

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Διπλωματική εργασία

Το εγχείρημα της παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία στο
νηπιαγωγείο

Καλογεροπούλου Χριστίνα

Ιωάννινα 2021

Διπλωματική εργασία

Το εγχείρημα της παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία στο νηπιαγωγείο

Καλογεροπούλου Χριστίνα

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων: Σούλης Σπυρίδων - Γεώργιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλος: Μορφίδη Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλος: Κυπριωτάκη Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε., Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ιωάννινα 2021

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος της «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την άπλετη γνώση που μου προσέφεραν. Ειδικότερα, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέπων καθηγητή μου και πρόεδρο του τμήματος κ. Σούλη Σπυρίδων-Γεώργιο για την συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, την ποιοτική διδασκαλία και την εμπιστοσύνη του.

Ευχαριστώ επίσης θερμά, την κα Μορφίδη Ελένη για τις πολύτιμες συμβουλές της και για την άριστη συνεργασία.

Επιπροσθέτως, ευχαριστώ την κα Κυπριωτάκη Μαρία για το ενδιαφέρον της στην αξιολόγηση της εργασίας και τους σημαντικούς σχολιασμούς της.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους ανθρώπους μου, Αλέξανδρο και Κατερίνα για την πίστη τους και τη στήριξη τους σε μένα.

Περίληψη

Η συν-διδασκαλία είναι μια πρακτική στην οποία δύο εκπαιδευτικοί, ένας ειδικής και ένας γενικής αγωγής «οδηγούν» μια τάξη, δημιουργώντας ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να λειτουργήσει με επιτυχία το μοντέλο της συν-διδασκαλίας απαιτείται εκτεταμένη συνεργασία. Οι σχέσεις συν-διδασκαλίας αντιπροσωπεύουν μια σημαντική αλλαγή στις συνθήκες εργασίας και στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου που συνηθίζουν να λειτουργούν με πιο ανεξάρτητο τρόπο. Οι συν-διδάσκαλοι πρέπει να εξετάσουν τα καθοριστικά χαρακτηριστικά της συν-διδασκαλίας και τα δικά τους επαγγελματικά πλεονεκτήματα καθώς ξεκινούν σχέσεις συν-διδασκαλίας.

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφορά απόψεις και ζητήματα της συνεργασίας των νηπιαγωγών ειδικής και γενικής αγωγής μέσω του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Το δείγμα της έρευνας, αποτελείται από 130 νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής-παράλληλης στήριξης και 130 νηπιαγωγούς γενικής αγωγής που έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης ως συν-διδάσκαλοι. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο προσαρμοσμένο με κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης μπορεί να βοηθήσει σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές. Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως μπορούν να εργαστούν ικανοποιητικά με τον άλλον εκπαιδευτικό όμως αρκετοί βρήκαν εμπόδια στη συνεργασία. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ο αμοιβαίος σεβασμός είναι κρίσιμος για τη επιτυχημένη συν-διδασκαλία. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής είναι κυρίως βοηθητικός ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν θετική στάση για προγράμματα επιμόρφωσης. Ένα ζήτημα που προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι ο σχεδιασμός πρέπει να γίνεται από κοινού ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής θεωρεί το αντίθετο.

Λέξεις Κλειδιά - Παράλληλη Στήριξη, Συν-διδασκαλία, Συνεργασία, Συν-διδάσκαλοι

Abstract

Co teaching is a practice where two teachers, one of which contributes to special education and the other to general education, mentor a classroom while creating an exclusion-free environment in regards to students with special educational needs. In order for this co teaching model to function effectually an extensive co-operation is required. The co-teaching relations represent a major modification to working conditions as well to everyday school activities, that used to function mostly independently. Co teachers need to examine the decisive traits of co-teaching plus their own benefits as they begin their partnership.

The target of this thesis refers to collecting, analyzing and discussing data in relation to aspects and matters of cooperation between special education and general education pre-school teachers through the parallel support program. The sample of this research is composed of 130 general teachers and 130 special education pre-school teachers. A questionnaire was used adapted to closed questions.

This parallel support model can assist to a large extent both students with special needs and students that thrive through ordinary education. Co teachers admitted that they can work satisfactorily when it comes to a second teacher although many faced a number of obstacles relative to their collaboration. There's no surprise that mutual respect is the foundation of a prosperous co-teaching. Results indicated that special education teachers mainly provide an assisting part while all of them maintain a positive mindset regarding education programs. A controversial issue arising from the results of this research is that general education teachers consider the educational planning to be made commonly whereas a significant share embraces quite the opposite belief.

Key Words: co-teaching, Parallel Support, co-teachers, collaboration

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Abstract	4
Εισαγωγή	6
Α΄ ΜΕΡΟΣ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ Ο ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΡΩΝ	7
1.1 Ορισμοί της ένταξης, ενσωμάτωσης, συνεκπαίδευσης	7
1.2 Αρχές της συνεκπαίδευσης	9
1.3 Η Παράλληλη στήριξη και ο σκοπός της	10
1.4 Η Παράλληλη στήριξη και η εφαρμογή της μέσω της συν-διδασκαλίας	11
1.5 Το θεσμικό πλαίσιο της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα	14
1.6 Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του θεσμού της παράλληλης στήριξης	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΥΝ-ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	17
2.1 Ζητήματα για τη συνεργασία των συν-διδασκάλων	17
2.2 Κανόνες επικοινωνιακής κριτικής μεταξύ συν-διδασκάλων	19
2.3 Προτάσεις για τη συνδιδασκαλία των νηπιαγωγών	20
2.4 Ο σχεδιασμός του προγράμματος συνδιδασκαλίας	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	21
Β΄ ΜΕΡΟΣ	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	27
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	27
4.2 Δείγμα της έρευνας	27
4.3 Ερευνητικό εργαλείο	34
4.4 Διαδικασία	36
4.5 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	37
5.1 Έλεγχοι συσχέτισης	37
5.2 Διερεύνηση Απόψεων για συνεκπαίδευση	39
5.3 Διερεύνηση Ισοτιμίας ρόλων	44
5.4 Διερεύνηση Προϋποθέσεων συνεκπαίδευσης	48
5.5 Διερεύνηση Συνεργασίας εκπαιδευτικών	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση – Συμπεράσματα	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Περιορισμοί έρευνας	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	64
Βιβλιογραφία	65
Παράρτημα 1	79
Παράρτημα 2	80

Εισαγωγή

Οι σημερινοί νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν τη βαριά ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών με ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αναγκών στις σχολικές τάξεις τους. Τα σχολεία γίνονται όλο και πιο ποικίλα και οι ανάγκες είναι πιο απαιτητικές. Στην σημερινή εποχή η εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο έχει περάσει από το παραδοσιακό σχολείο στο σύγχρονο ή ανοιχτό σχολείο (Πέτρου, 2008).

Η συν-διδασκαλία έχει αναγνωριστεί ως κεντρική στρατηγική της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Friend et al., 2010, Saloviita, 2018, Scruggs & Mastropieri, 2017). Οι συνεργατικές πτυχές της συν-διδασκαλίας το καθιστούν ένα σχεσιακό μοντέλο (Murawski, 2009). Στην πραγματικότητα, η συν-διδασκαλία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτυγχάνουν όταν παραμελείται η οικοδόμηση σχέσεων (Friend et al., 2010), η ισοτιμία των ρόλων δεν υπάρχει (Pratt, 2014) και οι σχέσεις μεταξύ των συν-διδασκάλων είναι μη υποστηρικτικές (Jurkowski & Muller, 2018, Murawski, 2009, Murawski & Dieker, 2013). Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών πρέπει να αναπτυχθούν ώστε οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής αγωγής να συμμετάσχουν επιτυχώς σε στρατηγικές συν-διδασκαλίας, όπως αμοιβαίες παρατηρήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δίνουν ο ένας στον άλλο ανατροφοδότηση και μαθαίνουν από τη διδασκαλία (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007).

Με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, όπου η ιδέα της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές σχολικές τάξεις ορίστηκε ως η κορυφαία αρχή της ειδικής αγωγής και αναδείχθηκε ως διεθνής στόχος της UNESCO (UNESCO, 1994).

Η συμπερίληψη πέρασε από τα ακόλουθα στάδια: α) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα λαμβάνουν εκπαίδευση ξεχωριστά από τους υπόλοιπους μαθητές, β) της μερικής φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη και της παράλληλης παρακολούθησης τμήματος ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας, γ) της πλήρους φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη μέσω του προγράμματος της παράλληλης στήριξης και δ) της πλήρους φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη με ταυτόχρονη υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης από περιοδεύοντα εκπαιδευτικό (Μιχαηλίδης, 2009).

Η μέθοδος της συνδιδασκαλίας μέσω του προγράμματος της παράλληλης στήριξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήρθε με την ψήφιση του Νόμου 2817 (2000) και με την ονομασία «Παράλληλη Στήριξη» και αποτελεί μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που μετέχουν στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης καθώς καλούνται να επιτελέσουν καινούριους ρόλους.

Είναι λοιπόν φανερό ότι , η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πως αντιλαμβάνονται το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης, ποιους ρόλους κατέχουν κατά την εφαρμογή του, πως συνεργάζονται με τον συν-διδάσκαλο τους και πως αξιολογούν την αποτελεσματικότητα.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία αποτελείται από το πρώτο κεφάλαιο, όπου επιχειρείται μια αποσαφήνιση των όρων της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης ενώ γίνεται και αναφορά στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης μέσω της συν-διδασκαλίας, το θεσμικό πλαίσιο και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του προγράμματος αυτού. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στα ζητήματα που προκύπτουν για τη συνεργασία των συν-διδασκάλων για τους κανόνες επικοινωνιακής κριτικής μεταξύ συν-διδασκάλων, για τις προτάσεις για τη συνδιδασκαλία των νηπιαγωγών και τέλος πως σχεδιασμός του προγράμματος συνδιδασκαλίας εξυπηρετεί την επιτυχημένη υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Έπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε διεθνείς μελέτες για το μοντέλο της συν-διδασκαλίας. Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στη μεθοδολογία της έρευνας, στο σκοπό, στους στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα. Αναφέρονται το ερευνητικό εργαλείο, οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος στην έρευνα και η διαδικασία. Τέλος, στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, η συζήτηση, τα συμπεράσματα που έχουμε εξάγει και οι περιορισμοί της έρευνας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ Ο ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΡΩΝ

1.1 Ορισμοί της ένταξης, ενσωμάτωσης, συνεκπαίδευσης

Οι όροι ένταξη, ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση στην πρώτη ανάγνωση φαίνεται να έχουν κοινές ιδιότητες στην πραγματικότητα οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται διαφορετικά πρεσβεύοντας διαφορετικά θεωρητικά σχήματα (Σούλης, 2008).

Στο λεξικό του ιδρύματος Τριανταφυλλίδη (2007, 473) βλέπουμε ότι, η ενσωμάτωση ορίζεται ως «η τοποθέτηση ενός πράγματος σε άλλα, ώστε να αποτελεί κάτι ενιαίο με αυτά και να χάνει την αυτοτέλεια του». Ένας άλλος ορισμός υποστηρίζει πως «κατά τη διαδικασία της ενσωμάτωσης τα χαρακτηριστικά του ατόμου εξαφανίζονται, έχοντας αφομοιωθεί πλήρως από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου στο οποίο εντάσσεται το άτομο. Κατά τη διαδικασία αυτή δηλαδή, το άτομο αλληλοεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη του συνόλου, εξομοιώνεται με αυτά και γίνεται οργανικό μέλος της ομάδας, χωρίς όμως να διατηρεί τα αρχικά δικά του χαρακτηριστικά» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Ο όρος ενσωμάτωση επομένως, «υπονοεί μια υπεροχή του συνόλου- στην προκειμένη περίπτωση το σύνολο αποτελούν τα «υγιή», τα «φυσιολογικά» άτομα,

απέναντι στην προς ενσωμάτωση «υποδεέστερη» μονάδα – το άτομο δηλαδή με ειδικές ανάγκες» (Σούλης, 2002).

Ο όρος όμως ένταξη (integration) δεν έχει την έννοια της αφομοίωσης. Στην διεθνή βιβλιογραφία βρίσκουμε τον όρο την «ένταξη» με τον όρο «integration», ο οποίος προέρχεται από το λατινικό ρήμα integrare, που σημαίνει ολοκληρώνω, ακεραιοποιώ. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, 125). Συνεπώς ο όρος «ένταξη» δηλώνει απλά, «τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκείμενου ως αυτοτελούς, ακέрайου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου». Με τον όρο ένταξη δεν νοείται μόνο η ενσωμάτωση των ανάπηρων ατόμων στο σύνολο των μη ανάπηρων, αλλά και το αντίστροφο. (Σούλης, 2002). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω κατά τη διαδικασία της ένταξης το άτομο αλληλοεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη του συνόλου, χωρίς όμως να χάνει τα ατομικότητα του.

Σύμφωνα με άλλον ορισμό οι όροι «συνεκπαίδευση» και «σχολική ενσωμάτωση» ταυτίζονται, με τη διαφορά ότι ο όρος «συνεκπαίδευση» είναι λιγότερο συναισθηματικά και κοινωνικά φορτισμένος, ενώ ο όρος «ενσωμάτωση» χρησιμοποιείται κυρίως για εθνικές, θρησκευτικές ή κοινωνικές μειονότητες (Λιοδάκης, 2000,). Υπάρχουν όμως, και ορισμοί όπου ο όρος «συνεκπαίδευση» διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους, καθώς «αποτελεί μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία με πολλαπλές εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις» (Σούλης, 2008).

Ο όρος συνεκπαίδευση, συναντάται στην αγγλική γλώσσα ως «inclusion» και προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε τον όρο και ως «εκπαίδευση για όλους» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση». Οι όροι «ενσωμάτωση» και «σχολική ένταξη» είναι κατ' ουσία ταυτόσημοι (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Αλλού, η ενσωμάτωση ορίζεται ως η «πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με εεα μέσα σε μια μαθητική κοινότητα συνομηλίκων.» (Ρήγα, 1997)

Ο όρος ένταξη πολλές φορές συγχέεται με την έννοια του όρου της ενσωμάτωσης. Οι δύο αυτοί όροι έχουν διαφορετικές έννοιες αλλά συχνά συγχέονται για να αναδείξουν τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Tilstone & Rose, 2012).

Με αυτή τη λογική δηλαδή τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λειτουργούν μέσα στις υπάρχουσες εγκαταστάσεις μέσα στο γενικό σχολείο και δέχονται διδασκαλία μέσα από το ήδη υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Αντίθετα, η έννοια της «ένταξης» βασίζεται στην αρχή της διαφορετικότητας θεωρώντας τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ισότιμα και σεβαστά μέλη της σχολικής ζωής (Ζώνιου, Ντεροπούλου , & Βλάχου, 2012).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν και οι όροι συνεκπαίδευση και συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι όροι αυτοί, αποτελούν εξέλιξη των εννοιών των όρων ενσωμάτωση και ένταξη, με τον οποίο περιγράφεται η από κοινού εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενική σχολική τάξη (Σούλης, 2008).

Σύμφωνα με τον Στασινό: «υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ της συνεκπαίδευσης, δηλαδή εκπαίδευση στον ίδιο χώρο, από την συμπερίληψη.» (Στασινός, 2013).

Στην Ελλάδα ο όρος inclusion που μεταφράζεται ως ένταξη ή συνεκπαίδευση ουσιαστικά εννοείται ο όρος συμπερίληψη (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015).

Η συνεκπαίδευση ορίζεται, ως: «η προσπάθεια για συμβίωση και συνδιδασκαλία των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, σε συνδυασμό με την παροχή αναγκαίας βοήθειας και υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς». (Λιοδάκης, 2000)

Με τον όρο «συνεκπαίδευση» εννοείται η ισότιμη πρόσβαση στις γενικές σχολικές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές.

Για να μπορέσουν να υποστηριχτούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική σχολική κοινότητα θα πρέπει να γίνει αποδοχή της έννοιας των ίσων ευκαιριών ως βασική αρχή. (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015)

Σύμφωνα με την έννοια της συνεκπαίδευσης, η διαφορετικότητα δεν θα πρέπει να λειτουργεί ως αρνητικό για την μαθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά ως παράγοντας που αυξάνει τις ικανότητες της κοινωνικοποίησης και απόκτησης νέων εμπειριών με απώτερο στόχο την δημιουργία ενεργών πολιτών (Σούλης, 2002).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως παρά τις διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις των όρων «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση», οι τρεις αυτοί όροι έχουν κάτι κοινό. Περιλαμβάνουν την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Αποσκοπούν, δηλαδή, στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, όπου θα παρέχονται σε όλα τα παιδιά ίσες δυνατότητες για την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη τους.

1.2 Αρχές της συνεκπαίδευσης

Η συνεκπαίδευση για να λειτουργήσει ως υποστηρικτική αρχή για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να διέπεται από τις αρχές του να:

- Αναγνωρίζεται το δικαίωμα του κάθε παιδιού να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε γενικές σχολικές τάξεις.

- Αναπτύσσεται μια παιδαγωγική η οποία θα δίνει το δικαίωμα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν ισότιμη συμμετοχή και μεταχείριση.
- Βελτιώνεται ο χώρος του σχολικού περιβάλλοντος για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς.
- Ελαχιστοποιείται η απομόνωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της συμμετοχής τους σε όλες τις δράσεις του σχολείου.
- Γίνεται κατανόηση της κουλτούρας της διαφορετικότητας.
- Δημιουργείται η βάση για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mastropieri & Struggs, 2001)

Επιπρόσθετα ο Norwich (2000) θεωρεί ότι ο κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να α) αποτελεί αναπόσπαστο μέλος του γενικού σχολείου, να αντιμετωπίζεται με σεβασμό ως προς την μοναδικότητα του, β) να συμμετέχει σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ούτως ώστε να μειώνεται ο κοινωνικός του αποκλεισμός, γ) να έχει το δικαίωμα στη διδασκαλία μέσω της εξατομίκευσης. Τέλος, θα πρέπει κάθε σχολείο να είναι έτοιμο να προσφέρει τις κατάλληλες υπηρεσίες και υποδομές αναλόγως τις ανάγκες του κάθε μαθητή(Norwich, 2000) (Norwich, 2013).

1.3 Η Παράλληλη στήριξη και ο σκοπός της

Το πρόγραμμα της Παράλληλης στήριξης έχει ως στόχο να εντάξει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση και στην κοινωνία ώστε να αποφευχθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός (Thousand, & Nevin, 2013). Επίσης, στόχος είναι οι μαθητές αυτοί να φτάσουν στο σημείο της αυτονομίας μέσα στη γενική τάξη, ούτως ώστε ο ειδικός εκπαιδευτικός να μην βρίσκεται στην τάξη συνέχεια (Παπαναστασίου, 2016).

Μέσω του προγράμματος αυτού εφαρμόζεται μια εξειδικευμένη υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης στήριξης θα πρέπει να συνεργάζονται μαζί, να έχουν παράλληλες αρμοδιότητες με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής χωρίς όμως να αντικαθιστούν τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (Zigmond & Magiera, 2001). Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, δεν πρέπει να απασχολείται και να παρέχει βοήθεια μόνο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά πρέπει να υποστηρίζει και στους υπόλοιπους μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Κατόπιν συνεννόησης με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, μπορούν να εναλλάσσουν ρόλους και ταυτόχρονα να βοηθά ο ένας τον άλλον κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης στήριξης θα πρέπει να συνεργάζονται με όλο το ειδικό προσωπικό του σχολείου και να κρατάνε προσωπικό φάκελο των μαθητών (Παπαναστασίου, 2016).

