότητα μαζί με την ομάδα του να δουλέψουν και να συζητήσουν πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και έπειτα να παρουσιάσουν στο σύνολο της τάξης τα αποτελέσματα τους(Cook & Friend, 2013, Μαυροπαλιάς,2013). Αξίζει να τονιστεί ότι οι συνδιδάσκαλοι επιλέγουν τα στυλ και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα αξιοποιήσουν με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών που βρίσκονται σε κάθε ομάδα (Friend & Cook,2013).

Ωστόσο, όπως συμβαίνει και στους σταθμούς διδασκαλίας, το αυξημένο επίπεδο θορύβου, λόγω της ταυτόχρονης εργασίας δύο ομάδων αποτελεί σημαντικό μειονέκτημα του τύπου αυτού. Σύμφωνα όμως με τον Μαυροπαλιά, (2013) οι δύο ομάδες πρέπει να βρίσκονται τοποθετημένες στις άκρες της αίθουσας για να υπάρχει μια απόσταση μεταξύ τους. Καταληκτικά, οι δάσκαλοι όταν ξεκινήσουν να δουλεύουν πάνω στο συγκεκριμένο τύπο κρίνεται απαραίτητο να έχουν ένα ολοκληρωμένο πλάνο διδασκαλίας, να κατέχουν αρκετά καλά τη γνώση περιεχομένου του μαθήματος και φυσικά να είναι γνώστες των πρακτικών που θα αξιοποιήσουν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας (Μαυροπαλιάς,2013).

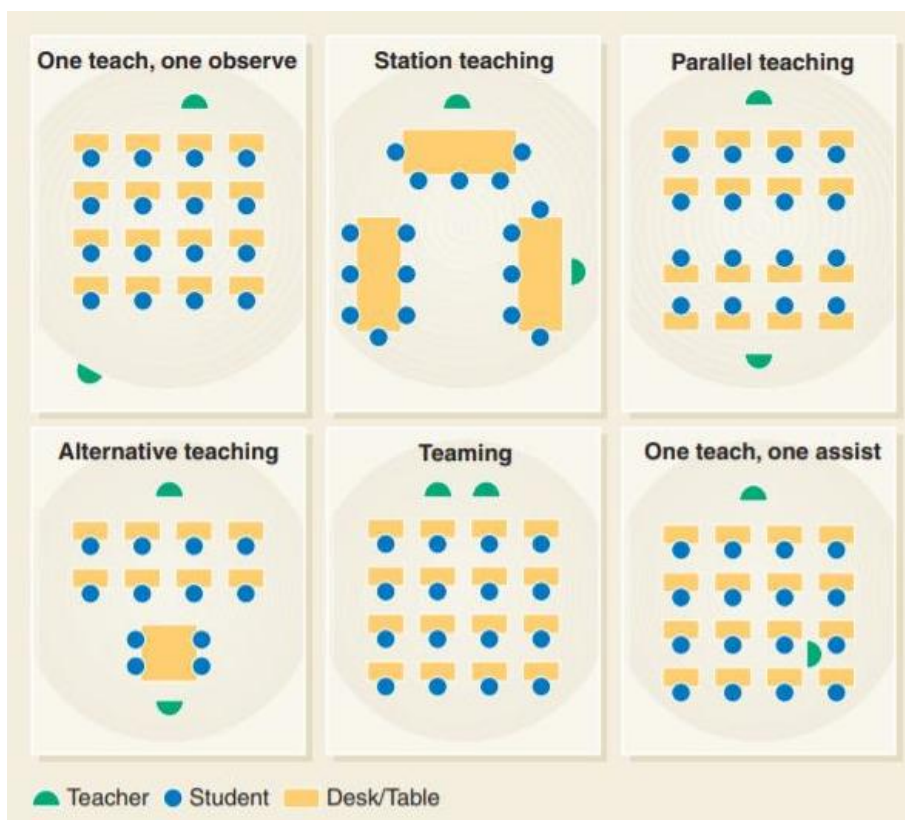
Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative Teaching)

Στην εναλλακτική διδασκαλία η σχολική τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες, μια μεγαλύτερη και μια μικρότερη. Ο ένας δάσκαλος διδάσκει τη μεγάλη ομάδα μαθητών σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ ο άλλος δάσκαλος είναι υπεύθυνος για τη μικρή ομάδα, στην οποία διδάσκει το ίδιο γνωστικό αντικείμενο όμως με διαφοροποιημένο τρόπο προσέγγισης. Για παράδειγμα, οι μαθητές που είναι ιενταγμένοι στην μικρή ομάδα (3-8 μαθητές) δέχονται κάποια υποστήριξη πριν από τη διδασκαλία (pre-teaching).

Προετοιμάζονται δηλαδή, για την κατανόηση του νέου γνωστικού αντικειμένου. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον δάσκαλο, αφού η αναλογία μεταξύ τους είναι ένα προς ένα (Μαυροπαλιάς,2013). Η εναλλακτική διδασκαλία προσφέρεται ακόμη για την επανάληψη των όσων έχουν προηγηθεί υλοποιώντας επιπρόσθετες τεχνικές (re-teaching). Με αυτόν τον τρόπο ελέγχεται το υπόβαθρο γνώσεων των μαθητών, έτσι ώστε ο δάσκαλος να γνωρίζει αν το παιδί μπορεί ή όχι να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των νέων γνώσεων. Μέλη αυτής της ομάδας μπορούν να αποτελέσουν και παιδιά, τα οποία απουσιάζουν από το σχολείο για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και πρέπει να καλύψουν κενά, αλλά και να εμπλουτίσουν ολοένα και

περισσότερο τις γνώσεις τους οι μαθητές που το επιθυμούν, κάτι το οποίο θα ήταν αδύνατον να γίνει μέσα σε μια μεγάλη ομάδα μαθητών (Cook & Friend, 1995, Friend & Cook, 2013, Μαυροπαλιάς,2013).

Όταν όμως οι μαθητές με αναπηρία τοποθετούνται συνεχώς στην μικρή ομάδα, εγκυμονεί ο κίνδυνος στιγματισμού. Επιπλέον, ένα πλήθος μαθητών ενδεχομένως να εκφράσουν τη δυσαρέσκεια τους όταν καλούνται να μοιραστούν το ίδιο θρανίο με ένα παιδί με αναπηρία (Μαυροπαλιάς,2013). Γι' αυτό το λόγο σύμφωνα με τον Murawski,(2009)(όπως αναφέρεται στο Μαυροπαλιάς,2013) τα μέλη της ομάδας μπορούν να εναλλάσσονται συχνά και όλοι οι μαθητές να περάσουν έστω μία φορά από αυτήν την ομάδα, καθώς και ο ρόλος των δασκάλων. Ουσιαστικά την αρμοδιότητα της μικρής ομάδας μπορεί να την αναλάβει ο δάσκαλος της γενικής αγωγής και του υπόλοιπου τμήματος ο δάσκαλος ειδικής αγωγής.



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

1.2.2 Πλεονεκτήματα - Μειονεκτήματα συνδιδασκαλίας

Σύμφωνα με το Μαυροπαλιά (2013),η παράλληλη στήριξη αποτελούν αναγκαίο και βασικό θεσμό για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες Διότι τα πλεονεκτήματά τους είναι πολλαπλά τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για τους γονείς και όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης τέλεια αντίθετα η συμπερίληψη δεν είναι πάντα ιδανική και εύκολη δίχως δυσκολίες και εμπόδια Μαντροπαλιάς (2019).

Τα οφέλη για τους μαθητές/τριες στους οποίους παρέχεται βοήθεια και στήριξη από ειδικό παιδαγωγό μέσα στη γενική σχολική αίθουσα έχουν να κάνουν με τα παιδιά και την εξέλιξή τους σε ακαδημαϊκό αλλαγές σε συναισθηματικό και ατομικό επίπεδο Μαυροπαλιάς,2013 & Καμπανέλλου,2011) κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Koegel et all (2012), όπου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε κοινό περιβάλλον με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμφάνιζαν καλύτερες κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Η επαφή με τους συμμαθητές τους δίνει την ευκαιρία και το κίνητρο να εργαστούν, να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία, να μελετήσουμε, με σκοπό την ενίσχυση και ανάπτυξη των σχολικών επιδόσεων και των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Power- defour & Orellove,1996: 4. Dettmer et al,2009). Ακόμη, η αλληλεπίδραση μαθητών με αναπηρίες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές εξαλείφει την παρουσίαση της περιθωριοποίησης, διότι οι μαθητές δεν ομαδοποιούνται και διαχωρίζονται ,κάτι το οποίο βοηθάει στην ενίσχυση και καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης τους (Mstopieri & Struggs, 2001). Επιπλέον, με την παράλληλη συμβίωση τα παιδιά με αναπηρίες διδάσκονται και παρατηρούν από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές τη συμπεριφορά που θα ήταν καλό να αποκομίσουν αναφορικά με την ηλικία τους δίχως κάποια ειδική εκπαίδευση (Power-deFur & Orellove, 1996: 5). Όπως επισημαίνουν και οι Buswell (2004), όλοι μαθητές πλάθουν σχέσεις φιλίας μεταξύ τους καλλιεργώντας έτσι το αίσθημα του «ανήκειν» που αποτελεί και δικαίωμα όλων των παιδιών και φυσικά θεωρείται πυλώνας και βασική προϋπόθεση για τη μάθηση.

Η Παράλληλη Στήριξη έχει οφέλη και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, διότι από τη συνύπαρξη με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλλιεργούν τόσο το αίσθημα της ενσυναίσθησης και της αποδοχής του διαφορετικού όσο και το σεβασμό προς το διαφορετικό. Αξίζει να επισημανθεί , ότι υπάρχουν ορισμένες μορφές που τα ίδια τα

παιδιά παρέχουν αλληλοβοήθεια στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Mastopieri & Struggs,2001). Υφίσταται μία μεταβολή της αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών ως προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονπούλου ,2010). Η συμπερίληψη θεωρείται ότι συμβάλλει αποτελεσματικά στους μαθητές ,οι οποίοι σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ,χωρίς να υπάρχει διάγνωση, κάτι το οποίο γίνεται με όσα από τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας τις ειδικές τεχνικές και τις επαναλήψεις (Πατσιδου ,2010).

Τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης είναι πολλαπλά, διότι έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να παρατηρούν και να διακρίνουν όλες τις πτυχές των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών τους (Benefits of Inclusive Classrooms for All,1999). Πέρα από αυτό δουλεύουν έχοντας ως στόχο την υποστήριξη των μαθητών τους και φυσικά αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μαθαίνουν συνεχώς νέους τρόπους και τεχνικές συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ τους (Mastopieri & Struggs, 2001). Οι δάσκαλοι που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης ενισχύουν τις επαγγελματικές ικανότητες εξαιτίας των μεγάλων προσδοκιών και υποχρεώσεων του έργου τους (Μαυροπαλιάς,2013. Καμπανέλλου ,2011), μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε ποικίλες επιμόρφωσης και σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης σε σχέση πάντα με τις αλλαγές και την πρόοδο που γίνονται στο κλάδο της ειδικής αγωγής(Mastopieri & Struggs, 2001).

Αρκετοί είναι εκείνοι ,οι οποίοι εκδηλώνουν την αβεβαιότητα και τη δυσπιστία τους για την αποτελεσματική υλοποίηση της συνεκπαίδευσης για το λόγο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά τμήματα των σχολικών ιδρυμάτων. Πρώτα απ'όλα τόσο οι ίδιοι οι μαθητές όσο και οι γονείς τους υπάρχει η πιθανότητα να μην συμφωνούν με την ένταξη τους σε διαδικασία της παράλληλης στήριξης και να μην τους δίνεται η ευκαιρία να επιλέξουν σε τι σχολείο επιθυμούν να φοιτήσουν δηλαδή γενικό ή ειδικό (Farell,2000). Με την υλοποίηση της παράλληλης στήριξης υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να αλλάξει η σχολική επίδοσή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για το λόγο ότι η παράλληλη στήριξη δεν είναι υπεύθυνη για τους υπόλοιπους μαθητές της γενικής σχολικής αίθουσας. Ακόμη, η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά τμήματα σχολικών ιδρυμάτων ενδέχεται να αναστατωθεί η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και αυτό γιατί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βλέποντας τους συμμαθητές τους να ασχολούνται με κάτι που οι ίδιοι δεν μπορούν να το κάνουν συνειδητοποιούν τις

αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ανίκανοι και να βιώνουν στεναχώρια (Berg,2004). Αισθήματα ζήλιας και απέχθειας είναι δυνατόν να προκύψουν από τη μεριά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι βλέπουν τις ξεχωριστές δραστηριότητες ή και το μικρότερο φόρτο εργασίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τους ίδιους και ως εκ τούτου επηρεάζονται αρνητικά οι σχέσεις ανάμεσα στις ομάδες των παιδιών (Berg,2004).

Αναφορικά τώρα με τους εκπαιδευτικούς που λαμβάνουν μέρος τόσο στη γενική σου και στην ειδική αγωγή υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό να μην έχουν καλλιεργήσει την συνεργασία και αυτό έχει ως αποτέλεσμα η παράλληλη στήριξη να μην είναι αποτελεσματικοί (Farell, 2000). Βέβαια σύμφωνα με το Μαυροπαλιά (2013) αρκετά συχνά δημιουργούνται εντάσεις και συγκρούσεις ανάμεσα στους δασκάλους και αυτά τα προβλήματα εμφανίζονται κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου συνεργασίας. Ένα ακόμη αντίκτυπο θεωρείτε, ότι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δεν έχουν επιμορφωθεί και καταρτιστεί με τα κατάλληλα εφόδια ,διότι παρατηρείται το χαμηλό θεωρητικό επίπεδο για το έργο που έχουν αναλάβει και τις εμπειρίες που διαθέτουν πάνω σε ζητήματα συνεργασίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ευρύτερα ειδικής εκπαίδευσης (Μαυροπαλιάς ,2013 .Καμπανέλλου 2011).

Είναι αλήθεια ότι επειδή θεωρούν ότι δεν είναι σωστά καταρτισμένοι και εκπαιδευμένοι να αναλάβουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες δημιουργείται μέσα τους το αίσθημα του φόβου και έπειτα αποκτούν μια αρνητική στάση ως προς τη συμπερίληψη (Forest and Pearpoint, 2004). Ένα ακόμη μειονέκτημα αποτελεί η έλλειψη μη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών. Οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος της παράλληλης στήριξης επισημαίνουν ότι δεν έχουν στην κατοχή τους το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό ,τα απαραίτητα μέσα, αλλά ούτε τους κατάλληλους διαμορφωμένους χώρους διδασκαλίας για να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Farell, 2000). Φυσικά και η έλλειψη χρόνου για προετοιμασία και οργάνωση, η μειωμένη προσοχή στην τάξη την ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ,καθώς και δημιουργία εντάσεων και αρνητικής στάσης συμπεριφοράς δυσκολεύουν τη μάθηση(Anderson et al., 2007: 137 -141). Καταληκτικά, ένα ακόμη μειονέκτημα είναι ότι δεν υπάρχει αλληλοβοήθεια και υποστήριξη από το Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ασχολείται αποκλειστικά και μόνο με τα γραφειοκρατικά θέματα της παράλληλης στήριξης κάνοντας έτσι τους παιδαγωγούς να αισθάνονται ότι είναι αποτελεσματικοί (Valeo, 2008).

1.2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας

Ποικίλες έρευνες τόσο ελληνικές όσο και παγκόσμιες βγαίνουν στο προσκήνιο για να μιλήσουν για την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας στις σχολικές μονάδες και παράλληλα για τις οπτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής που μετέχουν στην συνδιδασκαλία, με απώτερο σκοπό την βελτίωση και την καλύτερη δυνατή φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στα σχολικά ιδρύματα. Η υλοποίηση της συνεκπαίδευσης σε μια γενική σχολική αίθουσα ,αποτελεί έμια παραγωγική μέθοδο μάθησης και εξυπηρέτησης των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φυσικά με την κατάλληλη και αναγκαία παροχή υπηρεσιών και υποστηρίξεων προς τους δασκάλους (Cook & Friend, 1995).

Καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της συνεκπαίδευσης λαμβάνουν οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι αναλαμβάνουν ξεχωριστούς ρόλους και καθήκοντα κατά την εφαρμογή της. Έτσι λοιπόν, υφίσταται η ανάγκη για την ανάδειξη και την δημιουργία ομαλών διαπροσωπικών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους (Μαυροπαλιάς, 2013).

Μεγάλος αριθμός ερευνών στον κλάδο της εκπαίδευσης έχουν βασιστεί στις οπτικές των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντα που πιστεύουν ότι θα αποκομίσουν οι ίδιοι κατά την συνεκπαίδευση, αλλά και τις συνεργατικές δεξιότητες που ενισχύουν μεταξύ τους. Σύμφωνα με την μελέτη των Keefeand Moore(2004), όπως αναφέρεται στο Friendet.al. (2010), προβάλλονται οι αντιλήψεις των δασκάλων για την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας στο σχολείο τους. Σύμφωνα με αυτές, λοιπόν, βγήκαν στο προσκήνιο βασικά στοιχεία. Όπως για παράδειγμα, οι δάσκαλοι φαίνεται να παρείχαν σημαντική προσοχή στην επιλογή των κατάλληλων συνεργατών, καθώς ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για τους ίδιους να υπάρχουν ομαλές και αρμονικές σχέσεις ανάμεσα τους κατά την συνεργασία τους.

Ομοίως ,αναδείχθηκε η αντίληψη ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν διέθεταν επαρκείς γνώσεις και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να λαμβάνουν δευτερεύοντα και βοηθητικό ρόλο στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, παρατηρήθηκαν κάποιες οπτικές από την μεριά των ειδικών παιδαγωγών, που υποστήριξαν ότι αυτή η εκπαιδευτική

προσέγγιση δεν βοήθησε πλήρως την πλειοψηφία των. Αντίθετα, καταγράφηκαν και θετικές στάσεις για την συνεκπαίδευση, διότι επισημάνθηκε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν στιγματίζονταν στον ίδιο βαθμό συγκριτικά με το αν φοιτούσαν σε ανεξάρτητες σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, συμπεραίνεται από την μελέτη Χατζηκυριάκου και Μαυροπαλιά (2020) ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των δασκάλων ειδικής αγωγής θεωρεί ότι δεν υφίσταται ισοτιμία απέναντι στον ρόλο των συνδιδασκάλων, διότι οι ειδικοί παιδαγωγοί αντιμετωπίζονται ,κατά βάση, υπεύθυνοι για την στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τυπική σχολική τάξη, σε αντίθεση με τους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν την πλήρη ευθύνη για οργάνωση και ομαλή λειτουργία της σχολικής αίθουσας.

Αντίστοιχα ευρήματα παρατηρούνται και στην μελέτη του Austin (2001), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής διακρίνεται να πιστεύουν το ίδιο γεγονός. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής διαθέτουν έναν μεγάλο όγκο πρωτοβουλιών κατά την διάρκεια της συνεκπαίδευσης συγκριτικά με τους παιδαγωγούς της ειδικής αγωγής. Παράλληλα όμως και οι δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι η συνεκπαίδευση είναι μια σημαντική εμπειρία που βοήθησε σημαντικά στην ενίσχυση της μαθησιακής τους διαδικασίας, καθώς υπήρξε συναίνεση και μία αρμονική συνεργασία, από την οποία επωμίστηκαν αρκετά οφέλη.

Τέλος, στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο η συνεκπαίδευση έχοντας την τάση να εμφανίζεται με την μορφή της Παράλληλης Στήριξης στις τάξεις συμπερίληψής, φαίνεται ότι τα ευρήματα που προκύπτουν από τον συγκεκριμένο τύπο συνεκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός καλού επιπέδου συνεργασίας ανάμεσα στους συνδιδασκάλους. Επομένως, διακρίνεται και εδώ μία ένταση ως προς τους ρόλους των συνδιδασκάλων, καθώς θεωρείται η αντίληψη ότι οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής διαθέτουν δευτερεύοντα ρόλο, συγκριτικά με τον δάσκαλο της γενικής αγωγής να κυριαρχεί στις σχολικές αίθουσες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Χατζηκυριακού & Μαυροπαλιάς, 2020).

