

ΑΝΟΙΧΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ



**«Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις
Νηπιαγωγών Γενικής Αγωγής για την Αποτελεσματικότητα
του Μοντέλου στο Πλαίσιο της Συμπεριληπτικής
Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.»**

ΜΑΡΙΑ ΖΑΜΠΕΛΗ

A.Φ.Τ.: 11500937

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ

ΕΛΛΑΔΑ- ΠΕΙΡΑΙΑΣ

2018-2019

ΑΝΟΙΧΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις
Νηπιαγωγών Γενικής Αγωγής για την Αποτελεσματικότητα
του Μοντέλου στο Πλαίσιο της Συμπεριληπτικής
Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.»**

Μαρία Ζαμπέλη

Επιβλέπων Καθηγητής

Αναστασία Αλευριάδου

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
στη Μαρία Ζαμπέλη
από τη Σχολή Επιστήμες της Αγωγής
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020

3.1. Σκοπός.....	49
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα	50
3.3. Συμμετέχοντες.....	50
3.4. Μέθοδος και Ερευνητικό Εργαλείο	53
3.5. Διαδικασία.....	58
3.6. Ανάλυση Δεδομένων.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Αποτελέσματα	63
4.1. Αντιλήψεις - Στάσεις Εκπαιδευτικών	63
4.1.1. Περιεχόμενο του προγράμματος της Π.Σ.....	63
4.1.2. Κατανομή αρμοδιοτήτων, σχεδιασμός και διεξαγωγή διδασκαλίας.....	65
4.1.3. Ανάγκες νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης για να ανταποκριθούν καλύτερα στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης	72
4.2. Συνεργασία.....	75
4.2.1. Συνεργασία νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής.....	75
4.2.2. Συνεργασία νηπιαγωγών γενικής αγωγής με τους γονείς.....	79
4.3. Αξιολόγηση προγράμματος Π.Σ.	81
4.3.1. Οφέλη παράλληλης στήριξης για τις νηπιαγωγούς.....	83
4.3.2. Οφέλη παράλληλης στήριξης για μαθητές Π.Σ.....	84
4.3.3. Οφέλη παράλληλης στήριξης για μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	85
4.3.4. Προβλήματα υλοποίησης Π.Σ. και προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος.....	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Συζήτηση – Περιορισμοί – Προτάσεις.....	92
5.1. Συμπεράσματα.....	92
5.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	106
5.2. Μελλοντικές έρευνες.....	106
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	108

Περίληψη

Το μοντέλο της συνδιδασκαλίας αποτελεί έναν σύνθετο όρο, που αναφέρεται στην συστηματική προσπάθεια συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στα τυπικά περιβάλλοντα μάθησης και στην ενεργητική συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Πρόκειται για μια φιλοσοφία που επιδιώκει την αλλαγή του συνόλου των διαδικασιών του σύγχρονου σχολείου, μέσω ποικίλων μεταρρυθμιστικών μεταβολών. Στην Ελλάδα, εφαρμόζεται με τη μορφή της Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.). Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η αξιολόγηση του προγράμματος της Π.Σ. μέσα από τις αντιλήψεις νηπιαγωγών γενικής αγωγής, όπως αυτό εφαρμόζεται στα Ελληνικά νηπιαγωγεία. Στόχος είναι η μελέτη των προβλημάτων και των δυσλειτουργιών που σχετίζονται με την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς επίσης και να τεθούν πιθανές προτάσεις βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης. Για το λόγο αυτό, διεξήχθησαν 12 ημί – δομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, με εμπειρία σε τάξη με πρόγραμμα Π.Σ., όπου οι ίδιες είχαν αναλάβει τα καθήκοντα εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Μελετήθηκαν οι αντιλήψεις αναφορικά με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες που κατέχει ο κάθε εκπαιδευτικός, η συνεργατική τους σχέση, καθώς επίσης και το είδος συνεργασίας που έχουν με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που στηρίζονται από το πρόγραμμα. Διερευνήθηκε ακόμη, η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος και τα οφέλη που παρέχει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τυπικής και μη ανάπτυξης. Επίσης, καταγράφηκαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση του προγράμματος αλλά και οι προτάσεις τους, για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του. Τα ποιοτικά ευρήματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό το πρόγραμμα της Π.Σ. και την ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού εντός της γενικής τάξης. Ωστόσο, γίνεται άνισος διαχωρισμός ρόλων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, με αποτέλεσμα οι δεύτεροι να λειτουργούν συχνά ως βοηθοί. Αναφέρθηκαν ακόμη, οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος, τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για το σύνολο των μαθητών. Όμως, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε πληθώρα δυσκολιών κατά την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, που αφορούν ζητήματα οργάνωσης, συνεργασίας και μετεκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: συνδιδασκαλία, παράλληλη στήριξη, αντιλήψεις νηπιαγωγών, αξιολόγηση

Abstract

As the model of inclusive education gains ground over the approach of special classrooms and special schools, the percentage of students with Special Educational Needs (SEN) attending regular classes along with their typically developed peers gradually increases. Under this scope, this qualitative study targeted to examine the views of 12 Greek regular pre-school teachers on how they perceive and understand the model of collaborative teaching (co-teaching), the roles of co-teachers and the nature of their collaboration. In addition, the present study aimed to examine the implementation of co-teaching, the co-teachers' roles and the collaboration between them, as perceived by general education teachers. Moreover, the present study intended to discover which factors regular pre-school teachers consider as important for the successful implementation of co-teaching and the benefits for teachers, children with disabilities and typically developing children that can emerge through the implementation of co-teaching. The data collection method used was semi-structured interviews. The analysis of the data revealed that, according to teachers, co-teaching is identical to the Greek inclusion model of "parallel support". Based on participants' responses these different roles are considered suitable for co-teachers and are claimed to be adopted in the classroom. Co-teachers' collaboration, although highly valued, was reported to happen sporadically regarding minor changes needed for the participation of the student with disabilities in the classroom activities. Furthermore, participants indicated several factors affecting the successful implementation of co-teaching but especially the co-teachers' education and training on co-teachers' collaboration and special education, difficulties concerning the placement of the special education teachers in the mainstream classrooms, the ambiguity of the legislative mandates regarding the co-teachers' roles. Finally participants acknowledged a number of benefits for teachers as they shared responsibilities for students and new piece of knowledge derived from special education teachers. Social and learning benefits were indicated for children with disabilities. Lastly, for typically developing students, participants highlighted the chance to experience and accept diversity in a calm non-destructive classroom environment.

Keywords: inclusive education, students with Special Educational Needs, teachers, semi-structured interview

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – Ένταξη και Ενταξιακή Εκπαίδευση

1.1. Ένταξη – Συμπερίληψη

Μιλώντας για ενιαία εκπαίδευση, αναφερόμαστε στο ευρύτερο φάσμα της συνεκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με το υπόλοιπο σύνολο των μαθητών (Heward, 2011). Με τον όρο αυτό, περιγράφονται οι διαδικασίες που υιοθετούνται για να υποστηριχθούν οι μαθητές με Ε.Ε.Α. στην γενική εκπαίδευση (Ainscow, 2000 · Angelides & Constantinou & Leigh, 2009 · Carter & Kennedy, 2006). Ο τρόπος που υλοποιείται κάτι τέτοιο διαφέρει ανάλογα με την εκάστοτε ερμηνεία. Γι' αυτό και κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί από διάφορους ερευνητές.

Ως Ένταξη, ορίζεται η συστηματική τοποθέτηση κάποιου ατόμου σε ένα σύνολο. Ο συγκεκριμένος όρος δεν αναφέρεται στην ενεργητική και ουσιαστική αλληλεπίδραση των ατόμων της ομάδας, αλλά κυρίως στην αριθμητική ενίσχυση και τοποθέτηση τους σε ένα κοινό πλαίσιο. Στις ενταξιακές πρακτικές δηλαδή, το αποτέλεσμα είναι η απλή συνύπαρξη των ατόμων και η παθητική συμμόρφωση τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Η αναπηρία του γνωστοποιείται στα μέλη της εκάστοτε ομάδας και δεν είναι λίγες οι φορές που δέχεται τον οίκτο των μελών της. Ο Σούλης (2002, σελ. 45), περιγράφει την ένταξη ως την από «κοινού σχολική ζωή και μάθηση παιδιών και εφήβων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες».

Στην έκθεση Warnock Report (1978), μάλιστα, γίνεται αναφορά σε τρεις μορφές ένταξης. Η Χωρική, αφορά το φυσικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική πράξη, η Κοινωνική, εστιάζει στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τέλος η Λειτουργική, μελετά το είδος της από κοινού εκπαίδευσης των μαθητών μίας τάξης.

Αντιθέτως, η Συμπερίληψη ή αλλιώς Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Σ.Ε.) αποτελεί μία μακροχρόνια διαδικασία κατά την οποία παρατηρούνται αμοιβαίες διαδικασίες προσαρμογής ενός ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μία τάξη (Booth & Ainscow, 2002). Αφορά ένα σχετικά καινούριο μοντέλο εκπαιδευτικής στήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο οποίο τα παιδιά με και

χωρίς ειδικές ανάγκες συνυπάρχουν σε κοινά σχολεία, στις ίδιες τάξεις, συμμετέχοντας στη διδακτική διαδικασία ισότιμα (Καμπανέλλου, 2011). Για να επιτευχθεί αυτό, επιχειρείται η υποστήριξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από γνωστικές, κοινωνικές ή άλλες ιδιαιτερότητες. Πρόκειται για μία πολύ διαφορετική διαδικασία από αυτήν της ένταξης, καθώς ασκεί έντονη κριτική στην ετικετοποίηση των μαθητών. Επίσης, αφορά μία διαρκή αλληλεπίδραση κατά την οποία τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή γίνονται αποδεκτά και αξιοποιούνται προς όφελος του ίδιου του ατόμου και ολόκληρης της ομάδας. Η διαφορετικότητα δεν εκλαμβάνεται ως ελάττωμα αλλά ως ένα εν δυνάμει αξιοποιήσιμο χαρακτηριστικό (Booth & Ainscow, 2002). Διεθνώς, ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μία μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και καλωσορίζει τη διαφορετικότητα μεταξύ των εκπαιδευομένων με ένα πιο ενεργητικό, ολιστικό και ουσιαστικό τρόπο (Ainscow, 2005). Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει παρατηρηθεί ότι πολλές χώρες, μία εκ των οποίων είναι και η Ελλάδα, έχουν υιοθετήσει την ιδέα της συνεκπαίδευσης με διαφορετικούς τρόπους.

Αναλυτικότερα, από την βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει πως κατά τη συμπερίληψη αναγνωρίζεται ο διαφορετικός χρόνος και ο ρυθμός μάθησης μεταξύ των μαθητών, καθώς και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ (Avramidi & Norwich, 2002). Επιπλέον, αναγνωρίζονται οι ανάγκες όλων των μαθητών και μέσω εξατομικευμένων, ευέλικτων μοντέλων διδασκαλίας ενισχύονται κατάλληλα. Δίνεται έμφαση στην ουσιαστική, συστηματική και ισότιμη συνεργατική μάθηση, για τη βελτίωση και γνωστικού και κοινωνικό -συναισθηματικού επιπέδου των μαθητών (Σούλης, 2002). Πρόκειται λοιπόν, για έναν σύνθετο και περίπλοκο όρος που αναφέρεται τόσο στην τοποθέτηση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινό σχολείο, όσο και στην ενεργητική συμμετοχή του στις διδακτικές διαδικασίες, αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής (Μιχαηλίδης, 2009). Αφορά ακόμη, μια φιλοσοφία που επιδιώκει την αλλαγή του συνόλου των διαδικασιών του σύγχρονου σχολείου, μέσω ποικίλων μεταρρυθμιστικών μεταβολών (Στασινός, 2013).

Κατά τους Mastropieri και Scruggs (2000), η προσφορά υπηρεσιών σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε γενική τάξη, η κατάλληλη τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων, αποτελεί μία ουσιαστική συμπεριληπτική προσέγγιση. Συμπληρωματικά, οι Τοκακλή,

Χαραλαμπίδου, Φωστηρόπουλος (2009), υποστηρίζουν πως απαιτείται μία πολύπλευρη συνεργασία που να μην ξεκινάει από το σχολικό πλαίσιο αλλά καταλήγει και στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό περιβάλλον το εκάστοτε άτομου. Ο Στασινός (2013), υποστηρίζει και αυτός πως η εισδοχή των μαθητών στη γενική τάξη δεν προϋποθέτει αυτομάτως και την βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Σύμφωνα με τα όσα παραθέτει, μία επιτυχημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, ύπαρξη καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, συνεργασία με υποστηρικτικούς φορείς, ευελιξία αναλυτικού προγράμματος και καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην ουσιαστική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακόμη, η επιτυχής συμπερίληψη των μαθητών προϋποθέτει, την τήρηση ενός κανόνων αξιολόγησης του κάθε μαθητή, ώστε να καθίσταται σαφές, αν και κατά πόσο είναι σε θέση να συμμετέχει σε αυτήν (Breitenbach & Armstrong, & Bryson, 2013), κατάλληλες στρατηγικές, καθώς και υψηλό βαθμό δέσμευση από τους συμμετέχοντες (Fox, Farrell & Davis, 2004 · & Whalon, 2011 · Oliver & Barnes, 2010). Για τον λόγο αυτό, η απόφαση για την υλοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων, θα πρέπει να είναι κοινή από τα μέλη της εκπαιδευτικής και σχολικής κοινότητας (Σούλης, 2008).

Σε γενικές γραμμές, στον Ελληνικό και Κυπριακό χώρο, παρουσιάζονται δυσκολίες στην προσπάθεια μετάφρασης των παραπάνω όρων και αυτό οφείλεται στην έλλειψη αρκετών θεωρητικών ερευνών και πρακτικών εφαρμογών, σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζει η Ζώνιου - Σιδέρη (2000). Πιο συγκεκριμένα, η απόδοση του όρου «Inclusive Education» στην Ελληνική – Κυπριακή βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, καθώς δεν έχει υπάρξει ομοφωνία στην απόδοση ενός και μόνο όρου. Συναντώνται οι όροι συνεκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, ολική εκπαίδευση, ενιαία εκπαίδευση, σχολείο για όλους. Ακόμη και στο εξωτερικό παρατηρείται ποικιλομορφία καθώς την έννοια της ενσωμάτωσης την αποδίδουν με τον όρο «Integration» στην Αγγλία, «Mainstreaming» στις ΗΠΑ και «Normalization» στις σκανδιναβικές χώρες.

Σύμφωνα με τον Ainscow (2005), για τη σύγχυση ευθύνεται και το εύρος του περιεχομένου στο οποίο απευθύνεται. Μπορεί να αφορά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ευάλωτες ή περιθωριοποιημένες ομάδες πληθυσμού, να

αναφέρεται στον αποκλεισμό, στην εκπαίδευση σε σχέση με την κοινωνία ή ευρύτερα σε ένα σχολείο για όλους. Επομένως, πρέπει να γίνεται κριτική μετάφραση των όρων και να δοθεί έμφαση όχι τόσο στο ζήτημα του ορισμού, αλλά στη μορφή και το περιεχόμενο που παίρνουν κάθε φορά κατά την εφαρμογή τους.

1.2. Παράγοντες που Επηρεάζουν την Συνεκπαίδευση

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επιτυχίας της συνεκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι πολλοί. Αυτό γιατί, αυτού του είδους η εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα από την ευρύτερη ζωή του εκάστοτε παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Το κοινωνικό, το διαπροσωπικό, το σχολικό και το οικογενειακό πλαίσιο παίζουν καθοριστικό ρόλο.

Όσον αφορά το διαπροσωπικό επίπεδο θα πρέπει να εξετασθεί με προσοχή το είδος και ο βαθμός των ειδικών αναγκών του παιδιού, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα συμμετοχής του, σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Παράλληλα, το σχολείο αλλά και η κοινωνία, μετέπειτα, καλούνται να προβούν σε κατάλληλες προσαρμογές, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τυχόν δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν. Καθοριστική είναι και η στάση που έχει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, καθώς ερευνητικά προκύπτει πως η στήριξη του οικογενειακού περιγύρου επηρεάζει θετικά το συναισθηματικό τομέα των μαθητών και ενισχύει τις προσπάθειες και την απόδοση τους.

Οι παράγοντες μάλιστα μπορούν να ταξινομηθούν σε πρωτογενείς, δευτερογενείς και τριτογενείς. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης πριν καν αυτή ξεκινήσει. Πιο συγκεκριμένα, η προσωπικότητα του παιδιού, οι γονείς του, το είδος της αναπηρίας, η ισχύουσα νομοθεσία και οι υλικοτεχνικές υποδομές τις εκάστοτε σχολικής μονάδας είναι πρωτογενείς παράγοντες και αποτελούν τη βάση, τα δεδομένα, πάνω στα οποία θα στηριχθεί οποιαδήποτε ενταξιακή προσπάθεια.

Δευτερογενείς παράγοντες ονομάζονται εκείνοι που ασκούν άμεση επιρροή στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Αναλυτικότερα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των διδασκόντων, η διαχείριση της τάξης, η διδακτική ύλη, οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται, η επικοινωνία, το ηλικιακό εύρος των μαθητών και η αλληλεπίδραση τους με τον διδάσκοντα αφορούν σημαντικούς τομείς που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το είδος

και τη ποιότητα της παρεχόμενης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ένα σχολικό πλαίσιο. Τέλος, οι τριτογενείς παράγοντες, είναι εκείνοι που επηρεάζουν έμμεσα την όλη διαδικασία, σε συνδυασμό με τους πρωτογενείς ή δευτερογενείς παράγοντες. Αφορούν την ειδική προετοιμασία των εκπαιδευτικών, την οργανωτική υποστήριξη που παρέχεται για τη εφαρμογή των προγραμμάτων και την ευρύτερη συνεισφορά του κοινωνικού περιγύρου (κοινότητα, σύλλογοι γονέων, συνεργασία με ειδικό προσωπικό).

Η αποτελεσματικότητα επομένως της ένταξης εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες όπως η κοινωνική πολιτική, η κοινωνική αποδοχή, η διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων των μαθητών. Γι' αυτό, πρέπει να υπάρξουν σημαντικές, ολιστικές, αλλαγές που θα αφορούν τόσο την κουλτούρα και τις δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να είναι εφικτή η διαμόρφωση και η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συμπεριληπτικού προγράμματος εκπαίδευσης (Allan, 1999).

1.3. Διακηρύξεις και Συμβάσεις Συνεκπαίδευσης

Τόσο σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και σε διεθνές, σημειώνεται πλήθος συνεδρίων, διακηρύξεων, ψηφισμάτων και εκθέσεων που αφορούν την ειδική αγωγή, την αναπηρία και την συμπεριληπτική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Στόχος όλων αυτών, είναι η πολιτική ευαισθητοποίηση των χωρών, η ενημέρωσή τους για αντίστοιχα ζητήματα και η από κοινού διαμόρφωση και προώθηση ενός ενιαίου πλαισίου αναφοράς. Παρακάτω αναφέρονται κάποια από τα βασικότερα βασικά διεθνή και ευρωπαϊκά κείμενα που εστιάζουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην φοίτηση τους στην γενική εκπαίδευση.

Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, και συγκεκριμένα στην Βρετανία, από το 18^ο αιώνα λειτούργησαν ειδικά σχολεία, ενώ άρχισε να θεσπίζεται ειδική νομοθεσία για τα παιδιά με μειονεξίες από το 1893 και έπειτα. Το 1974 συγκροτήθηκε η Committee of Enquiry, γνωστή ως επιτροπή Warnock, με σκοπό να τροποποιήσει το είδος και την ποιότητα των παρεχόμενων έως τότε υπηρεσιών προς τα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Αποτέλεσε την πρώτη έκθεση η οποία επισήμανε τη σπουδαιότητα της ένταξης των παιδιών με ιδιαιτερότητες στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και επιχειρηματολόγησε υπέρ του περιορισμού των ειδικών σχολικών μονάδων. Τόνισε ακόμη, τη σημασία

της εξατομίκευσης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών σε ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Έτσι, με την έκθεση της Warnock δηλώθηκε η θέληση για κοινή φοίτηση των μαθητών με ήπιες μορφές αναπηρίας, στη γενική εκπαίδευση, ενώ το πρόβλημα της αναπηρίας άρχισε να εκλαμβάνεται ως κοινωνικό και όχι ατομικό.

Το 1975 χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Γάλλο υφυπουργό των Κοινωνικών Δράσεων, Rene Lenoir, ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» και τέθηκε σαφώς η θέληση βελτίωσης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής θέσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Manropalias, 2013). Στη συνέχεια, το 1981, ψηφίστηκε η «Νέα εκπαιδευτική πράξη» η οποία όριζε ως υπεύθυνους για τη παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις τοπικές εκπαιδευτικές Αρχές. Επιπλέον, παραχωρήθηκε το δικαίωμα στους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης των παιδιών τους και να συναποφασίζουν για το είδος της σχολικής φοίτησης που θα έχουν.

Το 1990 συντάχθηκε το Ψήφισμα του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας, και αφορούσε την Ένταξη των παιδιών και των νέων με αναπηρία στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Έπειτα, οι χώρες μέλη της ΕΕ επικύρωσαν τους Βασικούς Κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρία των Ηνωμένων Εθνών (1993) και το 1996, εκδόθηκε το ψήφισμα του συμβουλίου για τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Στα επόμενα χρόνια από το 2001 έως και το 2003 εκδόθηκαν ποικίλα ψηφίσματα και διακηρύξεις, που μάχονταν υπέρ της διαμόρφωσης μίας Ευρώπης χωρίς σύνορα και φραγμούς για τα άτομα με αναπηρίες. Μέλημα τους ήταν η προαγωγή και η προστασία των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η προώθηση της κοινωνικής ένταξής τους.

Ακόμη, στην διακήρυξη της Λισαβόνας (2007), καταγράφονται για πρώτη φορά, οι απόψεις των νέων για τη Συνεκπαίδευση. Περιλαμβάνεται ένα σύνολο προτάσεων από νέους της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και ανώτερης εκπαίδευσης, 29 χωρών. Οι βασικές δηλώσεις τους περιστρέφονται γύρω από τα θετικά οφέλη που φέρει για αυτούς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η αλληλεπίδραση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Έτσι, το 2007, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας όρισε την ειδική αγωγή ως έναν από τους 16

στόχους προτεραιότητας που θα εξεταστούν στο έργο για τους Στόχους της Λισαβόνας το 2010.

Σε διεθνές επίπεδο, ήδη από τη δεκαετία του 1970 γίνονται προσπάθειες για βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις ΗΠΑ η θεμελίωση της ειδικής αγωγής, κατοχυρώθηκε νομικά το 1800, για παιδιά με προβλήματα ακοής και τύφλωσης, για τα οποία προβλεπόταν ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση σε ιδρύματα. Το 1864 ιδρύθηκαν σχολεία κωφών στη Βοστώνη, στη Μασαχουσέτη, στη Νέα Υόρκη και έτσι σηματοδοτήθηκε η αρχή για τη δημόσια εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Το 1920 καθιερώθηκαν τάξεις που υποδέχονταν παιδιά με κινητικές δυσκολίες, προβλήματα υγείας και ομιλίας. Αργότερα, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από ψήφιση νόμων με τελευταίο και σημαντικότερο τον νόμο PL 94-142 του 1975 (Education for All Handicapped Children Act-1975). Για πρώτη φορά στην ιστορία δόθηκε η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως αναπηρίας ή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης να έχουν πρόσβαση στη δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση. Το 1990, ο νόμος PL 94-142 μετονομάστηκε σε «The Individuals with Disabilities Education Act – IDEA». Έτσι, σταδιακά, το παλαιότερο ιατρικό μοντέλο με την ετικετοποίηση και τον έντονο διαχωρισμό, καταρρίπτεται και αντικαθίσταται με το κοινωνικό, το οποίο αναγνωρίζει τις κοινωνικές συνιστώσες της εκάστοτε αναπηρίας και επιδιώκει ποικιλοτρόπως τον περιορισμό τους (Wood, 1980).

Επιπλέον, το 1987, πραγματοποιήθηκε στην Στοκχόλμη, η Οικουμενική Συνάντηση Εμπειρογνομόνων για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και επιτεύχθηκε η σύναψη διεθνούς σύμβασης, από την Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε., για την εξάλειψη όλων των διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρίες (Vislie, 2003). Η ιδέα της συμπερίληψης γεννήθηκε όμως λίγο αργότερα, το 1990, στην παγκόσμια συνδιάσκεψη της UNESCO, στην Ταϊλάνδη, όπου τέθηκε το αίτημα για μία εκπαίδευση για όλους, η οποία θα αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων να συμμετέχουν ισότιμα στη βασική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Αυτό προέβλεπε όμως, τη λήψη μέτρων για την άρση των ανισοτήτων. Έτσι, το 1994 πραγματοποιείται το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στην Σαλαμάνγκα της Ισπανίας και εισάγεται ο όρος της συμπερίληψης.

Η διακήρυξη αυτή, θεωρείται υψίστης σημασίας, δεδομένου ότι προωθεί μία καινοτόμα και ισότιμη εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες η οποία επεκτείνεται και σε

ζητήματα εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων για την καθημερινή ζωή (UNESCO, 1994). Επιπλέον, στις διατάξεις της, εμπρικλείονται και τα παιδιά που έχουν τεθεί σε παράγοντες επικινδυνότητας (πείνα, φτώχεια, πόλεμος κ.α.). Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της διαφορετικότητας, η εξασφάλιση ενός συστήματος χωρίς αποκλεισμούς και η ανάπτυξη των ψυχικών, σωματικών και νοητικών δυνατοτήτων όλων των παιδιών, αποτελούν τους κατευθυντήριους άξονες της διακήρυξης (UNESCO, 1994). Επιπλέον, προωθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών που θα αφορά όλους τους μαθητές και μία κοινή, ισότιμη ζωή και μάθηση για όλους. Η διακήρυξη της Σαλαμάνκας έθεσε ως στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, όπου η διάκριση ανάμεσα στους μαθητές θα περιορίζεται ολοένα και περισσότερο, μέχρι να εξαλειφτεί (Σούλης, 2008). Έτσι, από το 1994 και μετά, πολλοί θεσμοί ευρωπαϊκών κρατών άρχισαν να στέκονται πιο φιλικά διακείμενοι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να οραματίζονται μία σχολική κοινότητα συνύπαρξης και συν – δημιουργίας.

Πλέον, όλες οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν επικυρώσει τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας και το Πλαίσιο για Δράση στην Ειδική Αγωγή της UNESCO (1994). Πρόκειται για μία συλλογική διακήρυξη που αποτελεί κομβικό σημείο αναφοράς για το έργο της ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της πολιτικής πολλών χωρών της Ευρώπης και όχι μόνον. Επίσης, όλες οι ευρωπαϊκές χώρες υποστηρίζουν πως οι αρχές που περιγράφει η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας πρέπει να χαρακτηρίζουν το σύνολο των εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και όχι μόνο αυτές που επικεντρώνονται στην ειδική αγωγή. Στη διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών (2006), τα κράτη που συμμετείχαν επισήμαναν την ανάγκη διαμόρφωσης ενός ισότιμου εκπαιδευτικού συστήματος για όλους. Επιδίωκαν τη προάσπιση των ψυχικών, σωματικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της διαμόρφωσης εξατομικευμένων και στοχοκατευθυνόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (United Nations, 2006).

Όλα τα παραπάνω, συνέβαλαν καθοριστικά στην ανάληψη μέτρων για την παροχή ισότιμων ευκαιριών στην εκπαίδευση και, συνεπώς στην εγκαθίδρυση της σχολικής και κοινωνικής ένταξης σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη. Περιορίστηκε σημαντικά το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, δίνοντας χώρο στις κοινωνικές αιτίες, εξελίχθηκαν οι αντιλήψεις γύρω από το σεβασμό και τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και ενδυναμώθηκε το αναπηρικό κίνημα.

1.4. Ανασκόπηση Ελληνικής Νομοθεσίας της Ειδικής Αγωγής

Όπως στο εξωτερικό, έτσι και στην Ελλάδα, ο τρόπος που αντιμετωπίζονταν και αντιμετωπίζονται οι άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία έχει περάσει από ποικίλα διακριτά στάδια (Panteliadou & Lampropoulou, 2006). Αρχικά, υπήρξε η απόρριψη και η κακομεταχείριση αυτών των ατόμων και στη συνέχεια, το στάδιο του οίκτου, της ιδρυματοποίησης και του έντονου διαχωρισμού. Πλέον, επιδιώκεται η διεκδίκηση μίας καλύτερης, ισότιμης ζωής που θα αναγνωρίζει και θα προασπίζεται τα δικαιώματα αυτών των ατόμων (Panteliadou & Lampropoulou, 2006).

Από το 1900 έως το 1970 δεν φαίνεται να υπάρχουν αξιοσημείωτες πρακτικές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Η απουσία κρατικής μέριμνας, πολιτικής και νομικής κατοχύρωσης σε συνδυασμό με την έλλειψη ερευνητικού υπόβαθρου είχε ως αποτέλεσμα την στασιμότητα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Μέχρι και το 1980 δεν είχε δοθεί έμφαση στο νομοθετικό κομμάτι των ατόμων με αναπηρία, πέρα από κάποιες αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Έως τότε, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία λάμβαναν στήριξη από το άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον και από φιλανθρωπίες σχολείων και ιδρυμάτων. Επιπλέον διαχωρίζονταν πλήρως εκπαιδευτικά και κοινωνικά από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Σταδιακά, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των ανθρωπιστικών επιστημών, σημειώνεται μικρή αλλά σταθερή αλλαγή στις αντιλήψεις των ανθρώπων γύρω από τη αναπηρία και την ειδική αγωγή (Χρυσανθακοπούλου, 2012). Έτσι, άρχισαν να δημιουργούνται και οι πρώτες οργανώσεις αναπήρων και γονέων, οι οποίες δεν είχαν ακόμη καμία κρατική στήριξη (Panteliadou & Lampropoulou, 2006).

Το 1981 ψηφίζεται για πρώτη φορά στην ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης νόμος για την Ειδική Αγωγή (νόμος 1143/1981), ο οποίος όχι μόνο δεν άμβλυσε τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς αναπηρία, αλλά αντιθέτως ενίσχυσε αυτόν τον διαχωρισμό. Το 1983 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αρχίζει να προωθεί μία ενταξιακή πολιτική, μέσω της διαμόρφωσης ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία, ενώ λίγο αργότερα, ο νόμος 1566/1985 νομιμοποιεί την ένταξη αυτή και προωθεί την ενσωμάτωση, ενώ το «αποκλίνον άτομο» ονομάζεται πλέον «Άτομο με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Παράλληλα, θεσπίζονται

υποστηρικτικές υπηρεσίες που στελεχώνονται από ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ποικίλων ειδικοτήτων (λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι κ.α.). Ένας επίσης βαρύνουσας σημασίας νόμος, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1998), είναι ο 2817/2000, στον οποίο γίνεται αναδιατύπωση της ορολογίας της ειδικής αγωγής και δίνεται έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες, προωθώντας έτσι, μία πιο σύγχρονη αντίληψη.

Τέλος, το 2008 ψηφίστηκε ο νόμος 3699, ο οποίος βρίσκεται σε ισχύ μέχρι και σήμερα και αναφέρεται στην ενίσχυση της διασφάλισης ίσων ευκαιριών, θεωρώντας την αναπηρία ως φυσικό μέρος της ανθρώπινης φύσης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αντικατάσταση του όρου «Ειδική αγωγή» από τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (ΕΑΕ). Επιπλέον, κατοχυρώθηκε ο υποχρεωτικός και δημόσιος χαρακτήρας της. Στο άρθρο 2 μάλιστα, ορίζεται πως η ΕΑΕ πρέπει να λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας εκπαίδευσης και να παρέχεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επιπλέον, στόχος της παρούσας νομοθεσίας είναι η ενίσχυση της ισότητας ευκαιριών σε εκπαιδευτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Όσον αφορά το διαγνωστικό κομμάτι, επιδιώκεται να λειτουργεί υποστηρικτικά ώστε να αρθούν τα εμπόδια που περιορίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να λειτουργήσουν ομαλά σε ένα πλαίσιο. Επιπλέον, αρμόδιοι φορείς διαγνώσεων ορίζονται τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης-Διαμόρφωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), που έχουν μετονομαστεί σε Κ.Ε.Σ.Υ., και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Επιπροσθέτως, ορίζεται η παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών στις σχολικές εγκαταστάσεις και εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαμορφωμένων έτσι ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Η φοίτηση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία περιγράφεται αναλυτικά στα άρθρα 6 και 7 του Ν. 3699/2008 και βάση αυτών, καθορίζονται διαφορετικά σύμφωνα με τον βαθμό και το είδος της αναπηρίας.

Αναλυτικότερα, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε γενικά σχολεία, σε γενικές τάξεις, όταν έχουν ήπιας μορφής αναπηρία ή με παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν στα τμήματα ένταξης (ΤΕ) που έχουν συσταθεί σε γενικά σχολεία, με κοινό και εξατομικευμένο πρόγραμμα ή με εξειδικευμένο ομαδικό

ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου (άρθρο 6). Ορίζεται ακόμη, δυνατότητα πρόωμης παρέμβασης στα νηπιαγωγεία.

1.5. Κριτική στην υφιστάμενη κατάσταση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα

Μελετώντας λοιπόν την Ελληνική ιστορία της Ειδικής Αγωγής σημειώνεται πως πρόκειται για μία διαρκή αλλαγή κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων και πως η ιστορία των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία έχει περάσει από πολλά και διαφορετικά στάδια. Οι αλλαγές αυτές μάλιστα, συχνά φαίνεται να σχετίζονται με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, νομοθετικούς και θρησκευτικούς παράγοντες. Αυτοί είναι άλλωστε και οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν το είδος της εκπαίδευσης και τον τρόπο εφαρμογής της. Από το 1990 και έπειτα, αν και αργά σε σχέση με άλλες χώρες, η Ελλάδα φαίνεται να προσανατολίζεται, τουλάχιστον νομοθετικά, υπέρ της διεκδίκησης των δικαιωμάτων αυτών των ατόμων και της ισότητας ευκαιριών. Ωστόσο, εμπράκτως τόσο οι ασάφειες του νομοθετικού πλαισίου, όσο και ο τρόπος εφαρμογής των ενταξιακών προγραμμάτων, φαίνεται να μην έχουν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Συχνά, η ενταξιακή πολιτική εφαρμόζεται πρόχειρα, αποσπασματικά και με πολλές δυσκολίες, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που ενισχύονται οι στρατηγικές αποκλεισμού.

Πιο συγκεκριμένα, το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται, φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το είδος και το βαθμό αναπηρίας του κάθε ατόμου. Παρατηρείται δηλαδή μία διαφοροποίηση ως προς την αντιμετώπιση της εκάστοτε αναπηρίας ή ειδικής ανάγκης. Για παράδειγμα, όπως υποστηρίζεται και από έρευνα των Avramidi και Norwich (2002), τα ΑΜΕΑ, βιώνουν σε διαφορετικό βαθμό την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό, ανάλογα με το είδος και το ποσοστό της αναπηρίας που φέρουν (Χρυσανθακοπούλου, 2012). Έχουν ευνοϊκότερη αντιμετώπιση εάν ο βαθμός αναπηρίας είναι χαμηλός ή όταν είναι πιο λειτουργικοί, σε σχέση με παιδιά με πιο βαριές ή πολλαπλές, αναπηρίες. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί οι εκάστοτε φορείς τους είναι κατοχυρωμένοι θεσμικά και νομικά, είτε γιατί οι κοινότητες στο εσωτερικό τους είναι πιο οργανωμένες. Για παράδειγμα, οι κοινότητες των τυφλών, κωφών και των κινητικά αναπήρων χρίζουν καλύτερης μεταχείρισης, σε σχέση με αυτές των μαθητών με νοητική αναπηρία ή με αυτισμό (Παπανικολάου, 2014).

Επίσης, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, καθορίζονται εξειδικευμένοι – κατάλληλα καταρτισμένοι επαγγελματίες, ειδικοί χώροι και παροχές. Εμπράκτως,

αυτό δεν φαίνεται να ισχύει. Αρχικά, η ενημέρωση που παρέχεται στα ΑΜΕΕΑ και στο ευρύτερο περιβάλλον τους καθίσταται πενιχρή. Από έρευνες προκύπτει πως ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένοι (Cook & Semmel & Gerber, 1999 · Boer & Pijl & Minnaert, 2011). Μάλιστα, σε έρευνα της Ζώνιου- Σιδέρη (2011) φαίνεται πολλοί εκπαιδευτικοί να αγνοούν ακόμη και το περιεχόμενο του όρου της συμπερίληψης. Σχετικά με αυτό, στη περιφέρεια, τα δεδομένα προβλήματα είναι πιο έκδηλα (Παπανικολάου, 2014). Επιπλέον, έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς στην Κύπρο έδειξε πως από τους 120, οι 110 ταύτιζαν τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση, αγνοώντας τις επιμέρους διαφορές τους (Κόμπος, 1990).

Έρευνες κάνουν λόγο για δυσκολία ή απουσία επικοινωνίας - συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων, παρά το γεγονός ότι νομικά κατοχυρώθηκε η δυνατότητα και η σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής σε ζητήματα εκπαίδευσης που αφορούν τα παιδιά τους (Κολιάδης, 2010 · Τσιμπιδάκη, 2011). Σε έρευνα της Χρυσανθακοπούλου (2012), να μεν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν σε θεωρητικό επίπεδο, με τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, ωστόσο, εμπράκτως δεν αναφέρονται σε ουσιαστική συνεργασία, με κοινούς στόχους και περιεχόμενο, καθώς οι όποιες προσπάθειες γίνονται έρχονται αντιμέτωπες με ποικίλες δυσκολίες.

Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς στα γενικά σχολεία δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Οι γρήγοροι ρυθμοί διδασκαλίας υψώνουν επιπρόσθετα εμπόδια, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ακόμη και σε αυτή του νηπιαγωγείου (Fyssa & Vlachou, 2015). Η χρήση ενεργητικών μεθόδων μάθησης, η προσαρμογή των θεματικών ενοτήτων, ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων και η διεύρυνση του χρονοδιαγράμματος των προγραμμάτων, αποτελούν κάποιες προτάσεις των στελεχών του αναπηρικού κινήματος που θα ήταν επικουρικές εάν εφαρμόζονταν. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν οι Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη (1991), φαίνεται πως ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα βασιζόμενοι στις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους. Παρόλα αυτά, σε σχετική έρευνα που διεξήχθη αναφορικά με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα, επισημαίνεται ότι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, κρίνει το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα ακατάλληλο και ανεπαρκές (ΟΟΣΑ, 1985). Το 76.67% των

εκπαιδευτικών, προτείνει τον επαναπροσδιορισμό του, επιθυμώντας να δοθεί έμφαση σε θέματα που αφορούν κοινωνικές δεξιότητες (Αραμπατζή, 2009 Κόμπος, 1992 Λαμπροπούλου, Μαρκάκης, & Παντελιάδου, 2005). Μάλιστα, ένα υψηλό ποσοστό της τάξεως του 92.50%, προτείνει την εκ' νέου συγγραφή βιβλίων για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Polychronopoulou, 1985). Πρέπει να σημειωθεί πως από το 1985 έως σήμερα δεν έχει διαμορφωθεί κανένα καινούργιο αναλυτικό πρόγραμμα για μαθητές με νοητική αναπηρία (Τσιναρέλης, 1993).