1.4 Η Παράλληλη στήριξη και η εφαρμογή της μέσω της Συν-Διδασκαλίας

Η συν-διδασκαλία έχει οριστεί ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση, στην οποία εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μέσα από τη συνεργασία συνδιδάσκουν, σχεδιάζουν και διαχειρίζονται από κοινού την τάξη, με σκοπό να επιτύχουν στο έπακρο τους στόχους που έχουν οριστεί για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές (Friend & Cook, 2013). Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της συν-διδασκαλίας είναι:

- Η αύξηση των επιλογών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές,
- η βελτίωση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο (Mastropieri,

Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi, & McDuffie, 2005).

Η συν-διδασκαλία είναι ένα μοντέλο εκπαίδευσης, για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς αποκλεισμούς και χαρακτηρίζονται από διαφορετικές ικανότητες και δυνατότητες για μάθηση (Friend, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Κάποιες φορές, η συνδιδασκαλία χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση μαθητών με ελαφριές ή μέτριου επιπέδου εκπαιδευτικές ανάγκες (Conderman, Bresnahan, & Pedersen, 2008) και σε άλλες άλλες περιπτώσεις αποτελεί τρόπο υποστήριξης μαθητών με σοβαρές αναπηρίες (Browder & Spooner, 2006). Επίσης, η συν-διδασκαλία βοηθάει στην βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών και στη βελτίωση προβλημάτων ομιλίας και λόγου (Friend & Cook, 2013).

Το μοντέλο αυτό πραγματοποιείται με δύο εκπαιδευτικούς, έναν ειδικής και έναν γενικής αγωγής μέσα στην ίδια τάξη. Οι ρόλοι τους μοιράζονται σε παιδιά αναλόγως τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υπάρχουν (Friend & Bursuck, 2012, Friend & Cook, 2013). Οι εκπαιδευτικοί μέσω της συν-διδασκαλίας μπορούν να δημιουργήσουν ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Junonen & Bear, 1992). Έτσι αυξάνεται η κατανόηση, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Friend & Cook, 2003). Επιπλέον, μέσω της συν-διδασκαλίας όλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ωφεληθούν. Πιο συγκεκριμένα παιδιά με αυξημένες ικανότητες, παιδιά με μέση ικανότητα, καθώς και παιδιά που κινδυνεύουν

με σχολική αποτυχία μέσω της ταυτόχρονης παρουσίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν να δεχτούν εκπαιδευτικές υπηρεσίες υψηλής ποιότητας (Sileo & Van Gardenen, 2010).

Σύμφωνα με τους Friend και Cook (2013):

A) η συν-διδασκαλία των μαθητών μέσα στην τάξη γίνεται από εκπαιδευτικούς με διαφορετικές ειδικεύσεις, όπου οι ρόλοι τους στη διάρκεια υλοποίησης της διδασκαλίας έχουν την ίδια αξία και βαρύτητα. Δηλαδή, ο ένας συν-διδάσκαλος της γενικής αγωγής διδάσκει μαθήματα για την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που έχει τις γνώσεις βοηθάει τα παιδιά με συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, μπορεί να συνυπάρχει ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής με κάποιο άλλον ειδικό επαγγελματία (Friend & Cook, 2004).

Το ειδικό βοηθητικό προσωπικό δεν θεωρούνται ως συν-διδάσκαλοι. Το γεγονός αυτό δεν μειώνει την αξία του ειδικού βοηθητικού προσωπικού καθώς έχουν σημαντικές αρμοδιότητες στην τάξη. Μπορούν να εργαστούν ατομικά με κάποιο μαθητή αλλά πάντα υπό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών ή άλλων ειδικών (Fitzell, 2010). Οι τάξεις όπου το Ε.Β.Π. που εργάζεται ονομάζονται υποστηριζόμενες ή υποβοηθημένες τάξεις.

B) Οι συνδιδάσκαλοι μοιράζονται την ευθύνη της διδασκαλίας. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συν-διδασκαλία σημαίνει να βρίσκονται απλώς δύο εκπαιδευτικοί σε μια τάξη ταυτόχρονα. Κάποιες φορές ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής διδάσκει αυτοβούλως και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής έχει το ρόλο του βοηθού διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και βοηθάει μόνο όταν του ζητηθεί από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Όταν αυτό γίνεται σε καθημερινή βάση τότε δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα ανάμεσα στους συνδιδασκάλους και φυσικά χάνεται το νόημα και ο χαρακτήρας της συν-διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, αυτή η κατάσταση λειτουργεί αρνητικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ είναι πιθανόν να περιθωριοποιηθούν. Όταν εφαρμόζεται λανθασμένα και με αυτόν τον τρόπο το μοντέλο της συν-διδασκαλίας προκύπτει το ζήτημα στο αν θα πρέπει να χρησιμοποιείται η συνδιδασκαλία για μεγάλο ή μικρό χρονικό διάστημα (Friend & Cook, 2013).

Ο κάθε ειδικός εκπαιδευτικός παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, αφού μπορεί να συντονίζει και να οργανώνει τη διδασκαλία του, ώστε να ενισχύονται οι ικανότητες των μαθητών του (Eisenman, Pleet, Wandry και McGinley, 2011). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θα πρέπει να επαναξιολογούν τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν ώστε οι μαθητές τους να έχουν περισσότερο χρόνο και να ικανοποιούνται όλες οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Murawski & Dieker, 2004).

Σύμφωνα με τις Seglem και VanZant (2010), για την υλοποίηση της συν-διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με ομάδες μαθητών που αποτελούνται από παιδιά με ειδικές ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό το χαρακτηριστικό της συνδιδασκαλίας φέρνει θετικά αποτελέσματα καθώς οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με ίδιο αριθμό παιδιών και τους δίνεται η δυνατότητα να ανταποκρίνονται στις όποιες ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών τους.

Γ) Οι συν-διδάσκαλοι πρέπει να τοποθετήσουν τα παιδιά στο χώρο της σχολικής αίθουσας έτσι ώστε να μην οδηγηθούν σε αρνητικά αποτελέσματα. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα πρέπει ούτε να κάθονται συνέχεια μαζί αλλά ούτε και στις άκρες της τάξης υποθέτοντας ότι έτσι θα μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης και δεν θα αποσπάται η προσοχή των υπόλοιπων μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Τέτοιου είδους στρατηγικές μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην απομόνωση και να έχουν αρνητικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Friend & Cook, 2013; Seglem & VanZant, 2010).

Δ) Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται όλοι μαζί. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θα πρέπει να δουλεύουν με όλους τους μαθητές στην ίδια τάξη. Βέβαια όταν ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής κρίνει ότι πρέπει να μεταβαίνει με τους μαθητές που υποστηρίζει, για σύντομο χρονικό διάστημα σε κάποιο άλλο χώρο του σχολείου, με σκοπό να διδάξει συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα αυτό δεν δείχνει ότι λειτουργεί αρνητικά και δεν πάει κόντρα στην έννοια της συν-διδασκαλίας (Friend & Cook, 2013).

Τέλος, η διάσταση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη παράλληλη στήριξη, φαίνεται να είναι λιγότερο απαιτητική στα εξής μοντέλα:

(α) ένας διδάσκει και ο άλλος παρατηρεί και

(β) ένας διδάσκει και ο άλλος βοηθά.

Στο τελευταίο μοντέλο, ο εκπαιδευτικός διατηρεί τον πρωταρχικό εκπαιδευτικό ρόλο και ο άλλος ο δάσκαλος κινείται μέσα από το δωμάτιο και βοηθά μεμονωμένους μαθητές (Friend & Cook, 2013, Murawski, 2009). Αυτό το μοντέλο έχει βρεθεί ότι είναι η πιο κοινή προσέγγιση για τη διδασκαλία στη παράλληλη στήριξη (Davis et al., 2012; Scruggs et al., 2007).

Στον αντίποδα οι Villa, Thousand και Nevin (2008) αναφέρουν τι δεν είναι συν-διδασκαλία. Έτσι συν-διδασκαλία δεν ισχύει όταν: (α) Ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος ασχολείται μόνο με την προετοιμασία του υλικού μάθησης, (β) όταν οι απόψεις του ενός εκπαιδευτικού υπερισχύουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, (γ) όταν ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος απλά παρακολουθεί, (δ) όταν ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει ένα

θέμα εξ' ολοκλήρου μόνος του και το επόμενο θέμα που ακολουθεί το διδάσκει εξ' ολοκλήρου ο άλλος εκπαιδευτικός, (ε) όταν εφαρμόζονται στην τάξη μόνο οι ιδέες του ενός εκπαιδευτικού χωρίς να συμμετέχει ο άλλος εκπαιδευτικός (ζ) όταν τον ρόλο του επιβλέποντα τον έχει μόνο ένας εκπαιδευτικός.

1.5 Το θεσμικό πλαίσιο της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα

Το 1975 στην Ελλάδα κατοχυρώνεται και συνταγματικά η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 1981 εκδόθηκε νόμος για την «Ειδική Αγωγή, Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση κι αποκατάσταση ατόμων που αποκλίνουν του φυσιολογικού». Επίσης, προβλέπεται και η λειτουργία «Ειδικών Τάξεων» στα γενικά σχολεία, των οποίων η λειτουργία ξεκίνησε το 1983 – 1984 (Ν.1443/1981). Επίσης, το 1985 το «αποκλίνον άτομο» ονομάζεται πλέον «άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και θεσπίζονται υπηρεσίες, οι οποίες στελεχώνονται από ειδικό προσωπικό (Ν.1566/1985).

Πλέον, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στη γενική σχολική τάξη, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Στην Ελλάδα η συμπεριληπτική εκπαίδευση ήρθε με το θεσμό της παράλληλης στήριξης βάσει του Ν3699/2008 (ΦΕΚ Α 199/2.10.2008). Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν στη γενική τάξη, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη βάσει της γνωμάτευσης του Κ.Ε.Σ.Υ. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο Κ.Ε.Σ.Υ το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση. Η αίτηση των γονέων για παροχή της παράλληλης στήριξης στο παιδί τους συνοδεύομενη με τη σχετική γνωμάτευση από το Κ.Ε.Σ.Υ υποβάλλεται στη διεύθυνση του σχολείου, η οποία μέσω των διευθύνσεων εκπαίδευσης κοινοποιείται στο Υπουργείο Παιδείας (Ν. 3699/2008).

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται μόνο από εκπαιδευτικούς του Υπουργείου Παιδείας. Στην περίπτωση που δεν αρκεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, για να καλύψουν τις ανάγκες της Π.Σ., τότε μπορούν να προσληφθούν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων (π.χ. δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης-ΠΕ70, φιλόλογοι, μαθηματικοί κ.ά.), με την προϋπόθεση ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής (Ν. 3879/2010).

Ωστόσο, μόλις, το 2012, η Ελλάδα επικύρωσε με το νόμο 4074/ 2012 τη σύμβαση του Ο.Η.Ε. (2006) για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της σύμβασης (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012). Επίσης, ακολούθησε και ένας άλλος νόμος ο Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013) και το άρθρο 39, όπου τα ειδικά σχολεία αποτελούν ουσιαστικά Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων, που ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Το ΣΔΕΥ, έχει ως κύριο στόχο το συντονισμό των μελών των σχολικών μονάδων και των αντίστοιχων τμημάτων προκειμένου να υποστηρίζονται οι μαθητές με αναπηρία.

Ο παραπάνω νόμος τροποποιήθηκε, κατόπιν, με το Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013) και το άρθρο 28, για θέματα ειδικής αγωγής, με ρυθμίσεις που σχετίζονταν με τις δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ που έχουν, πλέον, την αποκλειστική ευθύνη σχετικά με την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση των ΑμεΑ στην κατάλληλη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής καθώς και για το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης στο γενικό σχολείο.

Επίσης, ο νόμος Ν. 2217/2014 (ΦΕΚ Β' 2217/13.08.2014), που αφορά την πρόσληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ορίζει πως προηγούνται οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο ειδικής αγωγής και κατεύθυνση δασκάλου ή νηπιαγωγού έναντι όλων των εξειδικευμένων στην ειδική αγωγή / σχολική ψυχολογία δασκάλων και νηπιαγωγών, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επειδή δεν υπάρχουν τμήματα που να αποφοιτούν καθηγητές ειδικής αγωγής, αδιαφορώντας για τη διασφάλιση μιας ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.

Τέλος, βάση του πρόσφατου ΦΕΚ (Β' 1239/10.04.2017) ορίζεται πως ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να είναι και όσοι κατέχουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία, με βασικές σπουδές σε Α.Ε.Ι κάτι που βοηθά στην απορρόφηση μεγαλύτερου εύρους εκπαιδευτικών.

1.6 Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του θεσμού της παράλληλης στήριξης

Το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της παράλληλης στήριξης είναι ότι βοηθάει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτήν την άποψη βρίσκονται κυρίως σύμφωνοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς των παιδιών τα οποία αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια αντίθετη άποψη μία άλλης ομάδας ερευνητών θεωρεί ότι δεν υπάρχουν ικανοποιητικά εμπειρικά ευρήματα τα οποία να αποδεικνύουν την σημαντικότητα της παράλληλης στήριξης. Η ίδια ομάδα υποστηρίζει ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν αρνητικές συνέπειες καθώς ο χρόνος που αφιερώνεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λειτουργεί μόνο προς όφελος

των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μία ενδιάμεση άποψη αναφέρει ότι η παράλληλη στήριξη μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη σε όλους τους μαθητές μόνο αν γίνει σωστός σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη κατάρτιση (Forlin, 2004).

Άλλα πλεονεκτήματα είναι ότι μέσω της ταυτόχρονης συνύπαρξης όλων των μαθητών ελαχιστοποιείται ο κοινωνικός στιγματισμός καθώς τα παιδιά δεν μπαίνουν σε κατηγορίες και αυξάνεται η αυτό-εκτίμησή τους. Επίσης, όταν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής συνεργάζονται και έχουν κοινό σκοπό ανακαλύπτουν μηχανισμούς συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Στη συνέχεια, όταν συνυπάρχουν όλοι οι μαθητές μαζί με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνεται το αίσθημα της ευαισθητοποίησης και της ευκολότερης αποδοχής του διαφορετικού.

Πρέπει όμως να γίνει και μια αναφορά στο γεγονός ότι όταν υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί σε μια τάξη μπορούν να αποφευχθούν συγκρούσεις. Επίσης, ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τον άλλον σε περιπτώσεις ανατροφοδότησης.

Όμως δεν αποδέχονται όλοι τον θεσμό της παράλληλης στήριξης και έτσι σύμφωνα με τον Farrell, (2000) τα σημαντικότερα μειονεκτήματα τα οποία συνοδεύουν την έννοια της παράλληλης στήριξης είναι:

- Οι μαθητές ή οι γονείς τους μπορεί να μην είναι σύμφωνοι με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της παράλληλης στήριξης και να μην έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τύπο του σχολείου στο οποίο θέλουν να παρακολουθήσουν.
- Η εφαρμογή του προγράμματος της παράλληλης στήριξης μπορεί να μειώσει τον βαθμό της επίδοσης των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης.
- Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μπορεί να μην μπορούν να συνεργαστούν με αποτέλεσμα την αποτυχία της παράλληλης στήριξης.
- Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι αδιαφορούν για τις πρακτικές της παράλληλης στήριξης.
- Δεν υπάρχουν αρκετά χρήματα ώστε να μην δημιουργούνται εύκολα προγράμματα παράλληλης στήριξης.
- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να λάβουν καλύτερη εκπαίδευση στα τμήματα ειδικών σχολείων παρά μέσω της παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο.

Οι γονείς πάραυτα δέχονται θετικά το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης αλλά το εργατικό δυναμικό ειδικής εκπαίδευσης που τοποθετείται σε αυτές τις θέσεις συχνά δεν είναι αρκετά έμπειρο. Επιπλέον, η καθυστερημένη πρόσληψη εκπαιδευτικών στη παράλληλη στήριξη σε προγράμματα με ειδικές ανάγκες δημιουργεί πολλές δυσκολίες.

Συνολικά, το μοντέλο συνδιδασκαλίας στη παράλληλη στήριξη, δείχνει ότι η συνύπαρξη δύο επαγγελματιών στην ίδια διαφορετική τάξη δεν μπορεί αυτόματα να οδηγήσει σε

ρητή, εντατική και κατάλληλη διδασκαλία. Οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού προγράμματος συνδιδασκαλίας στη παράλληλη στήριξη, δημιουργούν ερωτήματα σχετικά με το αν το μοντέλο είναι παραμόρφωση ή παρανόηση των συνεργατικών και περιεκτικών πρακτικών που περιγράφονται στη νομοθεσία.

Παρά τις αλλαγές και τις ρυθμίσεις που έχουν γίνει σύμφωνα με νομοθετικές παρεμβάσεις, η πλήρης φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις δεν είναι απρόσκοπτη και χωρίς δυσκολίες. Η σημαντικότερη δυσκολία που εμποδίζει την ομαλή λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης είναι όταν εκπαιδευτικοί αδυνατούν να συμφωνήσουν μεταξύ τους κατά της συνεργασίας τους. Καθίσταται σαφές ότι σε αυτήν την περίπτωση η παράλληλη στήριξη δεν μπορεί να θεωρηθεί πετυχημένη (Forbes&Billet, n.d.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΥΝ-ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Ζητήματα για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συν-διδασκαλίας

Η διαδικασία της εφαρμογής της συν-διδασκαλίας πολλές φορές φοβίζει τους εκπαιδευτικούς και βλέπουν τον θεσμό της παράλληλης στήριξης με δισταγμό. Αυτό φυσικά αποδεικνύεται από το γεγονός ότι θα πρέπει για να μπορέσουν να εργαστούν μαζί οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θα πρέπει να αλλάξουν, να τροποποιήσουν το εκπαιδευτικό τους στυλ, να ξεκινήσουν να μοιράζονται το χρόνο και το χώρο τους και συνάμα να στηρίζουν ο ένας τον άλλον.

Οι Mora-Ruano et al. (2018) θεωρούν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του μοντέλου της συν-διδασκαλίας παίζουν η σχεσιακή εμπιστοσύνη, η διοίκηση του σχολείου, καθώς και ο συντονισμός και η ανταλλαγή ιδεών και υλικού.

Οι ευθύνες θα πρέπει να σπάνε στα δύο και να προσπαθούν να συνεργαστούν για το καλό όλης της τάξης και για τα βέλτιστα αποτελέσματα και για τους τυπικούς μαθητές και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλο αυτό μπορεί να προκαλέσει μεγάλο άγχος στους εκπαιδευτικούς ενώ για κάποιους άλλους μπορεί και να προκαλέσει και κίνητρο ώστε να εμπλακούν σε μια διαφορετική εκπαιδευτική πρακτική. (Ploessl, Rock, Schoenfeld, & Blanks, 2010).

Αν και δεν μπορούν να βγουν με ασφάλεια οι λόγοι που καθορίζουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μπορεί όμως να βρεθεί ένας με ακρίβεια και αυτός δεν είναι άλλος από τη διαφορετική ματιά που βλέπουν τα πράγματα. Οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές τους μπορεί να μην συμβαδίζουν. (Johnson & Johnson, 1992). Όταν επικρατεί η άποψη ότι οι

νεότεροι εκπαιδευτικοί πρέπει να υπακούουν στους παλιότερους ή ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υπακούουν στους άντρες εκπαιδευτικούς ή όταν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το πως πρέπει να λειτουργεί η σχολική τάξη, τότε όλα αυτά μπορεί να δημιουργήσουν στρες και άγχος στους εκπαιδευτικούς (Friend & Cook, 2013).