1.2.3 Στοιχεία για μια αποτελεσματική συνδιδασκαλία

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση, επισημαίνεται το σημαντικό έργο και την σημασία που προσφέρει η συνεκπαίδευση στις σχολικές μονάδες και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη των σχολικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός της συνδιδασκαλίας μέσα από σωστές δομές και βήματα που θα συμβάλουν στην αποτελεσματική υλοποίηση της. Με ιδιαίτερα ευρήματα, την αμοιβαία συνύπαρξη ανάμεσα στους δασκάλους και τα πολλαπλά εκπαιδευτικά οφέλη που θα αποκομίσει ο μαθητικός πληθυσμός των τάξεων συμπερίληψης.

Οι Murawski and Lochner (2010) τονίζουν τρία βασικά στοιχεία για την σωστή διεξαγωγή της συνεκπαίδευσης, τα οποία είναι καλό να λαμβάνονται απαραίτητως υπόψη και από τους δύο συνδιδασκάλους: α) προγραμματισμός β) καθοδήγηση γ) αξιολόγηση. Ομοίως, η Slater (2004) τονίζει ότι κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, όπως και σε κάθε άλλη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής είναι πιθανό να προκύψουν ποικίλες συνθήκες και συγκεκριμένα κάποιες συγκρούσεις, διαφορετικές αντιλήψεις, αλλά ταυτόχρονα να υπάρχει σεβασμός και άμεση επαγγελματική εργασία.

Επίσης, σε μια συνεκπαίδευση παρέχεται αμοιβαίος σεβασμός, εκτίμηση της διδακτικής απόδοσης και η λήψη κοινών αποφάσεων από την πλευρά των συναδέλφων κάτι που αποτελεί τα θεμέλια για την ανάπτυξη σωστών και αρμονικών δομών συνεργασίας (Friend & Bursuck, 2012).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις Cook and Friend (1995) κάθε σχολικό ίδρυμα αποκομίζει τις κατάλληλες για αυτό στρατηγικές. Όμως τονίζεται αρκετά η λήψη στρατηγικών επικοινωνίας, διότι προσπαθούν στην ενίσχυση και διατήρηση ομαλής ατμόσφαιρας κατά την διάρκεια της συνεκπαίδευσης. Επομένως, καθιστάτε αντιληπτό ότι για να επιτευχθούν οι συνεργατικοί στόχοι των δύο συναδέλφων είναι καλό να άμεσες επικοινωνιακές σχέσεις και διάθεση για συνεργασία μεταξύ τους. (Friend & Bursuck, 2012).

Δεν είναι λίγες οι φορές που η επικοινωνία και της σχέση των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής θα ήταν εφικτό να προσδιοριστεί, αν η επαγγελματική τους συνεργασία επιφέρει αποτελεσματικές επιδόσεις. Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες συνεργασίας δεν είναι πάντοτε εύκολες και χωρίς εμπόδια, καθώς υπάρχει περίπτωση να

υφίσταται την ίδια κιάλας στιγμή αρκετά και ποικίλα δεδομένα, όπως για παράδειγμα την εμπιστοσύνη, ανόμοιες διαφωνίες και συγχύσεις και φυσικά απόκτηση καινούργιων γνώσεων. (Slater, 2004).

Επίσης, η αξιοποίηση βασικών παραγόντων που λαμβάνουν μέρος μία συνεργατική σχέση, συμπεριλαμβανομένων του διαλόγου, του σχεδιασμού, την υιοθέτηση συλλογικών αποφάσεων και την συμβολή των κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών, έχει απώτερο σκοπό την εξ ολοκλήρου παροχή της απαιτούμενης υποστήριξης σε όλους τους μαθητές/τριες (Murawski & Hughes, 2009). Άρα, εφόσον τα παιδιά εισπράττουν θετικά στοιχεία και οφέλη από την παροχή κατάλληλης, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής πρέπει να λειτουργούν ποιοτικά κατά την συνεκπαίδευση για να ανταπεξέλθουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους (Austin, 2001).

Αξίζει να επισημανθεί ότι κρίνεται απαραίτητη η καθημερινή συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, με σκοπό 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). Έτσι, όταν ένα σχολικό ίδρυμα αποφασίσει την υλοποίηση της συνδιδασκαλίας, βοηθάει στις προσδοκίες των νόμων και παρέχει ταυτόχρονα κατάλληλες υπηρεσίες ειδικής αγωγής στα παιδιά (Friend & Bursuck, 2012).

Αναφορικά τώρα με την σχολική αίθουσα που υλοποιείται η συνεκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής οφείλουν έχουν υπόψη τους τα κατάλληλα μέτρα απέναντι σε τυχόν προβλήματα πειθαρχίας που είναι πιθανό να εμφανιστούν, έτσι ώστε να οδηγήσουν τα παιδιά στην επίτευξη των ακαδημαϊκών και συμπεριφορών προτύπων. Επιπλέον, όταν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί συλλέγουν από κοινού δεδομένα για τους τρόπους των παιδιών τους, αναπτύσσουν σε ένα αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τους σκοπούς που είχαν θέσει εξ αρχής και την μέθοδο διαχείρισης της τάξης τους. (Murawski and Lochner, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : Ερευνητικό μέρος

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας.

2.1.1 Σκοπός της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το ρόλο και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της Ειδικής και Γενικής Αγωγής (συνδιδάσκαλοι) στην εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Ειδικότερα, ερευνήθηκαν οι θέσεις, οι οπτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Αναλυτικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι συνδιδάσκαλοι (εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής) το ρόλο τους στην υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης σύμφωνα με τις απόψεις τους;
- Ποιο είναι το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής αγωγής (συνδιδάσκαλοι) στην υλοποίηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης σύμφωνα με τις απόψεις τους;
- Ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες των συνδιδασκάλων για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης;

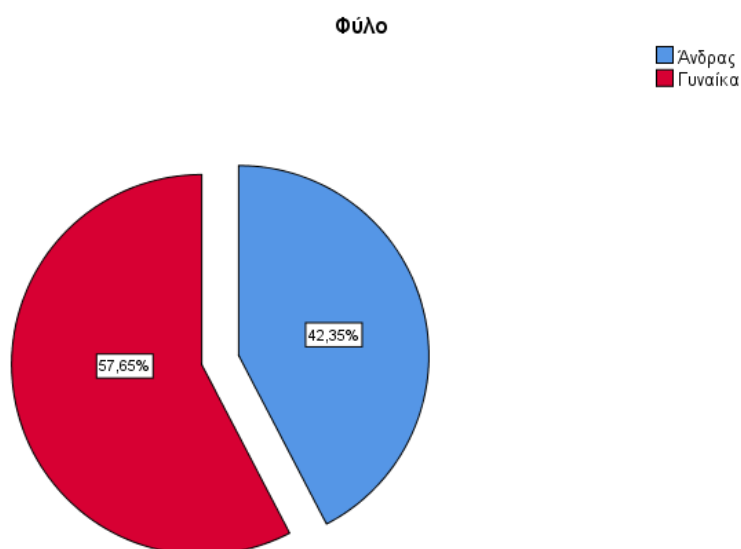
2.1.3 Συμμετέχοντες στην έρευνα.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 85 εκπαιδευτικούς του Νομού Πέλλας. Πιο συγκεκριμένα, το παρόν ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 36 άνδρες (42.4%) και 49 γυναίκες (57.6%) εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 στο Νομό Πέλλας. (Πίνακας 1, Γράφημα 1). Η κατανομή των ατόμων του δείγματος ως προς την ηλικία τους ήταν 17.6% από 25 μέχρι 35ετών, το 20% είχε ηλικία από 36 μέχρι 45 ετών, το 21.2% είχε ηλικία από 56 μέχρι 67 ετών ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν

ηλικία από 56 μέχρι 67 ετών και συγκέντρωσε ποσοστό της τάξεως του 41.2% (Πίνακας 2, Γράφημα 2).

Πίνακας 1: Ποσοστά Συχνότητων και Αθροιστικά ποσοστά σχετικά το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	36	42,4	42,4	42,4
	Γυναίκα	49	57,6	57,6	100,0
	Total	85	100,0	100,0	



Γράφημα 1: Απεικόνιση δημογραφικών στοιχείων και πιο συγκεκριμένα του φύλου.

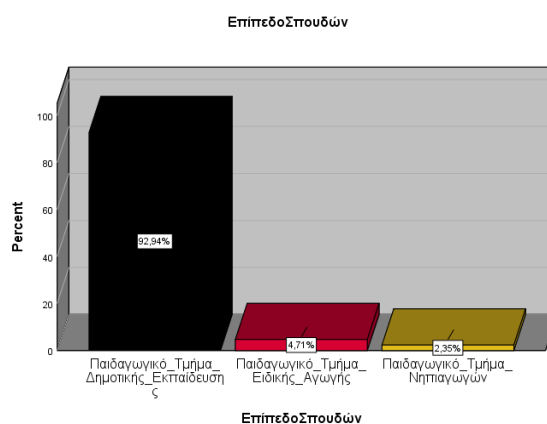
Πίνακας 2: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά σχετικά την ηλικία των εκπαιδευτικών που Συμμετείχαν στην έρευνα.

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25-35	15	17,6	17,6	17,6
	36-45	17	20,0	20,0	37,6
	46-55	18	21,2	21,2	58,8
	56-67	35	41,2	41,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά σχετικά το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

		Επίπεδο Σπουδών			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Παιδαγωγικό_Τμήμα_ Δημοτικής Εκπαίδευσης	79	92,9	92,9	92,9
	Παιδαγωγικό_Τμήμα_ Ειδικής Αγωγής	4	4,7	4,7	97,6
	Παιδαγωγικό_Τμήμα_ Νηπιαγωγών	2	2,4	2,4	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα η πλειονότητα που αποτελούσε το 92.9% του δείγματος ήταν απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης. Το υπόλοιπο 7.1% ήταν απόφοιτοι τμήματος ειδικής αγωγής και νηπιαγωγών (Πίνακας 3).

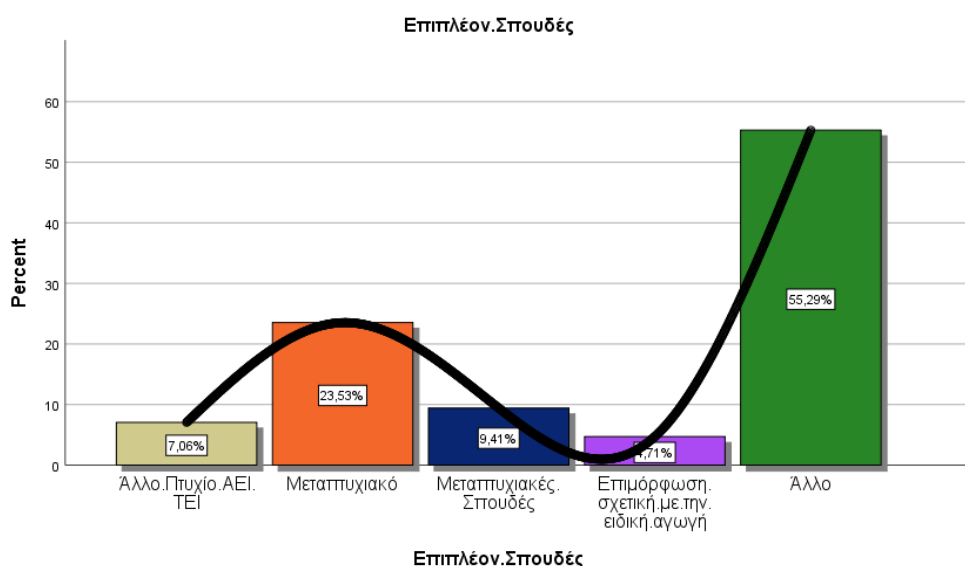


Γράφημα 3: Απεικόνιση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά σχετικά τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Επιπλέον.Σπουδές					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο.Πτυχίο.ΑΕΙ.ΤΕΙ	6	7,1	7,1	7,1
	Μεταπτυχιακό	20	23,5	23,5	30,6
	Μεταπτυχιακές.Σπουδές	8	9,4	9,4	40,0
	Επιμόρφωση.σχετική.με.την.ειδική.αγωγή	4	4,7	4,7	44,7
	Άλλο	47	55,3	55,3	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως το 7.1% διαθέτει και άλλο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 32.9% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 4.7% έχει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή. Ωστόσο περισσότερο από το ήμισυ των συμμετεχόντων (55.3%) διαθέτουν κάτι άλλο σε επιπλέον σπουδές (Πίνακας 4).

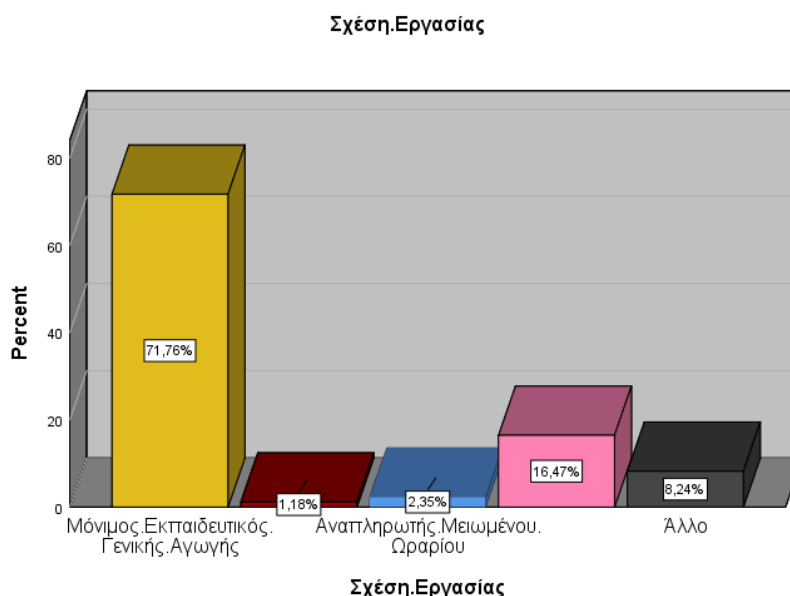


Γράφημα 4: Διάγραμμα απεικόνισης σχετικά με τις επιπλέον σπουδές που έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 5: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά σχετικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σχέση.Εργασίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος.Εκπαιδευτικός.Γενικής.Αγωγής	61	71,8	71,8	71,8
	Αναπληρωτής.Εκπαιδευτικός.Γενικής.Αγωγής	1	1,2	1,2	72,9
	Αναπληρωτής.Μειωμένου.Ωραρίου	2	2,4	2,4	75,3
	Αναπληρωτής.μέσω.Ε.Σ.Π.Α	14	16,5	16,5	91,8
	Άλλο	7	8,2	8,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Από τους 85 συμμετέχοντες στην έρευνα το 71,8% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί γενικήςαγωγής, το 1,2% ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, το 2,4% ήταναναπληρωτές μειωμένου ωραρίου και το 16,5% ήταν αναπληρωτές μέσω εσπα. Υπήρχε καιένα ποσοστό της τάξεως του 8,2% που είχε μια άλλη σχέση εργασίας (Πίνακας5).

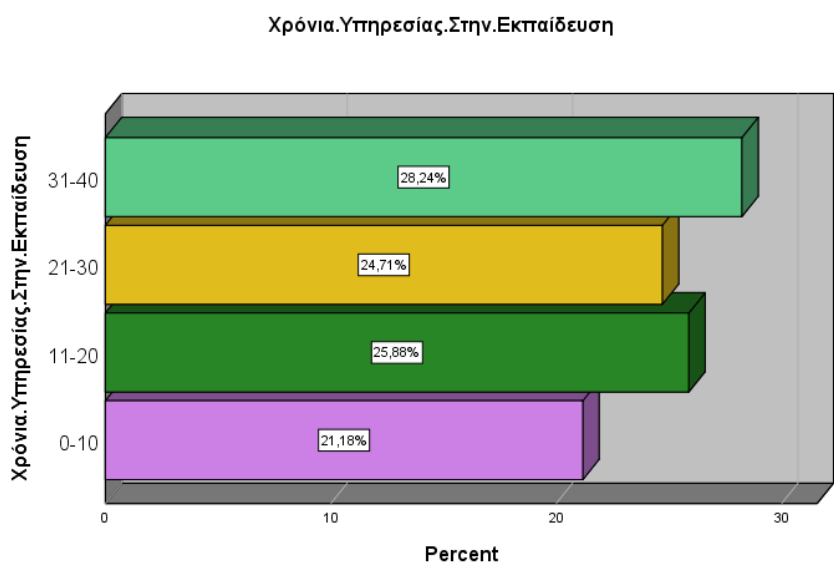


Γράφημα 5: Διάγραμμα απεικόνισης σχετικά με τη σχέση εργασίαςτων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 6: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση.

Χρόνια.Υπηρεσίας.Στην.Εκπαίδευση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	18	21,2	21,2	21,2
	11-20	22	25,9	25,9	47,1
	21-30	21	24,7	24,7	71,8
	31-40	24	28,2	28,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Όσον αφορά την ερώτηση για τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση το 21,2% είχε από μηδέν έως 10 έτη, το 25,9% είχε από 11 έως 20 έτη, το 24,7% είχε από 21 έως 31 έτη και τέλος το μεγαλύτερο ποσοστό που ήταν και το 28,2% είχε από 30 έως 40 έτη εμπειρία στην εκπαίδευση. Σε αυτήν την ερώτηση βλέπουμε πως τα ποσοστά είναι αρκετά μοιρασμένα σε όλες τις κατηγορίες (Πίνακας 6).

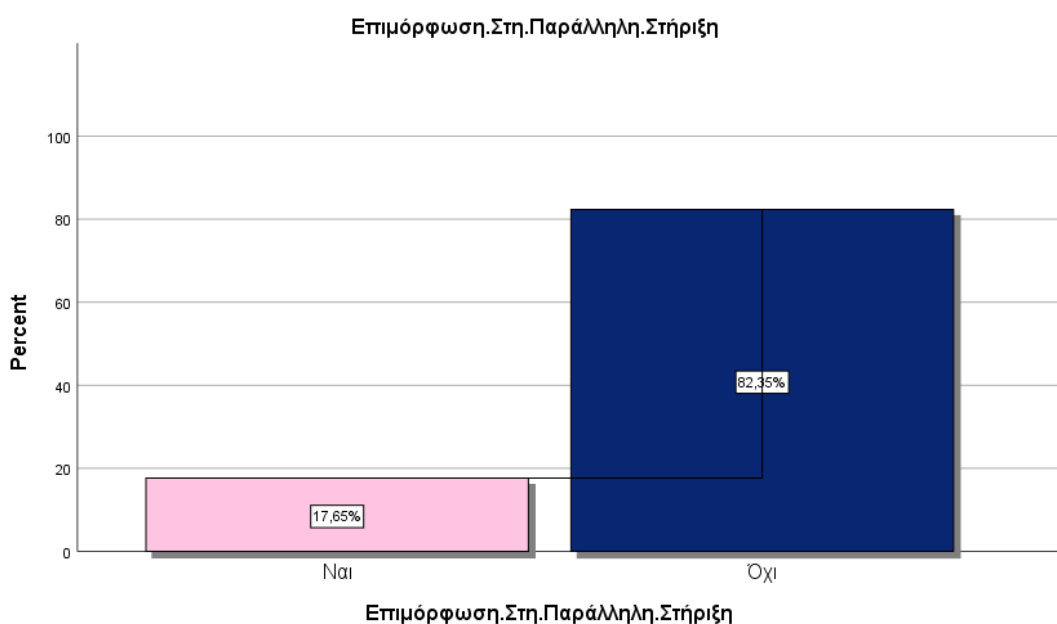


Γράφημα 6: Διάγραμμα απεικόνισης σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση.

Πίνακας 7: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά σύμφωνα με την ερώτηση αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης.