Επιπλέον, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαμορφώνουν και το είδος της συνεκπαίδευσης που θα εφαρμοστεί, διότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την αναπηρία καθορίζει και τη δράση τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Παρατηρείται συχνά, οι εκπαιδευτικοί να έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τους παρέχουν περιορισμένες ευκαιρίες μάθησης (Carrington & Brownlee, 2001). Άλλες έρευνες πάλι, δείχνουν πως ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε θεωρητικό επίπεδο, συχνά υιοθετούν αντίθετες εκπαιδευτικές πρακτικές, που δεν συμβαδίζουν με τα πρότυπα της συνεκπαίδευσης (Boer & Pijl & Minnaert, 2011 · Cook & Semmel & Gerber, 1999). Επίσης, σύμφωνα με τη Phtiaka (2005), οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολυετή εμπειρία σε ενταξιακά τμήματα ή γενικότερα με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, έχουν πιο θετική στάση για την ενιαία εκπαίδευση. Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφονται και σε άλλες, αντίστοιχες έρευνες (Avramidis & Kalyva, 2007· Bergen, 1997 · Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

Επιπροσθέτως σε αυτά, παρόλο που το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει την παροχή εξειδικευμένου προσωπικού, όπως διερμηνείς, συνοδούς και ειδικούς παιδαγωγούς, οι γενικές σχολικές μονάδες είναι ανεπαρκώς εξοπλισμένες (Ουσουλτζόγλου, 2016). Επίσης, η παροχή ψυχολόγων, λογοθεραπευτών και φυσικοθεραπευτών χαρακτηρίζεται από γονείς και εκπαιδευτικούς λίγο έως και καθόλου ικανοποιητική (Παπανικολάου, 2014). Σε έρευνα που διεξήχθη σε πανελλαδικό επίπεδο, προκύπτει πως στο 46,1% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, δεν παρέχεται καμία υπηρεσία. Στα τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων οι ελλείψεις που παρατηρούνται είναι περισσότερες. (Χρυσανθακοπούλου, 2012). Συχνά, ακόμη και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει την εκπαίδευση ΑΜΕΑ, αγνοούν τη σπουδαιότητα συνεργασίας με άλλους ειδικούς φορείς και τη παραλείπουν. Σε έρευνα της Τσιωμή (2014), γίνεται σαφές ότι

πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να δουλέψουν με ΑΜΕΑ στα γενικά σχολεία. Φαίνεται πως δεν έχουν γίνει τα απαραίτητα επιμορφωτικά σεμινάρια και η κατάλληλη μετεκπαίδευση. Δεν είναι λίγες οι φορές μάλιστα, που εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης καλούνται να διδάξουν σε τμήματα ένταξης όντας ανειδίκευτοι (Παπανικολάου, 2014). Από τα παραπάνω, προκύπτει πως τα κενά είναι τεράστια και η πολιτική μέριμνα πενιχρή έως και ανύπαρκτη (Χρυσανθακοπούλου, 2012).

Επιπροσθέτως σε αυτά, πολλά γενικά σχολεία με τμήματα ένταξης δεν είναι εύκολα προσβάσιμα από τους μαθητές τους, αφού οι υποδομές δυσκολεύουν ή ακόμη και αποκλείουν την ομαλή λειτουργία των ΑΜΕΑ στο σχολικό πλαίσιο (Παπανικολάου, 2014). Σε έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (2005) φαίνεται πως μόνο το 14,2 % των δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα διαθέτει τις απαραίτητες υποδομές. Η πενιχρή χρηματοδότηση σε συνδυασμό με τις περιοριστικές εγκαταστάσεις (σκαλιά, μικροί – στενοί χώροι) και τις ελλείψεις ειδικών προδιαγραφών, όπως ειδικές ράμπες, καθίσματα, μεταφορικά μέσα, διακυβεύουν την ασφάλεια των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και περιορίζουν τη δυνατότητα ουσιαστικής συμπερίληψής τους στο γενικό σχολείο (Χρυσανθακοπούλου, 2012).

Σχετικά με την υποστηρικτική χρήση κατάλληλων τεχνολογιών (διαδραστικοί πίνακες, υπολογιστές κ.α.), για άλλη μία φορά τα γενικά σχολεία με Π.Σ. και ενταξιακά τμήματα φαίνεται να έχουν πολλές ελλείψεις (Τσιωμή, 2014). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην έρευνα της Action Aid Hellas (Παπανικολάου, 2014), η χορήγηση τεχνολογικών εργαλείων συνοδεύεται από μία χρονοβόρα, γραφειοκρατική διαδικασία, αποκλείοντας έτσι, τους μαθητές που έχουν άμεση ανάγκη το υποστηρικτικό υλικό. Επιπλέον, η χορήγηση φαίνεται γίνεται επιλεκτικά, ευνοώντας τους μαθητές με προβλήματα όρασης - ακοής και αποκλείοντας αυτούς με αυτισμό και νοητική αναπηρία.

Όσο αφορά πάλι το ειδικά διαμορφωμένο εποπτικό υλικό που πρέπει να χορηγείται στον εκάστοτε μαθητή, δεν φαίνεται να έχει υπάρξει ουσιαστική σχετική μέριμνα. Πιο συγκεκριμένα, η διαμόρφωση ειδικών εγχειριδίων, ικανών να αναγνωστούν από παιδιά με προβλήματα όρασης, η χρήση της γραφής Braille, μεγαλύτερης γραμματοσειράς ή η αναδιατύπωση των βιβλίων σε έναν πιο απλοϊκό λόγο θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέσα για να αρθούν κάποια περιοριστικά

εμπόδια, που καθιστούν αδύνατη την εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα όρασης ή με νοητικά προβλήματα. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν έχει εφαρμοστεί, παρά μόνο περιστασιακά (Παπανικολάου, 2014). Επίσης, από σχετική έρευνα της Genova (2015) και της Ουσουλτζόγλου (2016), φαίνεται πως η υφιστάμενη κοινωνικό – οικονομική κατάσταση της Ελλάδας, δυσχεραίνει τη δυνατότητα χορήγησης κονδυλίων για την κάλυψη όλων των παραπάνω.

Συνοψίζοντας, μπορεί η συμπερίληψη να είναι νομικά κατοχυρωμένη στην Ελλάδα, αλλά εμπράκτως είναι συχνά ανύπαρκτη, ημιτελής και εξακολουθεί να ευνοεί τον διαχωρισμό. Πιο συγκεκριμένα, από τη βιβλιογραφία προκύπτει πως η ενιαία εκπαίδευση στην Ελλάδα εφαρμόζεται τμηματικά, ως μεμονωμένη πρακτική, δίχως ουσιαστικό ιδεολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο. Παρατηρούνται ελλείψεις σε δομές, προσωπικό και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παροχή μίας υποδεέστερης εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Παπανικολάου, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Συνδιδασκαλία και Παράλληλη Στήριξη

2.1 Το Μοντέλο της Συνδιδασκαλίας

Το ζήτημα του είδους και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία ταλανίζει εδώ και δεκαετίες ερευνητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά (Καμπανέλλου, 2011). Έως τη δεκαετία του 90' οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούσαν λίγες μόνο ώρες μάθημα στη γενική τάξη και στη συνέχεια τοποθετούνταν στις ειδικές τάξεις όπου τους παρέχονταν ειδική εκπαίδευση (Μανρωπάλιας, 2013). Οι Wiedmeyer και Lehman (1991), στέκονταν αρνητικά διακείμενοι, απέναντι σε τέτοιου είδους πρακτικές, καθώς θεωρούσαν πως στιγματίζουν κοινωνικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα αποκλείουν από σχολικές δράσεις που απολαμβάνουν τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπλέον, στην έρευνα τους, παρατήρησαν την αδυναμία των παιδιών να κοινωνικοποιηθούν αλλά και να γενικεύσουν και να εφαρμόσουν τις γνώσεις που αποκτούσαν στο ειδικό πλαίσιο, στη γενική τάξη. Ακόμη, οι ανησυχίες τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτού του μοντέλου, στηρίχθηκαν και στην έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης.

Μία πρόταση για να αμβλυνθούν οι παραπάνω δυσκολίες είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η υιοθέτηση του μοντέλου της συνδιδασκαλίας, συνεργατικής διδασκαλίας, ως μέσο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Καμπανέλλου, 2011). Κατά τον Σούλη (2008), ο όρος συνεργασία ορίζεται ως η συστηματική προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εργαστούν συλλογικά, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες τους από κοινού και να διαμορφώσουν αποδοτικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Υποστηρίζει πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι κερδοφόρα όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, γιατί προσφέρει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, για καλύτερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και δυνατότητες για την ανάπτυξη του συναδελφικού σεβασμού. Στην μελέτη του, διερεύνησε τις σχέσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, στα ενταξιακά περιβάλλοντα. Διαπίστωσε πως όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση για το μοντέλο της συνεκπαίδευσης και όταν η συνεργασία τους στοχεύει στη ανάπτυξη των ατομικών τους δεξιοτήτων, προωθώντας παράλληλα την ισάξια διδασκαλία, τότε η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενισχύεται (Σούλης, 2008).

Από τα παραπάνω, συμπεραίνει πως τα στοιχεία αυτά, αποτελούν και τις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν μία συνεργατική διδασκαλία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δρουν ισότιμα, να καταθέτουν τις ιδέες τους, να συναποφασίζουν για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και να τις εφαρμόζουν από κοινού. Η ανταλλαγή εμπειριών, γνώσεων και προβληματισμών αποτελεί ένα ακόμη βασικό στοιχείο. Μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν πληρέστερα για ένα ζήτημα, να ακούσουν διαφορετικές οπτικές, να βελτιώσουν τις δικές τους πρακτικές και να ενδυναμώσουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες (Σούλης, 2008). Παράλληλα, ο συνδυασμός ποικίλων διδακτικών μεθόδων θα ανταποκρίνεται πληρέστερα και στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Κατά τους Friend & Cook, (2007) η συνδιδασκαλία είναι μία εκπαιδευτική προσέγγιση, κατά την οποία εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, 2 ή περισσότεροι, καλούνται να συνεργαστούν, να καθοδηγούν, να διδάσκουν, να συμβουλεύουν από κοινού, όλους τους μαθητές της τάξης τους, ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών, σε έναν, κοινό χώρο. Η κοινή διδασκαλία προϋποθέτει την ουσιαστική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του μαθήματος. Επίσης, δεδομένου ότι η διδασκαλία θα διαμορφώνεται και θα εκτελείται από δύο τουλάχιστον, εκπαιδευτικούς, η δομή του μαθήματος θα πρέπει να είναι ποιοτικά καλύτερη. Σύμφωνα με τους Friend & Cook (2007), αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων, διαφορετικών δραστηριοτήτων και ομαδοποιήσεων των μαθητών.

Κάποιοι ερευνητές, (Tzivinikou, 2015 · Σούλης, 2008), υποστηρίζουν πως η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία ολιστική προσπάθεια «εκσυγχρονισμού» της προσφερόμενης εκπαίδευσης, ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στις ολοένα και πιο σύνθετες ανάγκες, του ετερογενούς μαθητικού συνόλου. Πρόκειται επομένως, για ένα μοντέλο εκπαίδευσης που στοχεύει στην άρση των αποκλεισμών, στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και στην ενίσχυση της κοινωνικής τους εμπλοκής μέσω της αναδιαμόρφωσης - αναδόμησης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Bauwens & Hourcade, 1995 · Gardizi & McDuffie, 2006).

2.1.1. Χαρακτηριστικά/ Προϋποθέσεις συνδιδασκαλίας

Πλήθος ερευνών κάνουν λόγο για τις βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να εφαρμόζονται ώστε να είναι εφικτή η εφαρμογή του μοντέλου της συνδιδασκαλίας και καταλήγουν σε εξής βασικά χαρακτηριστικά: ισότιμοι και σαφείς ρόλοι και αρμοδιότητες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, συνεργασία εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος όλων των μαθητών της τάξης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών για ζητήματα σχετικά με το μοντέλο της συνδιδασκαλίας (Dieker, 2001 · Scruggs & Mastropieri & McDuffie, 2007).

Σύμφωνα με τους Friend & Cook (2013), η συνδιδασκαλία πρέπει να υλοποιείται από εκπαιδευτικούς που θα δρουν ισάξια και θα έχουν σαφείς και ισότιμους ρόλους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από διάφορες μελέτες που καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι όταν οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών είναι οι ενδεδειγμένοι, τότε τα οφέλη για τους μαθητές είναι πολλά (Dieker, 2001 · Weiss & Lloyd, 2002). Ωστόσο, η πλειοψηφία των απόψεων των εκπαιδευτικών ταυτίζεται στην πεποίθηση ότι είναι μεγαλύτερο το μερίδιο εμπλοκής των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής (Austin, 2001). Επιπλέον, από τα πορίσματα των ερευνών φαίνεται πως όταν οι ρόλοι των εκπαιδευτικών δεν είναι σαφώς καθορισμένοι, αυτομάτως ο ένας υπερκαλύπτει τον άλλον. Συχνότερο είναι μάλιστα το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης να αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο τμήμα του διδακτικού αντικειμένου, έναντι των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης (Keefe & Moore, 2004)

Επίσης, στο μοντέλο της συνδιδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλαμβάνουν από κοινού τις ευθύνες για τη διδασκαλία αλλά και να έχουν κοινό χρόνο για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο Wilson (2008), υποστηρίζει πως οι συν - διδάσκαλοι θα πρέπει να αποφασίζουν, να συντονίζουν και να σχεδιάζουν μαζί την εκπαιδευτική δράση. Για να υλοποιηθεί αυτό όμως, θα πρέπει να επιλέγονται και οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες θα εξασφαλίζουν την ενεργή και ισότιμη εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών της τάξης αλλά και όλων των μαθητών της. Σύμφωνα με τη παραπάνω θέση είναι και οι Murawski & Dieker (2004), οι οποίοι συμπληρώνουν πως ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό μία επιτυχημένης συνδιδασκαλίας είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και η συστηματική αναδιαμόρφωσή τους. Στην έρευνα του ο Manropalias (2013), τονίζει πως η κοινή διδασκαλία εμπράκτως, δεν υλοποιείται

πάντοτε σύμφωνα με το παραπάνω κριτήριο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου την τάξη, ενώ ο ειδικός εκπαιδευτικός έχει βοηθητικό ρόλο. Έπειτα από υπόδειξη του γενικού εκπαιδευτικού, εκτελεί συγκεκριμένο έργο και υποστηρίζει κάποιους μόνο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα των Strogilos και του Tragoulia (2011), οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, είναι αντίστοιχα αυτών του βοηθού εκπαιδευτικού. Οι αρμοδιότητες και ο ρόλος τους δηλαδή, περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στην διαχείριση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, γεγονός που ενισχύει την υποβάθμιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έναντι αυτών της γενικής. Αυτή η θεωρία επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχες έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές, τείνουν να απευθύνονται στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής αντιμετωπίζοντας τον ως βασικό εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευτικό ειδικής, ως βοηθητικό. Συχνά μάλιστα, διαμορφώνουν καλύτερες σχέσεις με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης και έχουν μία πιο απόμακρη στάση απέναντι στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Strogilos & Tragoulia, 2011).

Ακόμη, επιτακτική φαίνεται να είναι η ανάγκη να βρεθεί χρόνος για την από κοινού διαμόρφωση του εφαρμοσμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην έρευνα του Kohler - Evans (2006), εκπαιδευτικοί διαφορετικών περιοχών, τονίζουν τη σπουδαιότητα της συν - διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Υποστηρίζουν μάλιστα, πως η έλλειψη χρόνου φέρει σημαντικά αρνητικές επιπτώσεις στην συνεργασία και στην επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί μάλιστα πως σε έρευνα που διεξήχθη σε 40 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η ανάγκη για κοινό χρόνο για σχεδιασμό σε τουλάχιστον εβδομαδιαία βάση, βρισκόταν στις πρώτες, βασικές τους επιδιώξεις (Murray, 2004). Υποστήριζαν μάλιστα, πως η έλλειψη χρόνου πιθανότατα να προέρχεται από τη μη επαρκή χορήγηση χρόνου εκ μέρους της διεύθυνσης, γεγονός που προβάλλεται ως επιβεβλημένη ανάγκη προς βελτίωση (Austin, 2001· Walter-Thomas, 1997).

Στη δημοσκοπική έρευνα του Strogilos και των συνεργατών του (2012), δηλώνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιπλέον χρόνο με στόχο τον σχεδιασμό διδασκαλίας. Φάνηκε μάλιστα να υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο χρόνο που αφιερώνεται για τη διαμόρφωση του προγράμματος και στην αποτελεσματικότητα

των προγραμμάτων συνδιδασκαλίας. Όσο περισσότερο χρόνο είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο αποδοτικότερη ήταν και η εφαρμογή του μοντέλου (Strogilos & Tragoulia, 2011). Συνήθως, στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται συχνά αυτό. Αντιθέτως, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν ξεχωριστή ενασχόληση με το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Από τη μία μεριά, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής ασχολείται με το σχεδιασμό της διδασκαλίας της ολομέλειας της τάξης και από την άλλη μεριά, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του εκάστοτε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Strogilos & Tragoulia, 2011).

Άλλη μία βασική προϋπόθεση που πρέπει να εφαρμόζεται έτσι ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά το μοντέλο της συνδιδασκαλίας, είναι η συστηματική και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η κατάλληλη διαμόρφωση και διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος αλλά και η εκμάθηση και η εφαρμογή αποδοτικών στρατηγικών αποτελούν βασικά ζητήματα που πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η χρήση κατάλληλου λεξιλογίου και η απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την διαχείριση μίας τάξης με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες, άπτονται των στοιχείων που χρίζουν περαιτέρω σχετική επιμόρφωση και εκπαίδευση.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, για ζητήματα επιμόρφωσης, τονίστηκε η ανάγκη τους για εκμάθηση στρατηγικών διδασκαλίας, που αφορούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Strogilos & Tragoulia, 2011). Επίσης, παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, φάνηκε να αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα εφαρμογής του μοντέλου της συνδιδασκαλίας, φάνηκε να είναι λιγότερο θετικοί στο να επιμορφωθούν σε ζητήματα συνδιδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, που ήταν περισσότερο θετικά διακείμενοι. Επίσης, αξίζει να τονιστεί πως από τις συνεντεύξεις τους, φαίνεται να κατείχαν ανεπαρκείς γνώσεις και περιορισμένες, ξεπερασμένες, δεξιότητες (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Άλλο ένα βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου της συνδιδασκαλίας κατά τους Friend & Cook (2013), είναι οι ομαδοποιήσεις των μαθητών να χαρακτηρίζονται από ετερογένεια. Αντίστοιχα, οι Seglem & VanZant (2010) υποστηρίζουν ο διαχωρισμός των μαθητών σε υποομάδες, στις οποίες συνυπάρχουν μαθητές με τυπικά χαρακτηριστικά και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, μπορεί

να ενισχύσει την κοινωνικότητα τους και να αυξήσει την συμμετοχή τους και να βελτιώσει την επίδοσή τους. Επιπλέον, δεδομένου ότι οι μαθητές διδάσκονται σε μικρότερες αριθμητικά ομάδες, έχουν περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή, καλύτερη πρόσβαση στο εποπτικό υλικό και πιο στενή σχέση με τον εκπαιδευτικό (Βεκύρη & Κωτούλας, 2005).