Λεπτά ζητήματα για την επιτυχία της συν-διδασκαλίας θεωρούνται α) ο καθορισμός του ρόλου, β) η διδαδικασία της ανατροφοδότησης και γ) η ικανότητα να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί σε διάφορες δράσεις σε συνεργατικές δράσεις (Wischnowski, Susan, & Eaton, 2004).

Σύμφωνα με την Goddard κ.ά, (2010) η συνεργασία των εκπαιδευτικών έχει άμεση επίδραση και στους μαθητές, καθώς από τη συν-διδασκαλία επωφελούνται. Η από κοινού προσπάθεια από δύο εκπαιδευτικούς είναι πιο ισχυρή από τις διδακτικές εφαρμογές που εκπονούνται από έναν μόνο εκπαιδευτικό.

Οι αποτελεσματικοί συν-διδάσκαλοι πρέπει να είναι πρόθυμοι και ικανοί να εργαστούν ως μέλη μιας ομάδας. Συχνά επιδεικνύουν ευελιξία, ισχυρές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητα να επιλύουν συλλογικά προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις (Cook & Friend, 1995). Η συμβατότητα δεν πρέπει να αγνοείται ως σημαντικός παράγοντας στις επιτυχημένες σχέσεις διδασκαλίας (Kamens et al., 2013; Shin et al., 2016).

Η συνεργατική φύση της διδασκαλίας δίνει την ευκαιρία στους συν-διδασκάλους να εξετάσουν τις δικές τους πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, να προβληματιστούν σχετικά με τις μορφές διδασκαλίας τους και τον διάλογο για τις ρουτίνες και τις δομές στην τάξη τους (Rahmawati et al., 2015). Επίσης οι Reeves et al. (2017) θεωρούν ότι μέσω της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν περισσότερο χρόνο να προβληματιστούν σχετικά με τις διδακτικές τους πρακτικές και, επομένως, να αξιολογήσουν εάν αυτό που κάνουν λειτουργεί και, κατά συνέπεια, να αλλάξουν ή να ενισχύσουν τις ενέργειες και τις συμπεριφορές τους στην τάξη.

Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι μπορούν να παρέχουν κάποια άμεση διδασκαλία στους μαθητές τους για κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες και έννοιες και γι' αυτό το λόγο εστιάζουν στην διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι κατέχουν το ρόλο του διαμεσολαβητή (Bredenkamp, 1987 στο McCormick, Noonan, Ogata, & Heck, 2001, σελ. 2). Όταν ο ένας εκπαιδευτικός υπερέχει του άλλου και άλλος πάντοτε ακολουθεί τότε έχουμε κλωνισμό στην μεταξύ τους συνεργασία (Murawski & Dieker, 2004).

Για μια επιτυχημένη συν-διδασκαλία, οι Minke et al. (1996), (σε McCormick, Noonan, Ogata, & Heck, 2001, σελ. 6) επισημαίνουν ότι οι συν-διδάσκαλοι πρέπει να αναπτύξουν «πραγματικές εταιρικές σχέσεις» δηλαδή, αμοιβαία εμπιστοσύνη, απόλυτη στήριξη, σεβασμό και συνεργασία μεταξύ τους.

Η λάθος τοποθέτηση των συν-διδασκάλων μέσα στη γενική τάξη μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα και παρεξηγήσεις μεταξύ τους (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Μια προβληματική σχέση μπορεί να φέρει αρνητικά αποτελέσματα στους μαθητές της παράλληλης στήριξης. Τα παιδιά λαμβάνουν λάθος μηνύματα, προκαλείται σύγχυση και όταν υπάρχει λανθασμένος και όχι ξεκάθαρος σχεδιασμός τότε οι μαθητές δεν μπορούν να συλλάβουν σωστά τις πληροφορίες και φυσικά δεν γνωρίζουν τι είδους βοήθεια χρειάζονται (McCormick, Noonan, Ogata, & Heck 2001). Τέλος, η συνεχής και ειλικρινής επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και η αναγνώριση του γεγονότος ότι η επαγγελματική τους σχέση εξελίσσεται, μειώνει τον παραπάνω κίνδυνο και τους δίνει τη δυνατότητα να υλοποιούν από κοινού στοχευόμενες δράσεις με τους μαθητές τους (McCormick, Noonan, Ogata, & Heck, 2001).

2.2. Κανόνες εποικοδομητικής κριτικής μεταξύ συν-διδασκάλων

Μπορεί κάποιες φορές να προκληθούν εντάσεις ή διαφωνίες μεταξύ συναδέλφων, ο πιο ορθός τρόπος επίλυσης αυτών είναι η επικοινωνία, η ανταλλαγή απόψεων, συχνά με τη μεσολάβηση του σχολικού ηγέτη (Σταμάτης & Κόνσολας, 2012).

Οι σημαντικότεροι κανόνες εποικοδομητικής κριτικής περιλαμβάνουν τα εξής:

- Να προηγείται της κριτικής, η επισήμανση των θετικών στοιχείων του συνομιλητή ή της εκτίμησης προς το άτομό του
- Η κριτική να αφορά πάντα τη συμπεριφορά, όχι την προσωπικότητα, και να πραγματοποιείται κατ' ιδίαν, όχι δημόσια.
- Η αρνητική κριτική πρέπει να είναι τεκμηριωμένη και να συνοδεύεται με μια θετική ανατροφοδότηση του συνομιλητή.
- Η παρέμβαση πρέπει πάντα να ολοκληρώνεται με ένα θετικό σχόλιο και να υπενθυμίζεται η καλοπροαίρετη διάθεση. Είναι σημαντικό να υπάρχουν καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών όπως και ένα κλίμα συναδελφικότητας, καθώς η μαθησιακή διαδικασία γίνεται ευκολότερη και με γρηγορότερους ρυθμούς, υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών, συνεργασίες με σχολικές δράσεις, παράγοντες με λίγα λόγια οι οποίοι είναι σημαντικοί για τη δημιουργία θετικού κλίματος. Όταν δεν υπάρχουν καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, επηρεάζονται όλες οι λειτουργίες του σχολείου και δυσκολεύει τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

.2.3 Προτάσεις για τη συν-διδασκαλία των νηπιαγωγών

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάποια μοντέλα επίλυσης προβλημάτων (Berkeley & Ludlow, 2008· Sinclair, 1998). Το μοντέλο που προτείνει ο Sinclair (1998), περιλαμβάνει επτά βήματα: (α) εντοπισμός των ζητημάτων, (β) ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων δράσης, (γ) ανάλυση των ωφελειών, αλλά και των κινδύνων από την κάθε δράση, (δ) επιλογή της δράσης που θα χρησιμοποιηθεί, (ε) λήψη μέτρων, (στ) αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δράσης, (ζ) ανάληψη ευθυνών για τις επιπτώσεις από τη δράση και τη διόρθωση των δυνητικά αρνητικών συνεπειών.

Η υλοποίηση της συνδιδασκαλίας αναπτύσσεται πάνω σε τρεις πυλώνες: (α) στο σχεδιασμό, (β) στη διδασκαλία, (γ) στην αξιολόγηση (Murawski, 2013).

2.4 Ο σχεδιασμός του προγράμματος συν-διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός του προγράμματος συν-διδασκαλίας εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς να μοιράσουν εργασίες, να προετοιμάσουν το υλικό για την θεματική ενότητα που έχουν επιλέξει να διδάξουν, να βρουν το εποπτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν, να αναπτύξουν αξιολογήσεις, να επανεξετάσουν τα δεδομένα αξιολόγησης, να λάβουν αποφάσεις για ευέλικτη ομαδοποίηση, να σχεδιάσουν αναβαθμισμένες εργασίες και να κάνουν άλλες προσαρμογές του προγράμματος σπουδών έτσι ώστε όλοι οι μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν στην σχολική τάξη (Mofield & Phelps, 2020).

Ο σχεδιασμός πρέπει να γίνεται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των παιδιών. Ο από κοινού σχεδιασμός σε συγκεκριμένο χρόνο μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τη στοχοθεσία (Honigsfeld & Dove, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα συνδιδασκαλίας ανέφεραν ότι δεν έχουν επαρκή χρόνο για προγραμματισμό (Keefe & Moore, 2004· Mastropieri Scruggs, & Levin, 2005). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρειάζονται 45 λεπτά την ημέρα για να προγραμματίσουν τη συνδιδασκαλία τους (Murawski, 2012).

Σύμφωνα με τη Fennick (2001), είναι χρήσιμο ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πριν την έναρξη της διδασκαλίας να προβεί στις παρακάτω δράσεις:

- Να ενημερωθεί για τις ευθύνες και το ρόλο του ως εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο πλαίσιο υλοποίησης της συνδιδασκαλίας.

- Να συλλέξει πληροφορίες για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του.
- Να σχεδιάσει την ανάπτυξη της διδασκαλίας. Δηλαδή:
 - Να διερευνήσει τη στοχοθεσία που θέτει ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης.
 - Να καταγράψει τους τρόπους και τις μορφές διδασκαλίας που συνήθως χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης.
 - Να διερευνήσει ποιες από αυτές τις μορφές είναι συχνά δύσκολες για τους μαθητές με αναπηρία.
 - Να οργανώσει τον τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας, η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών που υποστηρίζει.
 - Να αποφασίσει τους τρόπους αξιολόγησης της προόδου των μαθητών του.
 - Να αναπτύξει κανόνες στην τάξη για τη διαχείριση της συμπεριφοράς.
 - Να σχεδιάσει και να οργανώσει το χώρο διδασκαλίας μέσα στην τάξη.

Επίσης και ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να μελετήσει πιο βαθιά μέσα από την βιβλιογραφία τις εκάστοτε διαγνώσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πριν την έναρξη της συνδιδασκαλίας αλλά και πληροφορίες που σχετίζονται με τα πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Σε αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συνεργαστεί και να αντλήσει πληροφορίες και από το συνάδελφο της ειδικής αγωγής.

Στο σχεδιασμό εντάσσεται και ο τρόπος που θα αποφασίσουν οι συνιδάσκαλοι για να επικοινωνούν με τους γονείς. Σε μια συνεργατική δράση, ο Sileo (2011) προτείνει αποτελεσματικές στρατηγικές για την επικοινωνία με τους γονείς περιλαμβάνουν:

- χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας,
- προτροπή των γονέων παρακολουθήσουν σχολικές εκδηλώσεις,
- ενημέρωση των γονέων σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών,
- παροχή τυχόν πόρων και μέσων από τους γονείς για την υποστήριξη των παιδιών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Οι Damore and Murray's (2009) σε μια μελέτη συσχέτισης 118 εκπαιδευτικών από 20 σχολεία στο Σικάγο βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είχαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συνεκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Anvramidis & Kalyva, 2007) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση και πως όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα στη μάθηση στις γενικές τάξεις ανεξάρτητα αν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή όχι.

Η Morgan (2016) σε έρευνα της έδειξε ότι οι μαθητές είχαν αυξημένο το αίσθημα της χαράς καθώς παρατήρησε την αυξημένη ποιότητα διδασκαλίας που δεχόταν οι μαθητές λόγω της παρουσίας δύο εκπαιδευτικών μέσα στην γενική σχολική τάξη.

Το 2012 στο St. Cloud State University, έγινε μια έρευνα κατά την οποία περίπου 900 εκπαιδευτικοί έλαβαν κατάρτιση για να εκτελούν χρέη μέντορα και να καθοδηγήσουν άλλους μαθητές συν-διδασκαλούς μέσω του μοντέλου της συν-διδασκαλίας ως μέρος πενταετής πρωτοβουλίας σε πάνω από σαράντα σχολικές περιφέρειες. Κατά την περίοδο αυτή, εξέτασαν τρία διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας μέσα σε διάφορες τάξεις. Στο πρώτο μοντέλο υπήρχε μόνο ένας εκπαιδευτικός, στο δεύτερο υπήρχαν δύο εκπαιδευτικοί αλλά μόνο ο ένας είχε ρόλο μέσα στην σχολική τάξη και στο τρίτο μοντέλο υπήρχαν δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνεργάζονταν με την μέθοδο της συνδιδασκαλίας.

Οι μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στις σχολικές τάξεις που υπήρχε το μοντέλο της συν-διδασκαλίας τα αποτελέσματα ήταν πιο θετικά σε όλους τους τομείς, απ' ότι στα άλλα δύο μοντέλα διδασκαλίας. Επίσης, οι μελετητές ανακάλυψαν ενισχύθηκε η διαχείριση της τάξης καθώς μοιράστηκε το πλήθος των μαθητών στους συν-διδασκάλους. Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν πως μπορούσαν να λειτουργούν καλύτερα σε μικρότερες ομάδες και ότι τα ερωτήματα τους ή οι απορίες που είχαν άμεση απάντηση. Ακόμη, οι μαθητές είχαν καλύτερη συμπεριφορά ενώ το μάθημα δεν είχε συχνές διακοπές.

Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν με το μοντέλο της συν-διδασκαλίας έχουν μεγαλύτερη προθυμία να επιμορφωθούν και να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί ενώ είναι αρκετά ανοιχτοί σε νέες ιδέες διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, δείχνουν να έχουν μεγαλύτερο πνεύμα συνεργασίας. (Power-deFur & Orellove 1996).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας μετά-ανάλυσης (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007) οι παράγοντες που βοηθούν στο να πετύχει το μοντέλο της συν-διδασκαλίας

θεωρούνται α) η στάση του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης, β) ο επαρκής χρόνος για προετοιμασία της διδασκαλίας, γ) ο αμοιβαίος σεβασμός, δ) η εθελοντική συμμετοχή σε πρόγραμμα συν-διδασκαλίας και ε) η κοινή φιλοσοφία για τις αρχές της διδασκαλίας και της διαχείρισης των κρίσεων. Επίσης, στη μετασύνθεση της ποιοτικής τους έρευνας συμφώνησαν πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ήταν κυρίως επικεντρωμένος στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έτσι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λάμβαναν περισσότερο εξατομικευμένη διδασκαλία. Βέβαια να τονιστεί ότι η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε συνθήκη συν-διδασκαλίας πιστεύουν ότι η συν-διδασκαλία έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω της προσοχής του δεύτερου εκπαιδευτικού και έχουν οφέλος γιατί μιμούνται τις συμπεριφορές των συνομηλίκων τους.

Μία άλλη έρευνα (Jang, 2006) διαπίστωσε ότι η συνεργασία θεωρείται το πιο σημαντικό συστατικό για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, φαίνεται πως η συν-διδασκαλία είναι μια έννοια όπου εκπαιδευτικοί μέσω της συνεργασίας προσπαθούν από κοινού για τη δημιουργία ιδανικού περιβάλλον μάθησης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Walsh (2012) δείχνει ότι η συν-διδασκαλία μπορεί να αυξάνει τα επίπεδα των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μελέτη υπογραμμίζει ότι οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη αύξηση στην ακαδημαϊκή απόδοση όταν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα καταρτισμένοι (Hanover Research Report, 2012).

Η μετα-ανάλυση του Hattie (2009) ανέδειξε λίγα θετικά αποτελέσματα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως αποτέλεσμα της συν-διδασκαλίας, ενώ ο Khouiry (2014) μέσω μιας μετα-ανάλυσης σημαντικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών αυτών σε σύγκριση με μαθητές που βρισκόταν σε τάξη ειδικής αγωγής. Αυτά τα αντικρουόμενα αποτελέσματα μπορούν να εξηγηθούν από τις διαφορές στην ποιότητα της συν-διδασκαλίας (Koury, 2014, Krammer et al., 2018). Επιπλέον, δεδομένου ότι η συν-διδασκαλία υποστηρίχθηκε ως μέθοδος εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, τα ίδια ακαδημαϊκά αποτελέσματα στη συνεκπαίδευση και στις ειδικές τάξεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν αρκετά θετικά για να δικαιολογήσουν την εφαρμογή (Sundqvist & Lönnqvist, 2016).

Τα αποτελέσματα μιας μελέτης που πραγματοποιήθηκε από τον Ronfeldt και τους συνεργάτες του (2015) σε 336 δημόσια σχολεία στο Μαϊάμι ανέδειξαν τα οφέλη της συνεργασίας ως προς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη βελτίωση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών.

Σε μια ποιοτική έρευνα που έγινε (Young Buckley, 2005) δίδει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν εστιάζουν ατομικά στις ανάγκες των μαθητών τους αλλά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δουλεύουν πιο στοχευμένα στις εκάστοτε ανάγκες όλων των μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι μπορούν να προστατέψουν καλύτερα τους μαθητές τους γιατί γνωρίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες αλλά και την νομοθεσία. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως είναι σημαντικό να υπάρχουν κοινές πεποιθήσεις μεταξύ των συνδιδασκάλων γύρω από την εκπαίδευση και τους στόχους για τις ανάγκες των μαθητών καθώς και για τη φύση της εκάστοτε αναπηρίας. Διαφορετικές απόψεις για αυτά τα ζητήματα απόψεις μπορούν να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις.

Έρευνες πάνω στη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές σχολικές τάξεις αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής γενικής δεν δείχνουν προθυμία να έχουν στις τάξεις τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα του Idol (2006), που διεξήχθη σε 8 σχολεία, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φάνηκε ότι προτιμούν να έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους μόνο με την παρουσία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

Σε ανασκόπηση σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και αγωγής γενικής (De Boer, Pijl & Minnaert 2011), βρήκαν ότι οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν πολλές αμφιβολίες για τις ικανότητες τους ώστε να διδάξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά θεωρούν ότι πρέπει να είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται ότι πρέπει να τροποποιούν την διδασκαλία για τους μαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ελέγχουν την πρόοδο μόνο αυτών των μαθητών.

Παράλληλα σε μια άλλη μελέτη που έλαβε χώρα στη Βρετανία από τους Clough και Lindsay, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση για την ένταξη, αλλά διαφορετικές στις στάσεις αναλόγως με τα είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Σύμφωνα με έρευνα (Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία που εφαρμόζαν διαφορετικά μοντέλα ειδικής αγωγής έδειξε ότι στο σχολείο που εφαρμόζαν το μοντέλο της συνδιδασκαλίας οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν αύξηση στις ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές ικανότητες τους.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Wilson & Michaels, 2006), αναφέρθηκε ότι οι μαθητές αισθανόταν ότι είχαν παραπάνω βοήθεια μέσα στην τάξη, είχαν την δυνατότητα να λαμβάνουν πολλαπλές διδακτικές προσεγγίσεις και τους παρεχόταν διδασκαλία με

πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Συμπληρωματικά, μια άλλη έρευνα (Dieker, 2001) που έγινε σε μαθητές έδειξε ότι οι μαθητές ήταν πολύ ικανοποιημένοι με την παρουσία δυο εκπαιδευτικών καθώς είχαν περισσότερη βοήθεια μέσα στη γενική σχολική τάξη παρόλο που αρκετοί μαθητές δεν κατάλαβαν το νόημα της ύπαρξης του δεύτερου εκπαιδευτικού.

Στον Ελλαδικό χώρο, στην έρευνα των Strogilos & Stefanidis (2015), που συμμετείχαν 400 συν-διδάσκαλοι έδειξε πως οι μικτές ομάδες μαθητών βοηθούν τις αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος, και την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Επίσης, οι απόψεις τους συμφωνούν πως βελτιώνεται η κοινωνική ικανότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις που εφαρμόζεται το μοντέλο της συν-διδασκαλίας.