Επιμόρφωση.Στη.Παράλληλη.Στήριξη					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	15	17,6	17,6	17,6
	Όχι	70	82,4	82,4	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Το 82,4% που αποτελεί και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στην παράλληλη στήριξη και μόλις το 17,6% έχει παρακολουθήσει τέτοιου είδους προγράμματα. Η διαφορά μεταξύ των απαντήσεων κρίνεται αρκετά μεγάλη και το συμπέρασμα το οποίο βγαίνει είναι ξεκάθαρο(Πίνακας 7).



Γράφημα 7: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης .

2.1.4 Μέσα της έρευνας.

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε έντυπη μορφή σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πέλλας από 15 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 13 ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι 2 ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις 8,9,10,11,12,13 συμπληρώνονταν μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν, τμήματα από συναφή ερωτηματολόγια, τα οποία τροποποιήθηκαν και έγιναν οι κατάλληλες προσαρμογές, ώστε να εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας και να είναι κατάλληλα για τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται. Πιο αναλυτικά, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε ένα μέρος από την έρευνα της Χρυσάφη (2021) «Διερεύνηση των ρόλων και της συνεργασίας των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης: Θέσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών από την Ημαθία». Επίσης, βασίστηκε και στο ερωτηματολόγιο της έρευνας της Μέτσιου (2019) «Εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπεριληπτική τάξη: Η οπτική των εκπαιδευτικών» για τις ερωτήσεις 12,13.

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα) αποτελείται από 6 μέρη:

- Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από επτά(7) ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών φύλο, ηλικία, σπουδές, τίτλοι ανώτερων σπουδών, σχέση εργασίας, χρόνια προϋπηρεσίας και επιμόρφωση στο πρόγραμμα Παράλληλης Στήριξης.
- Το δεύτερο μέρος αποτελείται από μία(1) ερώτηση που διερευνά το βαθμό εφαρμογής του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης για την ανάπτυξη 11(έντεκα) δεξιοτήτων.
- Το τρίτο μέρος αποτελείται από τρεις(3) ερωτήσεις που διερευνά την ρητή κατανομή ρόλων και καθηκόντων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής (συνδιδάσκαλοι).
- Το τέταρτο μέρος αποτελείται από δύο ερωτήσεις (2) που διερευνά το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων.

- Το πέμπτο μέρος αποτελείται από μια ερώτηση ανοιχτού τύπου που διερευνά τους παράγοντες που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών δυσκολεύουν τη συνεργασία των συνδιδασκάλων μεταξύ τους κατά την εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης.
- Το έκτος μέρος αποτελείται από μια ερώτηση ανοιχτού τύπου για τις κυριότερες ανάγκες που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι συνδιδάσκαλοι, προκειμένου να βελτιωθεί το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.

2.2 Διαδικασία της έρευνας.

2.2.1 Τόπος και χρόνος πραγματοποίησης της Έρευνας.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023 στα πλαίσια της Πτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία και κυρίως στις σχολικές μονάδες του Νομού Πέλλας: Δήμος Έδεσσας(53 ερωτηματολόγια), Δήμος Σκύδρας (16 ερωτηματολόγια), Δήμος Αριδαίας (14 ερωτηματολόγια).

Συλλογή Δεδομένων:

Οι επισκέψεις στα Δημοτικά Σχολεία πραγματοποιήθηκαν έπειτα από δια ζώσης επικοινωνία και ενημέρωση των διευθυντών αναφορικά με τους στόχους της έρευνας. Κατόπιν θετικής στάσεως του διευθυντή, ενημερώνονταν οι εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων για την έρευνα. Αναλυτικότερα, γινόταν γνωστό σε όλους πως η έρευνα διέπεται από κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας, τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και έχουν καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Δημιουργώντας λοιπόν, κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ήταν δυνατόν να εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη των περισσότερων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, δίνονταν επεξηγήσεις στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και έπειτα πραγματοποιούνταν η συμπλήρωσή του. Ο χρόνος συμπλήρωσης εκτιμήθηκε στα 15λεπτά. Ωστόσο, τα ερωτηματολόγια έμειναν στη διάθεση των εκπαιδευτικών για περίπου μία εβδομάδα προκειμένου να τα συμπληρώσουν δίχως πίεση. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να σημειώσουν την απάντηση που τους αντιπροσώπευε περισσότερο σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις ήταν 15 και οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας

Likert. Αξιζει να επισημανθει ότι από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν στο Νομό Πέλλας, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 125 εκπαιδευτικούς. Από αυτά επεστράφησαν συμπληρωμένα και χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση της έρευνας τα 85.

Πριν την διανομή των ερωτηματολογίων έγινε πιλοτική έρευνα σε 4 εκπαιδευτικούς, όπου με βάση τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κατανοητές και δεν χρήζουν καμίας αλλαγής.

2.2.2 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων της Έρευνας.

Η δομή του ερωτηματολογίου παρείχε την δυνατότητα λήψης ποσοτικών στοιχείων με την 5βαθμή κλίμακα Likert, και την δυνατότητα λήψης ποιοτικών στοιχείων με την χρήση δεδομένων ονομαστικού τύπου – nominal . Για την ανάλυση μίας μεταβλητής ονομαστικού τύπου (ποιοτικά στοιχεία), υπολογίστηκαν η απόλυτη και σχετική κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων, ενώ για τα δεδομένα κλίμακας (ποσοτικές μεταβλητές) οι στατιστικές παράμετροι θέσης (μέση τιμή, ελάχιστο, μέγιστο). Τέλος, για την περιγραφική ανάλυση κατασκευάστηκαν διαγράμματα (ραβδογράμματα, πίτες) και αριθμητικές μέθοδοι (πίνακες συχνοτήτων, αριθμητικός μέσος και τυπική απόκλιση).

Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS Statistics 26.0.

2.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται ανά ερώτηση. Ο συγκεκριμένος τρόπος παρουσίασης επιλέχτηκε ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητό το περιεχόμενο της έρευνας καθώς επίσης και οι συσχετίσεις με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

Στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν αν η εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, βοηθώντας τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν έντεκα (11) βασικές δεξιότητες οι οποίες είναι οι εξής: (1) αναγνωστικών δεξιοτήτων, (2) ορθογραφικών δεξιοτήτων, (3) δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, (4) μαθηματικών δεξιοτήτων, (5) λεκτικής επικοινωνίας, (6) κοινωνικής συνδιαλλαγής με τους

συνομήλικους, (7) συνεργασία με τους συνομήλικους, (8) φιλιών με άλλα παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (9) αυτοεξυπηρέτησης, (10) αυτονομίας και (11) συναισθηματικών δεξιοτήτων (ερώτηση 8).

Πίνακας 8: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά όσων αφορά την ερώτηση εάν η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους.

A.N.Δ.1					A.N.Δ.2						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστα	1	1,2	1,2	1,2	Valid	Ελάχιστα	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	4	4,7	4,7	5,9		Λίγο	3	3,5	3,5	4,7
	Μέτρια	17	20,0	20,0	25,9		Μέτρια	26	30,6	30,6	35,3
	Πολύ	41	48,2	48,2	74,1		Πολύ	41	48,2	48,2	83,5
	Πάρα πολύ	22	25,9	25,9	100,0		Πάρα πολύ	14	16,5	16,5	100,0
	Total	85	100,0	100,0			Total	85	100,0	100,0	

A.N.Δ.3					A.N.Δ.4						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστα	1	1,2	1,2	1,2	Valid	Ελάχιστα	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	5	5,9	5,9	7,1		Λίγο	3	3,5	3,5	4,7
	Μέτρια	22	25,9	25,9	32,9		Μέτρια	22	25,9	25,9	30,6
	Πολύ	42	49,4	49,4	82,4		Πολύ	41	48,2	48,2	78,9
	Πάρα πολύ	15	17,6	17,6	100,0		Πάρα πολύ	18	21,2	21,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0			Total	85	100,0	100,0	

A.N.Δ.5					A.N.Δ.6						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	4,7	4,7	4,7	Valid	Λίγο	4	4,7	4,7	4,7
	Μέτρια	19	22,4	22,4	27,1		Μέτρια	15	17,6	17,6	22,4
	Πολύ	33	38,8	38,8	65,9		Πολύ	34	40,0	40,0	62,7
	Πάρα πολύ	29	34,1	34,1	100,0		Πάρα πολύ	32	37,6	37,6	100,0
	Total	85	100,0	100,0			Total	85	100,0	100,0	

Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει πώς η εφαρμογή του προγράμματος παράλληλης στήριξης βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες σε πολύ καλό βαθμό και συγκέντρωσε ένα ποσοστό της τάξης του 48,2%. Επίσης, αναπτύσσουν ορθογραφικές δεξιότητες σε πολύ καλό βαθμό όπου και εδώ πέρα υπάρχει ένα ποσοστό της τάξης του 48,2%. Αποκτούν δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου σε ποσοστό 67%. Μέσω του προγράμματος αυτού αναπτύσσουν μαθηματικές δεξιότητες τους σε ποσοστό 69,4%. Η απόκτηση λεκτικής επικοινωνίας επιτυγχάνεται μέσω αυτού του προγράμματος σε ποσοστό 72,9%. Έπειτα, η παράλληλη στήριξη βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν

κοινωνική συνδιαλλαγή με τους συνομηλίκους τους σε ποσοστό 77,6% κάτι το οποίο βοηθάει ώστε να γίνουν και πιο συνεργατικοί με τους συνομηλίκους τους σε ποσοστό 55,9% (Πίνακας 8).

Πίνακας 9:Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά όσων αφορά την ερώτηση εάν η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους.

A.N.Δ.7					A.N.Δ.8						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	4,7	4,7	4,7	Valid	Λίγο	5	5,9	5,9	5,9
	Μέτρια	25	29,4	29,4	34,1		Μέτρια	23	27,1	27,1	32,9
	Πολύ	33	38,8	38,8	72,9		Πολύ	39	45,9	45,9	78,8
	Πάρα πολύ	23	27,1	27,1	100,0		Πάρα πολύ	18	21,2	21,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0			Total	85	100,0	100,0	

A.N.Δ.9					A.N.Δ.10						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ελάχιστα	1	1,2	1,2	1,2	Valid	Λίγο	6	7,1	7,1	7,1
	Λίγο	6	7,1	7,1	8,2		Μέτρια	26	30,6	30,6	37,6
	Μέτρια	19	22,4	22,4	30,6		Πολύ	25	29,4	29,4	67,1
	Πολύ	34	40,0	40,0	70,6		Πάρα πολύ	28	32,9	32,9	100,0
	Πάρα πολύ	25	29,4	29,4	100,0		Total	85	100,0	100,0	
	Total	85	100,0	100,0							

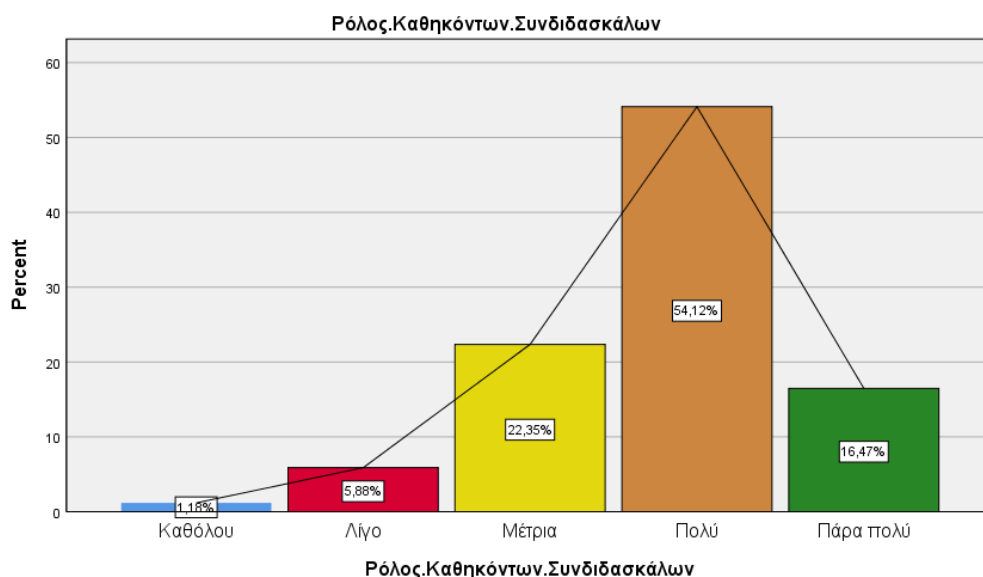
A.N.Δ.11					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	5	5,9	5,9	5,9
	Μέτρια	19	22,4	22,4	28,2
	Πολύ	35	41,2	41,2	69,4
	Πάρα πολύ	26	30,6	30,6	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Όλα αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξη φιλιών με άλλα παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάτι το οποίο φαίνεται από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθώς συγκέντρωσε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 67,1%. Η συμβολή όλων των παραπάνω βοήθησε ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και αυτονομίας σε ποσοστό 69,4% και 62,3% αντίστοιχα. Τέλος η εφαρμογή του προγράμματος παράλληλης στήριξης βοηθάει στα παιδιά να αποκτήσουν και συναισθηματικές δεξιότητες κάτι το οποίο είναι ολοφάνερο από τις απαντήσεις οι οποίες έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς συγκέντρωσε το 71,8%(Πίνακας 9).

Πίνακας 10:Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν υπάρχει ρητή κατανομή ρόλων και καθηκόντων μεταξύ των δύο συνδιδασκάλων;

Ρόλος.Καθηκόντων.Συνδιδασκάλων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	5	5,9	5,9	7,1
	Μέτρια	19	22,4	22,4	29,4
	Πολύ	46	54,1	54,1	83,5
	Πάρα πολύ	14	16,5	16,5	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν υπάρχει ρητή κατανομή ρόλων και καθηκόντων μεταξύ των δυο συνδιδασκάλων το 1,2% που ήταν και το μικρότερο ποσοστό απάντησε καθόλου, το 5,9% απάντησε λίγο, το 22,4% απάντησε μέτρια. Το μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφηκε στην απάντηση πολύ όπου συγκέντρωσε το 54,1% και υπήρξε και ένα αρκετά καλό ποσοστό της τάξης του 16,5% που απάντησε πάρα πολύ (Πίνακας 10).



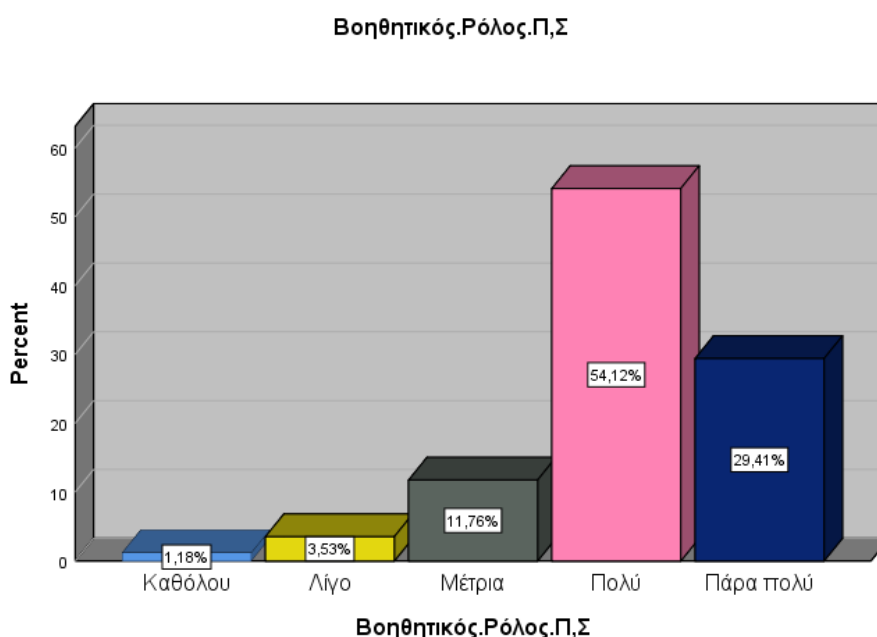
Γράφημα 10: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αν υπάρχει ρητή κατανομή ρόλων και καθηκόντων μεταξύ των δύο συνδιδασκάλων;

Πίνακας 11: Ποσοστά Συγκυοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά σύμφωνα με την ερώτηση αν ο ειδικός εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης έχει βοηθητικό ρόλο στην Παράλληλη Στήριξη.

Βοηθητικός.Ρόλος.Π,Σ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	3	3,5	3,5	4,7
	Μέτρια	10	11,8	11,8	16,5
	Πολύ	46	54,1	54,1	70,6
	Πάρα πολύ	25	29,4	29,4	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το 1,2% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί ότι ο ειδικός εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν έχει καθόλου βοηθητικό ρόλο στην παράλληλη στήριξη. Το μεγαλύτερο ποσοστό που ήταν και το 54,1% θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει πολύ σημαντικό ρόλο στην παράλληλη στήριξη. Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό που συγκέντρωσε το 29,4% θεωρεί ότι έχει πάρα πολύ σημαντικό βοηθητικό ρόλο στην παράλληλη στήριξη(Πίνακας 11).

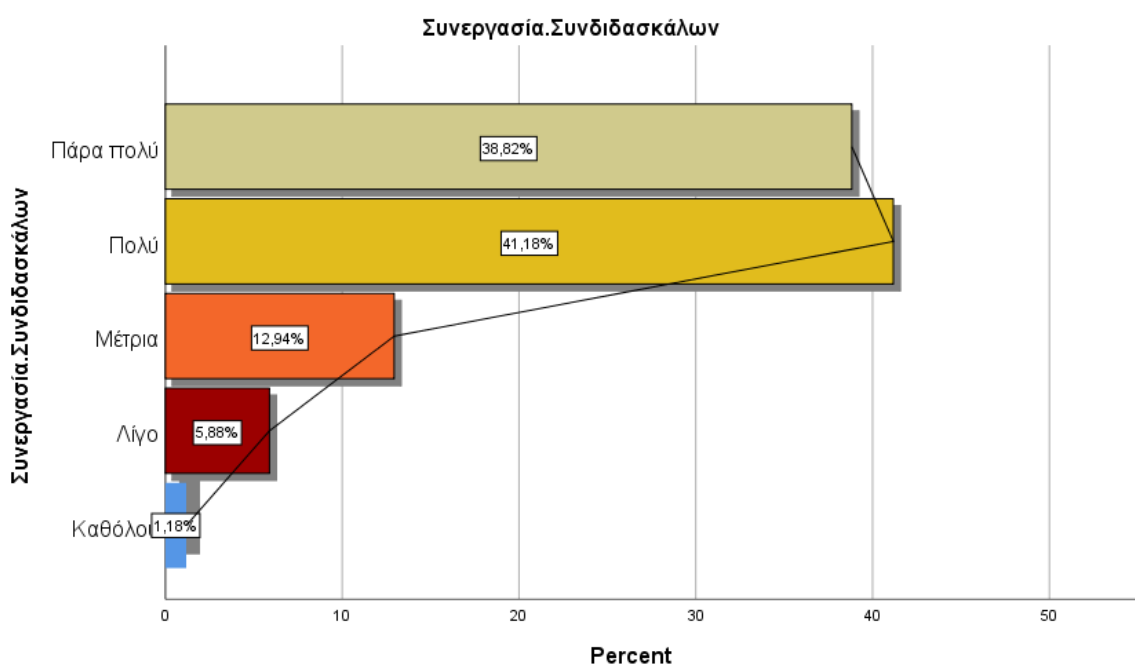
Γράφημα 11: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αν ειδικός εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης έχει βοηθητικό ρόλο στην Παράλληλη Στήριξη.



Πίνακας 12: Ποσοστά Συχνότητων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεργασία με τον συνάδελφο συνδιδάσκαλό τους επιτυχημένη.

Συνεργασία.Συνδιδασκάλων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	5	5,9	5,9	7,1
	Μέτρια	11	12,9	12,9	20,0
	Πολύ	35	41,2	41,2	61,2
	Πάρα πολύ	33	38,8	38,8	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεργασία με τον συνάδελφο συνδιδάσκαλό τους ως επιτυχημένη το 41,2% την θεωρεί πολύ επιτυχημένη το 38,8% πάρα πολύ το 12,9% μέτρια ενώ τα μικρότερα ποσοστά που κυμαίνονται από 1,2% μέχρι και 5,9% τη θεωρούν καθόλου έως και λίγο επιτυχημένη αντίστοιχα(Πίνακας 12).