Τέλος, κατά τους Friend & Cook (2013) η διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται σε έναν, κοινό χώρο, σε μία συγκεκριμένη αίθουσα. Αυτό, προϋποθέτει και την απαραίτητη χωροταξική διαμόρφωση της τάξης ούτως ώστε είναι δυνατή η διεξαγωγή παράλληλης διδασκαλίας σε υποομάδες (Βεκύρη & Κωτούλας, 2005). Τονίζουν επίσης, πως η χρονικά περιορισμένη, μετακίνηση μίας ομάδας μαθητών, σε μία άλλη, ειδικά διαμορφωμένη τάξη (π.χ. αίθουσα υπολογιστών), δεν είναι πάντοτε αρνητική, εφόσον ο διαχωρισμός αυτός υλοποιείται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της συνδιδασκαλίας και εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και των δύο διδασκόντων.

2.1.2. Η συνδιδασκαλία στη γενική εκπαίδευση: πλεονεκτήματα - μειονεκτήματα

Η εφαρμογή του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα οφέλη είναι πολλά τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, όσο και για τα παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης (Καμπανέλλου, 2011). Αρχικά, παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν γνώσεις, εμπειρίες, να εξελιχθούν επαγγελματικά και να έχουν ευκαιρίες για διαρκή ανατροφοδότηση (Σούλης, 2008). Από τη μία μεριά, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, κατέχουν γνώσεις σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί ειδικής, εξειδικευμένες γνώσεις και πρακτικές εφαρμογές για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Walter-Thomas (1996) υποστηρίζει πως η συνδιδασκαλία όχι μόνο προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές αλλά και να υποστηρίξουν πληρέστερα και καταλληλότερα τους μαθητές τους, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Sileo, & Garderen, 2010).

Αντίστοιχα, οι Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham (2003) υλοποίησαν ένα πρόγραμμα με το πανεπιστήμιο του Manchester στην Αγγλία, που αφορούσε την συνεργασία των εκπαιδευτικών. Συμμετείχαν στο πρόγραμμα φοιτητές και καθηγητές

του πανεπιστημίου, οι οποίοι έρχονταν συστηματικά σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς του προγράμματος, με σκοπό να τους καθοδηγήσουν και να τους ενημερώσουν. Καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να συζητούν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν για τα παιδιά που είχαν αναλάβει και να βοηθούνται ιδιαίτερα από τις συζητήσεις τους με τους πανεπιστημιακούς. Μάλιστα, ενημερώθηκαν και για άλλες μεθόδους που χρησιμοποιούσαν συνάδελφοί τους, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι εξίσου αποτελεσματικές και για τις δικές τους περιπτώσεις. Βέβαια, στην αρχή, αρκετοί εκπαιδευτικοί ήταν επιφυλακτικοί, στην πορεία όμως, επωφελήθηκαν και ήταν υπέρ της συνέχισης του προγράμματος αυτού.

Αρκετοί ερευνητές, συγκέντρωσαν στις έρευνες τους, μία σειρά πλεονεκτημάτων της συνεργατικής διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς (Βεκύρη & Κωτούλας, 2005 · Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007 · Σούλης, 2008). Αναφέρουν πως το μοντέλο αυτό προσφέρει δυνατότητες ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς να δράσουν με τρόπο διαφορετικό απ' ότι συνήθιζαν. Επιπλέον, η συνεργασία με έναν ακόμη τουλάχιστον εκπαιδευτικό, τους βοηθάει να ελέγχουν καλύτερα τους μαθητές και να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα την τάξη τους. Επιπροσθέτως σε αυτά, διακατέχονται από αισθήματα ασφάλειας και αμοιβαίας στήριξης όταν συνεργάζονται και υποβοηθούνται από άλλους έμπειρους επαγγελματίες. Σε έρευνα του Austin (2001) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μελετήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχαν θετική στάση και δήλωναν πως παίρνουν «κουράγιο» και «δύναμη» από τους συναδέλφους. Η καλή τους συνεργασία, αποτελούσε ένα από τα βασικότερα στοιχεία για να συνεχίσουν το δύσκολο έργο τους.

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα που φέρει αυτό το μοντέλο διδασκαλίας στους μαθητές, από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στις Η.Π.Α. και σε ευρωπαϊκές χώρες, προκύπτει πως μπορεί να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση τους, η ψυχική ανθεκτικότητα και η κοινωνικότητα τους (Fontana, 2005). Έπειτα από εφαρμογή του μοντέλου της συνδιδασκαλίας οι Walter – Thomas (1997) παρατήρησαν πως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ανέπτυξαν θετικότερη στάση για τον ίδιο τους τον εαυτό βελτιώνοντας παράλληλα τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την κοινωνική τους

αλληλεπίδραση. Τονίζουν μάλιστα, πως ο αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας του μοντέλου, περιόρισε αισθητά τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση αυτών των μαθητών, τόσο από τα μέλη της τάξης τους, όσο και από τα μέλη ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Επίσης, η παρουσία δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη μειώνει την αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, προσφέροντας έτσι δυνατότητα καλύτερης υποστήριξης τους και περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή (Mavropalias, 2013). Η ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών επίσης, βοηθάει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συγκεντρώνονται ευκολότερα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Όταν μάλιστα, πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται πως τα αποτελέσματα είναι πιο άμεσα, με διάρκεια μέσα στο χρόνο και βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν ευκολότερα στο δημοτικό (Rzeznik, 2015). Επιπλέον το ευέλικτο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου φαίνεται να επηρεάζει θετικά το μοντέλο της συνδιδασκαλίας (Ποθητού, 2017).

Τα οφέλη που υπάρχουν για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αντιστοιχούν σε καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, στην αύξηση του χρόνου αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό τους και στην εκμάθηση νέων στρατηγικών μάθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων (Walther-Thomas, 1997). Αναλυτικότερα, οι διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε μία τάξη συνδιδασκαλίας, συχνά φαίνεται να καλύπτουν και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, φαίνεται να διευρύνουν τους ορίζοντες τους, τις αντιλήψεις, τις στάσεις τους, καταρρίπτοντας στερεότυπα και συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αποδοχή της «διαφορετικότητας» και στην ανάπτυξη της «κοινωνικής γνώσης» (Allan, 1999 · Armstrong, 2003).

Στον αντίποδα, παρά τις ποικίλες νομοθετικές και εκπαιδευτικές ρυθμίσεις που έχουν σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες, η συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στη γενική τάξη ενέχει δυσκολίες που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές και κοινωνικό - συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών (Mavropalias, 2013). Όσον αφορά τις ακαδημαϊκό κομμάτι, ερευνητικά προκύπτει πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γενικής εκπαίδευσης. Αυτό, γιατί δεν μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενων των σχολικών εγχειριδίων, γιατί οι τυπικές ασκήσεις είναι περίπλοκες και γιατί ο όγκος των νέων πληροφοριών είναι μεγάλος (Ormsbee & Finson, 2000). Σε σχετική έρευνα της Ποθητού (2017) πολλοί

νηπιαγωγοί υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει διαθέσιμο υλικό για να καλυφθούν οι εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών τους και συχνά είναι αναγκασμένοι να αναζητούν οι ίδιοι λύσεις.

Ο Anderman (1998), στις Η.Π.Α., παρατήρησε πως σε σταθμισμένες δοκιμασίες οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, σε μαθήματα θετικής κατεύθυνσης. Μάλιστα, το χάσμα εντείνεται όταν τα παιδιά μεταβούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται εκτός των άλλων και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών που προκαλούν προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ομιλία. Αρκετά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, να αυτορυθμιστούν και να κατακτήσουν στρατηγικές μάθησης.

Επιπλέον, η ασυμφωνία των εκπαιδευτικών και οι διαφορετικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, συχνά, αποτελούν εμπόδιο στην αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό, παίζει και η σχέση των εκάστοτε εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, η οποία συχνά είναι ελλιπής (Τζινινίκου, 2015). Ακόμη, οι εργασιακές ευθύνες και το φόρτο εργασίας αυξάνεται, προκαλώντας άγχος και δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, οι στάσεις των εκπαιδευτικών/νηπιαγωγών για το μοντέλο της συνδιδασκαλίας φαίνεται να καθορίζουν τη δράση τους και συχνά να στέκονται εμπόδιο στη διαδικασία αυτή. Χαρακτηριστικά, στην έρευνα των Austin (2001) υπήρχαν εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν ανησυχία για το μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας, που συσχετιζόταν με την πιθανή αρνητική επίδραση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην κοινωνική και ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως μαθητές τυπικής ανάπτυξης υιοθέτησαν μη αποδεκτές συμπεριφορές, μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τα παραπάνω, προκύπτει πως εφόσον το μοντέλο της συνδιδασκαλίας εφαρμοστεί κατάλληλα και σύμφωνα με τις βασικές προϋποθέσεις που το χαρακτηρίζουν, μπορούν να σημειωθούν πολλά οφέλη, τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, όσο και για τους μαθητές τυπικής και μη ανάπτυξης (Καμπανέλλου, 2011). Προσφέρεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν γνώσεις, εμπειρίες, να εξελιχθούν επαγγελματικά, να ελέγξουν καλύτερα τους μαθητές και να μάθουν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να διαχειριστούν

αποτελεσματικότερα την τάξη τους. Επίσης, εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν ειδίκευση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια αναφοράς και είναι σε θέση να συνεργάζονται αποτελεσματικά, καθημερινά, τότε μπορεί να υπάρξει όφελος για όλους τους μαθητές σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Μπορεί να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή τους επίδοση, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση τους, η ψυχική τους ανθεκτικότητα και η κοινωνικότητα τους. Ωστόσο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η δυσκολία συνεργασίας και οι διαφορετικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις, συχνά αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες και στέκονται εμπόδιο στην αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου της συνδιδασκαλίας.

2.1.3. Τύποι μοντέλου συνδιδασκαλίας

Υπάρχουν έξι μορφές συνεργατικής διδασκαλίας, που έχουν μελετηθεί και φέρουν θετικά αποτελεσματικά, καθώς καλύπτουν το φάσμα των ιδιαιτεροτήτων των γνωστικών αντικειμένων, των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών και του στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Το πιο συχνό μοντέλο είναι αυτό στο οποίο ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (One teaching, one assisting) (Tzivinikou, 2015). Ο ένας δηλαδή εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα και ο άλλος προσφέρει τη βοήθεια του σε όποιον τη χρειαστεί και τη ζητήσει. Στην Ελλάδα το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται υπό τον όρο της Παράλληλης Στήριξης και έχει κατοχυρωθεί νομικά με τον νόμο 2018/2000. Το μοντέλο αυτό, ενδείκνυται όταν ο ένας εκ των δύο έχει εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται ή όταν απαιτείται συστηματική καθοδήγηση για την επιτέλεση μίας δραστηριότητας. Οι μαθητές στηρίζονται εξατομικευμένα από τον έναν εκπαιδευτικό και αυτό τους βοηθάει να αντιληφθούν και να κατακτήσουν τη νέα γνώση γρηγορότερα και πληρέστερα. Καθοριστικό ρόλο στην αποδοτικότητα του μοντέλου αυτού, παίζει φυσικά, ο προγραμματισμός των εκπαιδευτικών και το είδος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που θα επιλέξουν να εφαρμόσουν (Mavropalias, 2013).

Στην έρευνα τους οι Scrugs & Mastropieri & McDuffie (2007), σημειώνουν πως δεν είναι λίγες οι φορές, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λιγότερο στην πρωτοβάθμια, όπου ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο και ο εκπαιδευτικός ειδικής δευτερεύον. Κάποιες φορές μάλιστα, ο ειδικός εκπαιδευτικός αισθάνεται να περιορίζεται και να υποβαθμίζεται το έργο του. Γι' αυτό, οι Scrugs & Mastropieri & McDuffie (2007) αλλά και οι Friend & Cook (2013) υποστηρίζουν πως η μέθοδος αυτή θα πρέπει να εφαρμόζεται

περιστασιακά. Οι δεύτεροι, προσθέτουν ως αρνητικό στοιχείο αυτής της μεθόδου τη διαρκή κίνηση ενός εκ των δύο εκπαιδευτικών στο χώρο, η οποία σύμφωνα με τα ερευνητικά τους δεδομένα αποσπά τη προσοχή των μαθητών και χαλάει τη συγκέντρωσή τους. Επιπλέον, κάποιοι μαθητές μπορεί να μονοπωλούν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού εις βάρος των υπολοίπων, ή ακόμη και να επιλέγουν σκόπιμα την καθοδήγηση, αρνούμενοι να εργαστούν ανεξάρτητα - ατομικά.

Ένας άλλος τύπος συνδιδασκαλίας είναι αυτός όπου ο ένας διδάσκει και ο άλλος παρατηρεί (One teaching, one observing). Σε αυτή την περίπτωση, ο ένας εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα, διορθώνει εργασίες, αναλαμβάνει ατομικά, ομαδικά ή σε μικρές ομάδες τη διδασκαλία των μαθητών ενώ ο δεύτερος εκπαιδευτικός, σημειώνει συστηματικά χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την πορεία των μαθητών, που έχουν επιλέξει να παρατηρήσουν. Η εφαρμογή του τύπου αυτού, προϋποθέτει σαφή καθορισμό του είδους της παρατήρησης και των στόχων της, καθώς επίσης και αξιοποίηση των στοιχείων που θα έχουν συλλεχθεί, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Friend & Cook, 2012). Επιπλέον σύμφωνα με τον Manogralia (2013), οι ρόλοι των εκπαιδευτικών πρέπει να εναλλάσσονται ανά διαστήματα, έτσι ώστε να αναλαμβάνουν και οι δύο, ενεργό ρόλο στη διδασκαλία των μαθητών, για να μη θεωρείται κάποιος βοηθός του άλλου και για να είναι πιο αξιόπιστα τα στοιχεία που συλλέγονται από την παρατήρηση. Πρόκειται για μία μέθοδο που χρησιμοποιείται κυρίως όταν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν καλά τους μαθητές, όπως για παράδειγμα στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Friend & Cook, 2012). Επίσης, είναι αποδοτική όταν υπάρχουν προβληματικές συμπεριφορές ή δυσκολίες μάθησης (Friend & Bursuck, 2012).

Ο τρίτος τύπος είναι η ομαδική διδασκαλία (Teaming), στην οποία και οι δύο εκπαιδευτικοί απευθύνονται στο σύνολο της τάξης παράλληλα. Παραδείγματος χάριν, ο ένα εκπαιδευτικός παραθέτει το θεωρητικό κομμάτι και ο άλλος το πρακτικό στην εξήγηση ενός πειράματος. Επιπλέον, ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να διδάσκει το μάθημα και ο άλλος να καταγράφει στον πίνακα τα σημαντικότερα σημεία, με τη μορφή σημειώσεων ή σχεδιαγραμμάτων (Croteau, 2000). Η διδασκαλία που υλοποιείται με αυτό τον τύπο φαίνεται να παίρνει περισσότερο τη μορφή μίας συζήτησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Για να υλοποιηθεί αυτό όμως, απαιτείται η άριστη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της τάξης, η οποία θα αποτελεί και παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές. Οι συνδιδάσκαλοι, θα πρέπει να διαμορφώσουν θετικές σχέσεις, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Επιπλέον,

θα πρέπει να ακολουθούν ένα κοινό στυλ διδασκαλίας το οποίο θα διαπερνά κοινή εκπαιδευτική φιλοσοφία (Mavropalias, 2013). Αυτός ο τύπος συνδιδασκαλίας δεν ενδείκνυται για εκπαιδευτικούς με μικρή εμπειρία, δεδομένου ότι δεν είναι πεπεισμένοι για τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και δυσκολεύονται να τις υποστηρίξουν έναντι των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών (Friend & Cook, 2013).

Οι Friend & Cook (2013), πραγματοποίησαν έρευνα σε εκπαιδευτικούς σχετικά με την αξιολόγηση των μοντέλων συνδιδασκαλίας. Από τα πορίσματα, προκύπτει πως πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την ομαδική συνδιδασκαλία ως την καλύτερη μορφή συνδιδασκαλίας, διότι ενισχύει το ομαδικό – συνεργατικό κλίμα των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα. Επιπλέον, τους επιτρέπει να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που μόνοι τους δεν θα μπορούσαν ή θα δυσκολεύονταν να εφαρμόσουν. Έτσι, βελτιώνεται ποιοτικά το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ως επακόλουθο, η απόδοση των μαθητών τους.

Στο μοντέλο της διδασκαλίας σε φάσεις (Station teaching), οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αίθουσες και διαφορετικό διδακτικό περιεχόμενο. Ο καθένας είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό και την διδασκαλία που υλοποιείται στη δική του αίθουσα. Οι μαθητές, μετακινούνται από τη μια τάξη στην άλλη και διδάσκονται το ίδιο διδακτικό αντικείμενο σε αυτοτελή μικρότερα τμήματα, με διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Βεκύρη & Κωτούλας, 2005). Ο αριθμός των φάσεων ποικίλει, αναλόγως με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό στόχο. Υπάρχει η δυνατότητα να διαμορφωθεί και μία φάση στην οποία οι μαθητές θα εργάζονται μόνοι, δίχως την επίβλεψη και την καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού.

Αυτό το μοντέλο ενδείκνυται όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, όταν δεν γνωρίζονται αρκετά και δυσκολεύονται να διαμορφώσουν μία κοινή εκπαιδευτική πολιτική και όταν επιθυμούν να γίνει επανάληψη της διδακτέας ύλης (Mavropalias, 2013). Κατά τους Friend & Cook (2013), αυτό το μοντέλο ενέχει δυσκολίες και μειονεκτήματα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στο χάσιμο χρόνου κατά τη μετακίνηση των μαθητών από τον ένα χώρο στον άλλο και στον θόρυβο και στην αναστάτωση που δημιουργεί αυτή η αλλαγή. Επιπλέον, σημειώνουν δυσκολίες στον καθορισμό της σειράς με την οποία θα πρέπει να περνούν τις φάσεις - στάδια οι μαθητές.

Το μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας (Alternative teaching) επιλέγεται όταν μία ομάδα μαθητών δυσκολεύεται εμφανώς να κατανοήσει ένα διδακτικό αντικείμενο. Έτσι, η τάξη χωρίζεται σε δύο υποομάδες, στη μεγάλη, όπου ο ένας

εκπαιδευτικός διδάσκει σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και στη μικρή, όπου προσφέρεται ξεχωριστή, εντατική διδασκαλία (Sileo & Garderen, 2010). Σκοπός είναι να προετοιμαστούν οι μαθητές της δεύτερης ομάδας για την κατανόηση του νέου γνωστικού αντικειμένου, ή να επαναλάβουν κομμάτια της ήδη διδαχθείσας ύλης που δεν έχουν παγιωθεί και δεν έχουν γίνει πλήρως κατανοητά (Βεκύρη & Κωτούλας, 2005). Ο πληθυσμός της μικρής ομάδας εναλλάσσεται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών κάθε φορά. Μπορούν να συμμετέχουν παιδιά που έλειπαν για καιρό από το σχολείο και έχουν κενά, παιδιά με προβληματική συμπεριφορά που δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στην μεγάλη ομάδα ή ακόμη και μαθητές που έχουν κατακτήσει το γνωστικό αντικείμενο και θέλουν να το επαναλάβουν, κατακτώντας περισσότερες λεπτομέρειες. Ο Crotaeu (2000) τονίζει πως διαχωρισμός των μαθητών στις ομάδες θα πρέπει να γίνεται προσεκτικά, καθώς ενδέχεται να στιγματιστεί κάποιος μαθητής εφόσον μπαίνει διαρκώς στην μικρή ομάδα.