Σε έρευνα των Padeliadu και Lampropoulou (2007), στην Ελλάδα, φάνηκε οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στην ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όμως ήταν αρνητικοί στην ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης (Padeliadou & Lampropoulou).

Σε σχετική έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) σε 641 εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση συνδέεται με έναν υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας (self- efficacy). Επισημαίνεται, επίσης, ότι αυτό είναι πιθανό να συμβεί επειδή οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διδάσκουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006).

Στην έρευνα των Strogilos, Stefanidis και Tragoulia (2016), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως κατά τον κοινό σχεδιασμό σπάνια ασχολούνται με τη στοχοθεσία του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανέφεραν επίσης όταν συζητάνε για το πως τρόπο διδασκαλίας δε σχεδιάζουν ή δεν αξιολογούν δραστηριότητες συνδιδασκαλίας, αλλά τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής ενημερώνει τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής τι πρόκειται να διδάξει ο ίδιος έτσι ώστε ο άλλος να προσαρμόσει τη διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή που στηρίζει. (Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016).

Σε μια άλλη έρευνα των Stefanidis και Strogilos, (2015) βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής δεν συμφωνούν σχετικά με τις εκάστοτε αρμοδιότητες τους όσον αφορά το σχεδιασμό και την αξιολόγηση. Έτσι είναι προφανές ότι οι διαφορετικές απόψεις και αντιλήψεις δεν βοηθάνε καθόλου ίσα ίσα εμποδίζουν πλήρως την δημιουργία μιας κοινής προσέγγισης γύρω από την εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές σχολικές τάξεις. Ακόμη, σε άλλη έρευνα φάνηκε ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής μέσα στη σχολική αίθουσα οι ρόλοι τους δεν είναι ισότιμοι αλλά ξεχωριστοί (Strogilos & Tragoulia, 2013).

Σε μία άλλη έρευνα, διαπιστώνεται απροθυμία από τους πιο παλιούς εκπαιδευτικούς να δεχτούν τις ιδέες των νεώτερων. Οι παλιοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι απειλούνται από τους νεότερους καθώς είναι πιο καλά ενημερωμένοι για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (Smith & Scott, 1990). Σε μέλετη του ο Kokkinos (2007), ανέδειξε ότι η πολλές και διαφορετικές απαιτήσεις μέσα σε μια σχολική τάξη και η διαχείριση της επηρεάζει σημαντικά τη στάση τους απέναντι στη συνεργασία.

Καθώς οι συν-διδάσκαλοι αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο, φέρνουν μαζί τους εγγενείς χαρακτηριστικά που καθορίζουν την ταυτότητά του. Το φύλο είναι ένα χαρακτηριστικό που επηρεάζει τις απόψεις της ζωής, της επικοινωνίας και της συνεργασίας (Lurpton, 2000; Metcalfe & Linstead, 2003). Η βιβλιογραφία για την ιστορία του ζητήματα φύλου στην εκπαίδευση και επιρροή του φύλου σε άλλους τομείς (Meliou, Maroudas, Goulas, & Chelidonis, 2010, Metcalfe & Linstead, 2003) μπορούν να παρέχουν κάποιες γνώσεις.

Μια ποσοτική συγκριτική μελέτη από τους Meliou et al. (2010) διερεύνησε τις διαφορές των φύλων στις επαγγελματικές συμπεριφορές μέσω μεμονωμένων συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε 151 συμμετέχοντες, συμπεριλαμβανομένων γιατρών, νοσοκόμων και άλλων συνδεδεμένων επαγγελματιών υγείας. Το δείγμα περιελάμβανε 34 άνδρες (22,5%) και 117 γυναίκες (77,5%). Τα ευρήματά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία από τους άντρες. Επιπλέον, οι γυναίκες δήλωσαν ότι έδειχναν αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό για τους συναδέλφους τους από τους άντρες που. Συνολικά, οι γυναίκες είχαν πιο θετική στάση από τους άνδρες απέναντι στη συνεργασία (Meliou et al., 2010).

Έρευνα στην Ελλάδα έδειξε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται με πιο χαμηλό προφίλ γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι οι γυναίκες πιθανόν να μην επιδιώκουν να εμπλακούν σε πιο σύνθετες καταστάσεις (Δημητρόπουλος, 1997).

Σύμφωνα με την έρευνα των Τζουριάδου και Μπάρμπα (2001) που διεξήχθη σε νηπιαγωγούς, πιο θετική στάση για την εκπαίδευση ενός παιδιού με Ε.Ε.Α. στο γενικό νηπιαγωγείο έχουν οι νηπιαγωγοί με 6 έως 25 χρόνια υπηρεσίας.

Έρευνα στην Ελλάδα έδειξε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται με πιο χαμηλό προφίλ γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι οι γυναίκες πιθανόν να μην επιδιώκουν να εμπλακούν σε πιο σύνθετες καταστάσεις (Δημητρόπουλος, 1997).

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσης διπλωματικής έρευνας είναι η συλλογή, η ανάλυση και διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης που εφαρμόζεται στις γενικές σχολικές τάξεις του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο των προαναφερομένων σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε έρευνα που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης και νηπιαγωγών γενικής αγωγής. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση, το ρόλο των συνδιδασκάλων, τη συνεργασία τους και την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος. Συγκεκριμένα τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι βαθμός αποδοχής του μοντέλου της συνεκπαίδευσης από τις δύο ομάδες νηπιαγωγών;(π γ)
- Κατά πόσο θεωρούν ότι είναι ισότιμος ο ρόλος των συνδιδασκάλων;
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι υλοποιείται αποτελεσματικά το μοντέλο της συνεκπαίδευσης;
- Ποιος είναι ο βαθμός συνεργασίας ανάμεσα στους συν-διδασκάλους μέσα στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου;

Παράλληλα στην παρούσα έρευνα εξετάζεται ο ρόλος που διαδραματίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης, αναφορικά με τις απόψεις τους για τη συνεκπαίδευση, το ρόλο των συνδιδασκάλων, τη συνεργασία τους και την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα αυτά είναι: το φύλο, η ηλικία, η σχέση εργασίας (μόνιμος ή αναπληρωτής), τα έτη προϋπηρεσίας, οι σπουδές, η διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία, η οικογενειακή κατάσταση και το εάν έχουν άτομο με αναπηρία στο στενό οικογενειακό τους κύκλο ή στο φιλικό τους περιβάλλον.

4.2 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 260 νηπιαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, από 130 νηπιαγωγούς παράλληλης στήριξης και από 130 νηπιαγωγούς γενικής αγωγής από όλη την Ελλάδα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Ξεκινώντας από το φύλο, από το σύνολο των 130 νηπιαγωγών παράλληλης που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας, οι 42 ήταν άνδρες (ποσοστό 32.3 %) και οι 88 γυναίκες (67.7 %). Όσον αφορά τους νηπιαγωγούς παράλληλης από το σύνολο των 130 νηπιαγωγών, οι 34 ήταν άνδρες (ποσοστό 26.2 %) και οι 96 γυναίκες (73.8 %) (βλ. Πίνακα 4.2.1).

Πίνακας 4.2.1 Το φύλο των νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Φύλο		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Ανδρας	34	26.2	42	32.3	76	29.2
	Γυναίκα	96	73.8	88	67.7	184	70.8
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Σε ότι αφορά την ηλικία, από τους 130 νηπιαγωγούς παράλληλης οι 108 ήταν από 25 έως 35 έτη (ποσοστό 83.1%), οι 7 ήταν από 36 έως 45 έτη (ποσοστό 5.4 %) και 15 ήταν από 46 έως 55 έτη (ποσοστό 11.5 %) και από τους 130 νηπιαγωγούς γενικής, που αποτελούν την ομάδα ελέγχου οι 35 ήταν από 25 έως 35 έτη (ποσοστό 26.9%), οι 49 ήταν από 36 έως 45 έτη (ποσοστό 37.7%), οι 45 ήταν από 46 έως 55 έτη (ποσοστό 34.6 %) και μόλις ένας ήταν πάνω από 56 ετών (ποσοστό 0.8 %) (βλ. Πίνακα 4.2.2).

Πίνακας 4.2.2 Ηλικία των νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Ηλικία		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	25-35 έτη	35	26.9	108	83.1	143	55.0
	36-45 έτη	49	37.7	7	5.4	56	21.5
	46-55 έτη	45	34.6	15	11.5	60	23.1
	56+ έτη	1	.8	0	0	1	.4
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των νηπιαγωγών παράλληλης, οι 73 ήταν άγαμοι (ποσοστό 56.2 %), οι 15 ήταν έγγαμοι (ποσοστό 11.5 %), οι 4 ήταν άγαμοι με παιδιά (ποσοστό 3.1 %) και οι 38 ήταν έγγαμοι με παιδιά (ποσοστό 29.2 %). Από τους νηπιαγωγούς γενικής οι 31 ήταν άγαμοι (ποσοστό 23.8 %), οι 28 ήταν έγγαμοι (ποσοστό 21.5 %), οι 15 ήταν άγαμοι με παιδιά (ποσοστό 11.5 %) και οι 56 ήταν έγγαμοι με παιδιά (ποσοστό 43.1 %) (βλ. Πίνακα 4.2.3).

Πίνακας 4.2.3 Οικογενειακή κατάσταση νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Οικογενειακή Κατάσταση		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Άγαμος	31	23.8	73	56.2	104	40.0
	Έγγαμος	28	21.5	15	11.5	43	16.5
	Άγαμος με παιδιά	15	11.5	4	3.1	19	7.3
	Έγγαμος με παιδιά	56	43.1	38	29.2	94	36.2
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Για τον αριθμό των παιδιών παρατηρούμε παρακάτω στον πίνακα 4.2.4 ότι στο σύνολο των 130 νηπιαγωγών παράλληλης, οι 87 δεν είχαν παιδιά (66.9 %), οι 13 είχαν 1 παιδί (10 %), οι 27 είχαν 2 παιδιά (20.8 %) και μόλις 3 είχαν περισσότερα από 3 παιδιά (2.3 %). Για τους νηπιαγωγούς γενικής 59 δεν είχαν παιδιά (45.4 %), 39 είχαν 1 παιδί (30 %), 24 είχαν 2 παιδιά (18.5 %) και μόλις 8 είχαν περισσότερα από 3 παιδιά (6.2 %).

Πίνακας 4.2.4 Αριθμός τέκνων νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Αριθμός τέκνων		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	0	59	45.4	87	66.9	146	56.2
	1	39	30.0	13	10.0	52	20.0
	2	24	18.5	27	20.8	51	19.6
	3+	8	6.2	3	2.3	11	4.2
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Από τους 130 νηπιαγωγούς παράλληλης οι 15 ήταν μόνιμοι (ποσοστό 11.5 %) και οι 115 ήταν αναπληρωτές (ποσοστό 88.5 %). Από τους 130 νηπιαγωγούς γενικής οι 44 ήταν μόνιμοι (ποσοστό 33.8 %) και οι 86 ήταν αναπληρωτές (ποσοστό 66.2 %) (βλ. Πίνακα 4.2.5).

Πίνακας 4.2.5 Σχέση εργασίας ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Σχέση εργασίας		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Μόνιμος εκπαιδευτικός	44	33.8	15	11.5	59	22.7
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	86	66.2	115	88.5	201	77.3
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Όσον αφορά τις σπουδές των νηπιαγωγών παράλληλης οι 17 έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής (13.1 %), οι 16 το Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών (12.3 %), οι 76 είχαν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (58.5 %) και οι 21 είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο τουλάχιστον 400 ωρών (16.2 %). Από τους νηπιαγωγούς γενικής μόλις 4 έχουν τελειώσει μόνο το Παιδαγωγικό ειδικής αγωγής (3.1 %), οι 109 το παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών (83.8 %), 14 είχαν μεταπτυχιακό ειδικής (10.8 %) και μόλις 3 είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο τουλάχιστον 400 ωρών (2.3 %) (βλ. Πίνακα 4.2.6).

Πίνακας 4.2.6 Σπουδές νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Σπου- δές		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής	4	3.1	17	13.1	21	8.1
	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	109	83.8	16	12.3	125	48.1
	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	14	10.8	76	58.5	90	34.6
	Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής	0	0	0	0	0	0
	Σεμινάριο 400+ ωρών	3	2.3	21	16.2	24	9.2
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Από τους 130 νηπιαγωγούς παράλληλης οι 81 είχαν το πολύ 5 έτη υπηρεσίας (62.3 %), οι 33 από 6 έως 10 έτη (25.4 %), οι 3 από 11 έως 15 έτη (2.3 %) και 13 τουλάχιστον 16

έτη υπηρεσίας (10 %). Από τους νηπιαγωγούς γενικής οι 36 είχαν το πολύ 5 έτη υπηρεσίας (27.7 %), οι 26 από 6 έως 10 έτη (20 %), οι 27 από 11 έως 15 έτη (20.8 %) και 41 τουλάχιστον 16 έτη υπηρεσίας (31.5 %) (βλ. Πίνακα 4.2.7).

Πίνακας 4.2.7 Έτη υπηρεσίας νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Έτη υπηρεσίας		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	0-5 έτη	36	27.7	81	62.3	117	45.0
	6-10 έτη	26	20.0	33	25.4	59	22.7
	11-15 έτη	27	20.8	3	2.3	30	11.5
	16 και άνω	41	31.5	13	10.0	54	20.8
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Όσον αφορά τα έτη συνδιδασκαλίας των νηπιαγωγών παράλληλης, οι 91 δήλωσαν ότι είχαν το πολύ 5 έτη υπηρεσίας (70 %), οι 26 από 6 έως 10 έτη (20 %), οι 13 από 11 έως 15 έτη (10 %). Από τους νηπιαγωγούς γενικής οι 99 είχαν το πολύ 5 έτη υπηρεσίας (76.2 %), οι 28 από 6 έως 10 έτη (21.5 %), 1 άτομο από 11 έως 15 έτη (0.8 %) και μόλις 2 τουλάχιστον 16 έτη υπηρεσίας (1.5 %) (βλ. Πίνακα 4.2.8).

Πίνακας 4.2.8 Έτη συνδιδασκαλίας νηπιαγωγών ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Έτη συνδιδασκαλίας		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	0-5 έτη	99	76.2	91	70.0	190	73.1
	6-10 έτη	28	21.5	26	20.0	54	20.8
	11-15 έτη	1	.8	13	10.0	14	5.4
	16 και άνω	2	1.5	0	0	2	.8
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Όσον αφορά τα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία των νηπιαγωγών παράλληλης, οι 10 δήλωσαν ότι δεν είχαν εμπειρία (7.7 %), οι 80 από 1 έως 5 έτη (61.5 %), οι 26 από 6 έως 10 έτη (20 %) και 14 τουλάχιστον 10 έτη διδακτικής εμπειρίας (10.8 %). Για τους νηπιαγωγούς γενικής οι 22 δήλωσαν ότι δεν είχαν εμπειρία (16.9 %), οι 72 από 1 έως 5 έτη (55.4 %), οι 31 από 6 έως 10 έτη (23.8 %) και 5 τουλάχιστον 10 έτη διδακτικής εμπειρίας (3.8 %) (βλ. Πίνακα 4.2.8).

Πίνακας 4.2.9 Έτη διδακτικής εμπειρία με μαθητές με αναπηρία ανά ειδικότητα

Ειδικότητα							
Έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	0	22	16.9	10	7.7	32	12.3
	1-5 έτη	72	55.4	80	61.5	152	58.5
	6-10 έτη	31	23.8	26	20.0	57	21.9
	10+	5	3.8	14	10.8	19	7.3
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Από τους 130 νηπιαγωγούς παράλληλης οι 25 δήλωσαν πως έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό τους κύκλο (19.2 %) και οι υπόλοιποι 105 απάντησαν αρνητικά (80.8 %). Από τους νηπιαγωγούς γενικής οι 59 είχαν ένα άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό τους κύκλο (45.4 %), ενώ οι υπόλοιποι 71 όχι (54.6 %) (βλ. Πίνακα 4.2.10).

Πίνακας 4.2.10 Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;

Ειδικότητα							
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Ναι	59	45.4	25	19.2	84	32.3
	Όχι	71	54.6	105	80.8	176	67.7
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Από τους νηπιαγωγούς παράλληλης που απάντησαν θετικά στην παραπάνω ερώτηση, οι 6 αναφέρθηκαν σε περιστατικά διαταραχής αυτιστικού φάσματος, οι 2 σε αισθητηριακές αναπηρίες (όραση, ακοή), 2 σε κινητικές αναπηρίες, 2 σε νοητικές αναπηρίες, 11 σε ψυχικές διαταραχές και 2 σε χρόνια νοσήματα. Από τους νηπιαγωγούς γενικής οι 2 αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις διαταραχής αυτιστικού φάσματος, οι 6 σε περιπτώσεις Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας, οι 3 σε αισθητηριακές αναπηρίες (όραση, ακοή), οι 4 σε κινητικές αναπηρίες, οι 4 σε νοητικές αναπηρίες, οι 5 σε ψυχικές διαταραχές, οι 19 σε πολλαπλές αναπηρίες και 16 σε χρόνια νοσήματα (βλ. Πίνακα 4.2.11).

Πίνακας 4.2.11 Είδη αναπηρίας στον στενό οικογενειακό κύκλο

Ειδικότητα							
Αν ναι τι είδους αναπηρία; Αν δεν έχετε επιλέξτε την παύλα(-)		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	2	1.5	6	4.6	8	3.1
	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας	6	4.6	0	0	6	2.3
	Αισθητηριακές αναπηρίες (όραση, ακοή)	3	2.3	2	1.5	5	1.9
	Κινητικές αναπηρίες	4	3.1	2	1.5	6	2.3
	Νοητική αναπηρία	4	3.1	2	1.5	6	2.3
	Ψυχικές διαταραχές	5	3.8	11	8.5	16	6.2
	Πολλαπλές αναπηρίες	19	14.6	0	0	19	7.3
	Χρόνια νοσήματα	16	12.3	2	1.5	18	6.9
	-	71	54.6	105	80.8	176	67.7
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Από τους 130 νηπιαγωγούς παράλληλης οι 82 δήλωσαν πως έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους κύκλο (63.1 %) και οι υπόλοιποι 48 απάντησαν αρνητικά (36.9 %). Από τους νηπιαγωγούς γενικής οι 67 είχαν ένα άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους κύκλο (51.5 %), ενώ οι υπόλοιποι 63 όχι (48.5 %) (βλ. Πίνακα 4.2.12).

Πίνακας 4.2.12 Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο;

Ειδικότητα							
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Ναι	67	51.5	82	63.1	149	57.3
	Όχι	63	48.5	48	36.9	111	42.7
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

Από τους νηπιαγωγούς παράλληλης που απάντησαν θετικά στην παραπάνω ερώτηση, οι 43 αναφέρθηκαν σε περιστατικά διαταραχής αυτιστικού φάσματος, 1 σε Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας, οι 16 σε αισθητηριακές αναπηρίες (όραση, ακοή), 19 σε κινητικές αναπηρίες, 1 σε νοητικές αναπηρίες, 1 σε ψυχικές διαταραχές και

2 σε χρόνια νοσήματα. Από τους νηπιαγωγούς γενικής οι 3 αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις διαταραχής αυτιστικού φάσματος, οι 2 σε περιπτώσεις Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας, οι 7 σε αισθητηριακές αναπηρίες (όραση, ακοή), οι 6 σε κινητικές αναπηρίες, 1 σε νοητικές αναπηρίες, οι 6 σε ψυχικές διαταραχές, 1 σε πολλαπλές αναπηρίες και 41 σε χρόνια νοσήματα (βλ. Πίνακα 4.2.13).