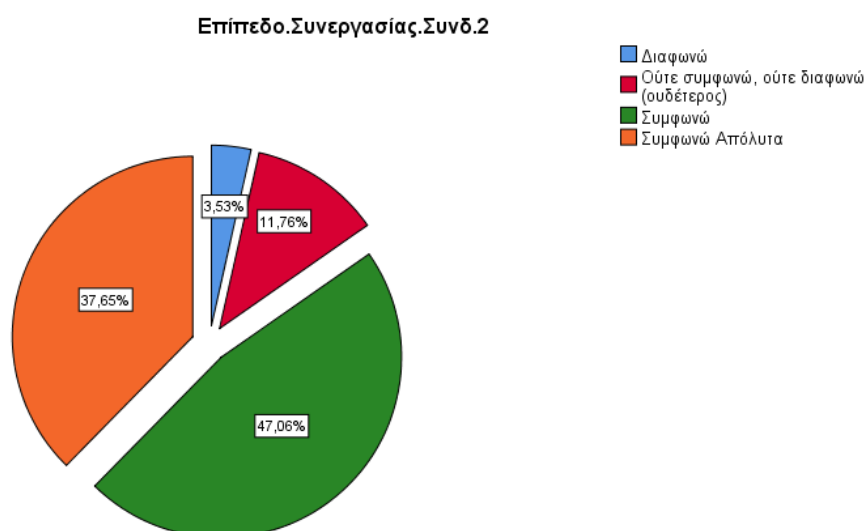


Γράφημα 12: Διάγραμμα που απεικονίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν τη συνεργασία με το συνάδελφο συνδιδάσκαλο τους επιτυχημένη.

Πίνακας 13: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά που απεικονίζουν τη διάθεση για συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων.

Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.1					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	3,5	3,5	3,5
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	10	11,8	11,8	15,3
	Συμφωνώ	40	47,1	47,1	62,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	32	37,6	37,6	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν ότι υπάρχει διάθεση για συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων σε ποσοστό 47,1%. Το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό που ήταν και το 37,6% συμφωνεί απόλυτα ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 11,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Πίνακας 13).

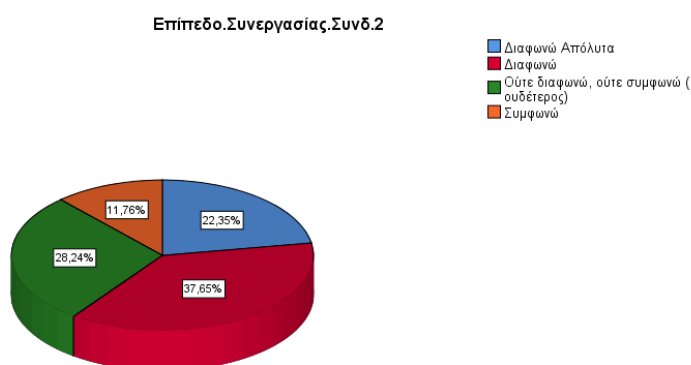


Γράφημα 13: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν έχουν διαθεση για συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Πίνακας 14: Ποσοστά Συγκοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άβολα να παραβρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας με άλλον εκπαιδευτικό, διότι πιστεύουν ότι του ελέγχει.

Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	19	22,4	22,4	22,4
	Διαφωνώ	32	37,6	37,6	60,0
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	24	28,2	28,2	88,2
	Συμφωνώ	10	11,8	11,8	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άβολα να παραβρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας με άλλον εκπαιδευτικό διότι πιστεύουν ότι τους ελέγχει το 37,6% που ήταν και το μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνεί. Ωστόσο το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό που συγκεντρώνει 28,2% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Σημαντικά ποσοστά καταγράφηκαν τόσο στην απάντηση σύμφωνο όσο και στην απάντηση διαφωνώ με 11,8% και 22,4% αντίστοιχα (Πίνακας 14).

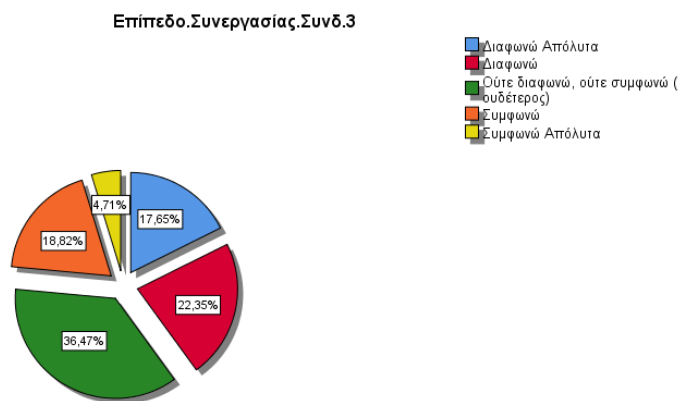


Γράφημα 14: Διάγραμμα που απεικονίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το αν αισθάνονται άβολα να παραβρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας με άλλον εκπαιδευτικό, διότι πιστεύουν ότι του ελέγχει.

Πίνακας 15: Ποσοστά Συχνότητας και Αθροιστικά ποσοστά για το αν ο σχεδιασμός της διδασκαλίας υλοποιείται από κοινού.

Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.3					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	15	17,6	17,6	17,6
	Διαφωνώ	19	22,4	22,4	40,0
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	31	36,5	36,5	76,5
	Συμφωνώ	16	18,8	18,8	95,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	4	4,7	4,7	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε πως το 36,5% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί ώστε ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να υλοποιείται από κοινού, το 22,4% διαφωνεί, το 17,6% διαφωνεί απόλυτα ενώ το 18,8% και το 4,7% συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα αντίστοιχα (Πίνακας 15).

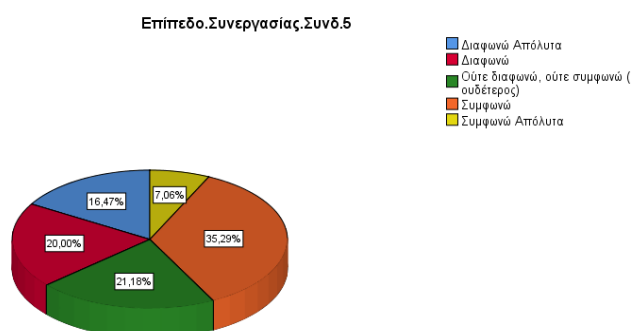


Γράφημα 15: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν ο σχεδιασμός της διδασκαλίας υλοποιείται από κοινού.

Πίνακας 16: Ποσοστά Συγκοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά με βάση την ερώτηση αν η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται και από τους δύο εκπαιδευτικούς.

Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.4					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	14	16,5	16,5	16,5
	Διαφωνώ	17	20,0	20,0	36,5
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	18	21,2	21,2	57,6
	Συμφωνώ	30	35,3	35,3	92,9
	Συμφωνώ Απόλυτα	6	7,1	7,1	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα θεωρούν πως η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να γίνεται και από τους 2 εκπαιδευτικούς Κάτι το οποίο φαίνεται και από το διάγραμμα που ακολουθεί καθώς συγκεντρώνει το 35,3%. Ωστόσο βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί είναι λίγο μπερδεμένοι καθώς τα αμέσως 2 μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στην απάντηση διαφωνώ αλλά και στην απάντηση ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ όπου παρατηρείται ποσοστό της τάξεως του 20% και του 21,2% αντίστοιχα (Πίνακας 16).

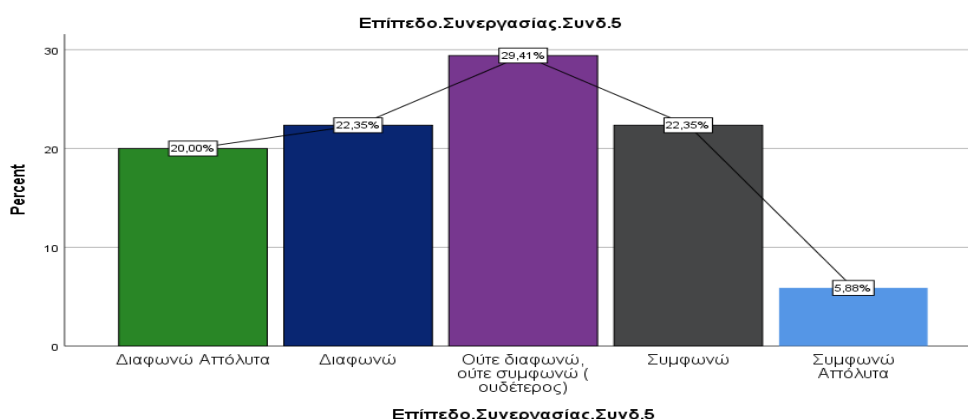


Γράφημα 16: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να γίνεται από κοινού με το συνάδελφο τους.

Πίνακας 17: Ποσοστά Συχοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά στην ερώτηση για το αν η αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες πραγματοποιείται αυστηρά και μόνο από τον ειδικό εκπαιδευτικό.

Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.5					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	17	20,0	20,0	20,0
	Διαφωνώ	19	22,4	22,4	42,4
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	25	29,4	29,4	71,8
	Συμφωνώ	19	22,4	22,4	94,1
	Συμφωνώ Απόλυτα	5	5,9	5,9	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Από τις απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν βλέπουμε πώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αρκετά μοιρασμένες στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες πρέπει να πραγματοποιείται αυστηρά και μόνο από τον ειδικό εκπαιδευτικό καθώς τα ποσοστά μεταξύ των απαντήσεων βρίσκονται πολύ κοντά. Το μεγαλύτερο ποσοστό που συγκεντρώνει το 29,4% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την παραπάνω ερώτηση το 20% διαφωνεί απόλυτα το 22,4% διαφωνεί ενώ το 22,4% και το 5,9% συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα αντίστοιχα (Πίνακας 17).



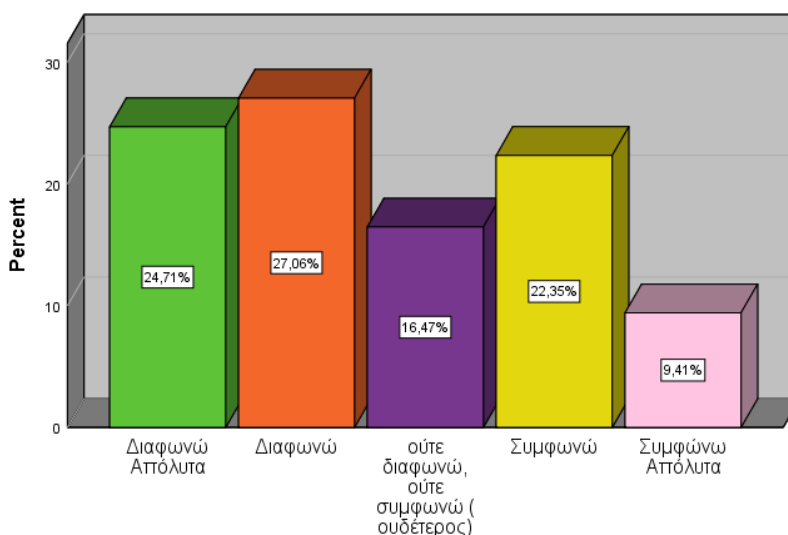
Γράφημα 17: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες πραγματοποιείται αυστηρά και μόνο από τον ειδικό εκπαιδευτικό.

Πίνακας 18: Ποσοστά Συγκοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά στην ερώτηση αν την ευθύνη όλης της σχολικής τάξης πρέπει να την διαθέτουν και ο δύο εκπαιδευτικοί.

Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.6					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	21	24,7	24,7	24,7
	Διαφωνώ	23	27,1	27,1	51,8
	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	14	16,5	16,5	68,2
	Συμφωνώ	19	22,4	22,4	90,6
	Συμφώνω Απόλυτα	8	9,4	9,4	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν την ευθύνη όλης της σχολικής τάξης πρέπει να τη διαθέτουν και οι 2 εκπαιδευτικοί το 24,7% διαφωνεί απόλυτα το 27,1% διαφωνεί το 22,4% συμφωνεί ενώ το 16,5% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί δηλαδή παραμένει ουδέτερο (Πίνακας 18).

Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.6

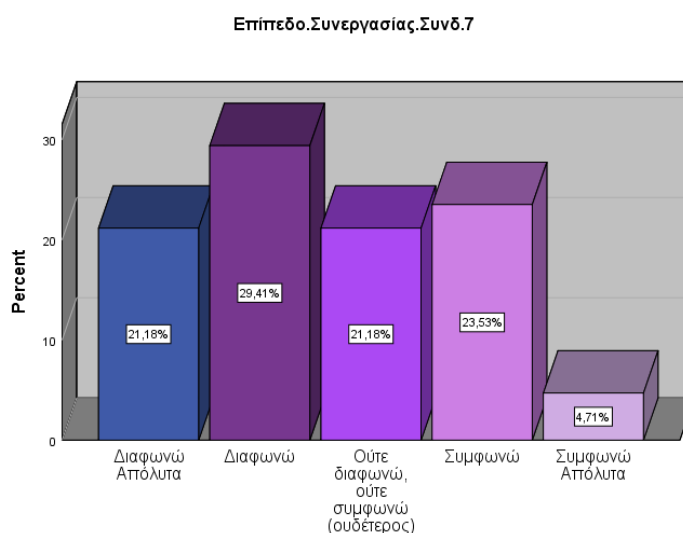


Γράφημα 18: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αν την ευθύνη όλης της σχολικής τάξης πρέπει να την διαθέτουν και ο δύο εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 19: Ποσοστά Συγκοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά όσον αφορά την ερώτηση αν την ευθύνη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την έχει αποκλειστικά και μόνο ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής.

Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.7					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	18	21,2	21,2	21,2
	Διαφωνώ	25	29,4	29,4	50,6
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	18	21,2	21,2	71,8
	Συμφωνώ	20	23,5	23,5	95,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	4	4,7	4,7	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν την ευθύνη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες πρέπει να την έχει αποκλειστικά και μόνο ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετέχει στην έρευνα διαφωνεί με αυτό το καθεστώς σε ποσοστό το οποίο συγκεντρώνει το 50,6%. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό παραμένει ουδέτερο και συγκεντρώνει το 21,2% ενώ το 28,2% σύμφωνοι πως την ευθύνη του μαθητή πρέπει να την έχει ο δάσκαλος ειδικής αγωγής(Πίνακας 19).

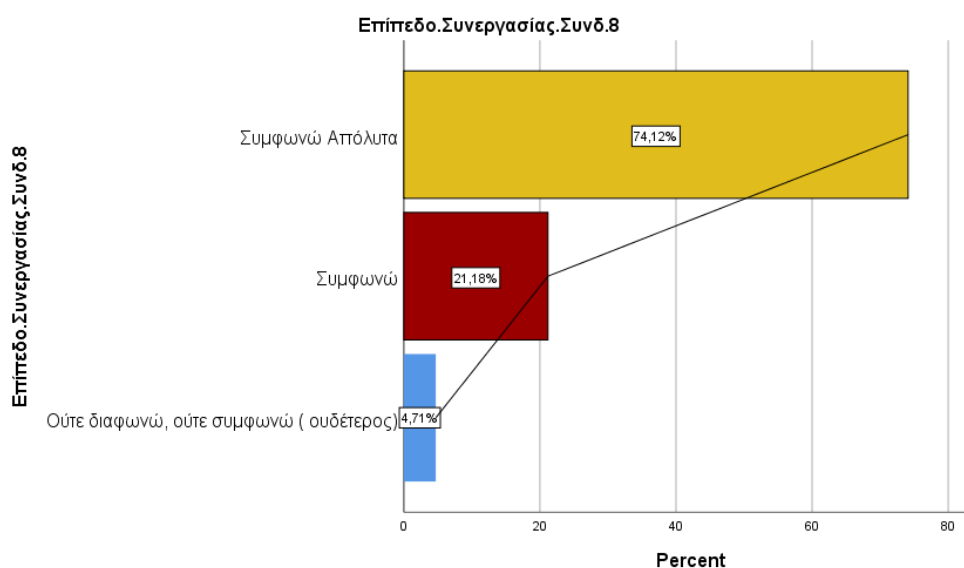


Γράφημα 19: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αν την ευθύνη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την έχει αποκλειστικά και μόνο ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής.

Πίνακας 20: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν η καλή συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων έχει θετικά αποτελέσματα και στους μαθητές.

Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.8					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	4	4,7	4,7	4,7
	Συμφωνώ	18	21,2	21,2	25,9
	Συμφωνώ Απόλυτα	63	74,1	74,1	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε πως η καλή συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων έχει θετικά αποτελέσματα και στους μαθητές σε ποσοστό 95,3% (Πίνακας 20).



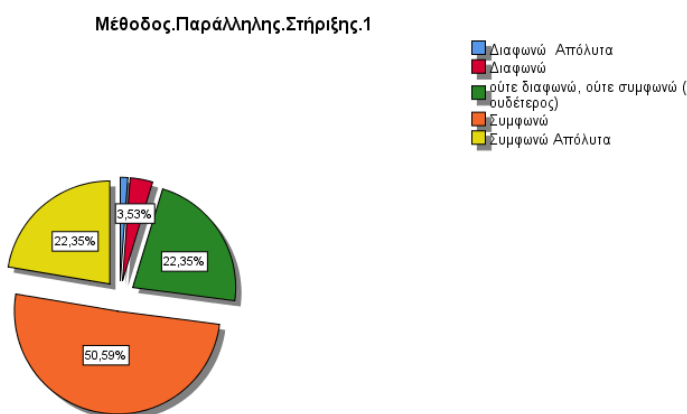
Γράφημα 20: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν η καλή συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων έχει θετικά αποτελέσματα και στους μαθητές.

Πίνακας 21:Ποσοστά Συγκοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης μοιράζονται τη φιλοσοφία της μάθησης και της διδασκαλίας τους.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.1					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	1	1,2	1,2	1,2
	Διαφωνώ	3	3,5	3,5	4,7
	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	19	22,4	22,4	27,1
	Συμφωνώ	43	50,6	50,6	77,6
	Συμφωνώ Απόλυτα	19	22,4	22,4	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης μοιράζονται τη φιλοσοφία της μάθησης και της διδασκαλίας τους το 50.6% απάντησε πως συμφωνεί. Το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό που συγκεντρώνει το 22.4% μοιράστηκε στις απαντήσεις ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και στην απάντηση ότι συμφωνούν απόλυτα. Έτσι βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι συνάδελφοι τους που ανήκουν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης πρέπει να μοιράζονται τη φιλοσοφία της μάθησης

και της διδασκαλίας τους(Πίνακας 21).

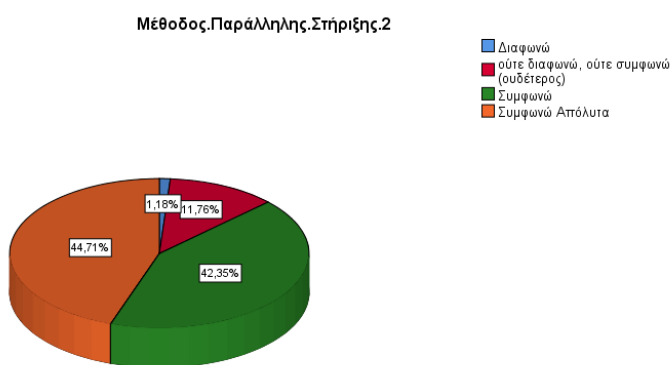


Γράφημα 21: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης πρέπει να μοιράζονται τη φιλοσοφία της μάθησης και της διδασκαλίας τους.

Πίνακας 22: Ποσοστά Συγκοιήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	1,2	1,2	1,2
	ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	10	11,8	11,8	12,9
	Συμφωνώ	36	42,4	42,4	55,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	38	44,7	44,7	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση για το αν υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής τα μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφηκαν στις απαντήσεις συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα με 42.4% και 44.7% αντίστοιχα. Έτσι βλέπουμε πως ανεξάρτητα στην βαθμίδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους επικρατεί αλληλοσεβασμός και υποστήριξη(Πίνακας 22).