Τέλος, στο μοντέλο της παράλληλης διδασκαλίας (Parallel teaching) οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν παράλληλα το ίδιο γνωστικό αντικείμενο έχοντας μοιράσει την τάξη σε δύο ετερογενείς ομάδες. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός γίνεται από κοινού αλλά υλοποιείται από τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά (Sileo & Garderen, 2010). Έτσι, παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στους μαθητές, έχουν καλύτερη πρόσβαση στο εποπτικό υλικό και υπάρχει καλύτερη αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό (Βεκύρη & Κωτούλας, 2005). Σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή υλοποίηση αυτού του τύπου συνδιδασκαλίας, είναι η μείωση του θορύβου της τάξης και η χωροταξική διάταξη που θα πραγματοποιηθεί, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή διεξαγωγή δύο παράλληλων διδασκαλιών (Sileo & Garderen, 2010). Επιπλέον, όταν οι διδακτικές πρακτικές κάθε ομάδας, είναι εκ διαμέτρου αντίθετες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται να αξιολογήσουν αντικειμενικά τους μαθητές σε επίπεδο ολομέλειας. Αντίστοιχα, οι Friend & Cook (2013), σε σχετική έρευνα καταγράφουν τα αρνητικά σχόλια μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον αντικειμενικό χαρακτήρα της αξιολόγησης τους. Η ανομοιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται, σε συνδυασμό με τους διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών, οδηγεί τους τελευταίους σε δυσαρέσκεια.

Από την άλλη μεριά όμως, πρόκειται για έναν τύπο που μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά για ντροπαλά παιδιά, τα οποία αισθάνονται άβολα να συμμετάσχουν

στην ολομέλεια, σε σχέση με την μικρότερη ομάδα. Επίσης, όταν επιδιώκεται να διερευνηθεί συστηματικά ένα θέμα και να αναπτυχθεί σχετική συζήτηση γύρω από αυτό, αυτός ο τύπος συνδιδασκαλίας είναι ο ιδανικότερος. Μάλιστα, οι δύο ομάδες στο τέλος της επεξεργασίας του εκάστοτε θέματος δύναται να παρουσιάσουν τα πορίσματα της έρευνας τους στην ολομέλεια, να αλληλεπιδράσουν και να μελετήσουν ακόμη πιο ολοκληρωμένα, ολιστικά τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα (Μαντοπαλιάς, 2013).

Συμπερασματικά, τα έξι βασικά μοντέλα συνδιδασκαλίας φαίνεται να εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και υπηρεσίες κατά την εφαρμογή τους. Άλλωστε, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά μία διαρκώς υπό εξέλιξη και αναδιαμόρφωση διαδικασία, που στοχεύει στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που αποδέχεται τη διαφορετικότητα και προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης. Γι' αυτό, και κατά την εφαρμογή της, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να υιοθετήσει διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές που θα ανταποκρίνονται στους πόρους που διαθέτει αλλά και στο μαθητικό πληθυσμό που απευθύνεται.

2.2. Η Συνδιδασκαλία στο Εξωτερικό και Μοντέλα Εφαρμογής

Εξαιτίας των παραπάνω, σε κάθε χώρα εφαρμόζεται διαφορετικό σύστημα συνεκπαίδευσης άλλοτε με μεγαλύτερες και άλλοτε με μικρότερες διαφοροποιήσεις. Σε κάποιες χώρες έχουμε αποκλειστικά την γενική εκπαίδευση για όλους ενώ σε κάποιες άλλες, ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

2.2.1. Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Οι Γεωργιάδης, Κουρκούτας και Καλύβα (2008) αναφέρουν διαφορετικούς τύπους μοντέλων συνεκπαίδευσης που εφαρμόζονται στην Ευρώπη και στηριζόμενοι στην έρευνα του Norwich, καταγράφουν τα 4 επικρατέστερα μοντέλα. Στο μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις, φαίνεται να προωθείται η τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια της περιοχής που διαμένουν. Αυτό το μοντέλο προωθεί την αλληλεπίδραση των μαθητών και στοχεύει στην ομαλή και ουσιαστική συνύπαρξή τους. Υποστηρίζει ακόμη, πως η εκπαίδευση αυτών των μαθητών, σε κοινή τάξη με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, είναι η καταλληλότερη, καθώς ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους.

Στο δεύτερο τύπο μοντέλου, κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή όλων των παιδιών στην ίδια τάξη, έχοντας παράλληλα πρόσθετη βοήθεια από κάποιον εκπαιδευτικό για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Σε αυτό το μοντέλο, λειτουργούν ως επί το πλείστον γενικές τάξεις με παιδιά με ειδικές ανάγκες και όταν κρίνεται απαραίτητο τάξεις υποστήριξης. Το τρίτο μοντέλο, εστιάζει το ενδιαφέρον του στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών. Σε περιπτώσεις μαθητών όπου η ακαδημαϊκή τους επίδοση και η κοινωνική τους συμπεριφορά επηρεάζει αρνητικά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της τάξης, το μοντέλο αυτό, υποστηρίζει την λειτουργία ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων και τον διαχωρισμό τους. Γι' αυτό, και αποδέχεται εν μέρει και περιστασιακά, τη λειτουργία ειδικών σχολικών πλαισίων. Τέλος, το περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης, τάσσεται υπέρ της τοποθέτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια μάθησης, υποστηρίζοντας πως σε αυτά τα πλαίσια δεν γίνονται συγκρίσεις με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Ωστόσο, αναγνωρίζει το δικαίωμα αυτών των μαθητών για κοινή φοίτηση.

2.2.2. Προγράμματα συνεκπαίδευσης στην Ευρώπη

Σήμερα, σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες επικρατεί η τάση για κοινή φοίτηση και επιδιώκεται η ανάπτυξη προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, ούτως ώστε οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν ισάξια και αποτελεσματικά, στα γενικά σχολεία. Σε αρκετά Ευρωπαϊκά κράτη μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί που ως επί το πλείστον δεν δέχονταν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι βρεφονηπιακοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία, άλλαξαν στάση, βάζοντας τέλος στον αποκλεισμό αυτών των παιδιών (Αναγνωστοπούλου,1991). Έτσι, σταδιακά, δημιουργήθηκε ένα ευρύ σύστημα ειδικής αγωγής, που μέσα από συστηματικές προσπάθειες και διαρκείς εκπαιδευτικούς προγραμματισμούς, επιδιώκει τη διαμόρφωση και την υλοποίηση αποδοτικών προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Μπάρδης,1997).

Η τάση αυτή της συνεκπαίδευσης, σε ορισμένες χώρες όπως η Ιταλία, η Ισπανία, η Σουηδία και η Δανία φαίνεται να έχει γίνει νόμος και να εφαρμόζεται αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα, στην Ιταλία, το μοντέλο της ενταξιακής εκπαίδευσης φαίνεται να έχει τις ρίζες του ήδη από το 1977, όπου κατοχυρώθηκε συνταγματικά το δικαίωμα όλων των μαθητών να έχουν πρόσβαση σε μία ισότιμη, ισάξια εκπαίδευση, χωρίς αποκλεισμούς. Το 1992 καθιερώθηκε ο δάσκαλος υποστήριξης και δόθηκε

έμφαση στην συνεργασία των δασκάλων με εξειδικευμένους επαγγελματίες. Σε αντίθεση με την Ελλάδα, στην Ιταλία, ο δάσκαλος υποστήριξης αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου την τάξη και όχι μεμονωμένα το παιδί με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Νομικά έχει ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις με τον δάσκαλο της τάξης και βασικός του ρόλος είναι η κατάλληλη αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, σύμφωνα με τις ανάγκες όλων των παιδιών του τμήματος. Παρά ταύτα, εμπράκτως δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κακής συνεργασίας στις οποίες παρακωλύεται και υποβαθμίζεται ο ρόλος τους (Manropalias, 2013). Επιπλέον, έχει διαμορφωθεί ένα βοηθητικό δίκτυο πληροφόρησης το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα σε όλα τα σχολεία να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες για την εφαρμογή του μοντέλου της συνδιδασκαλίας.

Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης φαίνεται να έχει υιοθετηθεί και από τις Σκανδιναβικές χώρες. Στη Νορβηγία για παράδειγμα, ακολουθείται η πολιτική της συνεκπαίδευσης ήδη από το 1991 και λίγο μετέπειτα η Δανία τάσσεται και αυτή υπέρ της πολιτικής για ένα σχολείο για όλους. Επίσης, στο Φιλανδικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2011, προβλέπεται «στήριξη της μάθησης και της σχολικής φοίτησης» (Supporting learning and school attendance), έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα για την υποστήριξη της ένταξης, κατά το οποίο, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε γενικές τάξεις και αντιμετωπίζονται ως άτομα που έχουν ανάγκη από βραχυπρόθεσμη ειδική εκπαίδευση (Takala & Pirttimaa & Tormanen, 2009). Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Στους ειδικούς δασκάλους τάξης, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα για συνδιδασκαλία στην κοινή τάξη και στους βοηθούς διδασκαλίας, οι οποίοι, μέσω συμπληρωματικής ή εναλλακτικής διδασκαλίας, αξιοποιούν ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, σε ξεχωριστές τάξεις για τα παιδιά που το έχουν ανάγκη. Επίσης, για την ενίσχυση του μοντέλου συνδιδασκαλίας, το 2011 εφαρμόστηκε στη Φιλανδία, ένα πρόγραμμα “bonus”, το οποίο επιβράβευε χρηματικά εκείνους τους εκπαιδευτικούς που επέλεξαν ως μοντέλο διδασκαλίας τη συνδιδασκαλία.

2.2.3. Ταξινόμηση των πολιτικών συνεκπαίδευσης στην Ευρώπη

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ο τρόπος που εφαρμόζεται σε κάθε χώρα η συνδιδασκαλία ποικίλει. Γι' αυτό και ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με τη πολιτική που επέλεξαν να υλοποιήσουν. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι

χώρες που στοχεύουν στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στην γενική εκπαίδευση. Αυτή η κατηγορία ονομάζεται μιας διαδρομής και συνοδεύεται από ένα σύνολο ποικίλων υπηρεσιών, με επίκεντρο τη τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση εφαρμόζεται στην Ισπανία, στην Ελλάδα, στην Ιταλία, στη Πορτογαλία, στη Σουηδία, στην Ισλανδία, στη Νορβηγία και στη Κύπρο.

Η δεύτερη κατηγορία, της διπλής διαδρομής, υποστηρίζει την ύπαρξη δύο ξεχωριστών εκπαιδευτικών πλαισίων. Έτσι, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία φοιτούν είτε σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια, είτε σε ειδικές τάξεις ακολουθώντας ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το μοντέλο της διπλής διαδρομής εφαρμόζεται κυρίως στην Ελβετία και το Βέλγιο, όπου υπάρχουν καλά οργανωμένα ειδικά σχολεία. Τέλος, οι χώρες που συμπεριλαμβάνονται στη Τρίτη κατηγορία, φαίνεται να ακολουθούν ένα σύνολο ενταξιακών προσεγγίσεων, γι' αυτό και η κατηγορία αυτή ονομάζεται κατηγορία πολλαπλών διαδρομών. Οι χώρες όπως η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Πολωνία, η Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, η Πολωνία, και η Σλοβενία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία και φαίνεται να επιλέγουν μία ποικιλία υπηρεσιών, που προέρχονται τόσο από τον χώρο της γενικής όσο και από το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης.

Γενικότερα, η πλειοψηφία των χωρών τείνει, τουλάχιστον νομοθετικά, να άρει το ιατρικό μοντέλο και να προσπαθεί να υιοθετήσει ένα πιο αλληλεπιδραστικό μοντέλο, με κοινωνικές επιρροές. Εντούτοις, η έμπρακτη υλοποίηση των νέων αυτών στάσεων, φαίνεται να χρειάζεται ακόμη πολλές τροποποιήσεις και προσπάθειες για να αναπτυχθεί αποτελεσματικά. Γενικότερα, παρατηρούμε πως ακόμη και σήμερα, οι χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης επιλέγουν πιο διαχωριστικές μορφές εκπαίδευσης, από ότι οι χώρες της νότιας Ευρώπης και της Σκανδιναβίας. Επίσης, ο τρόπος χρηματοδότησης των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης διαφοροποιείται ανάμεσα στις διάφορες χώρες, παρέχοντας επιπρόσθετα κονδύλια σε μαθητές που φοιτούν σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές μονάδες. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται έμμεσα, ως βέλτιστη εκπαιδευτική επιλογή, η τοποθέτηση των μαθητών σε ειδικά πλαίσια και ενισχύεται ο διαχωρισμός (Eurybase, 2005).

2.2.4. Πολιτικές συνεκπαίδευσης σε Η.Π.Α. και Αυστραλία

Στης Η.Π.Α., πριν από την εφαρμογή του νόμου της IDEA, φοιτούσαν στα γενικά σχολεία, μόνο ένα στα πέντε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε διάστημα έντεκα χρόνων, από το 1989 έως το 2000, το ποσοστό των παιδιών με

νοητική υστέρηση που φοιτούσε στη γενική δημόσια εκπαίδευση σχεδόν διπλασιάστηκε. Σύμφωνα με το υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α., το 2008 παρέχονταν εκπαιδευτικές υπηρεσίες στη γενική τάξη, μερικού χρονικού διαστήματος, στο 95% των παιδιών με αναπηρία. Χάρης τον νόμο IDEA, έλαβαν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες, πάνω από έξι εκατομμύρια παιδιά. Επιπλέον, ψηφίστηκε το 2002 ο νόμος «No child left behind», ο οποίος προέβλεπε τη λήψη μέτρων σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σε σταθμισμένες δοκιμασίες του υπουργείου Παιδείας (Mavropalias, 2013).

Στις Η.Π.Α. οι ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες παρέχονται σε παιδιά που έχουν διάγνωση, ηλικίας 3 έως 18 ετών και είναι ανάλογες του βαθμού και του είδους της αναπηρίας τους. Από την ισχύουσα νομοθεσία, προβλέπεται η απαραίτητη τροποποίηση στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού πλαισίου, η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, καθώς επίσης και η συνεργασία των γονέων με την διεπιστημονική ομάδα που έχει αναλάβει τον εκάστοτε μαθητή (Mavropalias, 2013). Το συνεργατικό μοντέλο, φαίνεται να εφαρμόζεται σύμφωνα με τους τύπους που προαναφέρθηκαν, και συχνά να επεκτείνεται η συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και με άλλους επαγγελματίες συγκεκριμένων ειδικοτήτων, όπως καθηγητές μαθηματικών, γλώσσας ή εκπαιδευτικούς για τα χαρισματικά παιδιά ή για τα παιδιά που έχουν τα αγγλικά δεύτερη γλώσσα (Gately & Gately, 2001).

Στην Αυστραλία, ο νόμος Περί Διακρίσεων (1992) και ο νόμος για τα πρότυπα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (2006), διαμόρφωσαν ένα θετικό κλίμα απέναντι στη διαφορετικότητα και στην ισότιμη αποδοχή της στο γενικό, δημόσιο και ιδιωτικό, εκπαιδευτικό πλαίσιο (Cumming, 2012). Ωστόσο, εμπράκτως, παρατηρείται ποικιλία στο είδος της προσφερόμενης εκπαίδευσης, και αυτό γιατί οι διατάξεις είναι γενικές και εύκολα τροποποιήσιμες από την εκάστοτε αρμόδια αρχή. Έτσι, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες μπορούν να τοποθετηθούν στη γενική τάξη υπό την καθοδήγηση δεύτερου εκπαιδευτικού, σε ειδικά σχολεία ή ακόμη και σε ιδρύματα (Cumming, 2012).

Οι τύποι συνδιδασκαλίας που φαίνεται να εφαρμόζονται είναι πέντε. Η φοίτηση στη γενική τάξη με υποστήριξη αφορά μαθητές που μπορούν να ανταποκριθούν σχεδόν σε όλες τις απαιτήσεις της γενικής τάξης έχοντας ελάχιστη βοήθεια. Στην ένταξη στη γενική τάξη με πρόσθετη στήριξη, ο μαθητής, με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνει επιπλέον στήριξη από δεύτερο εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης ή από συμβουλευτικό, ενταξιακό προσωπικό. Στην ένταξη στη γενική τάξη με υποστήριξη και δυνατότητα διδασκαλίας σε ξεχωριστό χώρο, ο μαθητής λαμβάνει στήριξη εντός γενικής τάξης αλλά και σε ξεχωριστή αίθουσα. Στο μοντέλο της συνεργασίας μονάδων ειδικής αγωγής σε γενικά σχολεία, οι μαθητές που φοιτούν σε ειδικό σχολείο έχουν σύνδεση και με ένα γενικό πλαίσιο. Έτσι, τους παρέχεται η δυνατότητα να συμμετέχουν περιστασιακά σε κάποιες δραστηριότητες του γενικού σχολείου, πάντοτε βέβαια υπό την καθοδήγηση ειδικού προσωπικού. Τέλος, προβλέπονται εξειδικευμένες ρυθμίσεις για τα άτομα που φοιτούν σε ειδικά πλαίσια, ώστε να μπορούν να εκπαιδευτούν περιστασιακά και σε άλλο χώρο, όπως γενικές τάξεις και κολέγια (Cumming, 2012).

Συνοψίζοντας παρατηρούμε πως έχουν γίνει ποικίλες προσπάθειες υπέρ της υλοποίησης της συνεκπαίδευσης, από τις χώρες της Ευρώπης. Μάλιστα, ανάλογα με τις πρακτικές που υποστηρίζουν και υλοποιούν, ταξινομούνται σε τρία μοντέλα. Αυτό της μονής κατεύθυνσης, της διπλής και αυτό των πολλαπλών διαδρομών. Ο ορισμός που δίνει η κάθε χώρα για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι διαθέσιμοι πόροι της, παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο υλοποίησης του εκάστοτε προγράμματος συνδιδασκαλίας. Επιπλέον, η νομοθεσία κάθε χώρας, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί, οι στάσεις και οι απόψεις της εκάστοτε κοινωνίας, η φιλοσοφία του σχολείου, των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή των γονέων, είναι κάποιοι μόνο από τους βασικότερους παράγοντες, που επηρεάζουν το είδος και την ποιότητα της παρεχόμενης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό και σε κάθε περίπτωση η διαδικασία της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, θα πρέπει να είναι πολύ - επίπεδη - σφαιρική και να έχει δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα.