Πίνακας 4.2.13 Είδη αναπηρίας στο φιλικό κύκλο

Ειδικότητα							
Αν ναι τι είδους αναπηρία; Αν δεν έχετε επιλέξετε την παύλα (-)		Νηπιαγωγός γενικής		Νηπιαγωγός παράλληλης		Σύνολο	
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	3	2.3	43	33.1	46	17.7
	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας	2	1.5	1	.8	3	1.2
	Αισθητηριακές αναπηρίες (όραση, ακοή)	7	5.4	16	12.3	23	8.8
	Κινητικές αναπηρίες	6	4.6	19	14.6	25	9.6
	Νοητική αναπηρία	1	.8	1	.8	2	.8
	Ψυχικές διαταραχές	6	4.6	1	.8	7	2.7
	Πολλαπλές αναπηρίες	1	.8	0	0	1	.4
	Χρόνια νοσήματα	41	31.5	2	1.5	43	16.5
	-	63	48.5	47	36.2	110	42.3
	Σύνολο	130	100.0%	130	100.0%	260	100.0%

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο που περιείχε 56 ερωτήσεις κλειστού τύπου μέσω της κλίμακας διαβάθμισης των απαντήσεων (5 ScaleRateLikert, 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ). Λόγω της πανδημίας COVID19 το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε και διαμοιράστηκε μέσω του Google Forms καθώς η απευθείας επαφή δεν ήταν δυνατή. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από πέντε μέρη.

- Το πρώτο μέρος περιελάμβανε 14 ερωτήσεις αποτύπωσης των ατομικών στοιχείων των συμμετεχόντων, όπως παραδείγματος χάρη ερωτήσεις αναφορικά

με το φύλο, τις σπουδές, την επαγγελματική εμπειρία, την ειδικότητα τους και αν έχουν διδακτική εμπειρία διδασκαλίας με άτομα με αναπηρία.

- Το δεύτερο μέρος περιείχε 7 ερωτήσεις που διερευνούσε τις απόψεις του δείγματος αναφορικά με την συνεκπαίδευση. Για να διαπιστωθεί εάν οι ερωτήσεις αυτές συνθέτουν ικανοποιητικά κλίμακα πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας, από την οποία προέκυψε ότι ο συντελεστής Cronbach alpha ήταν ίσος με 0.722 (βλ. Παράρτημα 2, πίνακας 1.1) (> 0.6), δηλαδή ικανοποιητικός. Για αυτό το λόγο κατασκευάστηκε ένα σκορ (εύρος από 1 έως 5) ως ο μέσος όρος απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις αυτής της ενότητας. Όσο πιο μεγάλο το σκορ κάποιου τόσο πιο υπέρ της συνεκπαίδευσης δηλώνει. Αυτή η νέα μεταβλητή σκορ θα αναφέρεται παρακάτω στην ανάλυση ως **«Απόψεις για συνεκπαίδευση»**.
- Το τρίτο μέρος περιείχε 8 ερωτήσεις που εξέταζαν τον ρόλο των συν-διδασκάλων μέσα στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου. Για να διαπιστωθεί εάν οι ερωτήσεις αυτές συνθέτουν ικανοποιητικά κλίμακα πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας, από την οποία προέκυψε ότι ο συντελεστής Cronbach alpha ήταν ίσος με 0.7 (βλ. Παράρτημα 2, πίνακας 2.1) (> 0.7), δηλαδή ικανοποιητικός. Για αυτό το λόγο κατασκευάστηκε ένα σκορ (εύρος από 1 έως 5) ως ο μέσος όρος απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις αυτής της ενότητας. Όσο πιο μεγάλο το σκορ κάποιου τόσο πιο υπέρ της άποψης των ισότιμων ρόλων των νηπιαγωγών δηλώνει. Αυτή η νέα μεταβλητή σκορ θα αναφέρεται παρακάτω στην ανάλυση ως **«Ισοτιμία ρόλων»**.
- Το τέταρτο μέρος περιείχε 8 ερωτήσεις οι οποίες εξέταζε τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικότητας των συν-διδασκάλων. Για να διαπιστωθεί εάν οι ερωτήσεις αυτές συνθέτουν ικανοποιητικά κλίμακα πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας, από την οποία προέκυψε ότι ο συντελεστής Cronbach alpha ήταν ίσος με 0.765 (βλ. Παράρτημα 2, πίνακας 3.1) (> 0.6), δηλαδή ικανοποιητικός. Για αυτό το λόγο κατασκευάστηκε ένα σκορ (εύρος από 1 έως 5) ως ο μέσος όρος απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις αυτής της ενότητας. Όσο πιο μεγάλο το σκορ κάποιου τόσο πιο υπέρ της άποψης ότι η θετική στάση των νηπιαγωγών και η επιμονή είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Αυτή η νέα μεταβλητή σκορ θα αναφέρεται παρακάτω στην ανάλυση ως **«Προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης»**.
- Το πέμπτο μέρος περιελάμβανε 19 ερωτήσεις που εστίαζαν στην συνεργασία των συν-διδασκάλων. Για να διαπιστωθεί εάν οι ερωτήσεις αυτές συνθέτουν ικανοποιητικά κλίμακα πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας, από την οποία προέκυψε ότι ο συντελεστής Cronbach alpha ήταν ίσος με 0.896 (βλ. Παράρτημα 2, πίνακας 4.1) (> 0.6), δηλαδή ικανοποιητικός. Για αυτό το λόγο κατασκευάστηκε ένα σκορ (εύρος από 1 έως 5) ως ο μέσος όρος απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις αυτής της ενότητας. Όσο πιο μεγάλο το σκορ κάποιου τόσο πιο υπέρ της συνεργασίας των νηπιαγωγών στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης

δηλώνει. Αυτή η νέα μεταβλητή σκορ θα αναφέρεται παρακάτω στην ανάλυση ως **«Συνεργασία εκπαιδευτικών»**.

- Τέλος, πραγματοποιήθηκε και ανάλυση αξιοπιστίας για το σύνολο όλων των ερωτήσεων και προέκυψε ότι ο δείκτης Cronbach ήταν ίσος με 0.905 (βλ. Παράρτημα 2, πίνακας 5.1).

4.4 Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τον Νοέμβριο του 2020 έως το Μάρτιο του 2021 και τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας, όπως συναίνεση των συμμετεχόντων, διασφάλιση της ανωνυμίας τους και δυνατότητα απόσυρσης από την έρευνα οποτεδήποτε αυτοί το επιθυμούσαν. Επίσης, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

4.5 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS version 22.0. Προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζονταν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το τεστ Pearson r . Στη συνέχεια, για να ελεγχθούν και να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το τεστ ANOVA. Τέλος, για να ελέγξουμε την υπόθεση αν οι μεταβλητές. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το 5%, οπότε όταν p -value είναι μικρότερο ή ίσο του 0.05 τότε υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Για τον έλεγχο μέσω του F -test (ANOVA) ελέγχθηκαν αν ικανοποιούνται οι εξής υποθέσεις:

- Το ποσοστό των ακραίων τιμών σε κάθε δείγμα δεν υπερβαίνει σε αριθμό το 10% των συνολικών παρατηρήσεων του δείγματος.
- Οι παρατηρήσεις κάθε δείγματος προέρχονται από πληθυσμό που περιγράφεται ικανοποιητικά από την Κανονική Κατανομή. Ο έλεγχος έγινε με το test των Shapiro – Wilk.
- Υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των πληθυσμιακών διακυμάνσεων. Ο έλεγχος έγινε με το test του Levene.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Έλεγχοι συσχέτισης εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Πίνακας 5.1.1 Συσχετίσεις (Γενικής)				
Pearson ρ τιμή N	Απόψεις για συνεκπαίδε υση	Ισοτιμία ρόλων	Προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης	Συνεργασία εκπαιδευτικών
Απόψεις για συνεκπαίδευσης	1 130	0.07 0.4 130	-0.13 0.12 130	0.22 0.01 130
Ισοτιμία ρόλων		1 130	0.60 0.00 130	0.48 0.00 130
Προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης			1 130	0.50 0.00 130
Συνεργασία εκπαιδευτικών				1 130

Για τους εκπαιδευτικούς γενικής διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων των απόψεων για συνεκπαίδευση και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική ($r= 0.220$, $p=0.012$). Άρα βγαίνει το συμπέρασμα, ότι όσο πιο θετικά προσκείμενος είναι ένας νηπιαγωγός γενικής, τόσο περισσότερο συμφωνεί και με την άποψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων της ισοτιμίας ρόλων και των προϋποθέσεων για συνεκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική ($r= 0.601$, $p<0.001$). Συνεπώς, όσο ένας νηπιαγωγός γενικής εκφράζει θετικότητα προς τη συνεκπαίδευση τόσο περισσότερο συμφωνεί και με την άποψη ότι η θετική στάση και επιμονή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων της ισοτιμίας ρόλων και της συνεργασίας εκπαιδευτικών, η οποία χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική ($r= 0.481$, $p<0.001$). Επομένως, όσο πιο πολύ υπάρχει συμφωνία υπέρ της ισοτιμίας των ρόλων των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση είναι ένας νηπιαγωγός γενικής, τόσο περισσότερο συμφωνεί και με την άποψη ότι κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων των προϋποθέσεων συνεκπαίδευσης και της συνεργασίας εκπαιδευτικών, η οποία χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική ($r= 0.503$, $p<0.001$). Άρα, όσο πιο πολύ

συμφωνεί κάποιος ότι η θετική στάση και η επιμονή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης, τόσο περισσότερο συμφωνεί και με την άποψη κρίνεται σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης.

Συσχετίσεις (Παράλληλης)				
Pearson r τιμή N	Απόψεις για συνεκπαίδευση	Ισοτιμία ρόλων	Προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης	Συνεργασία εκπαιδευτικών
Απόψεις για συνεκπαίδευση	1 130	0.21 0.01 130	0.15 0.08 130	-0.15 0.08 130
Ισοτιμία ρόλων		1 130	0.57 0.00 130	0.49 0.00 130
Προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης			1 130	0.54 0.00 130
Συνεργασία εκπαιδευτικών				1 130

Για τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων των απόψεων για συνεκπαίδευση και της ισοτιμίας των ρόλων, η οποία χαρακτηρίζεται ως μικρή και θετική ($r= 0.214$, $p=0.015$). Άρα, όσο πιο υπέρ της συνεκπαίδευσης είναι ένας νηπιαγωγός παράλληλης, τόσο περισσότερο συμφωνεί και με την άποψη ότι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ισότιμοι. Παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων της ισοτιμίας ρόλων και των προϋποθέσεων για συνεκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική ($r= 0.571$, $p<0.001$). Επιπροσθέτως, όσο περισσότερο θετικός υπέρ της ισοτιμίας των ρόλων των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση είναι ένας νηπιαγωγός παράλληλης, τόσο περισσότερο συμφωνεί και με την άποψη ότι η θετική στάση και επιμονή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων της ισοτιμίας ρόλων και της συνεργασίας εκπαιδευτικών, η οποία χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική ($r= 0.499$, $p<0.001$). Εύλογα συμπεραίνει κανείς λοιπόν, ότι όσο περισσότερο αποδεκτικός των ρόλων των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση είναι ένας νηπιαγωγός παράλληλης, τόσο περισσότερο συμφωνεί και με την άποψη ότι επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων των προϋποθέσεων συνεκπαίδευσης και της

συνεργασίας εκπαιδευτικών, η οποία χαρακτηρίζεται ως μέτρια και θετική ($r= 0.544$, $p<0.001$). Άρα, όσο πιο πολύ συμφωνεί κάποιος ότι η θετική στάση και η επιμονή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης, τόσο περισσότερο συμφωνεί και με την άποψη ότι επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης.

5.2 Διερεύνηση Απόψεων για συνεκπαίδευση

Αρχικά διερευνήθηκε η **κλίμακα για τις απόψεις για την συνεκπαίδευση** για τους νηπιαγωγούς παράλληλης και γενικής, υπολογίζοντας το μέσο όρο της αντίστοιχης κλίμακας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο.

Οι βαθμοί για την κλίμακα των απόψεων για τη συνεκπαίδευση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 5.2.1.

Πίνακας 5.2.1 Σύγκριση των αποψέων σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος						
Κλίμακα	Ειδικότητα	N	Mean	Std.	F	p
Απόψεις για συν-εκπαίδευση	Γενικής	130	3.56	.411	94.3	0.000
	Παράλληλης	130	4.19	.616		

Το σκορ για τις απόψεις συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, συγκεντρώνεται σε μέτριο βαθμό για τους νηπιαγωγούς γενικής ($M= 3.5626$) και σε υψηλότερο για τους παράλληλης ($M= 4.1945$). Η διαφορά αυτή που χαρακτηρίζει τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος, βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($p<0.001$). Άρα οι νηπιαγωγοί παράλληλης υποστηρίζουν περισσότερο την εφαρμογή συνεκπαίδευσης σε σχέση με τους νηπιαγωγούς γενικής (βλ. Πίνακα 5.2.1).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη συνεκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε ανάλυση Anova Bonferroni, όπου εξαρτημένη μεταβλητή ήταν ο παράγοντας των απόψεων για συνεκπαίδευση και ανεξάρτητες τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Οι αναλύσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος.

Στους νηπιαγωγούς γενικής ($N=130$), που αποτελούν την ομάδα ελέγχου της έρευνας προέκυψε ότι το φύλο επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις για συνεκπαίδευση

($p=0.029$). Συγκεκριμένα οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($M=3.6723$) δηλώνουν περισσότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 3.5238$). Παράλληλα βρέθηκε ότι οι σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις τους στατιστικά σημαντικά ($p<0.001$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο τουλάχιστον 400 ωρών ($M = 3.3810$) να είναι περισσότερο υπέρ, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό-διδακτορικό στην ειδική αγωγή ($M = 2.9694$), τους εκπαιδευτικούς που τελείωσαν το παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών ($M = 3.6645$) και αυτούς που τελείωσαν παιδαγωγικό τμήμα ειδικής ($M = 3$). Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ($p = 0.001$) και μάλιστα εκπαιδευτικοί με 0 έτη διδακτικής εμπειρίας ($M = 3.1299$) δηλώνουν λιγότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης σε σχέση με άτομα με περισσότερα διδακτική εμπειρία με άτομα με αναπηρίες. Τέλος, παρατηρήθηκαν και στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ($p=0.004$). Παρατηρήθηκε ότι οι έγγαμοι ($M = 3.7143$) είναι περισσότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης σε σχέση με άγαμους ($M = 3.3502$), άγαμους με παιδιά ($M = 3.5333$) και έγγαμους με παιδιά ($M = 3.6122$) (βλ. Πίνακα 5.2.2).

Πίνακας 5.2.2 Διερεύνηση απόψεων για συνεκπαίδευση ανά ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών γενικής						
Ατομικά χαρακτηριστικά		N	απόψεις για συνεκπαίδευση			
			Mean	Std.	F	P
Φύλο	Άνδρας	34	3.67	.289	4.90	0.029
	Γυναίκα	96	3.52	.441		
Ηλικία	25-35	35	3.39	.569	3.03	0.054
	36-45	49	3.65	.330		
	46-55+	46	3.58	.303		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	44	3.50	.469	1.09	0.297
	Αναπληρωτής	86	3.58	.378		
Έτη υπηρεσίας	0-5	36	3.40	.559	2.23	0.094
	6-10	26	3.56	.465		
	11-15	27	3.67	.285		
	16 και άνω	41	3.63	.218		
Σπουδές	Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής	4	3.00	.617	21.5	0.000
	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	109	3.66	.322		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής	14	2.96	.297		
	Σεμινάριο 400+ ωρών	3	3.38	.675		
Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία έχετε	0	22	3.12	.455	9.08	0.001
	1-5 έτη	72	3.69	.340		
	6-10 έτη	31	3.58	.281		
	10+	5	3.42	.597		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	31	3.35	.559	5.01	0.004
	Έγγαμος	28	3.71	.160		
	Άγαμος με παιδιά	15	3.53	.360		
	Έγγαμος με παιδιά	56	3.61	.376		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;	Ναι	59	3.60	.296	1.41	0.236
	Όχι	71	3.52	.486		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο;	Ναι	67	3.62	.359	3.61	0.060
	Όχι	63	3.49	.453		

Στους εκπαιδευτικούς παράλληλης (N=130), προέκυψε ότι το φύλο επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις για συνεκπαίδευση ($p < 0.001$). Συγκεκριμένα οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($M=4.4898$) δηλώνουν περισσότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 4.0536$). Ακόμη η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις ($p = 0.012$) με τους εκπαιδευτικούς που είναι τουλάχιστον 46 ετών να είναι περισσότερο υπέρ ($M = 4.6286$) σε σχέση με τους νεότερους. Η σχέση εργασίας επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις ($p < 0.001$) με τους μόνιμους ($M = 4.7429$) να είναι περισσότερο υπέρ σε σχέση με τους αναπληρωτές ($M = 4.1230$). Ακόμη, τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις ($p < 0.001$). Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο έμπειρος ο εκπαιδευτικός τόσο πιο υπέρ της συνεκπαίδευσης δηλώνει. Παράλληλα βρέθηκε ότι οι σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις τους στατιστικά σημαντικά ($p < 0.001$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο τουλάχιστον 400 ωρών ($M = 3.7143$) να είναι λιγότερο υπέρ, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό-διδακτορικό στην ειδική αγωγή ($M = 4.2368$), τους εκπαιδευτικούς που τελείωσαν το παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών ($M = 4.1518$) και αυτούς που τελείωσαν παιδαγωγικό τμήμα ειδικής ($M = 4.6387$). Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ($p < 0.001$) και μάλιστα εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας είναι περισσότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης. Παρατηρήθηκαν και στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ($p < 0.001$). Παρατηρήθηκε ότι οι έγγαμοι με παιδιά ($M = 4.5639$) είναι περισσότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης σε σχέση με τους υπόλοιπους. Τέλος, εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους κύκλο ($M = 4.3711$) είναι περισσότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν ($M=3.8929$) ($p < 0.001$) (βλ. Πίνακα 5.2.3).

Πίνακας 5.2.3 Διερεύνηση απόψεων για συνεκπαίδευση ανά ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών παράλληλης						
Ατομικά χαρακτηριστικά		N	απόψεις για συνεκπαίδευση			
			Mean	Std.	F	P
Φύλο	Ανδρας	42	4.48	.514	17.9	0.000
	Γυναίκα	88	4.05	.613		
Ηλικία	25-35	108	4.14	.597	4.5	0.012
	36-45	7	4.02	.701		
	46-55+	15	4.62	.576		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	15	4.74	.404	27.2	0.000
	Αναπληρωτής	115	4.12	.604		
Έτη υπηρεσίας	0-5	81	3.86	.507	85.7	0.000
	6-10	33	4.77	.167		
	11-15	3	3.76	.951		
	16 και άνω	13	4.84	.039		
Σπουδές	Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής	17	4.63	.541	10.7	0.000
	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	16	4.15	.692		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής	76	4.23	.569		
	Σεμινάριο 400+ ωρών	21	3.71	.471		
Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία έχετε	0	10	4.04	.476	78.3	0.000
	1-5 έτη	80	3.9607	.53160		
	6-10 έτη	26	4.6209	.61271		
	10+	14	4.8469	.03818		
Οικογενειακή κατάσταση	Αγαμος	73	4.1448	.60632	20.4	0.000
	Εγγαμος	15	3.6952	.30955		
	Αγαμος με παιδιά	4	3.4643	.95743		
	Εγγαμος με παιδιά	38	4.5639	.44306		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;	Ναι	25	4.1829	.65273	0.01	0.917
	Όχι	105	4.1973	.61105		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο;	Ναι	82	4.3711	.64315	25.7	0.000
	Όχι	48	3.8929	.42857		

5.3 Διερεύνηση Ισοτιμίας ρόλων

Διερευνήθηκε η **κλίμακα ισοτιμίας ρόλων** για τους νηπιαγωγούς παράλληλης και γενικής, υπολογίζοντας το μέσο όρο της αντίστοιχης κλίμακας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο.