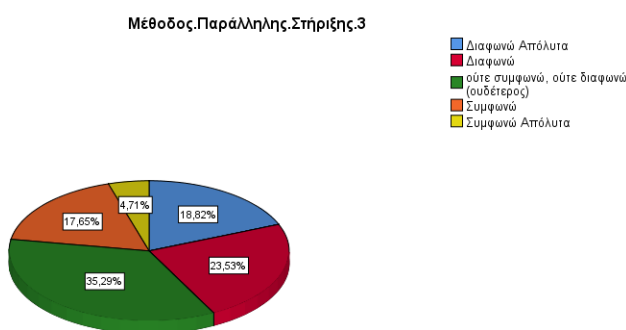


Γράφημα 22: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Πίνακας 23: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης έχουν την δυνατότητα να ασκούν κριτική , μέχρι έναν βαθμό στον συνάδελφο της γενικής αγωγής.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.3					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	16	18,8	18,8	18,8
	Διαφωνώ	20	23,5	23,5	42,4
	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	30	35,3	35,3	77,6
	Συμφωνώ	15	17,6	17,6	95,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	4	4,7	4,7	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση για το αν οι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης έχουν την δυνατότητα να ασκούν κριτική , μέχρι έναν βαθμό στον συνάδελφο της γενικής αγωγής βλέπουμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό είναι αναποφάσιστο καθώς ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Επίσης αυτό φαίνεται και από το γεγονός πως τα αμέσως μεγαλύτερα ποσοστά που απέχουν πολύ λίγο ανιχνεύονται στις απαντήσεις διαφωνώ και συμφωνώ με 23.5% και 17.6% αντίστοιχα (Πίνακας 23).



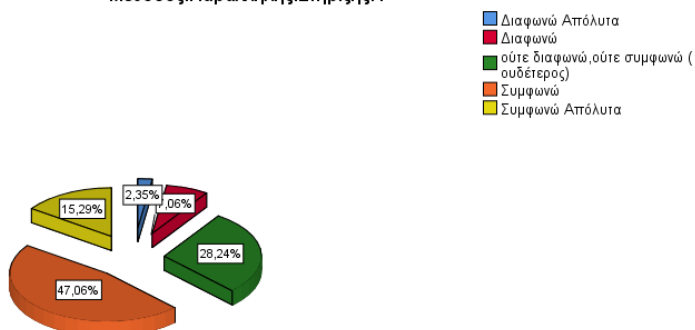
Γράφημα 23: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν οι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης έχουν την δυνατότητα να ασκούν κριτική , μέχρι έναν βαθμό στον συνάδελφο της γενικής αγωγής.

Πίνακας 24:Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης είναι ικανοί να επιλύσουν προβλήματα εντός της σχολικής τάξης που διδάσκουν.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.4					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	2,4	2,4	2,4
	Διαφωνώ	6	7,1	7,1	9,4
	ούτε διαφωνώ,ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	24	28,2	28,2	37,6
	Συμφωνώ	40	47,1	47,1	84,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	13	15,3	15,3	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι ικανοί να επιλύσουν προβλήματα εντός σχολικής τάξης που διδάσκουν σε ποσοστό 62,3%. Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό που συγκέντρωσε το 28,2% παρέμεινε ουδέτερο δηλαδή δεν μπορούσε να αποφασίσει(Πίνακας 24).

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.4

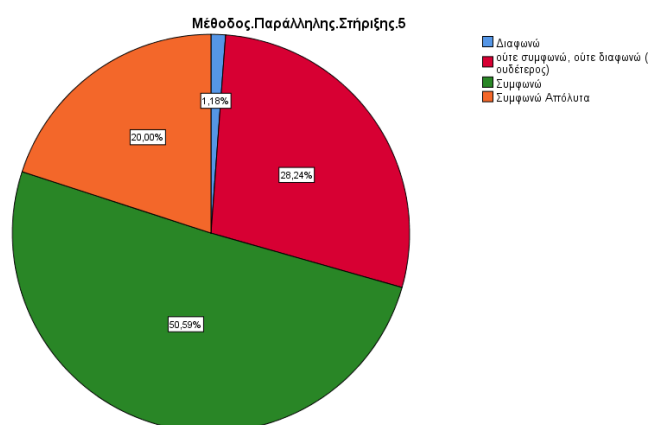


Γράφημα 24: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης είναι ικανοί να επιλύσουν προβλήματα εντός της σχολικής τάξης που διδάσκουν.

Πίνακας 25: Ποσοστά Συγκοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν με άλλους εκπαιδευτικούς.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.5					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	1,2	1,2	1,2
	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	24	28,2	28,2	29,4
	Συμφωνώ	43	50,6	50,6	80,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	17	20,0	20,0	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές που διαθέτουν με άλλους εκπαιδευτικούς Το 70,6% που είναι και ένα τεράστιο ποσοστό συμφωνοί πως συμβαίνει αυτό το γεγονός. Υπήρξε και ένα ποσοστό της τάξεως του 28,2% που παρέμεινε ουδέτερο ωστόσο μόλις το 1,2% πιστεύει πως αυτό δεν συμβαίνει από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Έτσι συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι απόλυτα πρόθυμοι να μοιραστούν όλες αυτές τις ικανότητες τις οποίες διαθέτουν με άλλους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 25).

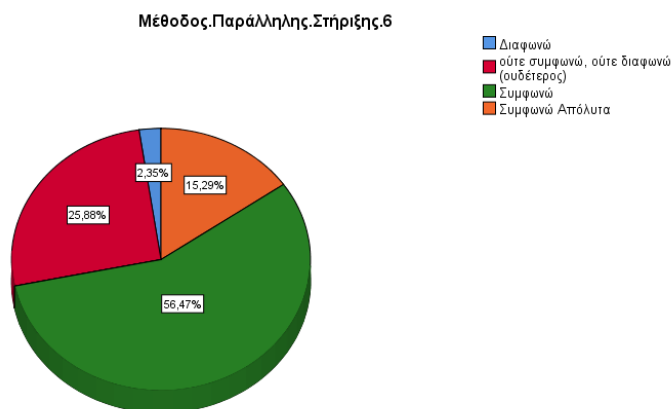


Γράφημα 25: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν με άλλους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 26: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν σε μια τάξη συνδιδασκαλίας οι μαθητές εργάζονται για κοινό σκοπό, αλλά τα επιτεύγματα τους, πιθανόν να εκφράζονται με ξεχωριστούς τρόπους.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.6					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	2,4	2,4	2,4
	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	22	25,9	25,9	28,2
	Συμφωνώ	48	56,5	56,5	84,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	13	15,3	15,3	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν πώς σε μια τάξη συνδιδασκαλίας οι μαθητές εργάζονται για κοινό σκοπό αλλά τα επιτεύγματά τους πιθανόν να εκφράζονται με ξεχωριστούς τρόπους. Αυτό είναι ξεκάθαρα από το ποσοστό που συγκέντρωσε η συγκεκριμένη άποψη των εκπαιδευτικών το οποίο άγγιξε το 71,8%(Πίνακας 26).

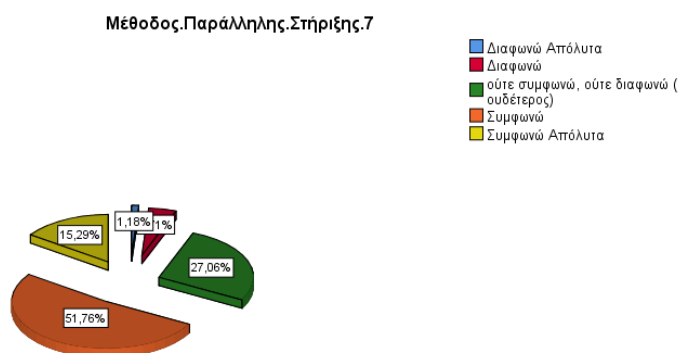


Γράφημα 26: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν σε μια τάξη συνδιδασκαλίας οι μαθητές εργάζονται για κοινό σκοπό, αλλά τα επιτεύγματά τους, πιθανόν να εκφράζονται με ξεχωριστούς τρόπους.

Πίνακας 27: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης γνωρίζουν μια ποικιλία τρόπων και πρακτικών για να ανταπεξέλθουν στην ποικιλομορφία των μαθητών τους.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.7					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	1	1,2	1,2	1,2
	Διαφωνώ	4	4,7	4,7	5,9
	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	23	27,1	27,1	32,9
	Συμφωνώ	44	51,8	51,8	84,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	13	15,3	15,3	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης γνωρίζουν μια ποικιλία τρόπων και πρακτικών για να ανταπεξέλθουν στην ποικιλομορφία των μαθητών τους το 67,1% συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα ενώ το επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό που συγκέντρωσε και το 27,1% παρέμεινε ουδέτερο. Τα ποσοστά των υπόλοιπων απαντήσεων ήταν αμελητέα(Πίνακας 27).

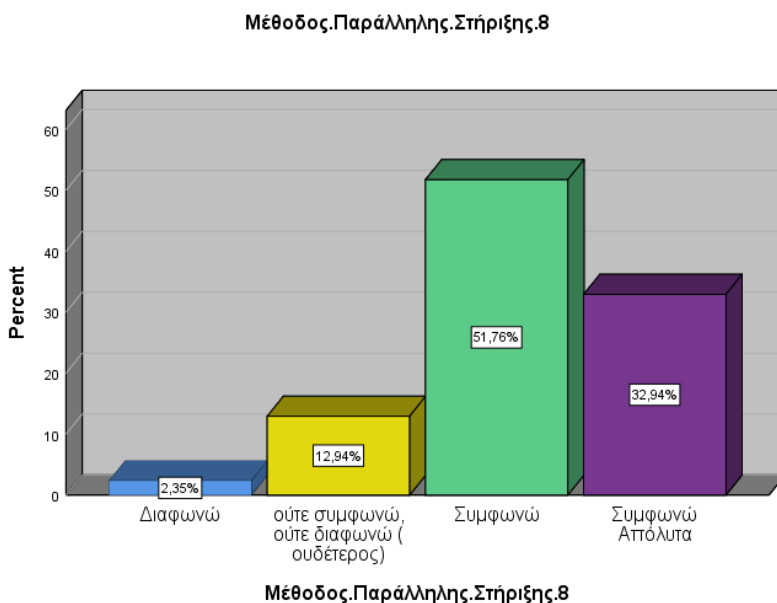


Γράφημα 27: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης γνωρίζουν μια ποικιλία τρόπων και πρακτικών για να ανταπεξέλθουν στην ποικιλομορφία των μαθητών τους.

Πίνακας 28:Ποσοστά Συγκοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους σε καθημερινή βάση.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.8					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	2,4	2,4	2,4
	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	11	12,9	12,9	15,3
	Συμφωνώ	44	51,8	51,8	67,1
	Συμφωνώ Απόλυτα	28	32,9	32,9	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν πως οι συνάδελφοι της παράλληλης στήριξης παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους σε καθημερινή βάση σε ένα ποσοστό που συγκέντρωσε το 84,7% (Πίνακας 28).

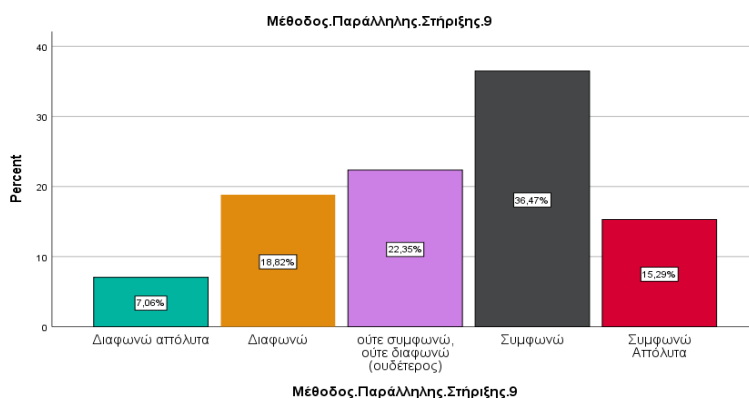


Γράφημα 28: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους σε καθημερινή βάση.

Πίνακας 29: Ποσοστά Συγκοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης είναι το ίδιο αρμόδιος με τους άλλους συναδέλφους για όσα συμβαίνουν στην αίθουσα διδασκαλίας.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.9					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	7,1	7,1	7,1
	Διαφωνώ	16	18,8	18,8	25,9
	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	19	22,4	22,4	48,2
	Συμφωνώ	31	36,5	36,5	84,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	13	15,3	15,3	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι αρκετά μοιρασμένες όσο αφορά την ερώτηση αν ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης είναι το ίδιο αρμόδιος με τους άλλους συναδέλφους για όσα συμβαίνουν στην αίθουσα διδασκαλίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό το μεγαλύτερο ποσοστό που συγκέντρωσε και το 36,5% συμφωνεί με αυτό το γεγονός. Ωστόσο ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 22,4% παρέμεινε ουδέτερο και ένα 18,8% πιστεύει πως οι συνάδελφοι της παράλληλης στήριξης δεν είναι το ίδιο αρμόδιοι με τους άλλους εκπαιδευτικούς για όσα συμβαίνουν στην αίθουσα διδασκαλίας(Πίνακας 29).



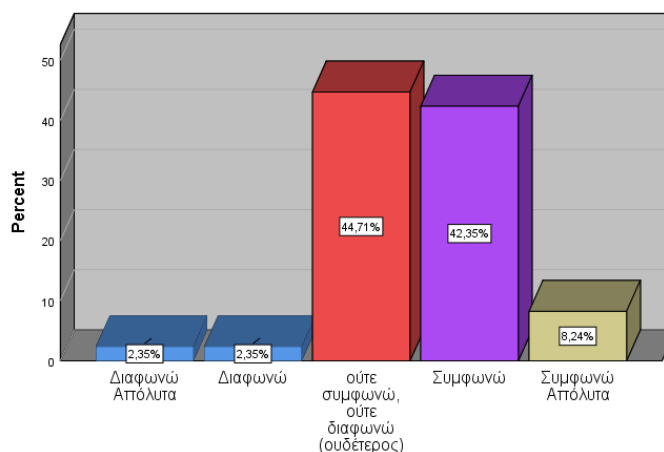
Γράφημα 29: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης είναι το ίδιο αρμόδιος με τους άλλους συναδέλφους για όσα συμβαίνουν στην αίθουσα διδασκαλίας.

Πίνακας 30: Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι μαθητές της σχολικής αίθουσας, παρέχονται εξατομικευμένη βοήθεια και ολοκληρώνει ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών τις εργασίες του.

Μέθοδος. Παράλληλης. Στήριξης. 10					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	2,4	2,4	2,4
	Διαφωνώ	2	2,4	2,4	4,7
	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	38	44,7	44,7	49,4
	Συμφωνώ	36	42,4	42,4	91,8
	Συμφωνώ Απόλυτα	7	8,2	8,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν οι μαθητές της σχολικής αίθουσας παρέχονται εξατομικευμένη βοήθεια και ολοκληρώνει ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών τις εργασίες του τα 2 μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πως συμφωνούν και πώς παρέμειναν ουδέτεροι σε ποσοστό που αγγίζει το 44.7% και το 42.4% αντίστοιχα (Πίνακας 30).

Μέθοδος. Παράλληλης. Στήριξης. 10



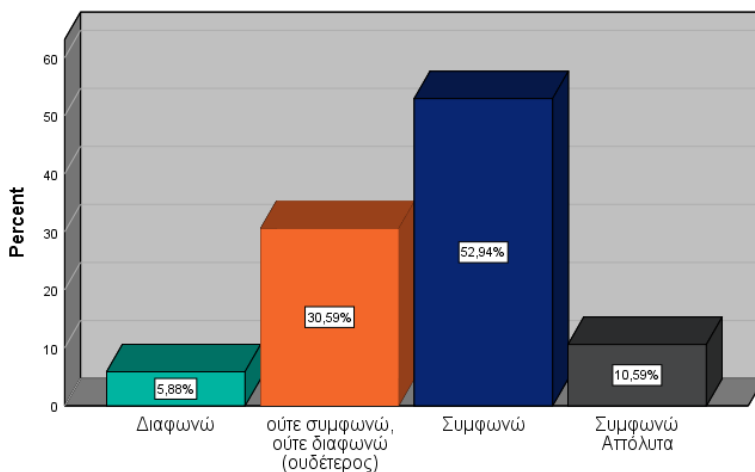
Γράφημα 30: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν οι μαθητές της σχολικής αίθουσας, παρέχονται εξατομικευμένη βοήθεια και ολοκληρώνει ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών τις εργασίες του.

Πίνακας 31: Ποσοστά Συγκοιήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εφαρμόζουν μοντέλα συνεργασίας.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.11					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	5	5,9	5,9	5,9
	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	26	30,6	30,6	36,5
	Συμφωνώ	45	52,9	52,9	89,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	9	10,6	10,6	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε πώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 63,5% πώς οι συνάδελφοί της παράλληλης στήριξης εφαρμόζουν μοντέλα συνεργασίας, ενώ ένα 30,6% των συμμετεχόντων παρέμεινε ουδέτερο(Πίνακας 31).

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.11



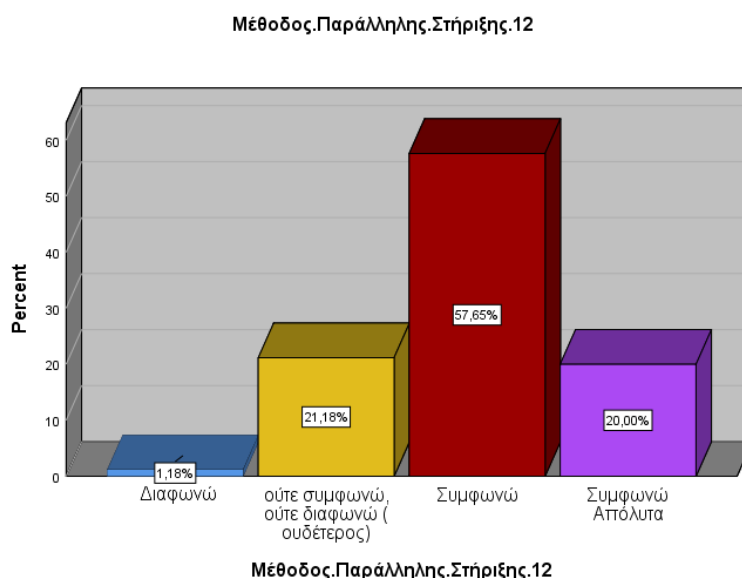
Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.11

Γράφημα 31: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εφαρμόζουν μοντέλα συνεργασίας.

Πίνακας 32: Ποσοστά Συγκοπήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταλαβαίνει τις κατευθύνσεις και τους στόχους που έχει θέσει ο δάσκαλος της γενικής εκπαίδευσης.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.12					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	1,2	1,2	1,2
	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	18	21,2	21,2	22,4
	Συμφωνώ	49	57,6	57,6	80,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	17	20,0	20,0	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Το 70,6% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταλαβαίνει τις κατευθύνσεις και τους στόχους που έχει θέσει ο δάσκαλος της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο και σε αυτή την ερώτηση υπήρχε ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 21,2% που παρέμεινε ουδέτερο(Πίνακας 32).

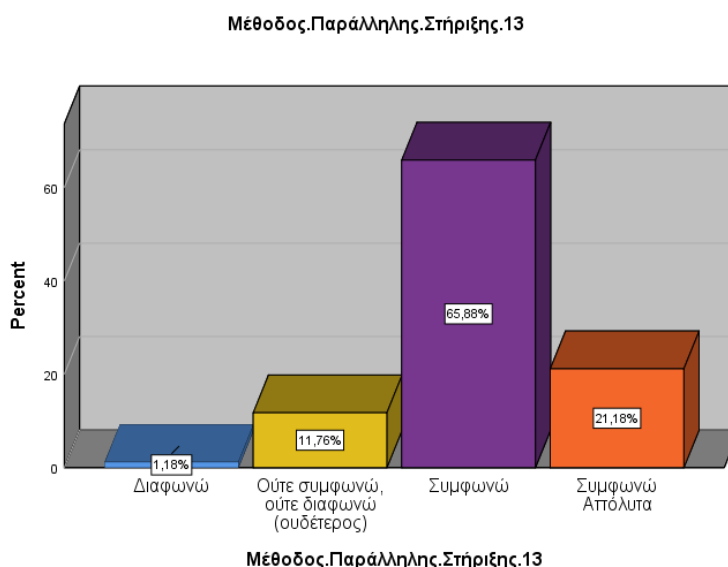


Γράφημα 32: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταλαβαίνει τις κατευθύνσεις και τους στόχους που έχει θέσει ο δάσκαλος της γενικής εκπαίδευσης.