2.3. Η Συνδιδασκαλία στην Ελλάδα και το Θεσμικό Πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης

Στην Ελλάδα οι υπηρεσίες ειδικής αγωγής που προσφέρονται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και η εκπαίδευση που θα τους παρέχεται εξαρτάται πρωτίστως από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας τους (Manropalias, 2013). Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, προβλέπεται να φοιτούν σε τάξεις συνδιδασκαλίας, μαθητές με αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες, νοητική

καθυστερήση, αυτισμό, ψυχικές διαταραχές και προκλητική συμπεριφορά. Η απόφαση για τη συμμετοχή του εκάστοτε παιδιού στη γενική εκπαίδευση, πρέπει να επιλέγεται με γνώμονα τα ατομικά χαρακτηριστικά και με την ανάλογη αξιολόγηση από τους ειδικούς φορείς. Στη συνέχεια, εφόσον κριθεί ότι το παιδί πληροί τις προϋποθέσεις, η ένταξή του θα πρέπει να γίνει σταδιακά. Ακόμη, οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες μπορούν να προσφέρονται ποικιλοτρόπως, είτε σε κοινό χώρο, εντός της γενικής τάξης δηλαδή, είτε σε ξεχωριστές αίθουσες, σε τμήματα ένταξης.

Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής παραμένει καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου στην γενική τάξη και υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, μέσω ειδικά προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Επιπλέον, όταν το είδος και ο βαθμός των ειδικών αναγκών του εκάστοτε μαθητή το επιβάλλει, μπορεί να υπάρχει συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ώρες και σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία. Τέλος, το 2008, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, να έχουν Π.Σ.(Π.Σ.), μόνο εφόσον μπορούν με κατάλληλη υποστήριξη να παρακολουθήσουν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, όταν στη περιοχή τους δεν υπάρχει κάποιο ειδικό πλαίσιο εκπαίδευσης (π.χ. ειδικό σχολείο) και όταν η διάγνωση του ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ) το προτείνει. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δυνατότητα του μαθητή να παραμείνει στην τάξη και στο σχολείο χωρίς υποστήριξη για διάστημα ίσο με το μισό του πρωινού ωραρίου. Επίσης, σύμφωνα με τη Πολυχρονοπούλου (2003), καταγράφονται τρία διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής της Π.Σ.. Η πλήρης συνεκπαίδευση του παιδιού στη γενική τάξη με ταυτόχρονη υποστήριξη από περιοδούντα δάσκαλο, η πλήρης συνεκπαίδευση του παιδιού στη γενική τάξη με την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην ίδια αίθουσα και τέλος, η μερική συνεκπαίδευση του παιδιού στη γενική τάξη και η επιπλέον παρακολούθηση τμήματος ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας.

Η Π.Σ. στοχεύει στην σταδιακή αυτονομία του μαθητή, έτσι ώστε να μπορεί ανταποκριθεί αποτελεσματικά, σε ποικίλες εκπαιδευτικές συνθήκες., δίχως την διαρκή στήριξη του εκπαιδευτικού στο σύνολο των ωρών της σχολικής τάξης. Παρέχεται ως ενισχυτικός και ενταξιακός θεσμός της μαθησιακής διαδικασίας μέχρι και τη Γ' τάξη του Γυμνασίου και δεν πρέπει να φέρει στοιχεία «φύλαξης» του παιδιού. Επίσης, χορηγείται είτε για το σύνολο των διδακτικών ωρών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είτε για ένα μέρος αυτής ή για συγκεκριμένες ώρες και

μαθήματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, το ωράριο του εκπαιδευτικού της Π.Σ. μπορεί να αφορά και το ολόημερο πρόγραμμα.

Το θεσμικό πλαίσιο της Π.Σ. προβλέπει ακόμη, ποικίλες αλλαγές που αφορούν την οργάνωση και τη δομή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, πέρα από τη χωροταξική τοποθέτηση του μαθητή. Αρχικά, πρέπει να τροποποιηθεί κατάλληλα η παρεχόμενη εκπαίδευση, ούτως ώστε να είναι εφικτή η συνεκπαίδευση και η βελτίωση των συνθηκών ζωής του εκάστοτε παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2003 · Μιχαηλίδης, 2009). Γι' αυτό, και πρέπει να παρέχεται εξατομικευμένη, στοχοκατευθυνόμενη, ειδικά προσαρμοσμένη διδασκαλία. Η εφαρμογή μάλιστα, προγραμμάτων συνεκπαίδευσης φαίνεται να φέρει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στους μαθητές με τυπικά χαρακτηριστικά, καθώς ενισχύει την ποιότητα της εκπαίδευσης, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Armstrong, 2003). Σύμφωνα μάλιστα με τον νόμο 3699/2008, η διαφορετικότητα πρέπει να εκλαμβάνεται ως θετικό στοιχείο, έναυσμα για μάθηση και περαιτέρω βελτίωση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Όσον αφορά την αξιολόγηση του παιδιού θα πρέπει να είναι συχνή, για να είναι εφικτή η επίτευξη των στόχων και για να επαναπροσδιορίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού. Πέρα από τις βασικές αρχές που θα πρέπει να τηρούνται, υπάρχουν και επιπλέον προϋποθέσεις υλοποίησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι οποίες εστιάζουν στις στρατηγικές πολιτικής της συνεκπαίδευσης και στο κατά πόσο, αυτοί που συμμετέχουν δεσμεύονται να τις ακολουθήσουν. Γι αυτό οι αρχές και οι σκοποί του εκάστοτε προγράμματος, θα πρέπει να συναποφασίζονται με ακρίβεια. Κατά τον Σούλη (2008), μόνο έτσι, εξασφαλίζεται η καλή και ουσιαστική συνεργασία. Θέτοντας ως ξεχωριστό και προσωπικό στόχο στον καθένα την επιτυχία τους προγράμματος και το κοινό καλό.

Από τη άλλη μεριά, τα τμήματα ένταξης, λειτουργούν εντός του γενικού σχολείου αλλά διαχωρίζουν χωρικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ή/και αναπηρία, καθώς τα τοποθετούν σε διαφορετικές αίθουσες. Για πρώτη φορά στην Ελλάδα ξεκίνησε η λειτουργία τους το 1983 με τον όρο «ειδικές τάξεις» και μετέπειτα με τον νόμο 2817/2000 μετονομάστηκαν σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) (Μαντοπαλιάς, 2013). Σημειώνονται δύο τύποι προγραμμάτων εφαρμογής τους. Το ένα είναι το Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, το οποίο καθορίζεται από τα Κ.Ε.Σ.Υ. (Πρώην ΚΕΔΔΥ) για τους μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

και δεν υπερβαίνει τις δεκαπέντε διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα Τ.Ε., μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου. Για την ίδρυση τους, είναι αναγκαίο να υπάρχουν τουλάχιστον τρεις μαθητές και σχετική πρόταση από το ΚΕΣΥ. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα Τ.Ε. συνενώνονται μέχρι 12 μαθητές ανά τμήμα. Ο δεύτερος τύπος αφορά το Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΣΥ, για μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και η συνδιδασκαλία υλοποιείται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών.

Η Π.Σ. είναι η μόνη μορφή συνδιδασκαλίας που λαμβάνει χώρα μέχρι σήμερα στα ελληνικά σχολεία. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής καλείται μέσω της εφαρμογής διαφοροποιημένου προγράμματος για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία να συμβάλλει στην ένταξη αυτών στη γενική τάξη. Πλέον, ο νόμος 2817/2000 έχει βελτιωθεί από το νόμο 3699/2008 και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούνται υπεύθυνοι τόσο για την πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία όσο και για την ενίσχυση της υποστηρικτικής διδασκαλίας. Λόγω των περιορισμένων διαθέσιμων οικονομικών πόρων, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων καλύπτει τις εν λόγω θέσεις με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης που φέρουν κάποια εξειδίκευση, όπως ένα μεταπτυχιακό ή διδακτορικό ειδικής αγωγής ή κάποιο εξειδικευμένο σεμινάριο.

Εμπράκτως, η πρόσληψη και η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης ολοκληρώνεται έπειτα από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ έχει ξεκινήσει η σχολική χρονιά και συχνά η εκάστοτε επιμόρφωση είναι περιορισμένη και ελλιπής, όπως φαίνεται και στα πορίσματα της έρευνας Strogilos & Tragouliá (2011). Οι συνέπειες των παραπάνω είναι εμφανείς στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής τόσο στη διδασκαλία, όσο και στην ουσιαστική και αποδοτική μεταξύ τους συνεργασία. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε αντίστοιχα πορίσματα ερευνών, που μελετούν τον θεσμό της Π.Σ. στην Ελλάδα, μέσα από απόψεις εκπαιδευτικών γενικής κυρίως εκπαίδευσης.

2.3.1. Απόψεις εκπαιδευτικών/νηπιαγωγών για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα

Μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για το πρόγραμμα της Π.Σ.. Το πώς αντιλαμβάνονται δηλαδή το είδος της εργασίας που υλοποιούν στα πλαίσια του προγράμματος της συνδιδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα του όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Επιπλέον, ποικίλες έρευνες έχουν εστιάσει τη μελέτη τους στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, την ετοιμότητα τους για την υλοποίηση της Π.Σ. και τη συνεργασία τους με τους συνδιδασκάλους.

Στην έρευνα της Καμπανέλλου (2011), μελετήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης. Αρχικά, όσον αφορά την επίδραση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η πλειοψηφία του δείγματος φάνηκε να θεωρεί πως είναι δυνατόν να εφαρμοστούν, χωρίς να υπάρξει αρνητική επίδραση για αυτά τα παιδιά. Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και στην έρευνα της Ψύρρα (2017), όπου οι εκπαιδευτικοί νηπιαγωγοί συμφωνούν πως υπάρχουν οφέλη τόσο για τους μαθητές που δέχονται την στήριξη, όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Μάλιστα, υποστηρίζουν πως η παρουσία δύο εκπαιδευτικών, βοηθάει και στην καλύτερη διαχείριση της τάξης.

Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή των προγραμμάτων της Παράλληλης Στήριξης, η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας της Καμπανέλλου, υποστήριξε πως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών φαίνεται να στέκονται εμπόδιο σε αρκετό έως μεγάλο βαθμό, στην συμπεριληπτική διαδικασία. Οι αμφιβολίες τους μάλιστα, για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής αυτών των παραδοσιακών μεθόδων διεξαγωγής του μαθήματος επικεντρώνεται κυρίως στην ανεπάρκεια του χρόνου για την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων (Σούλης, 2002). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, στέκονταν και σε ένα ακόμη πρόβλημα εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών. Υποστήριζαν πως η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο για την υλοποίηση συμπεριληπτικών προγραμμάτων. Στην έρευνα της Ποθητού (2017) η πλειοψηφία των νηπιαγωγών

γενικής εκπαίδευσης υποστήριζαν πως απαιτείται συστηματική επιμόρφωση σε ζητήματα ειδικής αγωγής, ούτως ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις απαιτήσεις του μοντέλου της συνδιδασκαλίας.

Ακόμη, οι περισσότεροι ερωτώμενοι, με ποσοστό 58,5% συμφωνούσαν στην άποψη πως ένα επιτυχημένο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης δύναται να προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στον νηπιαγωγό γενικής αγωγής. Μάλιστα όσο μεγαλύτερη εμπειρία είχαν οι εκπαιδευτικοί σε αντίστοιχα προγράμματα συνεκπαίδευσης, τόσο πιο θετική ήταν και η στάση τους. Επιπροσθέτως σε αυτά, παρατηρήθηκε πως γενικότερα τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, σε οποιοδήποτε πλαίσιο, αλλά και το είδος των σπουδών τους, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος, με ποσοστό 81,2%, θεωρούσαν πως η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής επηρεάζει καθοριστικά την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της παράλληλης στήριξης.

Σε αντίστοιχη έρευνα, η Ψύρρα (2017), μελετά την υλοποίηση των προγραμμάτων Παράλληλης στήριξης στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από τα πορίσματα της έρευνας, προκύπτει πως γίνεται άνιση κατανομή ρόλων ως προς τις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναλαμβάνουν την κύρια ευθύνη των μαθητών του τμήματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ασχολούνται αποκλειστικά και μόνο με τους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Επιπλέον, όσον αφορά το είδος και την ποιότητα της εκάστοτε συνεργασίας των συν - διδασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, φάνηκε πως όσο πιο κοντινές ήταν οι εκπαιδευτικές τους απόψεις και πεποιθήσεις, τόσο ευκολότερη ήταν και η συνεργασία τους. Η ευελιξία και η διάθεση των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν και να εφαρμόσουν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές αποτελεί άλλο ένα στοιχείο που φάνηκε να επηρεάζει τη μεταξύ τους συνεργασία.

Τέλος, όσον αφορά τις προτάσεις τους για βελτίωση των συμπεριληπτικών προγραμμάτων της Παράλληλης Στήριξης, υπάρχει ομοφωνία στην ανάγκη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να επιμορφωθούν γύρω από ζητήματα ειδικής αγωγής. Υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει κατάλληλη και σφαιρική κατάρτιση και πως αυτό δυσχεραίνει τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Από τη μία μεριά, οι δάσκαλοι

γενικής αγωγής γνωρίζουν καλά το πρόγραμμα σπουδών και από την άλλη μεριά, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής κατέχουν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Αντίστοιχα με τα παραπάνω, είναι και τα πορίσματα της έρευνας των Αβραμίδα και Καλύβα (2007). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, προκύπτει πως τα μεγαλύτερα εμπόδια σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση της χώρας μας, σχετίζονται με την εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετείται κάθε φορά από τους εκπαιδευτικούς, τη συνεργασία με τη διεύθυνση, τον περιορισμένο χρόνο εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος και τη στάση των γονέων. Επιπλέον τόσο αυτή η έρευνα, όσο και η έρευνα των Σιδέρη και Βλάχου (2006), καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το βαθμό και το είδος της αναπηρίας του παιδιού που πρόκειται να συμπεριληφθεί στη γενική εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως, στην έρευνα της Καμπανέλλου (2011), οι εκπαιδευτικοί με σχετική επιμόρφωση και μεγάλη εμπειρία, φαίνεται να υποστηρίζουν πως η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο χώρος, στον οποίο υλοποιείται η παράλληλη στήριξη, δύναται να επηρεάσει καθοριστικά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Υποστηρίζουν, πως εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης πρέπει να αισθάνονται άνετα στον ίδιο χώρο, διαμορφώνοντας τον από κοινού. Ακόμη, ο τρόπος οργάνωσης της τάξης φαίνεται να βοηθάει να υλοποιηθούν περισσότερες δραστηριότητες, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ποικίλους χώρους εργασιών και να χρησιμοποιήσουν επιπρόσθετα υλικά, όπως ηλεκτρονικούς υπολογιστές, που θα συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος της παράλληλης στήριξης.

Παραδείγματος χάρι, στη μελέτη του Μαυρωπαλιά (2013) μελετήθηκε η διάταξη των θρανίων και φάνηκε πως οι πλειονότητα επέλεγε τα θρανία να είναι το ένα πίσω από το άλλο και όχι σε διάταξη Π. Αυτό, φαίνεται να περιορίζει την αλληλεπίδραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία με τα υπόλοιπα παιδιά του τμήματος, καθώς είθισται να κάθεται δίπλα τους ο καθηγητής της Π.Σ. και όχι κάποιος άλλος μαθητής. Αυτό, αντιβαίνει τις επιδιώξεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής και την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι οι έρευνες που αποσκοπούν στη διερεύνηση των στάσεων,

αντιλήψεων και απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για τον τρόπο λειτουργίας του παραπάνω θεσμού στην Ελλάδα είναι ελάχιστες. Το ίδιο περιορισμένες είναι και οι έρευνες που αφορούν τον τύπο των συνεργασιών που αναπτύσσονται στα γενικά σχολεία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής αγωγής) με στόχο την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία. Επομένως, η διεξαγωγή μίας έρευνας αντίστοιχης θεματολογίας θα επέφερε σημαντικά στοιχεία στον τομέα αυτό.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΈΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Μεθοδολογία

3.1. Σκοπός

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει πως σε χώρες της Ευρώπης, μία εκ των οποίων είναι και η Ελλάδα, έχει σημειωθεί πρόοδος όσον αναφορά την συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Ο τρόπος όμως που υλοποιείται το εκάστοτε μοντέλο συνεκπαίδευσης ποικίλει. Σύμφωνα με τους Leyser και Topperdorf (2001), η επιτυχία ή η αποτυχία ενός προγράμματος συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η διερεύνηση των αντιλήψεων τους σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επιπλέον, η συνεργατική διδασκαλία ναί μεν έχει κατοχυρωθεί νομικά στην Ελλάδα ωστόσο, δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία που να διευκρινίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση ενός τέτοιου μοντέλου στο νηπιαγωγείο.

Σκοπός αυτής της ερευνητικής προσπάθειας λοιπόν, είναι η αξιολόγηση του προγράμματος της Π.Σ., έτσι όπως υλοποιείται στη χώρα μας, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, επιδιώκεται να μελετηθεί ο τρόπος εφαρμογής του μοντέλου της παράλληλης στήριξης στα πλαίσια του νηπιαγωγείου και να εξεταστούν οι αντιλήψεις και οι απόψεις των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητά του. Ακόμη, επιδιώκεται να καταγραφούν τα προβλήματα και οι δυσλειτουργίες που σχετίζονται με την εφαρμογή αυτού του προγράμματος καθώς επίσης και πιθανές προτάσεις βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης. Επιδιώκεται δηλαδή, να διερευνηθούν βασικά δομικά χαρακτηριστικά του μοντέλου της Π.Σ., να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά και η χρησιμότητά του, όπως αυτός υλοποιείται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, σε γενικές τάξεις νηπιαγωγείου, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, μέσα από αυτή την έρευνα επιδιώκεται να καταγραφούν:

1. Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης, για τον ρόλο, τις ανάγκες και τις αρμοδιότητες τους στην υλοποίηση του προγράμματος της Π.Σ..

2. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης με τους συνδιδασκάλους ειδικής αγωγής αλλά και με τους γονείς των παιδιών που τους παρέχεται Π.Σ;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος της Π.Σ. στο νηπιαγωγείο και τα προβλήματα που σχετίζονται με τον θεσμό;

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, πάνω στα οποία θα στηριχθεί η ανάλυση των δεδομένων, είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην Π.Σ.;
2. Πώς είναι η συνεργασία των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης με τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αλλά και με τους γονείς των παιδιών με Π.Σ.;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα της Π.Σ. ως μοντέλου συνεκπαίδευσης;
4. Ποια είναι τα προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή του προγράμματος της Π.Σ. και ποιές οι πιθανές λύσεις που προτείνουν οι νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης;

3.3. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνα αποτελείται συνολικά από 12 γυναίκες νηπιαγωγούς, γενικής εκπαίδευσης, με Ελληνική καταγωγή. Οι 7 από τις 12 βρίσκονται στο ηλικιακό εύρος 36 - 45 και οι 5 στο ηλικιακό εύρος 45+. Το σύνολο των νηπιαγωγών του δείγματος διαμένει και εργάζεται στην περιφέρεια της Αττικής σε αστικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, όλοι οι νηπιαγωγοί του δείγματος κατέχουν μόνιμη θέση σε δημόσια νηπιαγωγεία στη περιφέρεια της Αττικής. Γενικά, τα έτη προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών του δείγματος στη γενική εκπαίδευση, κυμαίνονται από 12 έως 16, όπως παρουσιάζεται και στην αντίστοιχη πίνα 1.1. Έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑ 1. Έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση

ΈΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

■ 16 ΈΤΗ ■ 15 ΈΤΗ ■ 13 ΈΤΗ ■ 12 ΈΤΗ



Όλες οι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία με Π.Σ. εντός γενικού πλαισίου τα τελευταία 5 χρόνια, ενώ οι ίδιες είχαν αναλάβει καθήκοντα γενικής εκπαίδευσης. Παρακάτω παρατίθεται πίνα με τα έτη προϋπηρεσία των νηπιαγωγών του δείγματος, με Π.Σ. εντός γενικού πλαισίου.