Οι βαθμοί για την κλίμακα της ισοτιμίας ρόλων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 5.3.1.

Πίνακας 5.3.1 Περιγραφικά στοιχεία απόψεων ισοτιμίας ρόλων σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος						
Κλίμακα	Ειδικότητα	N	Mean	Std.	F	p
Ισοτιμία ρόλων	Γενικής	130	3.01	.370	131.9	0.000
	Παράλληλης	130	3.50	.309		

Το σκορ για την ισοτιμία ρόλων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, συγκεντρώνεται σε μέτριο βαθμό για τους νηπιαγωγούς γενικής ($M = 3.0183$) και σε υψηλότερο για τους παράλληλης ($M = 3.5048$). Η διαφορά αυτή που χαρακτηρίζει τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος, βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.001$). Άρα οι νηπιαγωγοί παράλληλης είναι περισσότερο υπέρ της ισοτιμίας ρόλων στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής (βλ. Πίνακα 5.3.1).

Στους νηπιαγωγούς γενικής ($N = 130$), που αποτελούν την ομάδα ελέγχου της έρευνας προέκυψε ότι η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις για ισοτιμία ρόλων ($p = 0.001$) με τους εκπαιδευτικούς που είναι τουλάχιστον 46 ($M = 2.8777$) να είναι λιγότερο υπέρ με την ισοτιμία ρόλων. Αντίστοιχα βρέθηκε ότι και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας είναι λιγότερο υπέρ της ισοτιμίας ρόλων στην τάξη ($p < 0.001$) (βλ. Πίνακα 5.3.2).

Πίνακας 5.3.2 Διερεύνηση απόψεων για ισοτιμία ρόλων ανά ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών γενικής						
Ατομικά χαρακτηριστικά		N	Ισοτιμία ρόλων			
			Mean	Std.	F	P
Φύλο	Ανδρας	34	2.93	.413	2.63	0.107
	Γυναίκα	96	3.04	.351		
Ηλικία	25-35	35	3.00	.330	7.16	0.001
	36-45	49	3.15	.390		
	46-55+	46	2.87	.327		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	44	3.03	.469	0.06	0.803
	Αναπληρωτής	86	3.01	.311		
Έτη υπηρεσίας	0-5	36	2.95	.255	11.2	0.000
	6-10	26	3.35	.461		
	11-15	27	2.97	.328		
	16 και άνω	41	2.88	.299		
Σπουδές	Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής	4	3.43	.921	1.08	0.426
	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	109	2.99	.341		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής	14	2.95	.205		
	Σεμινάριο 400+ ωρών	3	3.50	.544		
Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία έχετε	0	22	2.94	.245	1.67	0.210
	1-5 έτη	72	2.98	.356		
	6-10 έτη	31	3.08	.439		
	10+	5	3.35	.445		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	31	3.04	.306	0.39	0.755
	Εγγαμος	28	2.98	.375		
	Άγαμος με παιδιά	15	3.10	.441		
	Εγγαμος με παιδιά	56	3.00	.386		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;	Ναι	59	2.97	.398	1.5	0.222
	Όχι	71	3.05	.345		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο;	Ναι	67	3.02	.408	0.09	0.758
	Όχι	63	3.00	.329		

Στους εκπαιδευτικούς παράλληλης (N=130), προέκυψε ότι το φύλο επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις για ισοτιμία ρόλων ($p < 0.001$). Συγκεκριμένα οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($M=3.6250$) δηλώνουν περισσότερο υπέρ της ισοτιμίας ρόλων σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 3.4474$). Ακόμη η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις περί ισοτιμίας ρόλων ($p = 0.007$) με τους εκπαιδευτικούς που είναι από 36 έως 45 ετών να είναι λιγότερο υπέρ ($M = 3.1607$) σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Ακόμη, τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις για ισοτιμία ρόλων ($p=0.013$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 15 έτη να είναι λιγότερο σύμφωνοι με την άποψη για ισοτιμία ρόλων. Παράλληλα βρέθηκε ότι οι σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις τους στατιστικά σημαντικά ($p=0.017$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν τελειώσει παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών ($M = 3.6797$) να είναι περισσότερο υπέρ. Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ($p < 0.001$) και μάλιστα εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας είναι περισσότερο υπέρ της ισοτιμίας ρόλων. Τέλος, εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους κύκλο ($M=3.5534$) είναι περισσότερο υπέρ της ισοτιμίας ρόλων σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν ($M=3.4219$) ($p=0.019$) (βλ. Πίνακα 5.3.3).

Πίνακας 5.3.3 Διερεύνηση απόψεων για ισοτιμία ρόλων ανά ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών παράλληλης						
Ατομικά χαρακτηριστικά		N	Ισοτιμία ρόλων			
			Mean	Std.	F	p
Φύλο	Ανδρας	42	3.62	.197	14.2	0.000
	Γυναίκα	88	3.44	.336		
Ηλικία	25-35	108	3.51	.285	5.12	0.007
	36-45	7	3.16	.328		
	46-55+	15	3.57	.383		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	15	3.62	.320	2.59	0.110
	Αναπληρωτής	115	3.48	.305		
Έτη υπηρεσίας	0-5	81	3.52	.322	6.4	0.013
	6-10	33	3.44	.192		
	11-15	3	2.91	.616		
	16 και άνω	13	3.70	.173		
Σπουδές	Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής	17	3.61	.321	3.45	0.017
	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	16	3.67	.302		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής	76	3.44	.285		
	Σεμινάριο 400+ ωρών	21	3.50	.334		
Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία έχετε	0	10	3.62	.412	10.5	0.000
	1-5 έτη	80	3.51	.301		
	6-10 έτη	26	3.31	.255		
	10+	14	3.69	.167		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	73	3.48	.293	1.53	0.210
	Εγγαμος	15	3.44	.330		
	Άγαμος με παιδιά	4	3.31	.462		
	Εγγαμος με παιδιά	38	3.57	.308		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;	Ναι	25	3.47	.293	0.39	0.533
	Όχι	105	3.51	.313		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο;	Ναι	82	3.55	.272	5.67	0.019
	Όχι	48	3.42	.350		

5.4 Διερεύνηση Προϋποθέσεων συνεκπαίδευσης

Διερευνήθηκε η **κλίμακα προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης** για τους νηπιαγωγούς παράλληλης και γενικής, υπολογίζοντας το μέσο όρο της αντίστοιχης κλίμακας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο.

Οι βαθμοί για την κλίμακα κλίμακα των προϋποθέσεων της συνεκπαίδευσης των δύο ομάδων εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 5.4.1.

Πίνακας 5.4.1 Περιγραφικά στοιχεία απόψεων για προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος						
Κλίμακα	Ειδικότητα	N	Mean	Std.	F	p
Προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης	Γενικής	130	3.37	.486	86.4	0.000
	Παράλληλης	130	3.95	.517		

Το σκορ για τις προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, συγκεντρώνεται σε μέτριο βαθμό για τους νηπιαγωγούς γενικής (M= 3.3788) και σε υψηλότερο για τους παράλληλης (M= 3.9587). Η διαφορά αυτή που χαρακτηρίζει τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος, βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.001$). Άρα οι νηπιαγωγοί παράλληλης είναι περισσότερο υπέρ της άποψης ότι η θετική στάση και επιμονή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης (βλ. Πίνακα 5.4.1).

Στους νηπιαγωγούς γενικής (N=130), που αποτελούν την ομάδα ελέγχου της έρευνας προέκυψε ότι το φύλο επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις για συνεκπαίδευση ($p = 0.002$). Συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (M=3.4557) έχουν μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση με τους άνδρες (M = 3.1618). Ακόμη η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις περί προϋποθέσεων ($p < 0.001$) με τους εκπαιδευτικούς που είναι από 36 έως 45 ετών να είναι περισσότερο υπέρ (M = 3.5816) σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Ακόμη, τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.001$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 15 έτη να είναι περισσότερο σύμφωνοι με την άποψη για προϋποθέσεις επιτυχίας της συνεκπαίδευσης. Παράλληλα βρέθηκε ότι οι σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις τους στατιστικά σημαντικά ($p = 0.006$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν τελειώσει παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών (M = 3.7188) να είναι περισσότερο υπέρ. Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ($p < 0.001$) και μάλιστα εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη διδακτικής εμπειρίας είναι περισσότερο υπέρ της άποψης

ότι η θετική στάση και επιμονή είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης (βλ. Πίνακας 5.4.2).

Πίνακας 5.4.2 Διερεύνηση απόψεων για προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών γενικής						
Ατομικά χαρακτηριστικά		N	Προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης			
			Mean	Std.	F	P
Φύλο	Ανδρας	34	3.16	.460	9.77	0.002
	Γυναίκα	96	3.45	.475		
Ηλικία	25-35	35	3.52	.497	21.	0.000
	36-45	49	3.58	.456		
	46-55+	46	3.04	.311		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	44	3.38	.661	0.001	0.979
	Αναπληρωτής	86	3.37	.372		
Έτη υπηρεσίας	0-5	36	3.48	.507	27.3	0.000
	6-10	26	3.56	.579		
	11-15	27	3.59	.188		
	16 και άνω	41	3.02	.332		
Σπουδές	Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής	4	3.71	.903	7.88	0.006
	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	109	3.34	.488		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής	14	3.50	.317		
	Σεμινάριο 400+ ωρών	3	3.66	.072		
Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία έχετε	0	22	3.44	.344	13.1	0.000
	1-5 έτη	72	3.18	.451		
	6-10 έτη	31	3.74	.430		
	10+	5	3.65	.436		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	31	3.52	.401	1.99	0.125
	Έγγαμος	28	3.44	.308		
	Άγαμος με παιδιά	15	3.31	.333		
	Έγγαμος με παιδιά	56	3.28	.608		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;	Ναι	59	3.29	.602	3.01	0.086
	Όχι	71	3.44	.354		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο;	Ναι	67	3.29	.567	4.74	0.032
	Όχι	63	3.47	.365		

Στους εκπαιδευτικούς παράλληλης (N=130) προέκυψε ότι το φύλο επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις για συνεκπαίδευση ($p=0.011$). Συγκεκριμένα οι άνδρες εκπαιδευτικοί ($M=4.1250$) έχουν μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση με τις γυναίκες ($M = 3.8793$). Ακόμη η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις περί προϋποθέσεων ($p=0.027$) με τους εκπαιδευτικούς που είναι από 36 έως 45 ετών να είναι λιγότερο υπέρ ($M = 3.3214$) σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ($p = 0.016$) και μάλιστα εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη διδακτικής εμπειρίας είναι λιγότερο υπέρ της άποψης ότι η θετική στάση και επιμονή είναι απαραίτητες για την πετυχημένη συνεκπαίδευση. Τέλος, εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους κύκλο ($M = 4.1143$) έχουν μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ($M = 3.6927$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p<0.001$) (βλ. Πίνακα 5.4.3).

Πίνακας 5.4.3 Διερεύνηση απόψεων για προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης ανά ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών παράλληλης						
Ατομικά χαρακτηριστικά		N	Προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης			
			Mean	Std.	F	P
Φύλο	Ανδρας	42	4.12	.455	6.68	0.011
	Γυναίκα	88	3.87	.529		
Ηλικία	25-35	108	4.00	.513	4.7	0.027
	36-45	7	3.32	.567		
	46-55+	15	3.91	.312		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	15	3.90	.213	0.57	0.453
	Αναπληρωτής	115	3.96	.545		
Έτη υπηρεσίας	0-5	81	3.95	.596	2.34	0.138
	6-10	33	4.02	.360		
	11-15	3	3.29	.438		
	16 και άνω	13	3.97	.104		
Σπουδές	Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής	17	3.86	.245	2.40	0.071
	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	16	4.27	.522		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής	76	3.92	.539		
	Σεμινάριο 400+ ωρών	21	3.91	.539		
Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία έχετε	0	10	3.82	.409	3.99	0.016
	1-5 έτη	80	4.03	.618		
	6-10 έτη	26	3.78	.236		
	10+	14	3.95	.116		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	73	3.94	.477	0.77	0.512
	Εγγαμος	15	3.83	.301		
	Άγαμος με παιδιά	4	3.87	.777		
	Εγγαμος με παιδιά	38	4.05	.625		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;	Ναι	25	4.00	.584	0.19	0.659
	Όχι	105	3.94	.503		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο;	Ναι	82	4.11	.487	23.57	0.000
	Όχι	48	3.69	.461		

5.5 Διερεύνηση Συνεργασίας εκπαιδευτικών

Διερευνήθηκε η **κλίμακα συνεργασίας εκπαιδευτικών** για τους νηπιαγωγούς παράλληλης και γενικής, υπολογίζοντας το μέσο όρο της αντίστοιχης κλίμακας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο.

Οι βαθμοί για την κλίμακα της συνεργασίας των δύο ομάδων εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 5.5.1.

Πίνακας 5.5.1 Περιγραφικά στοιχεία απόψεων για συνεργασία εκπαιδευτικών σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος						
Κλίμακα	Ειδικότητα	N	Mean	Std.	F	p
Συνεργασία εκπαιδευτικών	Γενικής	130	3.17	.498	74.2	0.000
	Παράλληλης	130	3.74	.563		

Το σκορ για τη συνεργασία εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, συγκεντρώνεται σε μέτριο βαθμό για τους νηπιαγωγούς γενικής ($M = 3.1733$) και σε υψηλότερο για τους παράλληλης ($M = 3.7421$). Η διαφορά αυτή που χαρακτηρίζει τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος, βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.001$). Άρα οι νηπιαγωγοί παράλληλης είναι περισσότερο υπέρ της συνεργασίας εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης σε σχέση με τους γενικής (βλ. Πίνακα 5.5.1).

Στους νηπιαγωγούς γενικής ($N = 130$), που αποτελούν την ομάδα ελέγχου της έρευνας προέκυψε ότι η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις περί συνεργασίας εκπαιδευτικών ($p < 0.001$) με τους εκπαιδευτικούς που είναι από 36 έως 45 ετών να είναι περισσότερο υπέρ ($M = 3.3695$) σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Ακόμη, τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά ($p < 0.001$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον 16 έτη υπηρεσίας ($M = 2.8870$) είναι λιγότερο υπέρ της άποψης για συνεργασία εκπαιδευτικών. Παράλληλα βρέθηκε ότι οι σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις τους στατιστικά σημαντικά ($p = 0.001$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν τελειώσει παιδαγωγικό τμήμα ειδικής ($M = 3.8816$) να είναι περισσότερο υπέρ. Επίσης εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο στενό οικογενειακό τους κύκλο ($M = 2.9804$) έχουν μικρότερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ($M = 3.3336$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.001$). Τέλος, εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους περιβάλλον ($M =$

3.0770) έχουν μικρότερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ($M = 3.2757$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p=0.023$).

Πίνακας 5.5.2 Διερεύνηση απόψεων για συνεργασία εκπαιδευτικών ανά ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών γενικής						
Ατομικά χαρακτηριστικά		N	Συνεργασία			
			Mean	Std.	F	p
Φύλο	Ανδρας	34	3.04	.354	3.10	0.081
	Γυναίκα	96	3.21	.534		
Ηλικία	25-35	35	3.27	.651	23.7	0.000
	36-45	49	3.36	.393		
	46-55+	46	2.88	.305		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	44	3.1	.580	0.19	0.656
	Αναπληρωτής	86	3.18	.454		
Έτη υπηρεσίας	0-5	36	3.23	.593	14.5	0.000
	6-10	26	3.30	.526		
	11-15	27	3.39	.239		
	16 και άνω	41	2.88	.389		
Σπουδές	Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής	4	3.88	.850	14.0	0.001
	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	109	3.19	.478		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής	14	2.76	.230		
	Σεμινάριο 400+ ωρών	3	3.21	.052		
Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία έχετε	0	22	3.19	.621	1.80	0.185
	1-5 έτη	72	3.09	.452		
	6-10 έτη	31	3.27	.425		
	10+	5	3.63	.734		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	31	3.20	.591	3.4	0.024
	Έγγαμος	28	3.34	.261		
	Άγαμος με παιδιά	15	3.19	.395		
	Έγγαμος με παιδιά	56	3.06	.540		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;	Ναι	59	2.98	.424	18.	0.000
	Όχι	71	3.33	.501		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο;	Ναι	67	3.07	.513	5.32	0.023
	Όχι	63	3.27	.464		

Στους νηπιαγωγούς παράλληλης (N=130) προέκυψε ότι το φύλο επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις για συνεκπαίδευση ($p=0.047$). Συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ($M=3.8098$) είναι περισσότερο υπέρ στη συνεργασία εκπαιδευτικών σε σχέση με τους άνδρες ($M = 3.6003$). Ακόμη η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά ($p < 0.001$) με τους εκπαιδευτικούς που είναι από 25 έως 35 ετών να είναι περισσότερο υπέρ ($M = 3.8494$) σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Οι αναπληρωτές ($M = 3.8087$) είναι περισσότερο υπέρ της συνεργασίας σε σχέση με τους μόνιμους ($M = 3.2316$) και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.001$). Εκπαιδευτικοί που τελείωσαν το παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών ($M = 4.4803$) είναι περισσότερο υπέρ της συνεργασίας σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς που διαφέρουν ως προς τις σπουδές ($p < 0.001$). Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ($p < 0.001$) και μάλιστα εκπαιδευτικοί με το πολύ 5 έτη διδακτικής εμπειρίας ($M = 4.1316$) είναι περισσότερο υπέρ της άποψης συνεργασίας. Τέλος, εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό τους κύκλο ($M = 3.8175$) έχουν μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση εκπαιδευτικούς που έχουν ($M = 3.4253$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.001$). Ανάλογη είναι και η σχέση ($p=0.015$) για άτομα που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους περιβάλλον ($M = 3.6508$) σε σχέση με αυτά που δεν έχουν ($M = 3.8980$). (βλ. Πίνακα 5.5.3).