Πίνακας33:Ποσοστά Συχνοτήτων και Αθροιστικά ποσοστά για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης ανταλλάσσουν στρατηγικές μάθησης με άλλους συναδέλφους όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.13					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	1,2	1,2	1,2
	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	10	11,8	11,8	12,9
	Συμφωνώ	56	65,9	65,9	78,8
	Συμφωνώ Απόλυτα	18	21,2	21,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

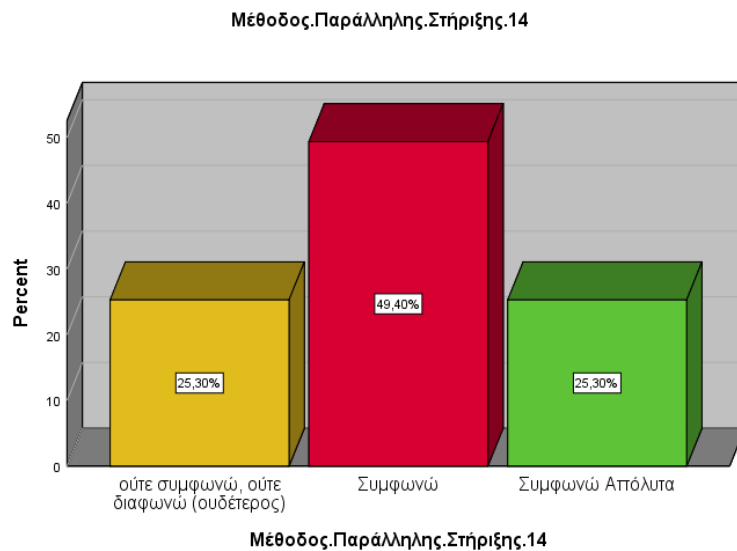
Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης ανταλλάζουν στρατηγικές μάθησης με άλλους συναδέλφους όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο η πλειονότητα των συμμετεχόντων που συγκέντρωσε και το 87,1% συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα με το παραπάνω ερώτημα το οποίο τέθηκε (Πίνακας 33).



Γράφημα 33: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης ανταλλάσσουν στρατηγικές μάθησης με άλλους συναδέλφους όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο.

Μέθοδος.Παράλληλης.Στήριξης.14					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	21	24,7	25,3	25,3
	Συμφωνώ	41	48,2	49,4	74,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	21	24,7	25,3	100,0
	Total	83	97,6	100,0	
Missing	System	2	2,4		
Total		85	100,0		

Από τον πα πάνω πίνακα βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον σε ποσοστό 72,9% ενώ το 24,7% το συμμετοχόντων στην έρευνα παρέμεινε ουδέτερο(Πίνακας 34).



Γράφημα 34: Διάγραμμα απεικόνισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το αν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.

Έλεγχος Ύπαρξης Συσχέτισης μεταξύ 2 Κατηγορικών Μεταβλητών

Πίνακας35:Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης χ^2 για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και αν υπάρχει ρητή κατανομή των ρόλων – καθηκόντων μεταξύ των συνδιδασκάλων.

Crosstab								
			Ρόλος.Καθηκόντων.Συνδιδασκάλων					Total
			Καθόλο υ	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Χρόνια.Υπηρεσίας.Στη ν.Εκπαίδευση	0-10	Count	0	1	3	9	5	18
		% within Ρόλος.Καθηκόντων.Συ νδιδασκάλων	0,0%	20,0%	15,8%	19,6%	35,7%	21,2%
		% of Total	0,0%	1,2%	3,5%	10,6%	5,9%	21,2%
	11-20	Count	0	3	6	10	3	22
		% within Ρόλος.Καθηκόντων.Συ νδιδασκάλων	0,0%	60,0%	31,6%	21,7%	21,4%	25,9%
		% of Total	0,0%	3,5%	7,1%	11,8%	3,5%	25,9%
	21-30	Count	1	1	5	10	4	21
		% within Ρόλος.Καθηκόντων.Συ νδιδασκάλων	100,0%	20,0%	26,3%	21,7%	28,6%	24,7%
		% of Total	1,2%	1,2%	5,9%	11,8%	4,7%	24,7%
	31-40	Count	0	0	5	17	2	24
		% within Ρόλος.Καθηκόντων.Συ νδιδασκάλων	0,0%	0,0%	26,3%	37,0%	14,3%	28,2%
		% of Total	0,0%	0,0%	5,9%	20,0%	2,4%	28,2%
Total		Count	1	5	19	46	14	85
		% within Ρόλος.Καθηκόντων.Συ νδιδασκάλων	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,2%	5,9%	22,4%	54,1%	16,5%	100,0%

Πίνακας 36: Έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών πίνακα 35.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,618 ^a	12	,477
Likelihood Ratio	12,068	12	,440
Linear-by-Linear Association	,020	1	,888
N of Valid Cases	85		

a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου χ^2 είναι $p = 0.477 > 0.05 = \alpha$. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα αν έχουν από 0 έως 40 έτη προυπηρεσίας θεωρούν πως υπάρχει σε πολύ καλό βαθμό ρητή κατανομή ρόλων και καθηκόντων μεταξύ των 2 συνδιδασκάλων σε ποσοστό που αγγίζει το 54.1%. Αξιοσημείωτο είναι πως αυτή η απάντηση συγέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό σε όλες τις υποομάδες που δημιουργήθηκαν για τα χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας 36).

Πίνακας 37: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης χ^2 για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και αν ο σχεδιασμός της διδασκαλίας πρέπει να υλοποιείται από κοινού.

Crosstab								
		Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.3					Total	
		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα		
Χρόνια.Υπηρεσίας.Στη ν.Εκπαίδευση	0-10	Count	2	3	9	3	1	18
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.3	13,3%	15,8%	29,0%	18,8%	25,0%	21,2%
		% of Total	2,4%	3,5%	10,6%	3,5%	1,2%	21,2%
	11-20	Count	3	6	6	6	1	22
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.3	20,0%	31,6%	19,4%	37,5%	25,0%	25,9%

		% of Total	3,5%	7,1%	7,1%	7,1%	1,2%	25,9%
	21-30	Count	3	5	10	2	1	21
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.3	20,0%	26,3%	32,3%	12,5%	25,0%	24,7%
		% of Total	3,5%	5,9%	11,8%	2,4%	1,2%	24,7%
	31-40	Count	7	5	6	5	1	24
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.3	46,7%	26,3%	19,4%	31,3%	25,0%	28,2%
		% of Total	8,2%	5,9%	7,1%	5,9%	1,2%	28,2%
Total		Count	15	19	31	16	4	85
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	17,6%	22,4%	36,5%	18,8%	4,7%	100,0%

Πίνακας 38: Έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών πίνακα 37.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	8,053 ^a	12	,781
Likelihood Ratio	7,968	12	,788
Linear-by-Linear Association	1,522	1	,217

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου χ^2 είναι $p = 0.781 > 0.05 = \alpha$. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας έχουν διαφορετικές απόψεις για το αν ο σχεδιασμός για την διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται από κοινού. Σαν μέσος όρος όλων των υποομάδων που δημιουργήθηκαν για τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση το μεγαλύτερο ποσοστό που ήταν 36.5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί σχετικά με το ερώτημα που τέθηκε για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που είχαν από 31-40 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση διαφωνούν απόλυτα πως ο σχεδιασμός της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται από κοινού σε ποσοστό 46.7% (Πίνακας 38).

Πίνακας 39: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης χ^2 για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση και αντην ευθύνη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την έχει αποκλειστικά και μόνο ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής.

Crosstab								
		Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.7					Total	
		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα		
Χρόνια.Υπηρεσίας.Στη ν.Εκπαίδευση	0-10	Count	3	2	5	6	2	18
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.7	16,7%	8,0%	27,8%	30,0%	50,0%	21,2%
		% of Total	3,5%	2,4%	5,9%	7,1%	2,4%	21,2%
	11-20	Count	4	5	5	7	1	22
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.7	22,2%	20,0%	27,8%	35,0%	25,0%	25,9%
		% of Total	4,7%	5,9%	5,9%	8,2%	1,2%	25,9%
	21-30	Count	3	10	3	4	1	21
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.7	16,7%	40,0%	16,7%	20,0%	25,0%	24,7%
		% of Total	3,5%	11,8%	3,5%	4,7%	1,2%	24,7%
	31-40	Count	8	8	5	3	0	24
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.7	44,4%	32,0%	27,8%	15,0%	0,0%	28,2%
		% of Total	9,4%	9,4%	5,9%	3,5%	0,0%	28,2%
Total		Count	18	25	18	20	4	85
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	21,2%	29,4%	21,2%	23,5%	4,7%	100,0%

Πίνακας 40: Έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών πίνακα 39.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,654 ^a	12	,323
Likelihood Ratio	14,613	12	,263
Linear-by-Linear Association	7,830	1	,005
N of Valid Cases	85		

a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,85.

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου χ^2 είναι $p = 0.323 > 0.05 = \alpha$. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας έχουν διαφορετικές απόψεις για το αν την ευθύνη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την έχει αποκλειστικά και μόνο ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής. Σαν μέσος όρος όλων των υποομάδων που δημιουργήθηκαν για τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση το μεγαλύτερο ποσοστό που ήταν 29.4% διαφωνεί σχετικά με το ερώτημα που τέθηκε. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που είχαν από 0-20 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση συμφωνούν πως την ευθύνη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την έχει αποκλειστικά και μόνο ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής(Πίνακας 40).

Πίνακας 41: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης χ^2 για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου σπουδών και αν θεωρούν ότι ο ειδικός εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης έχει βοηθητικό ρόλο στην Παράλληλη Στήριξη.

Crosstab								
			Βοηθητικός.Ρόλος.Π.Σ					Total
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Επίπεδο Σπουδών	Παιδαγωγικό_Τμήμα_ Δημοτικής_Εκπαίδευσης	Count	1	2	9	44	23	79
		% within Βοηθητικός.Ρόλος.Π.Σ	100,0%	66,7%	90,0%	95,7%	92,0%	92,9%
		% of Total	1,2%	2,4%	10,6%	51,8%	27,1%	92,9%
	Παιδαγωγικό Τμήμα	Count	0	1	1	0	2	4

	Ειδικής_Αγωγής	% within Βοηθητικός.Ρόλος.Π.Σ	0,0%	33,3%	10,0%	0,0%	8,0%	4,7%
		% of Total	0,0%	1,2%	1,2%	0,0%	2,4%	4,7%
	Παιδαγωγικό_Τμήμα_Νηπιαγωγών	Count	0	0	0	2	0	2
		% within Βοηθητικός.Ρόλος.Π.Σ	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	2,4%
		% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	0,0%	2,4%
	Total	Count	1	3	10	46	25	85
% within Βοηθητικός.Ρόλος.Π.Σ		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% of Total		1,2%	3,5%	11,8%	54,1%	29,4%	100,0%	

Πίνακας 42: Έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών πίνακα 41.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,580 ^a	8	,227
Likelihood Ratio	10,302	8	,244
Linear-by-Linear Association	,329	1	,566
N of Valid Cases	85		

a. 12 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου χ^2 είναι $p = 0.227 > 0.05 = \alpha$. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το επίπεδο σπουδών θεωρούν ότι σε **πολύ** και σε **παρά πολύ** καλό βαθμό ειδικός εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης έχει βοηθητικό ρόλο στην Παράλληλη Στήριξη. Αυτές οι 2 απαντήσεις συγκέντρωσαν 54.1% και 29.4% αντίστοιχα (Πίνακας 42).

Πίνακας 43: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης χ^2 για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου σπουδών και αν θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άβολα να παραβρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας με άλλον εκπαιδευτικό, διότι πιστεύουν ότι τους ελέγχει;

Crosstab								
			Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.2				Total	
			Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	Συμφωνώ		
ΕπίπεδοΣπουδων	Παιδαγωγικό_Τμήμα_Δημοτικής_Εκπαίδευσης	Count	19	31	20	9	79	
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.2	100,0%	96,9%	83,3%	90,0%	92,9%	
		% of Total	22,4%	36,5%	23,5%	10,6%	92,9%	
	Παιδαγωγικό_Τμήμα_Ειδικής_Αγωγής	Count	0	1	3	0	4	
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.2	0,0%	3,1%	12,5%	0,0%	4,7%	
		% of Total	0,0%	1,2%	3,5%	0,0%	4,7%	
	Παιδαγωγικό_Τμήμα_Νηπιαγωγών	Count	0	0	1	1	2	
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.2	0,0%	0,0%	4,2%	10,0%	2,4%	
		% of Total	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%	2,4%	
	Total		Count	19	32	24	10	85
			% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% of Total	22,4%	37,6%	28,2%	11,8%	100,0%

Πίνακας 43: Έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών πίνακα 42.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,056 ^a	6	,170
Likelihood Ratio	9,488	6	,148
Linear-by-Linear Association	4,362	1	,037
N of Valid Cases	85		

Πίνακας 44: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης χ^2 για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου χ^2 είναι $p = 0.170 > 0.05 = \alpha$. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το επίπεδο σπουδών έχουν διαφορετικές απόψεις για το αν θεωρούν ότι αισθάνονται άβολα να παραβρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας με άλλον εκπαιδευτικό, διότι πιστεύουν ότι τους ελέγχει. Σαν μέσος όρος όλων των υποομάδων που δημιουργήθηκαν για το επίπεδο σπουδών στην εκπαίδευση το μεγαλύτερο ποσοστό που ήταν 37.6% διαφωνεί σχετικά με το ερώτημα που τέθηκε. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που ήταν τελειόφοιτοι ειδικής αγωγή σε και νηπιαγωγών ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν αλλά παραμένουν ουδέτεροι (Πίνακας 43).

Πίνακας 44: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης χ^2 για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου σπουδών και αν θεωρούν οτι αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες πραγματοποιείται αυστηρά και μόνο από τον ειδικό εκπαιδευτικό.

Crosstab								
			Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.5					Total
			Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Επίπεδο Σπουδών	Παιδαγωγικό_Τμήμα_Δημοτικής_Εκπαίδευσης	Count	14	16	17	26	6	79
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.5	100,0%	94,1%	94,4%	86,7%	100,0%	92,9%
		% of Total	16,5%	18,8%	20,0%	30,6%	7,1%	92,9%
	Παιδαγωγικό_Τμήμα_Ειδικής_Αγωγής	Count	0	1	1	2	0	4
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.5	0,0%	5,9%	5,6%	6,7%	0,0%	4,7%
		% of Total	0,0%	1,2%	1,2%	2,4%	0,0%	4,7%
	Παιδαγωγικό_Τμήμα_Νηπιαγωγών	Count	0	0	0	2	0	2
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.5	0,0%	0,0%	0,0%	6,7%	0,0%	2,4%
		% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	0,0%	2,4%
Total		Count	14	17	18	30	6	85
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	16,5%	20,0%	21,2%	35,3%	7,1%	100,0%

Πίνακας 45: Έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών πίνακα 44

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,172 ^a	8	,739
Likelihood Ratio	6,579	8	,583
Linear-by-Linear Association	1,642	1	,200
N of Valid Cases	85		

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου χ^2 είναι $p = 0.739 > 0.05 = \alpha$. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το επίπεδο σπουδών έχουν διαφορετικές απόψεις για το αν θεωρούν ότι η αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες πραγματοποιείται αυστηρά και μόνο από τον ειδικό εκπαιδευτικό. Σαν μέσος όρος όλων των υποομάδων που δημιουργήθηκαν για το επίπεδο σπουδών στην εκπαίδευση το μεγαλύτερο ποσοστό που ήταν 35.3% συμφωνεί σχετικά με το ερώτημα που τέθηκε (Πίνακας 45).

Πίνακας 46:Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης χ^2 για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της ερώτησης αν έχουν κάνει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα στη παράλληλη στήριξη και αν υπάρχει ρητή κατανομή ρόλων και καθηκόντων μεταξύ των 2 συνδιδασκάλων.

Crosstab								
			Ρόλος.Καθηκόντων.Συνδιδασκάλων					Total
			Καθόλο υ	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Επιμόρφωση.Στη.Πα ράλληλη.Στήριξη	Ναι	Count	0	2	3	6	4	15
		% within Ρόλος.Καθηκόντων.Σ υνδιδασκάλων	0,0%	40,0%	15,8%	13,0%	28,6%	17,6%
		% of Total	0,0%	2,4%	3,5%	7,1%	4,7%	17,6%
	Όχι	Count	1	3	16	40	10	70
		% within Ρόλος.Καθηκόντων.Σ υνδιδασκάλων	100,0%	60,0%	84,2%	87,0%	71,4%	82,4%
		% of Total	1,2%	3,5%	18,8%	47,1%	11,8%	82,4%
Total		Count	1	5	19	46	14	85
		% within Ρόλος.Καθηκόντων.Σ υνδιδασκάλων	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,2%	5,9%	22,4%	54,1%	16,5%	100,0%

Πίνακας 47: Έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών πίνακα 46.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,799 ^a	4	,434
Likelihood Ratio	3,541	4	,472
Linear-by-Linear Association	,004	1	,952
N of Valid Cases	85		
a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.			

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου χ^2 είναι $p = 0.434 > 0.05 = \alpha$. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα παράλληλης στήριξης συμφωνούν σε έναν πολύ καλό βαθμό ότι υπάρχει ρητή κατανομή ρόλων και καθηκόντων μεταξύ των 2 συνδιδασκάλων (Πίνακας 47).

Πίνακας 48:Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης χ² για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της ερώτησης αν έχουν κάνει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα στη παράλληλη στήριξη και αν η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει γίνεται και από τους δύο εκπαιδευτικούς.

Crosstab							
			Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.4				Total
			Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος)	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Επιμόρφωση.Στη.Παράλληλη.Στήριξη	Ναι	Count	1	4	5	5	15
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.4	33,3%	40,0%	12,5%	15,6%	17,6%
		% of Total	1,2%	4,7%	5,9%	5,9%	17,6%
	Όχι	Count	2	6	35	27	70
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.4	66,7%	60,0%	87,5%	84,4%	82,4%
		% of Total	2,4%	7,1%	41,2%	31,8%	82,4%
Total		Count	3	10	40	32	85
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	3,5%	11,8%	47,1%	37,6%	100,0%

Πίνακας 49: Έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών πίνακα48.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,765 ^a	3	,190
Likelihood Ratio	4,061	3	,255
Linear-by-Linear Association	1,950	1	,163
N of Valid Cases	85		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,53.

Πίνακας 50: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης χ^2 για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ της ερώτησης αν έχουν κάνει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα στη παράλληλη στήριξη και αν την ευθύνη όλης της σχολικής τάξης διαθέτουν και οι 2 εκπαιδευτικοί.

Crosstab								
		Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.7					Total	
		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (ουδέτερος)	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα		
Επιμόρφωση.Στη.Παράλληλη.Στήριξη	Ναι	Count	5	4	3	2	1	15
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.7	29,4%	21,1%	12,0%	10,5%	20,0%	17,6%
		% of Total	5,9%	4,7%	3,5%	2,4%	1,2%	17,6%
	Όχι	Count	12	15	22	17	4	70
		% within Επίπεδο.Συνεργασίας.Συνδ.7	70,6%	78,9%	88,0%	89,5%	80,0%	82,4%
		% of Total	14,1%	17,6%	25,9%	20,0%	4,7%	82,4%
Total		Count	17	19	25	19	5	85

	% within Επίπεδο.Συνεργασίας. Συνδ.7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	20,0%	22,4%	29,4%	22,4%	5,9%	100,0%

Πίνακας 51: Έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών πίνακα 50.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	3,001 ^a	4	,558
Likelihood Ratio	2,929	4	,570
Linear-by-Linear Association	1,895	1	,169
N of Valid Cases	85		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,88.