ΠΙΝΑ 2. Έτη εμπειρίας με Π.Σ.

ΈΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΜΕ Π.Σ.

■ 2 ΈΤΗ ■ 3 ΈΤΗ ■ 4 ΈΤΗ



Είχαν δηλαδή εντός της γενικής τάξης του νηπιαγωγείου, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, στους οποίους παρεχόταν Π.Σ. από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Όσον αφορά τους μαθητές που δέχονταν τις υπηρεσίες της Π.Σ. στις τάξεις των νηπιαγωγών του δείγματος, κάποιοι βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού, άλλοι είχαν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, σύνδρομο down και βαρηκοΐα. Κάποιες νηπιαγωγοί (4) ανέφεραν πως οι μαθητές που στηρίζονταν από το πρόγραμμα της Π.Σ. είχαν επιθετική συμπεριφορά, υπερκινητικότητα και δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν.

Μόνο μία εκπαιδευτικός από το σύνολο του δείγματος, έχει λάβει σχετική επιμόρφωση για ζητήματα ειδικής αγωγής, μέσω ενός ετήσιου σεμιναρίου, το οποίο παρείχε γενικές πληροφορίες γύρω από τον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Καμία άλλη εκπαιδευτικός δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια αντίστοιχου περιεχομένου ή έχει λάβει σχετική επιμόρφωση.

Στη ποιοτική έρευνα η πρόθεση δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων, όσο η εις βάθος διερεύνηση ενός θέματος. Γι' αυτό, και η επιλογή του δείγματος έγινε με τρόπο τέτοιο ώστε να επιλεγθούν σκόπιμα και με πρόθεση άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας. Βασική επιδίωξη ήταν να υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στα μέλη του δείγματος σε κάποια χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα τα κριτήρια ήταν να είναι όλοι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής με αρκετά έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση (12-16) και παράλληλα να έχουν, μέσα στα τελευταία 5 χρόνια, εμπειρία με Π.Σ. εντός της τάξης τους. Επίσης, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί κοντινού ηλικιακού εύρους (36-45+), που δεν είχαν μεταπτυχιακό τίτλο ή μετεκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής, έτσι ώστε να μελετηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις αυτής της υπό ομάδας του πληθυσμού και να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα υπό διερεύνηση θέμα. Το δείγμα επομένως, ήταν στοχευμένο και όχι βολικό, καθώς αποτελείται από μία ομάδα ατόμων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία προσδιορίστηκαν πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, με σκοπό να μελετηθεί μία πολύ συγκεκριμένη πτυχή του υπό διερεύνηση θέματος. Παρακάτω παρατίθεται συνοπτικός πίνακας με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

<u>Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων</u>	
Φύλο	Γυναίκες
Ηλικιακό Εύρος	7 εκπαιδευτικοί από 36 – 45 5 εκπαιδευτικοί από 45+
Εκπαίδευση	Ανώτατη
Επαγγελματικό Στάτους	Μόνιμοι νηπιαγωγοί σε δημόσια σχολεία
Συνολικά Χρόνια Εμπειρίας	12 – 16 έτη
Χρόνια Εμπειρίας Με Π.Σ.	2 – 4 έτη
Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Μαθητών που είχαν ως εμπειρία με Π.Σ.	ΔΕΠ – Υ , Αυτισμός, Βαρηκοΐα, Σύνδρομο Down

3.4. Μέθοδος και Ερευνητικό Εργαλείο

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον σχετικά με την ποιοτική έρευνα και έχουν πραγματοποιηθεί πολλαπλές και ποικίλες εφαρμογές των ποιοτικών μεθόδων έρευνας σε ολόκληρο το πλέγμα των κοινωνικών/ανθρωπιστικών επιστημών. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με σκοπό να περιγραφούν, να ερμηνευθούν και να κατανοηθούν εις βάθος οι αντιλήψεις νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης για το μοντέλο της Π.Σ. στο νηπιαγωγείο. Στόχος ήταν να διαμορφωθούν αναλυτικές ενότητες – θεματικοί άξονες που θα στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την Π.Σ.. Πρόκειται για μία διαδραστική ερευνητική προσέγγιση καθώς αναπτύσσεται ένας πιο στενός δεσμός ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες σε αντίθεση με τη σχέση που διαμορφώνεται στις ποσοτικές έρευνες, ανάμεσα στον ερευνητή και το δείγμα της έρευνας του. Προσφέρεται ακόμη η δυνατότητα να μελετηθούν ζητήματα που δεν είχαν προκαθοριστεί εξ' αρχής, κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό και παράλληλα,

δύναται να υπάρξουν και οι αντίστοιχες τροποποιήσεις κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας.

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε είναι η ποιοτική συνέντευξη. Αποτελεί μία από τις πιο γνωστές και συχνά χρησιμοποιημένες μεθόδους συλλογής δεδομένων σε ποιοτικές έρευνες, κατά την οποία ο ερευνητής υποβάλλει στον ερωτώμενο, μια σειρά από ερωτήσεις που αφορούν το θέμα που μελετάται (Creswell, 2011). Αυτό, γιατί μία ποιοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συζητούν τις ερμηνείες τους για τα όσα βιώνουν και να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις πάνω σε αυτά. Επιπλέον, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές να συλλέξουν χρήσιμες πληροφορίες όταν δεν είναι εφικτή η άμεση παρατήρηση των συμμετεχόντων στο πεδίο δράσης τους.

Σκοπός είναι να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα, τα οποία κατά την απομαγνητοφώνηση θα ομαδοποιηθούν και θα συγκριθούν μεταξύ τους. Η χρήση της, βασίζεται σε μια προσέγγιση η οποία αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Βασική προϋπόθεση είναι ο ερευνητής να εμπλακεί σε μια διαδραστική σχέση με τους συνεντευξιαζόμενους, να τους ακούσει, να τους δώσει την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να περιγράψουν ή να επεξηγήσουν τις εμπειρίες τους. Από την άλλη, αυτού του είδους η ερευνητική προσέγγιση, ενέχει και περιορισμούς οι οποίοι αφορούν το γεγονός ότι οι ερευνητές δεν έχουν ουσιαστικά πρόσβαση στο μυαλό των ερωτώμενων και μπορούν να συλλέξουν μόνο εκείνες τις πληροφορίες που οι συμμετέχοντες θα αποφασίσουν να αποκαλύψουν, στο πλαίσιο μιας ποιοτικής συνέντευξης. Επίσης, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν μπορεί να είναι παραπλανητικά και ο συνεντευξιαζόμενος να δίνει τις απαντήσεις που θεωρεί πως αναμένει ο ερευνητής από αυτόν.

Όσον αφορά το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε, επιλέχθηκε η ημί - δομημένη συνέντευξη, καθώς θεωρείται ένα ευέλικτο μέσο που επιτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος αμεσότητας ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και που επιτρέπει μια ταχύτατη επανατροφοδότηση. Η ημι-δομημένη συνέντευξη πιο συγκεκριμένα, ανήκει στην κατηγορία των χαλαρά δομημένων συνεντεύξεων ή λιγότερο τυπικών συνεντεύξεων στις οποίες ο συνεντευκτής είναι ελεύθερος να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να αλλάξει τη διατύπωση, να τις εξηγήσει και να κάνει προσθήκες σε αυτές. Οι βασικές αρχές της

ημιδομημένης συνέντευξης είναι η δημιουργία μιας σχέσης με τον συνεντευξιαζόμενο ο οποίος μπορεί να αναπτύξει θέματα που τον ενδιαφέρουν χωρίς την τήρηση συγκεκριμένης σειράς των ερωτήσεων (Αβραμίδης & Καλύβα,2006). Διαθέτει επίσης μεγάλη ευελιξία, δίνοντας παράλληλα υψηλό βαθμό προσαρμοστικότητας των ερωτήσεων στον ερωτώμενο κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Οι ευέλικτη ροή που λαμβάνει η συνέντευξη μέσω του ημιδομημένου ερωτηματολογίου βοηθά στην επίτευξη της αύξηση του αυθορμητισμού του ερωτώμενου και μείωση της παρέμβασης του ερευνητή. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, γιατί επιτρέπουν στο συνεντευκτή να εισχωρήσει σε μεγαλύτερο βάθος, συλλέγοντας ταυτόχρονα πλούσιο περιεχόμενο απαντήσεων. Η χρήση της συνέντευξης, ενδείκνυται σε ειδικές κατηγορίες δειγμάτων, όπως συμβαίνει στη περίπτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Διεξήχθησαν 12 ημιδομημένες συνεντεύξεις, ατομικές, πρόσωπο με πρόσωπο, σε δείγμα που φέρει κάποια κοινά χαρακτηριστικά (ίδιο φύλο, κοντινό ηλικιακό εύρος, παρόμοιο εκπαιδευτικό και εργασιακό στάτους, σχετική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση με Π.Σ.). Πρόκειται δηλαδή για μία σκόπιμη δειγματοληψία, στην οποία επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες σύμφωνα με κάποια βασικά χαρακτηριστικά, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα. Αυτό, έγινε ούτως ώστε οι συμμετέχοντες να προσφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερες και πληρέστερες πληροφορίες για το θέμα που διερευνάται.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, διαμορφώθηκε ένας κατάλογος προκαθορισμένων θεμάτων (τέσσερις θεματικές ενότητες) με μία σειρά από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (3 - 4 ερωτήσεις ανά θεματική ενότητα). Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γιατί αυτές επιτρέπουν τη διερεύνηση σε μεγαλύτερο βάθος και βοηθούν στη συλλογή πλούσιου υλικού ποιοτικών δεδομένων. Οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράσουν καλύτερα τις απόψεις τους, παρουσιάζεται ευελιξία, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος και ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση. Επιπλέον, πρόκειται για ένα μέσο που επιτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος αμεσότητας ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο με εύκολη και άμεση επανατροφοδότηση.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που τέθηκαν, προέκυψαν από την ευρύτερη βιβλιογραφική επισκόπηση αντίστοιχων ποιοτικών ερευνών αλλά και από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας που τέθηκαν εξ αρχής. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές ερωτήσεις, από τις οποίες συλλέχθηκαν δημογραφικά στοιχεία για τους συμμετέχοντες (φύλο, ηλικιακή κλίμακα, εκπαιδευτικό, εργασιακό στάτους) και ερωτήσεις γνώμης, που στοχεύουν στην διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, στον πρώτο θεματικό άξονα οι συμμετέχοντες έδωσαν πληροφορίες δημογραφικού χαρακτήρα. Ο δεύτερος άξονας αφορά το ρόλο, τις ανάγκες και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε σχέση με το πρόγραμμα της Π.Σ. και αποτελείται από 4 ερωτήσεις. Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στον τομέα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και ανάμεσα στους συνδιδασκάλους και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και αποτελείται από 2 βασικά ερωτήματα. Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας, αφορά την αξιολόγηση του προγράμματος της Π.Σ. από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος και έχει 5 ερωτήματα.

Επιπροσθέτως σε αυτά, οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, σαφείς και άμεσα σχετιζόμενες με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Επίσης, τέθηκαν με τρόπο τέτοιο, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις απαντήσεις τους δίχως περιορισμούς και να προσφέρουν περισσότερες πληροφορίες, χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή ή από προηγούμενα ευρήματα. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι θεματικές ενότητες των ημίδομημένων συνεντεύξεων και οι αντίστοιχες ερωτήσεις ανά ενότητα, οι οποίες τέθηκαν στους νηπιαγωγούς του δείγματος με σταθερή σειρά.

Πίνακας 2. Άξονες της ημίδομημένης συνέντευξης

A. Δημογραφικά στοιχεία – πληροφορίες

Τα ερωτήματα αφορούσαν το φύλο, το ηλικιακό εύρος, το επίπεδο σπουδών, το επαγγελματικό στάτους, την επιμόρφωση που έχουν λάβει για ζητήματα ειδικής αγωγής, τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας, τα χρόνια εμπειρίας με Π.Σ. και το είδος των ειδικών αναγκών που παρουσίαζαν οι μαθητές τους.

B. Ρόλος – ανάγκες – αρμοδιότητες εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης με Π.Σ.

Τα κύρια ερωτήματα στην θεματική αυτή ήταν τα εξής:

1. Τι είναι για εσάς η Π.Σ.; Πώς νιώθετε για την εμπειρία σας στο πρόγραμμα της Π.Σ.; Τι πιστεύετε πως σας προσέφερε;
2. Περιγράψτε το πρόγραμμα της Π.Σ. που εφαρμόζεται μία τυπική ημέρα στην τάξη σας (μέθοδοι διδασκαλίας, πρόγραμμα, σύνθεση τάξης, φόρτο εργασίας).
3. Περιγράψτε του ρόλους και τις ευθύνες που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός. (Συμπληρωματική ερώτηση: Ποιός σχεδιάζει, ποιός υλοποιεί και ποιός αξιολογεί τη διδασκαλία για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και για τους μαθητές με Π.Σ.?)
4. Πείτε μου 2-3 πράγματα που θεωρείτε πως έχετε ανάγκη για να ανταποκριθείτε πληρέστερα σε αυτόν τον ρόλο.

Γ. Συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και με τους γονείς

1. Ποια είναι η συνεργασία σας με τον συνάδελφο της Π.Σ.; Νομίζετε ότι η δομή του νηπιαγωγείου παρέχει περισσότερες δυνατότητες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σε σχέση με άλλες (πχ δημοτικό, γυμνάσιο);
2. Ποια είναι η συνεργασία σας με τους γονείς του παιδιού που του παρέχεται Π.Σ.;

Δ. Αξιολόγηση προγράμματος Π.Σ. και προβλήματα που σχετίζονται με τον θεσμό

1. Ποιά είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στην υλοποίηση του προγράμματος της Π.Σ.;
2. Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές την παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη;
3. Υπάρχουν κατά τη γνώμη σας οφέλη για τους μαθητές που στηρίζονται από το πρόγραμμα της Π.Σ., που υλοποιείται στην τάξη σας; Αν ναι, ποια είναι αυτά; (σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό επίπεδο)
4. Υπάρχουν κατά τη γνώμη σας οφέλη για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
5. Τι πιστεύετε πως πρέπει να αλλάξει προκειμένου να υλοποιείται αποτελεσματικότερα το πρόγραμμα; Αν σας δίνονταν η δυνατότητα θα επιθυμούσατε να εργαστείτε ξανά σε πλαίσιο όπου παρέχεται Π.Σ. ή θα προτιμούσατε ένα

3.5. Διαδικασία

Η διεξαγωγή των ημίδομημένων συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2019. Η δειγματοληψία βασίστηκε στη συγκατάθεση των ερωτώμενων να δώσουν συνέντευξη με κριτήριο το ενδιαφέρον τους για το θέμα που διαπραγματεύονταν η έρευνα και τη θέλησή τους να βοηθήσουν να επεκταθεί η γνώση γύρω από αυτό. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν δεκτική να συμμετάσχει με μεγάλη χαρά, καθώς πρόκειται για ένα θέμα που όπως ανέφεραν και αυτοί τους απασχολεί τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο.

Αρχικά, υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίνονταν στο προφίλ του δείγματος που είχε επιλεγεί για τη συγκεκριμένη έρευνα. Σκοπός αυτής της επικοινωνίας ήταν να διασφαλιστεί η θετική στάση τους για συμμετοχή στην έρευνα αλλά και να ενημερωθούν για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε για την πραγματοποίηση της συνέντευξης. Αυτή η πρώτη, τηλεφωνική επαφή μαζί τους περιλάμβανε μια συνοπτική αλλά πλήρη περιγραφή του ερευνητικού αντικειμένου της έρευνας και των επιμέρους στόχων της. Κατόπιν, και εφόσον οι νηπιαγωγοί δέχονταν να συμμετάσχουν, οριζόταν η ώρα, ο χώρος και η ημερομηνία διεξαγωγής της συνέντευξης, ανάλογα με το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών. Λόγω της εργασίας τους, οι περισσότεροι ήταν διαθέσιμοι Σαββατοκύριακο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούσαν ως χώρο διεξαγωγής της συνέντευξης, το σπίτι τους, τον προσωπικό τους χώρο. Η επαφή με τους εκπαιδευτικούς έγινε μέσω κοινών γνωστών ή συναδέλφων που σχετίζονται με τον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης. Επίσης, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνέντευξη και πρότειναν άλλους, γνωστούς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ταίριαζαν στο προφίλ του δείγματος που ζητούσε η έρευνα.

Στη συνέχεια, έπειτα από την προφορική άδεια των συμμετεχόντων οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στον χώρο των εκπαιδευτικών, έπειτα από προγραμματισμένο ραντεβού, όπως αναφέρθηκε καινωρίτερα. Μάλιστα, μία ημέρα πριν την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων υπήρχε επιπλέον τηλεφωνική επικοινωνία για υπενθύμιση. Όλες οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν ατομικά και ηχογραφήθηκαν. Ως μέσο εγγραφής ήχου χρησιμοποιήθηκε δημοσιογραφικό

μαγνητοφονάκι και εφαρμογή ηχογράφησης σε κινητό τηλέφωνο. Αξιοποιήθηκαν δύο διαφορετικά μέσα με σκοπό την ασφαλέστερη διατήρηση των αρχείων μετά το πέρας των συνεντεύξεων.

Στην αρχή έγινε μία πλήρης ενημέρωση για το θέμα και τους στόχους της έρευνας έτσι ώστε να γίνει μία υπενθύμιση όλων όσων είχαν λεχθεί στο πρώτο τηλεφώνημα. Έπειτα, ακολούθησε μία ενημέρωση σύμφωνη με τις αρχές δεοντολογίας, για τη διατήρηση της ανωνυμίας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα έγινε σαφές πως δεν θα δημοσιευτούν προσωπικά στοιχεία και πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Εν συνεχεία, και εφόσον οι εκπαιδευτικοί δέχονταν να συμμετάσχουν, διεξαγόταν η συνέντευξη.

Καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων, δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος για να απαντήσουν όλες τις ερωτήσεις οι συμμετέχοντες καθώς και επιπρόσθετες, διευκρινιστικού τύπου πληροφορίες, όπου χρειάστηκε, για να γίνει ακόμη πιο κατανοητή η ερώτηση. Ενισχύονταν να μιλήσουν αυθόρμητα, ανοιχτά και να εμπιστευθούν στις απαντήσεις τους, δείχνοντας ενδιαφέρον για τα λεγόμενα τους και βοηθώντας τους να εκφραστούν σε περίπτωση δυσκολίας. Το κλίμα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν θετικό. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και αφού ολοκληρώθηκαν και οι 12 συνεντεύξεις ακολούθησε συστηματική, λεπτομερείς απομαγνητοφώνηση τους. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων διαφυλάχθηκε με την απόδοση ενός αύξοντα αριθμού από το 1 έως το 12 για κάθε συνέντευξη.