Πίνακας 5.5.3 Διερεύνηση απόψεων για συνεργασία εκπαιδευτικών ανά ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών παράλληλης						
Ατομικά χαρακτηριστικά		N	Συνεργασία			
			Mean	Std.	F	p
Φύλο	Άνδρας	42	3.60	.586	4.01	0.047
	Γυναίκα	88	3.80	.543		
Ηλικία	25-35	108	3.84	.536	34.4	0.000
	36-45	7	3.12	.613		
	46-55+	15	3.25	.189		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	15	3.23	.088	100.7	0.000
	Αναπληρωτής	115	3.80	.565		
Έτη υπηρεσίας	0-5	81	3.83	.581	35.5	0.000
	6-10	33	3.78	.508		
	11-15	3	2.92	.184		
	16 και άνω	13	3.26	.000		
Σπουδές	Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής	17	3.25	.188	73.1	0.000
	Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	16	4.48	.279		
	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής	76	3.59	.414		
	Σεμινάριο 400+ ωρών	21	4.11	.674		
Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία έχετε	0	10	4.13	.412	43.9	0.000
	1-5 έτη	80	3.85	.619		
	6-10 έτη	26	3.49	.252		
	10+	14	3.25	.042		
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	73	3.77	.378	5.73	0.011
	Έγγαμος	15	4.24	.503		
	Άγαμος με παιδιά	4	3.59	.834		
	Έγγαμος με παιδιά	38	3.5014	.714		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;	Ναι	25	3.42	.443	14.1	0.000
	Όχι	105	3.81	.564		
Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο;	Ναι	82	3.65	.567	6.0	0.015
	Όχι	48	3.89	.528		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης και νηπιαγωγών γενικής αγωγής. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση, το ρόλο των συνδιδασκάλων, τη συνεργασία τους και την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω:

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας, ο οποίος αποτελεί και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε το βαθμό αποδοχής του μοντέλου της συνεκπαίδευσης. Προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής έχουν μια μέτρια στάση ως προς την εφαρμογή του μοντέλου με μια τάση συμφωνίας εφαρμογής του. Οι νηπιαγωγοί παράλληλης συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την εφαρμογή του μοντέλου με μια διαφορά μάλιστα η οποία προέκυψε στατιστικά σημαντική. Αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Damore and Murray's (2009) όπου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είχαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ήταν θετικότεροι. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και σε έρευνα των Anramidis & Kalyva (2007) που έλαβε χώρα στην Ελλάδα. Από την άλλη μεριά σε έρευνα των Clough και Lindsay, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν θετική στάση για την συνεκπαίδευση, αλλά διαφορετικές στάσεις αναλόγως με τα είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αυτό αναδείχθηκε και στην έρευνα των Padeliadu και Lampropoulou (2007), όπου φάνηκε και εκεί ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ήταν θετικοί στην ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν όμως αρνητικοί στην ένταξη μαθητών με αναπηρία όρασης (Padeliadou & Lampropoulou). Επιπροσθέτως, στην έρευνα του Idol (2006), βγήκε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής προτιμούν να έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους μόνο με την παρουσία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Αυτό φανερώνει την αμφιβολία των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής ως προς τις ικανότητες τους κάτι που έδειξε και η έρευνα των De Boer, Pijl & Minnaert (2011). Αυτό μπορεί να θεωρηθεί και ως συμπέρασμα στην ποιοτική έρευνα του Young Buckley, (2005) που δίνει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν εστιάζουν ατομικά στις ανάγκες των μαθητών τους αλλά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δουλεύουν πιο στοχευμένα στις εκάστοτε ανάγκες όλων των μαθητών και είναι πιο σίγουροι για τις ικανότητες τους. Εδώ κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι αποτελέσματα μιας μετά-ανάλυσης των Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, (2007), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που

εργάζονται πάνω στο μοντέλο της συν-διδασκαλίας οι στάσεις και οι αντιλήψεις είναι πιο θετικές.

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για το εάν ο ρόλος των συνδιδασκάλων είναι ισότιμος, παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί γενικής διατηρούν μια ουδέτερη στάση, χωρίς να συμφωνούν ή να διαφωνούν ιδιαίτερα, ενώ οι νηπιαγωγοί παράλληλης έχουν μια τάση υπέρ συμφωνίας στο ότι οι ρόλοι θα έπρεπε να είναι ισότιμοι. Σε έρευνα των Strogilos & Tragoulia (2013) φάνηκε ότι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής μέσα στη γενική σχολική τάξη δεν είναι ισότιμοι αλλά ξεχωριστοί (Strogilos & Tragoulia, 2013). Αυτό αποδεικνύεται και από τα ευρήματα έρευνας όπου οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δε σχεδιάζουν, από κοινού αλλά τις περισσότερες φορές απλώς ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής τι πρόκειται να διδάξουν έτσι ώστε ο άλλος να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή που στηρίζει. (Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016). Επίσης, σύμφωνα με έρευνα των De Boer, Pijl & Minnaert (2011) οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν ότι αυτοί πρέπει να είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να τροποποιούν την διδασκαλία για τους μαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μείωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και η αντιμετώπιση του ως «βοηθός» του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις αρχές της συνδιδασκαλίας (Villa et al., 2013). Έτσι λοιπόν, φαίνεται ότι ο ρόλος των νηπιαγωγών ειδικής και γενικής με στην γενική σχολική τάξη δεν είναι ισότιμος και μάλιστα ο ρόλος του νηπιαγωγού της Παράλληλης στήριξης είναι κυρίως βοηθητικός και υπό την καθοδήγη του νηπιαγωγού της γενικής αγωγής με αποτέλεσμα να ακυρώνεται η έννοια του Θεσμού της Παράλληλης στήριξης.

Η επιτυχία εφαρμογής του μοντέλου της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει κάποια πράγματα. Προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί γενικής πάλι διατηρούν μια μέτρια άποψη ως προς το ότι η θετική στάση και επιμονή οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχία του μοντέλου σε αντίθεση με τους νηπιαγωγούς παράλληλης οι οποίοι συμφωνούν με την παραπάνω δήλωση. Αυτό συνεπάγεται και το ότι οι νηπιαγωγοί παράλληλης είναι πιο πρόθυμοι να κάνουν ό,τι μπορούν για να πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας μετά-ανάλυσης (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie, 2007) οι παράγοντες που βοηθούν στο να πετύχει το μοντέλο της συν-διδασκαλίας θεωρούνται α) η στάση του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης, β) ο επαρκής χρόνος για προετοιμασία της διδασκαλίας, γ) ο αμοιβαίος σεβασμός, δ) η εθελοντική συμμετοχή σε πρόγραμμα συν-διδασκαλίας και ε) η κοινή φιλοσοφία για τις αρχές της διδασκαλίας και της διαχείρισης των κρίσεων. Επίσης, φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε συνθήκη συν-διδασκαλίας πιστεύουν ότι η συν-διδασκαλία έχει θετικά αποτελέσματα λόγω της προσοχής του δεύτερου εκπαιδευτικού οπότε και οι ίδιοι δεν αισθάνονται την ανάγκη να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές καθώς θεωρούν ότι καλύπτονται από τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής.

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη συνεργασία των νηπιαγωγών στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας πάλι προέκυψε μια στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό συμφωνίας υπέρ της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών με τους νηπιαγωγούς παράλληλης να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Άρα και εδώ φαίνεται ότι αφού οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής δεν έχουν πολύ θετική άποψη για τη συνεργασία είναι λογικό να μην γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό από κοινού σχεδιασμός με τον νηπιαγωγό της παράλληλης στήριξης. Σε έρευνα των Strogilos, Stefanidis και Tragoulia (2016), οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ανέφεραν πως κατά τον κοινό σχεδιασμό σπάνια ασχολούνται με τη στοχοθεσία του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άρα βλέπουμε ότι συνεργασία δεν υπάρχει, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης μειώνεται και με τη σειρά μειώνεται και η ποιότητα της διδασκαλίας που λαμβάνει ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εφόσον λοιπόν, η ποιότητα της διδασκαλίας που λαμβάνει ο μαθητής μειώνεται δεν μπορεί να εκπαιδευτεί σωστά και ολόπλευρα και να αναπτύξει ακαδημαϊκές ικανότητες. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τους Wilson & Michaels, (2006) που βρήκαν ότι οι μαθητές που ήταν σε τάξη σε συνθήκη συν-διδασκαλίας αισθανόταν ότι είχαν παραπάνω βοήθεια μέσα στην τάξη άρα τους παρέχόταν διδασκαλία με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Η μετα-ανάλυση του Hattie (2009) βρήκε μικρή βελτίωση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως αποτέλεσμα της συν-διδασκαλίας, ενώ ο Khouiry (2014) μέσω μιας μετα-ανάλυσης βρήκε μεγάλη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτές οι διαφορές έχουν να κάνουν με την ποιότητα της συνδιδασκαλίας (Koury, 2014, Krammer et al., 2018).

Επίσης εξετάστηκε εάν οι παραπάνω σχέσεις διαφέρουν μεταξύ νηπιαγωγών γενικής και παράλληλης και των ατομικών χαρακτηριστικών κάθε ομάδας του δείγματος. Ακολουθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για συνεκπαίδευση προέκυψε ότι στους νηπιαγωγούς γενικής οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο υπέρ σε σχέση με τις γυναίκες. Εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο τουλάχιστον 400 ωρών είναι περισσότερο υπέρ, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών σπουδών. Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα εκπαιδευτικοί με 0 έτη διδακτικής εμπειρίας δηλώνουν λιγότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης σε σχέση με άτομα με περισσότερα διδακτική εμπειρία με άτομα με αναπηρίες. Σύμφωνα με την έρευνα των Τζουριάδου και Μπάρμπα (2001) που διεξήχθη σε νηπιαγωγούς, πιο θετική στάση για την εκπαίδευση ενός παιδιού με Ε.Ε.Α. στο γενικό νηπιαγωγείο έχουν οι νηπιαγωγοί με 6 έως 25 χρόνια υπηρεσίας.

Εδώ πρέπει να αναφερθούν και τα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που δουλεύουν με το μοντέλο της συν-διδασκαλίας έχουν μεγαλύτερη προθυμία να επιμορφωθούν και να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί ενώ είναι αρκετά ανοιχτοί σε νέες ιδέες διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, δείχνουν να έχουν μεγαλύτερο πνεύμα συνεργασίας (Power-deFur & Orellove

1996). Αυτό δείχνει ότι όσο πιο μεγάλη επαφή έχει κάποιος με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο πιο πολύ εδραιώνεται η άποψη της αναγκαίας επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε ότι οι έγγαμοι είναι περισσότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης. Στους εκπαιδευτικούς παράλληλης προέκυψε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης σε σχέση με τις γυναίκες. Εκπαιδευτικοί που είναι τουλάχιστον 46 ετών να είναι περισσότερο υπέρ σε σχέση με τους νεότερους. Ακόμη, όσο πιο έμπειρος ο εκπαιδευτικός τόσο πιο υπέρ της συνεκπαίδευσης δηλώνει. Παράλληλα βρέθηκε ότι οι σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις τους στατιστικά σημαντικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο τουλάχιστον 400 ωρών να είναι λιγότερο υπέρ, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό-διδακτορικό στην ειδική αγωγή τους εκπαιδευτικούς που τελείωσαν το παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών και αυτούς που τελείωσαν παιδαγωγικό τμήμα ειδικής.

Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας είναι περισσότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης. Τέλος, εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους κύκλο είναι περισσότερο υπέρ της συνεκπαίδευσης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν.

Σχετικά με την ισοτιμία των ρόλων υπάρχει διαφορά στους νηπιαγωγούς της παράλληλης και στους νηπιαγωγούς της γενικής αγωγής με τους πρώτους να είναι υπέρ της ισοτιμίας περισσότερο από τους δεύτερους. προέκυψε ότι στους νηπιαγωγούς γενικής η ηλικία επηρεάζει τις απόψεις για ισοτιμία ρόλων με τους εκπαιδευτικούς που είναι τουλάχιστον 46 να είναι λιγότερο υπέρ με την ισοτιμία ρόλων. Αυτό φάνηκε και σε έρευνα ότι στη σχολική αίθουσα οι ρόλοι τους δεν είναι ισότιμοι αλλά ξεχωριστοί (Strogiolos & Tragoulia, 2013).

Αντίστοιχα βρέθηκε ότι και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας είναι λιγότερο υπέρ της ισοτιμίας ρόλων στην τάξη. Αυτό διαπιστώνεται και στην έρευνα των Smith & Scott (1990), ότι οι παλιοί εκπαιδευτικοί δείχνουν απροθυμία στο να δεχτούν τις ιδέες των νεώτερων. Οι παλιοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι απειλούνται από τους νεότερους. Στους εκπαιδευτικούς παράλληλης προέκυψε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερο υπέρ της ισοτιμίας ρόλων σε σχέση με τις γυναίκες. Έρευνα στην Ελλάδα έδειξε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται με πιο χαμηλό προφίλ γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι οι γυναίκες πιθανόν να μην επιδιώκουν να εμπλακούν σε πιο σύνθετες καταστάσεις (Δημητρόπουλος, 1997) λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης σύμφωνα με έρευνα της Μαραγκουδάκη (1997β). Ακόμη εκπαιδευτικοί που είναι από 36 έως 45 ετών είναι λιγότερο υπέρ σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Ακόμη, τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις για ισοτιμία ρόλων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 15 έτη να είναι λιγότερο σύμφωνοι με την άποψη για ισοτιμία ρόλων. Παράλληλα βρέθηκε ότι οι σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις τους στατιστικά σημαντικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν τελειώσει παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών να είναι περισσότερο υπέρ. Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις

απόψεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας είναι περισσότερο υπέρ της ισοτιμίας ρόλων. Τέλος, εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους κύκλο είναι περισσότερο υπέρ της ισοτιμίας ρόλων σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν.

σε άλλη έρευνα φάνηκε ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής μεσα στη σχολική αίθουσα οι ρόλοι τους δεν είναι ισότιμοι αλλά ξεχωριστοί (Strogilos & Tragoulia, 2013).

Σχετικά με τις απόψεις περί προϋποθέσεων για επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης προέκυψε ότι στους νηπιαγωγούς γενικής, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση με τους άνδρες. Αυτό διαπιστώνεται και στην έρευνα των Meliou και των συνεργατών (2010), ότι οι γυναίκες έδειχναν αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό για τους συναδέλφους τους από τους άντρες που. Συνολικά, οι γυναίκες είχα πιο θετική στάση από τους άνδρες απέναντι στη συνεργασία.

Ακόμη, τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά με εκπαιδευτικούς με 11 έως 15 έτη να είναι περισσότερο σύμφωνοι με την άποψη για προϋποθέσεις επιτυχίας της συνεκπαίδευσης. Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη διδακτικής εμπειρίας είναι περισσότερο υπέρ της άποψης ότι η θετική στάση και επιμονή είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Στους νηπιαγωγούς παράλληλα προέκυψε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση με τις γυναίκες. Εκπαιδευτικοί που είναι από 36 έως 45 ετών να είναι λιγότερο υπέρ σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη διδακτικής εμπειρίας είναι λιγότερο υπέρ της άποψης ότι η θετική στάση και επιμονή είναι απαραίτητες για την πετυχημένη συνεκπαίδευση. Τέλος, εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους κύκλο έχουν μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση εκπαιδευτικούς που δεν έχουν.

Τέλος, όσον αφορά τις απόψεις για συνεργασία των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι στους νηπιαγωγούς γενικής, εκπαιδευτικοί που είναι από 36 έως 45 ετών είναι περισσότερο υπέρ σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Ακόμη, τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον 16 έτη υπηρεσίας είναι λιγότερο υπέρ της άποψης για συνεργασία εκπαιδευτικών. Παράλληλα βρέθηκε ότι οι σπουδές επηρεάζουν τις απόψεις τους στατιστικά σημαντικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν τελειώσει παιδαγωγικό τμήμα ειδικής να είναι περισσότερο υπέρ. Επίσης εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο στενό οικογενειακό τους κύκλο έχουν μικρότερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση εκπαιδευτικούς που δεν έχουν και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους περιβάλλον έχουν μικρότερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση εκπαιδευτικούς που δεν έχουν και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Στους νηπιαγωγούς παράλληλα προέκυψε ότι οι

γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο υπέρ στη συνεργασία εκπαιδευτικών σε σχέση με τους άνδρες. Ακόμη η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά με τους εκπαιδευτικούς που είναι από 25 έως 35 ετών να είναι περισσότερο υπέρ σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Αυτό δείχνει ότι οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη όρεξη και θέληση καθώς η επαγγελματική εξουθένωση που διακατέχει τους πιο παλιούς εκπαιδευτικούς δεν τους αφήνει να συνεργαστούν. Στη μέλετη του ο Kokkinos (2007), ανέδειξε ότι η ποικιλομορφία των απαιτούμενων καθηκόντων και η διαχείριση μέσα στην τάξη επηρεάζει τη στάση τους. Οι αναπληρωτές είναι περισσότερο υπέρ της συνεργασίας σε σχέση με τους μόνιμους και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί και ως ότι οι αναπληρωτές που δεν έχουν σταθερή θέση σε ένα σχολείο αισθάνονται πιο πολύ την ανάγκη να συνεργαστούν καθώς είναι συνεχώς σε καινούριο περιβάλλον ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί μπορεί να επηρεάζονται από παράγοντες όπως α) ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι, β) ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο, γ) έλλειψη υποστήριξης και δ) κακό στυλ διοίκησης που θεωρούνται αναγκαία για την καλή συνεργασία και αποδοτικότητα (Bogler, 2001). Εδώ θα πρέπει να σχολιαστεί το γεγονός ότι πρόσληψη αναπληρωτών ειδικής αγωγής στην Παράλληλη Στήριξη για έναν μαθητή ίσως να μην είναι σωστό με την έννοια του τίτλου, δηλαδή εκπαιδευτικός για έναν μαθητή. Αυτό θα έπρεπε να είναι πιο γενικό ώστε να περιλαμβάνει την έννοια της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Αυτή η «ταμπέλα» «Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης» ίσως να μην αφήνει ούτε τους συν-διδασκάλους να δουν πιο θετικά την συνεργασία.

Εκπαιδευτικοί που τελείωσαν το παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών είναι περισσότερο υπέρ της συνεργασίας σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς που διαφέρουν ως προς τις σπουδές. Επίσης τα έτη διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με αναπηρία επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα εκπαιδευτικοί με το πολύ 5 έτη διδακτικής εμπειρίας είναι περισσότερο υπέρ της άποψης συνεργασίας. Τέλος, εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό τους κύκλο έχουν μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα αυτή σε σχέση εκπαιδευτικούς που έχουν και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Ανάλογη είναι και η σχέση για άτομα που έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό τους περιβάλλον σε σχέση με αυτά που δεν έχουν.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι για να μπορεί να επιτύχει το μοντέλο της συν-διδασκαλίας είναι κοινώς αποδεκτό ότι η συνεργασία είναι το κλειδί. Η διάθεση και η προθυμία είναι πιο σημαντική ακόμα και από τους νόμους που διακατέχουν τον θεσμό της παράλληλης στήριξης (Forlin, Keen & Barrett 2008).

Η ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης απέδειξε ότι ο θεσμός του προγράμματος είναι αρκετά διαδεδомένος στην Ελλάδα και έχει την αποδοχή των νηπιαγωγών της γενικής και ειδικής αγωγής όμως είναι αναγκαίο οι νηπιαγωγοί της γενικής αγωγής να επιμορφώνονται πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και φυσικά το κράτος να δίνει κίνητρα στους μόνιμους νηπιαγωγούς να εξελίσσονται, να μεταδίδουν την εμπειρία τους στους πιο νέους και να κοιτούν το σύνολο των μαθητών. Παράλληλα, στην Ελλάδα, αναφορικά με την ένταξη και την ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην

εκπαίδευση και στην κοινωνία, το νομοθετικό πλαίσιο απέχει από την εκπαιδευτική πράξη (Κυπριωτάκη & Πιερίδου, 2018). Από την μεριά των νηπιαγωγών της ειδικής αγωγής θα πρέπει το κράτος να μεριμνήσει για μόνιμους διορισμούς καθώς η εναλλαγή διαφορετικών σχολικών μονάδων δεν τους αφήνει να χτίσουν σχέσεις ούτε με τους μαθητές αλλά και ούτε με τους συν-διδασκάλους τους και να δημιουργήσουν το δικό τους στυλ εκπαίδευσης.