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου χ^2 είναι $p = 0.558 > 0.05 = \alpha$. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτικά προγράμματα παράλληλης στήριξης έχουν δώσει μοιρασμένες απαντήσεις για το αν την ευθύνη όλης της σχολικής τάξης την διαθέτουν και οι 2 εκπαιδευτικοί. Έτσι βλέπουμε πως ένα 20% διαφωνεί απόλυτα, το 22.4% απλά διαφωνεί ενώ το 29.4% και το 22.4% παραμένει ουδέτερο και συμφωνεί αντίστοιχα με το ερώτημα που τέθηκε (Πίνακας 51).

Αποτελέσματα Ερωτήσεων Ανοιχτού Τύπου

Στην προτελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση 14 που ήταν ανοιχτού τύπου αναφέροντας παράγοντες που δυσκολεύουν τη συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Από τους 85 εκπαιδευτικούς (υπήρχαν 25 ελλιπής δεδομένα), οι 25 δήλωσαν ότι η έλλειψη συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, σχέσεων εμπιστοσύνης και γενικότερα οι δεξιότητες επικοινωνίας και διάθεσης για συνύπαρξη μεταξύ των δύο συνδιδασκάλων αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα που δυσχεραίνει τη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό Γενικής και ειδικής αγωγής. Επίσης 7 ,εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι άλλος ένας παράγοντας που δυσχεραίνει τη συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης είναι ότι δεν υπάρχει ρητή κατανομή των ρόλων και των καθηκόντων και γενικότερα των αρμοδιοτήτων μεταξύ των δύο συνδιδασκάλων και αι παρεμβαίνει ο ένας στον τρόπο διδασκαλίας του άλλου, επιθυμώντας να τον αναγκάσει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του για να εφαρμόσει τις πρακτικές και τις στρατηγικές του στα δικά του <<θέλω>>. Αξίζει να τονιστεί ότι 1 δήλωσε ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν αναγνωρίζεται και αντιμετωπίζεται ισότιμα. Επιπρόσθετα, 3 δήλωσαν ότι κάθε χρόνο αλλάζει ο/η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια και ότι θα πρέπει να έχει πλήρες ωράριο σε μία σχολική τάξη και όχι μεμονωμένες ώρες, διότι δυσκολεύει την ομαλή ροή της διδασκαλίας και της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ακόμη ,10 ανέφεραν ότι αυτό που καθιστά εμπόδιο και διαταράσσει τη συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων είναι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα που διαθέτει ο καθένας ξεχωριστά έχοντας διαφορετικές και ποικίλες αντιλήψεις και πεποιθήσεις για την εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Αξίζει να επισημανθεί ότι 9 δήλωσαν ότι το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα και το ασαφές θεσμικό πλαίσιο της παράλληλης στήριξης διαταράσσει την ομαλή και αρμονική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Επίσης, αρκετοί ήταν αυτοί , οι οποίοι τόνισαν (8) ότι η ελλιπής ενημέρωση των δασκάλων Γενικής Αγωγής αναφορικά με τη συνεκπαίδευση και η έλλειψη γνώσεων ,εμπειρίας ή ακόμη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης δυσκολεύουν την αποτελεσματική συνεργασία των δύο συνδιδασκάλων.

Συμπληρωματικά, 4 εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μία σχολική αίθουσα που καλείται να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και φυσικά η πίεση για ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης από αυτόν, καθώς και το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών αποτελούν παράγοντες που δυσκολεύουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ακόμη, 3 επισήμαναν ότι η βαρύτητα της κάθε περίπτωσης του μαθητή -μαθήτριας και το επίπεδο δυσκολίας που έχει να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών επηρεάζουν και δυσκολεύουν τη συνεργασία των διδασκάλων, όπως και ο εγωισμός των δύο εκπαιδευτικών και η επικριτική στάση για τις ικανότητες και τις γνώσεις που διαθέτει ο καθένας πιστεύοντας ότι δεν υπάρχουν περιθώρια για να βελτιωθούν ή να αλληλοσυμπληρώσει ο ένας τον άλλον. Τέλος, 1 εκπαιδευτικός επισήμανε ότι δεν υπάρχει κανένα απολύτως παράγοντας που να διαταράσσει τη συνεργασία ανάμεσα στους δύο συνδιδασκάλους.

Αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς για τις κυριότερες ανάγκες των συνδιδασκάλων, ώστε να βελτιωθεί το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τις κυριότερες ανάγκες των συνδιδασκάλων, ώστε να βελτιωθεί το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης. Από τους 85 συμμετέχοντες που απάντησαν στο παρόν ερωτηματολόγιο (υπήρχαν 11ελλιπή δεδομένα), οι 20 δήλωσαν ότι θα πρέπει να υπάρξει περισσότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής. Οι 6 δήλωσαν περισσότερη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Έπειτα, 15 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως κυριότερη ανάγκη την ύπαρξη περισσότερης επιμόρφωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι 13 δήλωσαν ότι για να βελτιωθεί το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης απαραίτητο είναι να υπάρξουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, χωρίς να χρειάζεται κάθε χρόνο να μεταφέρονται σε άλλο σχολικό περιβάλλον και να προσφέρεται καθημερινή και σε όλες τις ώρες παράλληλη στήριξη στα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι κάποιες μέρες και ώρες μόνο.

Στη συνέχεια, 5 δήλωσαν ότι χρειάζεται περισσότερη παροχή κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και επιπλέον δομές, ώστε να λειτουργήσει καλύτερα το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης. Ακόμα, 3 δήλωσαν ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να καταλήγουν σε κοινές αποφάσεις μεταξύ τους, χωρίς να κάνει ο καθένας ότι θέλει έχοντας

ένα κοινό όραμα και φυσικά διαθέτοντας ευελιξία στον τρόπο διδασκαλίας. Επίσης, 2 υποστήριξαν ότι χρειάζεται ενημέρωση για την σωστή κατανομή ρόλων και καθηκόντων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ακόμη, 1 δήλωσε αλλαγή της νοοτροπίας του κάθε εκπαιδευτικού ή και του ίδιου του σχολείου, ενώ 3 δήλωσαν ως κυριότερη ανάγκη την αλλαγή των ρόλων μεταξύ των συνδιδασκάλων.

Επιπλέον, 2 δάσκαλοι δήλωσαν ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος με τους μαθητές της Παράλληλης, ώστε να υπάρξει βελτίωση στο πρόγραμμα, ενώ 2 υποστήριξαν ότι θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα πρωτοβουλιών για τον κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να αναδειχθεί η βελτίωση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Τέλος, 3 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζεται να εισαχθούν στα σχολεία ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές και ποικίλες άλλες ειδικότητες ,ενώ 1 έκανε λόγο για παροχή εποπτείας και αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Κεφάλαιο 2 3.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με το ρόλο και τις συνεργατικές τους δεξιότητες κατά την εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι οπτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με ποιο είναι το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των δύο συνδιδασκάλων στη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος της παράλληλης στήριξης και ποιοι είναι οι παράγοντες που δυσκολεύουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες που πρέπει να αντιμετωπιστούν για τη βελτίωση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύεται μια θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση και στα άτομα με αναπηρίες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχες έρευνες που έχουν καταγραφεί στην ελληνική αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία (Scruggs & Mastropieri, 2004· Avramidis & Kalyva, 2007· Koutrouba et al. 2008· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, προέκυψε ότι η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης,

βοηθάει σε αρκετά μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Διαπιστώθηκε θετική εκτίμηση από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Το εύρημα της παρούσας έρευνας συνδέεται άρρηκτα με αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα διεθνών ερευνών. Ομοίως, προβάλλεται ότι η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης ενισχύει τις σχολικές επιδόσεις, την κοινωνική συνδιαλλαγή, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ψυχική και συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών (Austin, 2001· Pugach & Wesson, 1995· Walther- Thomas, 1997).

Παράλληλα ,σε μελέτη του Μαυροπαλιά (2013), αναφέρεται ότι οι καθηγητές πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) ότι η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης βελτιώνει τόσο τις γνωστικές όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, εμφανίζοντας μεγαλύτερες τιμές των νηπιαγωγών και των δασκάλων αντίστοιχα.

Πρώτα απ'όλα όσον αφορά τις γνωστικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης , διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης βοηθάει τα παιδιά στην ανάπτυξη των αναγνωστικών, ορθογραφικών δεξιοτήτων, αλλά και των δεξιοτήτων της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι μαθητές ενισχύουν αρκετά την δεξιότητα της λεκτικής επικοινωνίας και των αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τους Lawton, 1999· Magiera & Zigmond, 2005, υποστηρίζουν ότι μέσω της εφαρμογής του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, οι μαθητές/τριες αποκομούν μεγαλύτερη βοήθεια τροποποιώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα του γενικού σχολείου, έχοντας ως αποτέλεσμα την κατανόηση και την κατάκτηση της νέας γνώσης. Αντίθετα, σύμφωνα με έρευνα του Μαυροπαλιά (2013), προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί σε αντίθεση με τους δασκάλους υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης βοηθάει σε μέτριο βαθμό την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Ταυτόχρονα, όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας διατύπωσαν ότι η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, βοηθάει εξίσου σε υψηλό βαθμό τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες ωφελήθηκαν αρκετά, μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης ως προς τις δεξιότητες της επικοινωνίας, της κοινωνικής

συνδιαλλαγής, της συνεργασίας, της δημιουργίας σχέσεων με συμμαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της αυτοεξυπηρέτησης, της αυτονομίας και της συναισθηματικής δεξιότητας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συνάδουν με τις μελέτες των Junonen και Bear (1992), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης συμβάλλει θετικά και αποτελεσματικά στην αλληλεπίδραση, στη συνεργασία και στην κοινωνική ένταξη. Ακόμη, αντίστοιχη έρευνα υλοποιήθηκε από τους Mastropieri και Scruggs (2001) τονίζοντας ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης, αναπτύσσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη μελλοντική τους ζωή, αλλά και ταυτόχρονα θα μπορέσουν να ενισχύσουν τις δεξιότητες αυτές για ζητήματα που βιώνουν στην καθημερινή τους ζωή.

Επίσης, στην παρούσα ποσοτική έρευνα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική τους συνδιαλλαγή, τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους .

Αντίθετα, με τον Μαυροπαλιά (2013), προκύπτει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης, βοηθούνται κατά πολύ στις δεξιότητες της αυτονομίας και της αυτοεξυπηρέτησης.

Επίπεδο συνεργασίας μεταξύ συνδιδασκάλων στην διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, δήλωσαν τις απόψεις τους σχετικά με το επίπεδο κατανομής των ρόλων και των καθηκόντων μεταξύ των συνδιδασκάλων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας, δήλωσαν πολύ την κατανομή αυτή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν άρρηκτα με την μελέτη του Μαυροπαλιά (2020), που προκύπτει ότι οι συνδιδάσκαλοι επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους και ταυτόχρονα είναι πρόθυμοι να μοιραστούν γνώσεις που κατέχει ο καθένας.

Επιπλέον,, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων που απάντησαν στο παρόν ερωτηματολόγιο, υποστήριξαν ότι ο ειδικός εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης έχει κατά πολύ έως πάρα πολύ βοηθητικό ρόλο στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης. Αξίζει να επισημανθεί ότι μικρό ποσοστό ήταν αυτό που υποστήριξε ότι ο ειδικός εκπαιδευτικός δεν έχει βοηθητικό ρόλο στο πρόγραμμα της Παράλληλης.

Παρόμοια σε έρευνα του Μαυροπαλιά (2020), προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής πρόθυμα διαμοιράζουν τις γνώσεις τους με τους συναδέλφους τους. Όμοια είναι και τα ευρήματα συναφών ερευνητών, όπου υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, έχοντας αντίστοιχες απόψεις ως προς τις δράσεις της εφαρμογής του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης (Murawski & Lochner ,2011).

Ωστόσο, ποικίλες μελέτες επισημαίνουν ότι ο ειδικός εκπαιδευτικός περιορίζεται μονάχα στην ασχολία του με μαθητές με αναπηρίες. Άρα, οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες διαθέτουν την μονόπλευρη ευθύνη από τον ειδικό εκπαιδευτικό στις τάξεις συνεκπαίδευσης (Mastropieri & Scruggs, 2004). Επιπλέον, αντίστοιχες μελέτες άλλων ερευνητών (Mastropieri & Scruggs, 2004 . Friend & Cook, 2010) τονίζουν ότι σε τάξεις συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής αναλαμβάνουν σημαντικό και καθοριστικό ρόλο και η αιτία είναι ότι πιστεύουν τον εαυτό τους «ειδικό» για την διδασκαλία του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής θεωρούνται ως «βοηθοί» των δραστηριοτήτων.

Επίσης, αναφορικά με τη διερεύνηση της συνεργασίας που ενισχύεται μεταξύ των συνδιδασκάλων, κατά την εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, προέκυψε σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ επιτυχημένη τη συνεργασία της με τον συνάδελφό συνδιδάσκαλο του. Μέτριος αριθμός των εκπαιδευτικών κράτησαν ουδέτερη στάση ως προς την επιτυχημένη συνεργασία τους, ενώ ελάχιστοι ήταν εκείνοι που υποστήριζαν τη συνεργασία με τον συνάδελφό τους λίγη ή καθόλου επιτυχημένη.

Αντίστοιχη μελέτη, τονίζει ότι η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων συμβάλει θετικά στην επιτυχία της συνδιδασκαλίας (Slater,2004). Οι συνδιδάσκαλοι συνσχεδιάζουν και διδάσκουν ταυτόχρονα στην σχολική τάξη καθημερινά, με στόχο την ενσωμάτωση των ενταξιακών εφαρμογών (Austin.2001).

Το εύρημα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προκύπτει και από την έρευνα Zoniou- Sideri & Vlachou (2006) που επισημαίνονταν τα πλεονεκτήματα για τους συνδιδασκάλους και αφορούσε και τις δυνατότητες της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Avramidis & Kalyva, 2007).

Παρόμοιες έρευνες , υποστηρίζουν ότι η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων έχει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της επιτυχίας της συνδιδασκαλίας (Μανροπαλιάς,

2019· Mavropalias & Andronidi, 2017). Αντίθετα, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων κινδυνεύει, όταν οι απόψεις του ενός εκπαιδευτικού κυριαρχούν. Επίσης, οι Garderen, StormondandGoel, (2012) θεωρούν ότι η συνεργασία των συνδιδασκάλων κινδυνεύει όταν ο ένας εκπαιδευτικός κυριαρχεί, ενώ ο άλλος ακολουθεί μόνο οδηγίες.

Παράλληλα, αναφορικά με το βαθμό συνεργασίας ανά στάδιο υλοποίησης του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, τόνισε ότι συμφωνούν στα στάδια υλοποίησης της Παράλληλης Στήριξης. Ο αμέσως μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι συμφωνούν απόλυτα. Πολύ μικρό ποσοστό δήλωσε ότι κρατάει ουδέτερη στάση.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι αντίστοιχα με όσα αναφέρει ο Μαυροπαλιάς (2013) ,αλλά και οι Embury και Dinneson (2012), τονίζοντας ότι οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής ασχολούνται με την εκπαίδευση των μαθητών χωρίς αναπηρίες, ενώ η συνεργασία τους και ο συν-σχεδιασμός με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής σχετίζεται μόνο με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι με όλο το τμήμα της σχολικής αίθουσας (Soliset.al,2010).

Ακόμη, υπήρχε ομοφωνία των εκπαιδευτικών ότι οι συνδιδάσκαλοι οφείλουν να συνεργάζονται και να έχουν διάθεση για συνεργασία. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και η αξιολόγηση των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί μια ουδέτερη στάση, ενώ ένας αρκετά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών διαφωνεί ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται από κοινού. Τέλος , ένα μέτριο ποσοστό δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα ,ενώ ένα αρκετά μικρό ποσοστό υποστήριξε ότι συμφωνούν απόλυτα και αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα αυτά της παρούσας έρευνας συμφωνούν και με την έρευνα των Murawski & Lochner (2010), οι οποίοι επισημαίνουν τρεις πρακτικές για την αποτελεσματική συνδιδασκαλία: την συνεργασία των συνδιδασκάλων, τον κοινό σχεδιασμό και την αξιολόγηση της κοινής τους προσπάθειας.

Φυσικά, υπάρχουν και παράγοντες που δυσκολεύουν την συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι παράγοντες που καθιστούν δύσκολη την συνεργασία μεταξύ τους είναι η απροθυμία να συνεργαστούν, η πίεση του αναλυτικού προγράμματος και του ωρολόγιο προγράμματος, η έλλειψη επιμόρφωσης, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών μέσα στην σχολική αίθουσα, η στάση των γονέων. Όλοι αυτοί είναι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την γενικότερη

συνεργασία των εκπαιδευτικών. Και σε αυτό βρίσκει σύμφωνη και την έρευνα των Friend & Cook (2010), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διαφορετικά άτομα, με διαφορετικές κουλτούρες που καλούνται να συνεργαστούν για το καλό των μαθητών/τριων.

Κυριότερες ανάγκες που πρέπει να αντιμετωπιστούν για τη βελτίωση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης.

Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα πρότειναν ως κύρια ανάγκη για την βελτίωση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης τη συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δήλωσαν οι ερωτηθέντες. Θεωρείται από την πλειοψηφία των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως η σημαντικότερη και βασικότερη ανάγκη που κρίνεται αναγκαία να αντιμετωπιστεί για να βελτιωθεί το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.

Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2013), ο οποίος υποστηρίζει ότι το πρόβλημα ανάμεσα στους συνδιδασκάλους στο πλαίσιο της συνεργασίας ίσως επηρεάζεται και από το πλαίσιο της επικοινωνίας μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και της διοίκησης της σχολικής κοινότητας. Όπως επίσης, αναφέρει ο Μαυροπαλιάς (2013), η επικοινωνία μεταξύ των διευθυντών της σχολικής μονάδας εστιάζεται μόνο σε υπηρεσιακά θέματα ή στην απουσία του κριτικού διαλόγου και της συνεργασίας, επηρεάζοντας παράλληλα αρνητικά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, κατά την υλοποίηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης.

Ομοίως, με βάση την μελέτη του Sileo (2011), προκύπτει ότι το σχολείο καθιστάται και είναι αναγκαίο να αλληλεπιδρά και να ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς, σχετικά με το πρόγραμμα εφαρμογής της Παράλληλης Στήριξης, όπου θα επιφέρει θετικά στοιχεία της συνεργασίας τους. Αντίθετα, παρουσιάζεται έλλειψη χρόνου ανάμεσα στους συνδιδασκάλους για συνεργασία. Το εμπόδιο αυτό του χρόνου, παρουσιάστηκε και στην έρευνα Friend & Bursuck (2012), όπου οι εκπαιδευτικοί το δήλωσαν ως ένα βασικό εμπόδιο. Το εμπόδιο αυτό, μπορεί να αποδοθεί στην πίεση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, έχοντας ως απώτερο στόχο να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης.

Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας δήλωσαν ως μία από τις κυριότερες ανάγκες και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, πρότειναν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα που σχετίζονται με την συνεκπαίδευση. Παράλληλα, ζητούν επιμόρφωση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού μιας σχολικής μονάδας, ενημερώνοντας και επιμορφώνοντας κατάλληλα για το πρόγραμμα εφαρμογής της Παράλληλης Στήριξης, έτσι ώστε όλοι και όλες να είναι πλήρως καταρτισμένοι και ενημερωμένοι. Άρα, οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν την επιμόρφωση ως μία από τις κυριότερες ανάγκες, διότι δεν θεωρούν ότι είναι έτοιμοι και σωστά προετοιμασμένοι για την εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης.

Αντίστοιχα, είναι και τα ερευνητικά αποτελέσματα της Mastropieri & Scuggs,(2001) που υποστηρίζουν ότι οι συνδιδάσκαλοι επιζητούν επιμόρφωση και εκπαίδευση για θέματα της συνδιδασκαλίας, της συνεργασίας, των διαφοροποιημένων στρατηγικών και των θεμάτων ειδικής εκπαίδευσης. Ομοίως και ο Mostert (1998), υποστηρίζει ότι για την ύπαρξη μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας των συνδιδασκάλων, απαιτούνται γνώσεις από προπτυχιακές σπουδές, προσθέτοντας μαθήματα σχετικά με την συνδιδασκαλία και την εφαρμογή της στη σχολική μονάδα.

Επιπρόσθετα, αντίστοιχες είναι και οι αντιλήψεις του Σούλη (2002), ο οποίος επισημαίνει την ανάγκη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για περαιτέρω επιμόρφωση και ενημέρωση σχετικά με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες τόσο για την οργάνωση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης όσο και για τις μεθόδους διδασκαλίας.

Αξίζει να τονιστεί ότι μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανέφεραν ως κυριότερη ανάγκη για τη βελτίωση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και του σχολείου. Σύμφωνα, με την Πολυχρονοπούλου (2001), η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας στηρίζεται στις αρχές της αλληλοεκτίμησης, της αμοιβαιότητας και της αλληλοαποδοχής, φέροντας θετικά αποτελέσματα σε όλους τους εμπλεκόμενους (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) (Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογεώργα Σ., 2001). Αντίθετα, άλλες έρευνες του Αβραμίδη και Καλύβα (2007), υποστηρίζουν ως ένα μεγάλο εμπόδιο τη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο.

Σύμφωνα λοιπόν, με τον Avramidis & Kalyva, 2007 υποστηρίζει ότι ο ρόλος των γονέων θα πρέπει να είναι «επιβεβαιωτικός, συμπληρωματικός και ενισχυτικός» . Από

αυτό γίνεται αντιληπτό ότι οι γονείς είναι απαραίτητο και βασικό να παρακολουθούν επιμορφώσεις, έτσι ώστε να επιλέγουν και να γνωρίζουν ορισμένους τρόπους παρέμβασης και να τις χρησιμοποιούν όταν κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο. Ουσιαστικά οι γονείς των μαθητών/τριων δεν θα πρέπει μόνο να ενημερώνονται, αλλά και να λαμβάνουν μέρος, συμβάλλοντας με τις δικές τους στοιχεία και τη δική τους αξιολόγηση.

Ακόμη, αρκετοί ήταν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που στην συγκεκριμένη έρευνα πρότειναν την παροχή κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, ως μία από τις βασικότερες και σημαντικότερες ανάγκες για τη βελτίωση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί, τόνισαν την έλλειψη των μέσων, των πόρων και των υποδομών, επηρεάζοντας αρνητικά το έργο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής τους διαδικασίας που διαθέτει το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα της έρευνας του Αρβανιτίδου (2018), όπου υποστηρίζει ότι «οι πόροι και τα μέσα διδασκαλίας είναι κυρίαρχα για την επιτυχία της συνδιδασκαλίας». Ακόμη, σύμφωνα με την μελέτη της Χρυσάφη (2021), υποστηρίζει ότι στην εκπαίδευση των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες είναι αναγκαία η χρήση συμπληρωματικό υλικό, μέσων και υπηρεσιών, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής.

Καταληκτικά, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρότειναν ποικίλες και διαφορετικές βασικές ανάγκες, οι οποίες κρίνονται αναγκαίες να αντιμετωπιστούν, ώστε να βελτιωθεί το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης. Πιο συγκεκριμένα, οι ανάγκες, οι οποίες παρουσιάστηκαν είναι η παροχή εποπτείας, ο διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών, οι κοινές αποφάσεις των συνδιδασκάλων, η εναλλαγή νοοτροπίας και των ρόλων των εκπαιδευτικών, αύξηση του χρόνου των μαθητών/τριων με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης και η δυνατότητα παροχής πρωτοβουλιών.

3.2 Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα κατέληξε σε ορισμένα συμπεράσματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τυπική σχολική τάξη. Παρόλα αυτά παρουσιάζει και κάποιους περιορισμούς.

Πιο αναλυτικά, η έρευνα διεξήχθη σε ένα νομό της Κεντρικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα στο Νομό Πέλλας. Το συγκεκριμένο δείγμα λοιπόν, δεν είναι αντιπροσωπευτικό για τον αντίστοιχο πανελλαδικό πληθυσμό. Έτσι λοιπόν, η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι αβέβαιη, καθώς δεν παρατηρήθηκε ένα ισάξιο αντιπροσωπευτικό δείγμα από εκπαιδευτικούς σε ποικίλες περιφέρειες της Ελλάδας.

Ακόμη, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι η παρούσα έρευνα περιορίστηκε μόνο στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χωρίς να διερευνηθεί η οπτική των μαθητών τόσο της τυπικής τάξης όσο και της Παράλληλης. Επίσης, δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων των μαθητών της Παράλληλης Στήριξης ή ακόμη και εκπαιδευτικών ανώτερων βαθμίδων. Επιπλέον, στην έρευνα δεν συμμετείχαν πολλοί εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Γι' αυτό δεν μπορούν να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα για την οπτική των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στις τάξεις συμπερίληψης.

Ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι οι πλειοψηφία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα εργάζονταν σε Δημοτικά Σχολεία και αντίθετα ένας αρκετά μικρός αριθμός σημειώθηκε από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε νηπιαγωγεία.

Ως βασικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, διότι κρίθηκε ότι θα εξυπηρετούσε καλύτερα τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Όμως, παρά τα τόσο θετικά που προσφέρει το ερωτηματολόγιο παρατηρούνται και κάποια αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιορίζει τους ερωτηθέντες να απαντήσουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο δίχως να τους δίνει την ευκαιρία και την ευελιξία να απαντήσουν ελεύθερα και να εκφράσουν τις αντιλήψεις και τις ιδέες τους. Επίσης, η επιλογή της ποσοτικής έρευνας οδηγεί τις περισσότερες φορές στην επιλογή τυχαίας απάντησης ή

ακόμη αρκετοί ήταν και αυτοί, οι οποίοι απέφευγαν να απαντήσουν σε ποικίλα ερωτήματα του ερωτηματολογίου με αποτέλεσμα να τα άφηναν κενά, χωρίς να τα συμπληρώσουν. Παρόλο που ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί για την ανωνυμία της έρευνας, υπάρχει η πιθανότητα να μην επέλεξαν απαντήσεις που τους αντιπροσώπευαν καλύτερα, αλλά να επέλεξαν όσες ήταν πιο αποδεκτές στην κοινωνία ευρύτερα. Επομένως, ο συγκεκριμένος τρόπος συλλογής των δεδομένων μέσα από το ερωτηματολόγιο δεν επιτρέπει την επαφή με το δείγμα κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης.

Τέλος, μια ακόμη αδυναμία είναι ότι υπερτερεί το γυναικείο φύλο σε αντίθεση με τον ανδρικό πληθυσμό και ότι η έρευνα περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικούς της ηλικίας 56-67, ενώ οι υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες είναι περιορισμένες σε συμμετέχοντες.

3.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή παρόμοιας μελλοντικής έρευνας και σε άλλους νομούς, έτσι ώστε να διερευνηθούν επιπλέον οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη. Ακόμη, καλό θα ήταν μελλοντικά να γίνει με έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα από την παρούσα με διάφορα ερευνητικά εργαλεία, όπως για παράδειγμα μέσω της παρατήρησης για τον βαθμό συνεργασίας ανάμεσα στους συνδιδασκάλους την ώρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή ακόμη και με τη χρήση των συνεντεύξεων αναφορικά με το ποιες είναι οι ανάγκες των συνδιδασκάλων για την πιο αποτελεσματική και καλύτερη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές αίθουσες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να έχουμε πιο έγκυρα και ασφαλή αποτελέσματα.

Χρήσιμο θα ήταν επίσης, να ερευνηθούν τόσο οι οπτικές των εκπαιδευτικών ανώτερων βαθμίδων όσο και οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων της Παράλληλης στήριξης, καθώς και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών που είναι ενταγμένα στο πρόγραμμα της Παράλληλης στήριξης.

Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον θα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες και των γονέων του για τη συμπερίληψη. Τέλος, να

υλοποιηθεί περαιτέρω έρευνα που δίνει έμφαση σε ποικίλες πτυχές του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης με απώτερο σκοπό την συλλογή επιπλέον πληροφοριών.

Ξενογλωσση Βιβλιογραφία:

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.

Bowens, J., & Hourcade, J. J. (1995). Cooperative teaching: Rebuilding the school house for all students . Austin, TX: Pro – ED.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.

Cook, L., (2004). *Co-teaching: Principles, Practices and Pragmatics*.
April, 1-33.

Charleston, W. V: Appalachia Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 95578).

Embury, Dusty C. and Dinnesen, Megan S. (2013) "Co-teaching in Inclusive Classrooms Using Structured Collaborative Planning," *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*: Vol. 10 , Article 3. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου, 2022 από <https://encompass.eku.edu/kjectl/vol10/iss2012/3>.

Friend, M. D., & Bursuck, W. D. (2009). Including students with special needs: *A practical guide for classroom teachers* (5th ed.) . Columbus, OH: Merrill.

Friend, M. & Cook, L. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:1, 9-27, DOI: 10.10 .

Friend, M.D., & Cook, L. (2012). *Interaction: Collaboration skills for school professionals*. (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, Pearson.

Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). White Plains, NY: Longman 80/10474410903535380.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2012). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (6thed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Fitzell, S.G. (2010). *Paraprofessionals and teachers working together* (2nd ed.) Manchester, UK: Cogent Catalyst Publications.

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

Hockenbury, James M. & Kauffman & Daniel P. Hallahan.(2000). What is Right About Special Education. *Exceptionality*, 1(8), 3-11.

Mavropalias, T. (2019). Research Highlights in Education and Science 2018 (Annual Book). *The Greek Co- Teaching Model*. Chapter one, p. 5-18, International Society for Research in Education and Science, USA.

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 13 Σεπτεμβρίου, 2022, από <https://www.isres.org/the-greek-co-teaching-model-124-s.html#.Yn0UY-hBxPY>

Mavropalias, Tryfon. (2020). *Διερεύνηση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης, στη Δυτική Μακεδονία*. [Investigation of the level of collaboration between co-teachers in the implementation of co-teaching / Parallel Support in Western Macedonia, Greece].

Mavropalias, T. (2017, - Ιανουαρίου). The Greek Co-teaching Model *Research in Education and Science* pp.5-16. Ανακτήθηκε 16 Ιουλίου 2022 από https://www.researchgate.net/publication/330280222_The_Greek_Co-teaching_Model.

Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *LearningDisability Quarterly*, 24, 265-274.

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.

Murawski , W. W., & Dieker L. A (2004). Tips and strategies for co- teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.

Polychronopoulou, S.(1985). *The Education of Handicapped Adolescent: Transition from School to Working Life*. Paris: OECD, CERL.

Norwich, B. (2000). Inclusion in Education. From Concepts, Values and Critique to Practice. In Daniels, H. (Ed.) *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* London and New York: Falmer Press.

Seglem, R. & Vansant, M. (2010). Privileging Students Voices: A Co- Teaching Philosophy that Evokes Excellence in “All” Learners. *English Journal* ,100,41-47.

Scruggs, T., Mastropieri, M. (2004). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion 1958-1995. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2. London and New York: RoutledgeFalmer.

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.

Trumb, G. & Hunge, J. (1996). *Teacher perception of the Strategies for inclusion: A regional summary of focus group interview finding from West Virginia teachers.*

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218 Ανακτήθηκε 5 Αυγούστου, 2022, από <http://pubs.sciepub.com/education/2/4/6/index.html>

UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για τη UNESCO.

Wilson, G. L. (2008). Be an active co- teacher. *Intervention in school and clinic*, 43(4), 240-243.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*. *International Journal of Inclusive education*, 10, 4–5.
Ανακτήθηκε 9/11/2022.

Ελληνική βιβλιογραφία:

Αλευριάδου, Α., Γκιαούρη, Σ. & Παυλίδου, Κ. (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς σε άτομα με νοητική αναπηρία: Διαχείριση στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Αρβανιτίδου, Κ. (2018). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων*. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών επιστημών και τεχνών "Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής", Θεσσαλονίκη.

Εγκύκλιο υπ' αριθμό 117746/27-8-2013. *Πρόσκληση υποψηφίων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για ένταξη στους Ενιαίους Πίνακες αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών ΕΑΕ διδακτικού έτους 2013-2014*. ΥΠΑΙΘ.

Ζαφειριάδης Κ., Ορισμός της Ειδικής Αγωγής Πρόσβαση:<https://docplayer.gr/3111098-2-aidiki-agogi-2-1-orismos-tis-aidikis-agogis-dr-zafeiriadis-kyriakos.html>(ημερομηνία επίσκεψης 20/3/2022)

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.). *Ενταξιακές Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, τομ. Β' (σσ9-23). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοκκινάκη Δ. & Κοκκινάκη Α. (2014). *Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και στην Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση*, σελ.1-

Μέτσιου, Δ. (2019). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΤΑΞΗ: Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Μαυροπαλιάς Τ. & Αναστασίου Δ. (2013). *Η συνεργασία των συνδιδασκάλων ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της Παράλληλης Στήριξης*. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουλίου 2022, από (PDF) [Co-teachers' cooperation as a key-factor for the success of Parallel Support \(the Greek model of co-teaching \(researchgate.net\)](#) .

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30262>

Μαυροπαλιάς, Τ. (2020). *Ειδική Αγωγή και Μαθησιακές Δυσκολίες* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, Π.Τ.Δ.Ε.: 'Δημοτικής Εκπαίδευσης', Εαρινό Εξάμηνο 2020-2021. Φλώρινα

Μιχαηλίδης, Κ (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία: Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ. 199/Α/2-10-2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

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

Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ. 167/Α/30-9-1985, *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.

Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ. 80/Α/31-3-1981, *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής*

Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.

Νόμος 3879/2010. Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Παπάνης, Ε. Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2011). *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις :Κυριακίδης.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΔΥΑΝΤΟΤΗΤΕΣ*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

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

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δεξιότητες*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους"*. Τυπωθήτω.

Σούλης, Σπ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).

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>

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ονομάζομαι Νικολάου Δανάη και φοιτώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Φλώρινα. Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά την έρευνα που γίνεται στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας, με στόχο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν με βάση την ειδίκευση τους κατά την υλοποίηση της παράλληλης στήριξης στην Περιφέρεια της Πέλλας.

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

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη βοήθεια σας στην ερευνά μου!

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας , Γυναίκα

2. Ηλικία:

3. Επίπεδο σπουδών:

- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής
- Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
- Άλλο:.....

4. Εκτός από το βασικό πτυχίο τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;

- Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή
- Διδακτορικό
- Επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή πάνω από 400 ώρες
- Άλλο:.....

5. Σχέση εργασίας:

- Μόνιμος Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής
- Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής
- Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου
- Αναπληρωτής μέσω Ε.Σ.Π.Α
- Άλλο.....

6. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

7. Έχετε κάνει κάποια επιμόρφωση στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης:

Ναι , Όχι

Αν ναι, παρακαλώ σημειώστε:

- Σε προπτυχιακές σπουδές
- Σε μεταπτυχιακές σπουδές
- Σε επιμόρφωση 400 ωρών
- Σε σεμινάρια κάτω των 60 ωρών
- Σε σεμινάρια άνω των 60 ωρών

8. Κρίνοντας από την εμπειρία σας, σε ποιο βαθμό η εφαρμογή του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης βοηθάει τα παιδιά που στηρίζετε, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων:

Δεξιότητα/δεξιότητες	Ελάχιστ α	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5
1. Αναγνωστικών δεξιοτήτων					
2. Ορθογραφικής δεξιότητας					
3. Δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου					
4. Μαθηματικών δεξιοτήτων					
5. Λεκτικής επικοινωνίας					
6. Κοινωνικής συνδιαλλαγής με τους συνομήλικους					
7. Συνεργασίας με τους συνομήλικους					
8. Φιλιών με άλλα παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
9. Αυτοεξυπηρέτησης					
10. Αυτονομίας					
11. Συναισθηματικών δεξιοτήτων					

9.Υπάρχει ρητή κατανομή ρόλων και καθηκόντων μεταξύ των δύο συνδιδασκάλων;

1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

10. Ο ειδικός εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης έχει βοηθητικό ρόλο στην Παράλληλη Στήριξη;

1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

11. Θεωρείτε τη συνεργασία με τον συνάδελφο συνδιδάσκαλό σας επιτυχημένη; Κυκλώστε αυτό που σας εκφράζει.

1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Μέτρια	4. Πολύ	5. Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	---------	--------------

12. Με βάση την εμπειρία σας, παρακαλώ δώστε τον βαθμό συμφωνίας σας για τις προτάσεις που σχετίζονται με την άποψη σας σημειώστε τις θέσεις για το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων.

(Βαθμοί: 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος), 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα).

1.Υπάρχει διάθεση για συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων;	1 2 3 4 5
2.Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άβολα να παραβρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας με άλλον εκπαιδευτικό, διότι πιστεύουν ότι του ελέγχει;	1 2 3 4 5
3.Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας υλοποιείται από κοινού.	1 2 3 4 5
4. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται και από τους δύο εκπαιδευτικούς.	1 2 3 4 5
5. Η αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες πραγματοποιείται αυστηρά και μόνο από τον ειδικό εκπαιδευτικό.	1 2 3 4 5
6. Την ευθύνη όλης της σχολικής τάξης διαθέτουν και οι δύο εκπαιδευτικοί.	1 2 3 4 5
7. Την ευθύνη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την έχει αποκλειστικά και μόνο ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής.	1 2 3 4 5
8. Η καλή συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων έχει θετικά αποτελέσματα και στους μαθητές.	1 2 3 4 5

13. Στις παρακάτω ερωτήσεις καταγράψτε την προσωπική σας μέθοδο παράλληλης στήριξης.

(Βαθμοί: 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος), 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα).

1.Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης μοιράζονται τη φιλοσοφία της μάθησης και της διδασκαλίας τους	1 2 3 4 5
2.Υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής	1 2 3 4 5
3.Οι δάσκαλοι παράλληλης στήριξης έχουν την δυνατότητα να ασκούν κριτική , μέχρι έναν βαθμό στον συνάδελφο της γενικής αγωγής	1 2 3 4 5
4.Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης είναι ικανοί να επιλύσουν προβλήματα εντός της σχολικής τάξης που διδάσκουν	1 2 3 4 5
5.Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν με άλλους εκπαιδευτικούς	1 2 3 4 5
6.Σε μια τάξη συνδιδασκαλίας οι μαθητές εργάζονται για κοινό σκοπό, αλλά τα επιτεύγματα τους, πιθανόν να εκφράζονται με ξεχωριστούς τρόπους	1 2 3 4 5
7.Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης γνωρίζουν μια ποικιλία τρόπων και πρακτικών για να ανταπεξέλθουν στην ποικιλομορφία των μαθητών τους	1 2 3 4 5
8.Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους σε καθημερινή βάση	1 2 3 4 5
9.Ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης είναι το ίδιο αρμόδιος με τους άλλους συναδέλφους για όσα συμβαίνουν στην αίθουσα διδασκαλίας	1 2 3 4 5
10.Οι μαθητές της σχολικής αίθουσας, παρέχονται εξατομικευμένη βοήθεια και ολοκληρώνει ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών τις εργασίες του	1 2 3 4 5

11.Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης εφαρμόζουν μοντέλα συνεργασίας	1 2 3 4 5
12.Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταλαβαίνει τις κατευθύνσεις και τους στόχους που έχει θέσει ο δάσκαλος της γενικής εκπαίδευσης	1 2 3 4 5
13.Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης ανταλλάσσουν στρατηγικές μάθησης με άλλους συναδέλφους όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο	1 2 3 4 5
14.Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον	1 2 3 4 5

14. Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας δυσκολεύουν τη συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης;

.....

.....

.....

.....

.....

15. Ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες σας που πρέπει να αντιμετωπιστούν για τη βελτίωση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης;

.....

.....

.....

.....

.....