Τέλος, η συνδιδασκαλία από μόνη της είναι ένα εγχείρημα πολύπλοκο και δύσκολο. Η εξεύρεση χρόνου για προγραμματισμό, σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση, οι συγκρούσεις ή διαφορές προσωπικοτήτων, στυλ, αξιών των συμμετεχόντων, οι μη καθορισμένοι και αποσαφηνισμένοι ρόλοι μέσα από το νομικό πλαίσιο, η ελλιπής επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής είναι παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα την υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης και την έννοια της συν-διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Περιορισμοί έρευνας

Δυστυχώς, λόγω της πανδημίας COVID19 δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί έρευνα με μεγαλύτερο το δείγμα. Τα δείγματα προερχόταν από συγκεκριμένες περιοχές της Ηπειρωτικής Ελλάδας και κάποιων νησιών του Νοτίου Αιγαίου Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς. Ενδέχεται λοιπόν οι νηπιαγωγοί να εξέφρασαν κοινωνικά αρεστές απόψεις και όχι τις πραγματικές απόψεις τους.. Επίσης, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω του Google Forms. Γεγονός, που σημαίνει ότι δεν μπορεί να είναι σίγουρο ότι απαντήθηκε από τα άτομα στο οποίο απευθύνεται. Επιπροσθέτως, λόγω του γενικευμένου lockdown στη χώρα μας υπήρξε μερική προσέγγιση στην διεθνή βιβλιογραφία και παράλληλα δεν γινόταν να διερευνηθούν και οι απόψεις των γονέων πάνω στο θέμα της Παράλληλης Στήριξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες για τις στάσεις και αντιλήψεις των μόνιμων και των αναπληρωτών νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής ενώ θα μπορούσε να γίνουν και ποιοτικές έρευνες πάνω στο ζήτημα των ρόλων των νηπιαγωγών της παράλληλης στήριξης μέσα στη γενική σχολική τάξη. Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να ερευνηθούν και οι απόψεις των γονέων για το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήσης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1997). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Αθήνα: Γρηγόρη (αναφορά στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α., 2008).

Ζώνιου, Α., Ντεροπούλου, Ε., & Βλάχου, Α. (2012). Αναπηρία και εκπαιδευτική Πολιτική, Κριτική Προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Αθήνα: Πεδίο.

Κυπριωτάκη, Μ., & Πιερίδου, Μ. (2018). Δικαιώματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Στο Θ. Ελευθεράκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), Παιδαγωγική και κοινωνιολογία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (σελ. 315–344). Διάδραση.

Λιοδάκης, Δ. (2000). Εκπαιδευτικά Προγράμματα για Τυφλούς. Αθήνα: Άτραπος.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997β). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (επιμ.) Φύλο και Σχολική Πράξη. (σσ: 258-291) Θεσσαλονίκη: Βάνιας

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

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πέτρου, Στ. (2008). Σχολεία χωρίς τείχη. Αθήνα: Γκιούρδας.

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

Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Αθήνα: Gutenberg. Αθήνα: Gutenberg.

Σταμάτης, Π., & Κόνσολας, Μ., (2012). «Η επικοινωνία ως παράγοντας αλλαγής και διακυβέρνησης εκπαιδευτικών συστημάτων.» Δημοσιευμένο στο «θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αλλαγή και διακυβέρνηση συστημάτων». Αθήνα: Διάδραση.

Στασινός, Δ. Π. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020: Για μια Συμπεριληπτική ή ολική Εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.

Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ. (2001), Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: απόψεις νηπιαγωγών, Έρευνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.

Berkeley, T. R., & Ludlow, B. L. (2008). Ethical dilemmas in rural special education: A call for a conversation about the ethics of practice. *Rural Special Function Quarterly*, 27(2), 3-9.

Bogler, R. (2001). "The influence of leadership style on teacher job satisfaction", *Educational Administration Quarterly*, 37, pp.662-83.

Browder, D., & Spooner, F. (2006). Teaching language arts, math, and science to students with significant cognitive disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes.

Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2008). Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85, 111-132.

Davis, K. E. B., Dieker, L., Pearl, C., & Kirkpatrick, R. M. (2012). Planning in the middle: Co-planning between general and special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 22(3), 208e226.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46, 14–23.

Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of Special Education Teachers in an Inclusive High School: Redefining Responsibilities. *Remedial & Special Education*, 32(2), 91-104.

- Farrell, P., 2000. The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), pp. 153-162.
- Fennick, E. (2001). Coteaching: An curriculum for transition *Exceptional Children*, 33(6), 60- 66.
- Forbes, L. & Billet, S., n.d. Successful Co-Teaching in the Science Classroom. National Science Teachers Association, pp. 1-5.
- Forlin, C., 2004. Promoting inclusivity in Western Australian Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), pp. 185-202.
- Fitzell, S. G. (2010). Paraprofessionals and teachers working together (2nd ed.). Manchester, UK: Cogent Catalyst Publications. Successful Co-Teaching in the Science Classroom. *Science Scope*, 36(1), 61-64.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration *Special education. Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Jacob, R., Madsen, J. & Schroeder, P., (2010). Connecting principal leadership, teacher collaboration and student achievement with a student, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Honigsfeld, A & Dove, M. (2008). Co-teaching in the ESL Classroom *Delta Kappa Gamma Bull* 74 (2), 8-14.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77–94.
- Jang, S. (2006). Research on the Effects of Team Teaching upon Two Secondary School Teachers. *Educational Research*, 48(2), 177-194.

Johnson, J. E., & Johnson, K. M. (1992). Clarifying the developmental perspective in response to Carta, Schwartz, Atwater, and McConnell. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 439-457.

Jurkowski, S., & Muller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multiprofessional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224-231.

Juvonen, J. & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 322-330.

Kamens, M. W., Susko, J. P., & Elliott, J. S. (2013). Evaluation and supervision of co-teaching: A study of administrator practices in New Jersey. *NASSP Bulletin*, 97(2), 166-190.

Khoury, C. (2014). The effect of co-teaching on the academic achievement outcomes of students with disabilities: A meta-analytic synthesis (Doctoral dissertation).

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.

Krammer, M., Gastner, A., Paleczek, L., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossman, P. (2018). Collective self-efficacy exceptions in co-teaching teams – What are the influencing factors. *Educational Studies*, 44(1), 99–114.

Lupton, B. (2000). Maintaining masculinity: Men who do 'women's' work.' *British Journal of Management*, 11.

Meliou, E. Maroudas, L., Goulas, K., & Chelidonis, G. (2010). The mental health treatment team: Are men or women better team players? *Equality, Diversity, and Inclusion: An International Journal*, 29(8), 799-814.

Mastropieri, M., & Struggs, T. (2001, November). Promoting inclusion in secondary schools. *Learning Disability Quarterly*, 24(4).

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40, 260-270.

McCormick, L., Noonan, M., Ogata, V., & Heck, R. (2001). Co-Teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), 119-132.

Metcalfe, B. & Linstead, A. (2003). Gendering teamwork: Re-writing the feminine.

Gender, Work, and Organization, 10(1), 94-119.

Mofield, E., Phelps, V. (2020). Collaboration, coteaching, and coaching in gifted education: Sharing strategies to support gifted learners. Waco, TX. Prufrock Press.

Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., and Wittmann, E. (2018). Teacher Collaboration in german schools: do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers? Front. Educ. 3:55. doi: 10.3389/feduc.2018.00055

Morgan, J. L. (2016). Reshaping the Role of a Special Educator into a Collaborative Learning Specialist. International Journal of Whole Schooling, 12(1), 40–60.

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

Murawski, W. W. (2009). Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work! Thousand Oaks, CA: Corwin.

Murawski, W. W. (2012). 10 Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently Teaching Exceptional Children 44(4) 8-15.

Murawski, W. W. (2013) Investigating the three pillars of co-teaching: Co-planning, coinstruting and co-assessing. Πρακτικά συνεδρίου CEC 3-6/4/2013 San Antonio, ΗΠΑ.

Norwich, B. (2000). Inclusion in Education From Concepts, Values and Critique to Practice. Στο H. Daniels, Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric. London: Falmer.

Norwich, B. (2013). How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field? Journal of Research in Special Educational Needs, 1, σσ. 16-21.

Padeliadou, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. European Journal of special needs education, 12(3), σσ. 173-183.

Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., & Blanks, B. (2010). On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions. Intervention in School and Clinic, 45, 158-168.

Power-deFur, L. A. & Orelove, F. P. (1996). Inclusive education: The past, the present and the future. Gaithersburg: Aspen Publishers.

Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. Teaching and Teacher Education, 41, 1-12.

- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
- Reeves, P., Pun, W., and Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teach. Teach. Educ.* 67, 227–236.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., Kiel, M., and Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *Am. Educ. Res. J.* 52, 475–514.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392e416.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293.
- Seglem, R. & VanZant, M. (2010). Privileging Students' Voices: A Co-Teaching Philosophy that Evokes Excellence in "All" Learners. *English Journal*, 100, 41-47.
- Sileo, J. M. (2001). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107.
- Sileo, J. M. (2001). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Sinclair, C. (1998). Nine unique features of the Canadian code of ethics for psychologists. *Psychologie Canadienne*, 39, 167-176.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behavior improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344–359.

Sundqvist, C., & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan [Co-teaching as inclusive education approach in schools]. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 38–56.

Tilstone, C., & Rose, R. (2012). Από την πολιτική έως την πράξη: Ένταξη μέσω της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Ντεροπούλου- Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 189-212). Αθήνα: Πεδίο.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure*, 56(1), 29-36.

Wilson, G. L., & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 205–225.

Wischnowski, M., Susan J. S., & Eaton, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 2-14.

Young Buckley, C. (2005). Establishing and Maintaining Collaborative Relationships Between Regular and Special Education Teachers in Middle School Social Studies Inclusive Classrooms. In Thomas E. Scruggs, & Margo A. Mastropieri (Eds.), *Cognition and Learning in Diverse Settings* (Vol. 18, pp. 153-198). Emerald Group

Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). A focus on co-teaching. *Use caution. DLD Alerts*, 6, 1e4

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

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Παπαναστασίου, Φ., (2016). Η σημασία της παράλληλης στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. [Ηλεκτρονικό] Available at: <https://eidikospaidagogos.gr/simasia-parallili-stiriksi-amea/>

Hanover Research Report. (2012). Effectiveness of the co-teaching model. (Data file).From <http://www.hanoverresearch.com/wpcontent/uploads/2012/05/Effectiveness-of-Co-Teaching-Membership.pdf>

St. Cloud State University. (2012a). Research Results. University of Minnesota. Retrieved <http://www.cehd.umn.edu/teri/co-teaching/foundations/Research.html>

St. Cloud State University. (2012b). What is co-teaching? University of Minnesota. <http://www.cehd.umn.edu/teri/co-teaching/foundations/What.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1143-1981.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html>

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

<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/142858/nomos-3699-2008>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>

Παράρτημα 1

1. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

2. Ηλικία

- ☐ 25-35
- ☐ 36-45
- ☐ 46-55
- ☐ 56+

3. Οικογενειακή κατάσταση

- ☐ Άγαμος
- ☐ Έγγαμος
- ☐ Άγαμος με παιδιά
- ☐ Έγγαμος με παιδιά

4. Αριθμός τέκνων

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3+

5. Σχέση εργασίας

- ☐ Μόνιμος εκπαιδευτικός
- ☐ Αναπληρωτής εκπαιδευτικός

6. Ποια είναι η ειδικότητάς σας;

- ☐ Εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης
- ☐ Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης

7. Σπουδές

- ☐ Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής
- ☐ Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών

- ☐ Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής
- ☐ Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής
- ☐ Σεμινάριο 400+ ωρών

8. Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε(για τον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής);

- ☐ 0-5 έτη
- ☐ 6-10 έτη
- ☐ 11-15 έτη
- ☐ 16 και άνω

9.Πόσα έτη συνδιδασκαλίας έχετε;

- ☐ 0-5 έτη
- ☐ 6-10 έτη
- ☐ 11-15 έτη
- ☐ 16 και άνω

10. Πόσα έτη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με αναπηρία έχετε (αν δεν έχετε δηλώστε 0);

- ☐ 0
- ☐ 1-5 έτη
- ☐ 6-10 έτη
- ☐ 10+

11. Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στον στενό οικογενειακό σας κύκλο;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

12. Αν ναι τι είδους αναπηρία; Αν δεν έχετε επιλέξτε την παύλα(-)

- ☐ Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
- ☐ Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας
- ☐ Αισθητηριακές αναπηρίες (όραση, ακοή)
- ☐ Κινητικές αναπηρίες
- ☐ Νοητική αναπηρία
- ☐ Ψυχικές διαταραχές
- ☐ Πολλαπλές αναπηρίες
- ☐ Χρόνια νοσήματα
- ☐ -

13. Έχετε κάποιο άτομο με αναπηρία στο φιλικό σας κύκλο;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

14. Αν ναι τι είδους αναπηρία; Αν δεν έχετε επιλέξτε την παύλα(-)

- ☐ Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
- ☐ Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας
- ☐ Αισθητηριακές αναπηρίες (όραση, ακοή)
- ☐ Κινητικές αναπηρίες
- ☐ Νοητική αναπηρία
- ☐ Ψυχικές διαταραχές
- ☐ Πολλαπλές αναπηρίες
- ☐ Χρόνια νοσήματα
- ☐ -

Θεωρώ ότι:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
15. Τα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει να έχουν παράλληλη στήριξη.					
16. Τα παιδιά με βαριές αναπηρίες θα πρέπει να εκπαιδεύονται αποκλειστικά σε ειδικό νηπιαγωγείο.					
17. Τα παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονται αποτελεσματικότερα στις γενικές τάξεις σε αντίθεση με τις ειδικές.					
18. Τα παιδιά με αναπηρία μπορεί να μην καταφέρουν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά γιατί δεν τους το επιτρέπει το είδος της αναπηρίας τους.					
19. Η συνεκπαίδευση είναι το πιο αποτελεσματικό μοντέλο για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία.					
20. Οι μαθητές με αναπηρία δεν πρέπει να διδάσκονται στις γενικές τάξεις γιατί απαιτούν πολύ από τον χρόνο του εκπαιδευτικού.					
21. Δεν συμφωνώ με την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης επειδή επιβαρύνεται η ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών με τυπική ανάπτυξη.					
22. Όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων διδασκαλίας για μαθητές με αναπηρία.					

23. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης πρέπει να βρίσκεται μόνο δίπλα στον μαθητή με αναπηρία.					
24. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης συμβάλλει στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός της τάξης.					
25. Ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι εκείνος ο οποίος καθορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης.					
26. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης που προάγει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βελτιώνει την επίδοση των μαθητών με αναπηρίες.					
27. Ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το κυριότερο εμπόδιο για την επίτευξη της συνεκπαίδευσης.					
28. Ο από κοινού σχεδιασμός του διδακτικού έργου δυσκολεύει την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης.					
29. Θεωρώ ότι η χρήση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου διδασκαλίας προάγει τη συνεκπαίδευση.					
30. Η θετική στάση του εκπαιδευτικού γενικής τάξης βοηθάει στην αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης ενός παιδιού με αναπηρία.					
31. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του μοντέλου.					
32. Η αποδοχή των παιδιών με αναπηρία από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της συνεκπαίδευσης.					

33. Η θετική στάση του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης βοηθάει στην αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης ενός παιδιού με αναπηρία.					
34. Η συνεκπαίδευση προϋποθέτει την αποδοχή ενός παιδιού με αναπηρία ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας του (νοητική, σωματική, ψυχο-συναισθηματική).					
35. Θεωρείτε ότι μπορείτε να συνεργαστείτε καλύτερα με εκπαιδευτικό της ίδιας ηλικίας με εσάς;					
36. Θεωρείτε ότι η διαφορά ηλικίας στους εκπαιδευτικούς δυσκολεύει την αποτελεσματικότητά τους;					
37. Θεωρείτε ότι παραγκωνίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού με τη μικρότερη ηλικία;					
38. Οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις συνεκπαίδευσης πρέπει να έχουν ισότιμο ρόλο.					
39. Ο σχεδιασμός του μαθήματος στις τάξεις συνεκπαίδευσης, θα ήταν σωστό να γίνεται μετά από συνεννόηση των δυο εκπαιδευτικών.					
40. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών προωθεί την αποτελεσματικότητά τους μέσα στις τάξεις συνεκπαίδευσης.					
41. Η ελλιπής συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στη τάξη μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση όλων των μαθητών.					
42. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών βοηθάει στην επαγγελματική					

ανάπτυξη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής.					
43. Η έλλειψη χρόνου για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών παρεμποδίζει την επίτευξη των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.					
44. Επιθυμώ να συμμετάσχω σε συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, μεθόδων και υλικού για την προώθηση της συνεκπαίδευσης.					
45. Τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών του γενικού σχολείου παρακωλύουν τη συνεκπαίδευση.					
46. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης συνεκπαίδευσης πρέπει να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες.					
47. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται και με άλλους ειδικούς (σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.α.). για την ολοκληρωμένη υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία.					
48. Η σχέση σας με τον δάσκαλο της τάξης εκτός από «επαγγελματική» είναι και «κοινωνική»;					
49. Η «προσωπική συμβατότητα» μεταξύ των συν-διδασκάλων είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την συνεκπαιδευτική επιτυχία.					
50. Προσφέρετε 'επαγγελματική υποστήριξη' ο ένας στον άλλον (π.χ. παρέχετε εποικοδομητική κριτική και ανατροφοδότηση σε ένα μάθημα του αλλουνού ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές);					
Η ουσιαστική επικοινωνία είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες για μια επιτυχημένη συν-διδασκαλική σχέση. Εσείς συζητάτε μεταξύ σας για:					
51. - Τον σχεδιασμό της διδασκαλίας σας;					

52. -Τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθείτε;					
53. -Την παράδοση των μαθημάτων;					
54. -Δέχεστε σεβασμό από το συνδιδασκαλικό ζευγάρι σας για το διδακτικό στυλ που ακολουθείτε;					
55. -Μοιράζεστε τον εκπαιδευτικό σας σχεδιασμό με τον άλλο δάσκαλο;					
56. -Σας βοηθάει το παραπάνω αν συμβαίνει /ή θα σας βοηθούσε αν συνέβαινε;					

Παράρτημα 2

Αξιοπιστία ερωτηματολογίων

1. Τεστ Απόψεις για συνεκπαίδευση

Πίνακας 1.1 Έλεγχος αξιοπιστίας «Απόψεις για συνεκπαίδευση»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.722	7

2. Τεστ Ισοτιμία ρόλων

Πίνακας 2.1 Έλεγχος αξιοπιστίας «Ισοτιμία ρόλων»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.700	8

3. Τεστ Προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης

Πίνακας 3.1 Έλεγχος αξιοπιστίας «Ισοτιμία ρόλων»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.765	8

4. Τεστ Συνεργασία εκπαιδευτικών

Πίνακας 4.1 Έλεγχος αξιοπιστίας «Συνεργασία εκπαιδευτικών»

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.896	19

5. Τεστ Συνόλου ερωτήσεων

Πίνακας 5.1 Έλεγχος αξιοπιστίας για το σύνολο ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.905	42