3.6. Ανάλυση Δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης, αποτέλεσαν πηγή πληροφόρησης για τις απόψεις τους όσον αφορά το μοντέλο της συνεκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο αλλά και του τρόπου εφαρμογής του στα Ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία. Η επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώθηκε πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των Miles και Huberman (1994).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής πορεία: Αρχικά, έγινε πιστή καταγραφή των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Έπειτα, έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να διαμορφωθεί μια πρώτη εκτίμηση της κατάστασης και να

κατηγοριοποιηθούν νοητά οι πληροφορίες στις επιμέρους θεματικές ενότητες. Στη συνέχεια ακολούθησε μια πρώτη κωδικοποίηση των δεδομένων, ενώ στην πορεία με τον επανέλεγχο τροποποιήθηκαν οι κωδικοί, για να αποδίδουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις πληροφορίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όλο το κείμενο των συνεντεύξεων συμπυκνώθηκε σε μία σειρά από αντιπροσωπευτικές μονάδες ανάλυσης που στη πορεία μελετήθηκε μεμονωμένα και πιο διεξοδικά. Τέλος, πραγματοποιήθηκε σύνδεση των θεματικών εννοιών με την ευρύτερη βιβλιογραφία και τις υφιστάμενες θεωρίες, ούτως ώστε να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας και της ήδη υπάρχουσας γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μέθοδο ανάλυσης των Miles και Huberman (1994), η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων διεξάγεται σε τρία επίπεδα:

1) Αναγωγή δεδομένων

Το στάδιο αυτό διακρίνεται σε δύο επιμέρους επίπεδα. Στο πρώτο, το σύνολο των δεδομένων χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες σύμφωνα με το «εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα» (Brown 2001). Το κείμενο διασπάται σε μικρότερα κομμάτια ούτως ώστε να μπορεί να επεξεργαστεί με μεγαλύτερη ευκολία από τον ερευνητή. Στη συνέχεια κωδικοποιούνται στοιχεία του κειμένου, φράσεις και προτάσεις που εκφράζουν ένα συγκεκριμένο νόημα (Παπαδοπούλου, 1999). Οι κωδικοί αυτοί φέρουν ένα «λειτουργικό ορισμό» σύμφωνα με τους Miles και Huberman, και κάποια κεφαλαία αρχικά γράμματα που σχετίζονται με τους υπόλοιπους κωδικούς και το συνολικό κείμενο.

Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής πραγματοποιείται η ταξινόμηση των κωδικών σε κατάλληλες κατηγορίες, με βάση τους άξονες της συνέντευξης και του σκοπού της έρευνας. Γίνεται επανέλεγχος των κωδικών και μια προσπάθεια ομαδοποίησής τους σε κοινές κατηγορίες που περιέχουν πληροφορίες που ταυτίζονται εννοιολογικά (Παπαδοπούλου 1999).

2) Έκθεση δεδομένων

Η «συστηματική και συνοπτική συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων» σύμφωνα με τους Miles και Huberman, συμβάλλει όχι μόνο στη καλύτερη κατανόηση των δεδομένων, αλλά και στην ουσιαστικότερη ανάλυση τους και στην εξαγωγή καλύτερων και πληρέστερων συμπερασμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, έπειτα από την ταξινόμηση των δεδομένων διαμορφώθηκαν κάποιοι επιμέρους άξονες οι οποίοι εντάσσονται στις θεματικές ενότητες που είχαν οριστεί εξ αρχής και πρόκειται να μελετηθούν αναλυτικότερα στη συνέχεια της έρευνας. Αναλυτικότερα, διαμορφώθηκαν 3 βασικά θέματα και 9 κατηγορίες – υποενότητες.

Το πρώτο θέμα, αφορά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για τον θεσμό της Π.Σ. στο νηπιαγωγείο και περιέχει 3 επιμέρους άξονες. Αυτόν που σχετίζεται με το περιεχόμενο που δίνουν στο πρόγραμμα της Π.Σ. οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μέσα από τα λεγόμενα τους, σε αυτόν που αφορά τη κατανομή των αρμοδιοτήτων, τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και σε αυτόν που σχετίζεται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για να ανταποκριθούν πληρέστερα στον νέο τους ρόλο. Στον συγκεκριμένο θεματικό άξονα, εντάσσονται τα στοιχεία που παρουσιάζουν τον μοντέλο της Π.Σ. σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονται με τον τρόπο υλοποίησης του μοντέλου συνδιδασκαλίας στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια και τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι συνδιδάσκαλοι μέσα σε αυτό. Ακόμη, συγκαταλέγονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τις ανάγκες που έχουν για να ανταποκριθούν καλύτερα σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας, όπως είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες για ζητήματα Π.Σ. και ειδικής αγωγής.

A. Αντιλήψεις στάσεις εκπαιδευτικών (Α.Σ.Ε.)

A1. Περιεχόμενο του προγράμματος της Π.Σ.. (Π.Π.Π.Σ.)

A2. Κατανομή αρμοδιοτήτων, σχεδιασμός και διεξαγωγή διδασκαλίας. (Κ.Α.Σ.Δ.Δ.)

A3. Ανάγκες νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης για να ανταποκριθούν καλύτερα στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. (Α.Ν.Γ.Ε.Γ.Π.Π.Σ.)

Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά το είδος και τη ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στους συνδιδασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής αλλά και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και οικογενειακό περιβάλλον.

B. Συνεργασία (Σ.)

B.1. Συνεργασία νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής. (Σ.Ν.Γ.Ε.Α.)

B.2. Συνεργασία νηπιαγωγών γενικής αγωγής με τους γονείς. (Σ.Ν.Γ.Α.Γ.)

Στο τρίτο θέμα, εμπερικλείονται οι πληροφορίες που σχετίζονται με τον αντίκτυπο του προγράμματος της Π.Σ. στο παιδί που υποστηρίζεται από αυτή, στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επιπλέον, τα προβλήματα υλοποίησης και οι προτάσεις βελτίωσης τοποθετήθηκαν σε αυτό το θέμα, ως μέρος της αξιολόγησης του προγράμματος συνδιδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Γ. Αξιολόγηση προγράμματος Π.Σ.

Γ.1. Οφέλη παράλληλης στήριξης για τις νηπιαγωγούς. (Ο.Ο.Σ.Ν.)

Γ.2. Οφέλη παράλληλης στήριξης για μαθητές Π.Σ. (Ο.Π.Σ.Μ.Π.Σ.)

Γ.3. Οφέλη παράλληλης στήριξης για μαθητές τυπικής ανάπτυξης.
(Ο.Π.Σ.Μ.Τ.Α.)

Γ.4. Προβλήματα υλοποίησης Π.Σ. και προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος (Π.Υ.Π.Σ.Π.Β.Π.)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Αποτελέσματα

4.1. Αντιλήψεις - Στάσεις Εκπαιδευτικών

4.1.1. Περιεχόμενο του προγράμματος της Π.Σ.

Αρχικά, τέθηκε το ερώτημα στις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης να αποδώσουν τη δική τους ερμηνεία για το θεσμό της παράλληλης στήριξης, δίνοντας έναν δικό τους ορισμό. Το σύνολο των συμμετεχόντων (12/12) υποστήριξε πως το μοντέλο της Π.Σ. είναι σημαντικός θεσμός για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία, εκφράζοντας μία θετική στάση. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (7/12), αναφέρθηκε στην Π.Σ. ως έναν θεσμό που λειτουργεί ως το μέσο για να ενσωματώνονται τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γενική τάξη. Φάνηκε να εκλαμβάνουν δηλαδή τη διαδικασία ως μία «υποστήριξη» των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες για να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου.

«Η παράλληλη στήριξη πιστεύω πως λειτουργεί ως το μέσο να ενσωματώνονται στην τάξη και σε όλο το σύνολο, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.(N.1.)»

«Πιστεύω ότι είναι η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στη γενική τάξη.(N2)»

«Θεωρώ την Π.Σ. απαραίτητη διαδικασία στο σύγχρονο σχολείο καθώς υπάρχουν μαθητές που δίχως την εξατομικευμένη εκπαίδευση δεν θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου.(N.3.)».

«Μπορεί να αποδειχθεί πολύ υποστηρικτική για το παιδί και τους εκπαιδευτικούς. (N.5.)»

«Είναι η προσπάθεια να μπορεί ένα παιδί με δυσκολίες να βρίσκεται στην ίδια τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά. Υπάρχει ειδική παιδαγωγός που βρίσκεται κοντά του και με κατάλληλους τρόπους το βοηθάει όπου και όπως χρειάζεται. (N.8.)»

«Σίγουρα είναι η στήριξη του παιδιού, για να μπορέσει να προσαρμοστεί στο πλαίσιο του σχολείου. Για να μπορέσει να ακολουθήσει και τα υπόλοιπα παιδιά. (N.9.)»

«Είναι η βοήθεια που παρέχεται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, έτσι ώστε να μπορούν να βρίσκονται στο γενικό σχολείο μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Μία

εκπαιδευτικός, που έχει εξειδικευμένες γνώσεις φυσικά, αναλαμβάνει να βοηθήσει αυτό το παιδί. Ν.11.)»

Επίσης, 6 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η Π.Σ. αφορά μία διαδικασία που στηρίζει τους μαθητές πολύ - επίπεδα, σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. 2 νηπιαγωγοί μάλιστα, αναφέρθηκαν και στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης και της λειτουργικότητας των μαθητών που στηρίζονται από το πρόγραμμα της Π.Σ..

« ... τα παιδιά, δε θα μπορούσαν να ανταποκριθούν καλά στο μαθησιακό κομμάτι. Ούτε στο κοινωνικό κομμάτι δηλαδή, χωρίς την στήριξη των εκπαιδευτικών της παράλληλης. (Ν.1.)»

«Αυτό γίνεται (η Π.Σ.) για να μπορούν να ανταποκριθούν στους γνωστικούς και συναισθηματικούς στόχους του σχολείου. (Ν.2.)»

«Θεωρώ την Π.Σ. απαραίτητη διαδικασία στο σύγχρονο σχολείο καθώς υπάρχουν μαθητές που δίχως την εξατομικευμένη εκπαίδευση δεν θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου και κυρίως δεν θα μπορούσαν να ενταχθούν ικανοποιητικά στην ομάδα των συνομηλίκων τους. (Ν.3.)»

«Η Π.Σ. για εμένα προσωπικά είναι ένας πολύ σημαντικός θεσμός. Μέσα από μία συστηματική διαδικασία και καλά οργανωμένη μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά η ζωή και η λειτουργικότητα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. (Ν6)»

« ... να μπορέσει να ακολουθήσει και τα υπόλοιπα παιδιά, να αυτονομηθεί χρειάζεται μία συστηματική βοήθεια. Αυτό κάνει η Παράλληλη στήριξη. (Ν.9.)»

Επιπροσθέτως σε αυτά, υπήρξαν 2 νηπιαγωγοί που αναφέρθηκαν στην Π.Σ. ως τη προσπάθεια να συνεργαστούν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων με στόχο την συστηματική βοήθεια των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία.

«Η Π. Σ για εμένα είναι η συνεργασία δύο εκπαιδευτικών με διαφορετική εξειδίκευση προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ένταξη ατόμων με αναπηρία στη τάξη. Σκοπός είναι να προοδεύσει το παιδί και να επωφεληθεί ολόκληρη η ομάδα από αυτό. (Ν.4.)»

«Είναι η προσπάθεια να συνεργαστούν δύο εκπαιδευτικοί με διαφορετικές γνώσεις για να βοηθήσουν έναν μαθητή που έχει κάποιες δυσκολίες. Ε και εν τέλη να καταφέρουν να βοηθήσουν αυτό το παιδί να λειτουργεί καλά και δημιουργικά μέσα στην τάξη, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιάκι. (Ν12)»

Αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρείται μία διαφοροποίηση στο είδος και στην εστίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ως προς το λόγο ύπαρξης αυτού του εκπαιδευτικού μοντέλου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και παραπάνω, αναφέρθηκε στην Π.Σ. ως μία διαδικασία που απευθύνεται στους μαθητές και στην υποστήριξη τους. Υπήρξαν όμως και 2 εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στην Π.Σ. ως τη παροχή βοήθειας για τις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μπορούν να επιτελούν ανενόχλητα και πιο εύκολα το έργο τους, για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

«Είναι η βοήθεια που δίνεται στον εκπαιδευτικό της τάξης από κάποιον άνθρωπο που έχει πιο εξειδικευμένες γνώσεις για παιδιά με προβλήματα. (N.7.)»

«Είναι η επιπλέον βοήθεια που παρέχεται από το κράτος για εμάς τις νηπιαγωγούς και τις εκπαιδευτικούς γενικότερα δηλαδή, όταν υπάρχει στη τάξη παιδί με δυσκολίες. (N.10.)».

Από αυτές τις απαντήσεις φαίνεται να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο ρόλο και την αξία της Π.Σ. για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και λιγότερο, έως καθόλου, στην σημασία του θεσμού αυτού, για τα ίδια τα παιδιά, καθώς στο επίκεντρο τους, θέτουν τον εκπαιδευτικό και τη βοήθεια αυτού.

4.1.2. Κατανομή αρμοδιοτήτων, σχεδιασμός και διεξαγωγή διδασκαλίας

Ο τρόπος που διανέμονται οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο μοντέλο της Π.Σ. εκφράζει μία σύνθετη και οργανωτική σχέση, η οποία για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης είναι σχετικά καινούρια και πολύπλοκη. Όσον αφορά τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι απόλυτα σαφής και δομημένοι, κοινοί για όλες τις νηπιαγωγούς του δείγματος της παρούσας έρευνας.

Αρχικά, όλες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την Π.Σ. ως μία παροχή βοήθειας και στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός της γενικής τάξης, από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Ως προς την εφαρμογή της Π.Σ. από τα λεγόμενα 10 νηπιαγωγών, φαίνεται να εφαρμόζεται κατ' αποκλειστικότητα από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί μάλιστα, ότι όλοι οι νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης του δείγματος, διαχώρισαν τον ρόλο τους από αυτόν του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, δίνοντας στον δικό τους πρωταγωνιστικό χαρακτήρα και σε αυτόν της παράλληλης εκπαιδευτικού,

δευτερεύοντα, επικουρικό. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης φαίνεται από τα λεγόμενα τους να θεωρούν τους εαυτούς τους ως τα κυρίαρχα πρόσωπα μέσα στην τάξη, ενώ παράλληλα υποστηρίζουν πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρέπει να περιορίζεται σε αυτόν της εκμάθησης μεμονωμένων δεξιοτήτων και εννοιών, μόνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

«Η Π.Σ. αναλαμβάνει ατομικά τη βοήθεια του παιδιού, ενώ εγώ παραμένω στη διδασκαλία ολόκληρης της τάξης. Σχεδιάζω τις δραστηριότητες, ακούω και δικές της ιδέες και μετά, όταν υλοποιούνται τα προγράμματα στηρίζει το παιδί στους τομείς που δυσκολεύεται με τον τρόπο που αυτή ξέρει. (Ν.1.)»

«Εγώ συντάσσω το πρόγραμμα διδασκαλίας και η παράλληλη που γνωρίζει καλύτερα τα ζητήματα ειδικής αγωγής, το προσαρμόζει στις ανάγκες του παιδιού. Ασφαλώς και την ευθύνη του τμήματος την έχω εγώ και ο ρόλος της παράλληλης είναι επικουρικός. Η αξιολόγηση για τον μαθητή της Π.Σ. γίνεται από κοινού και από τους δυο μας. (Ν.3.)»

«Η μέθοδος διδασκαλίας επιλέγεται από εμένα, όπως και το πρόγραμμα ... εγώ είμαι υπεύθυνη για το πρόγραμμα της τάξης, την επιλογή των δραστηριοτήτων, της εκάστοτε θεματολογίας και του τρόπου διδασκαλίας. Ο εκπ/κός της παράλληλης στήριξης κάθεται δίπλα στο παιδί και το βοηθά όπου κρίνεται απαραίτητο. (Ν.5.)»

«Ο εκπαιδευτικός της Π.Σ. φέρει ευθύνη μόνο για το παιδί για το οποίο έχει κληθεί από το Υπουργείο να είναι σε αυτή τη θέση. Δεν πρέπει και δεν οφείλει να ασχολείται με τους μαθητές του κλασσικού τμήματος. Την ευθύνη αυτή την έχει ο εκπαιδευτικός του τμήματος. Έτσι, την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος την αναλαμβάνω εγώ και η παράλληλη αναλαμβάνει το πρόγραμμα του μαθητή που χρήζει παράλληλης στήριξης. Το σχεδιάζει και το υλοποιεί εκείνη. (Ν.6.)»

«Η παράλληλη στήριξη ουσιαστικά βοηθάει ατομικά τον μαθητή στο να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο πρόγραμμα όλης της τάξης. Η κύρια ευθύνη είναι στην εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, εφόσον αυτή είναι υπεύθυνη για την τάξη. (Ν.7.)»

«Η παράλληλη ασχολείται αποκλειστικά με το παιδί που έχει αναλάβει και εγώ απευθύνομαι σε όλα τα παιδιά. Εκείνη, το βοηθάει να καταλαβαίνει όσα λέμε και να ανταποκρίνεται στις δραστηριότητες. Τη θεματολογία κι τις δραστηριότητες τις φτιάχνω εγώ και ενημερώνω στην αρχή κάθε μήνα τη παράλληλη. Εκείνη βέβαια, μπορεί να φέρει κάποιο επιπρόσθετο υλικό για τον μαθητή της, κάποιες φορές. Εγώ είμαι η

δασκάλα του τμήματος και ενημερώνω και τους γονείς και αξιολογώ τη πρόοδο όλων των μαθητών μου. Ε και εκείνη βοηθάει όπου χρειαστεί και εννοείται μιλάει και αυτή με τους γονείς του μαθητή που έχει αναλάβει κάθε φορά. (N.8.)»

«...πάντα βρίσκεται κοντά του η παράλληλη. Τον βοηθάει, τον καθοδηγεί και ελέγχει τις εξάρσεις του. Εγώ βγάζω το πρόγραμμα και η παράλληλη το ακολουθεί. Εάν θέλει, όπως είπα και πριν μπορεί να κάνει και επιπλέον δραστηριότητες με το παιδί που θα έχει αναλάβει. Τώρα με τους γονείς αυτού του μαθητή μιλάει και η παράλληλη γιατί αφιερώνει περισσότερο χρόνο μαζί του, όπως είναι φυσικό!(N.10.) ».

«Το παιδί είναι κανονικά μέσα στη τάξη μαζί με τη βοήθεια και τη καθοδήγηση της παράλληλης. Εγώ επιλέγω τις θεματικές ενότητες που θα ασχοληθούμε βάση αναλυτικού προγράμματος και η παράλληλη, όπου το κρίνει απαραίτητο φέρνει επιπλέον υλικό ή κάνει επιπρόσθετες δραστηριότητες για να γίνει κατανοητό το θέμα που συζητάμε και από το παιδί που έχει αναλάβει. (N.12.)».

Από τα παραπάνω, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούνται «εμπειρογνώμονες – οι ειδικοί» του αναλυτικού προγράμματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναλαμβάνουν περισσότερο ρόλο διεκπεραιωτή, στοιχείο που διατρέχει την ολότητα των απαντήσεων των νηπιαγωγών, στις συνεντεύξεις τους. Επίσης, ναι μεν φαίνεται να εκφράζουν θετική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και να επιθυμούν να συνεργαστούν μαζί τους, ωστόσο, σε πολλά σημεία των συνεντεύξεων τους αυτοαναιρούνται, καθώς φαίνεται να αναλαμβάνουν τα καθήκοντα που αφορούν την ολότητα των μαθητών, θεωρώντας τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής υπεύθυνους για τις αρμοδιότητες που σχετίζονται αποκλειστικά και μόνο με τους μαθητές που στηρίζουν. Αναγνωρίζουν δηλαδή τη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς, της ανταλλαγής ιδεών με τους συναδέλφους, ωστόσο, εμπράκτως φαίνεται να μη το υλοποιούν.

«Η Π.Σ. για εμένα είναι η συνεργασία δύο εκπαιδευτικών με διαφορετική εξειδίκευση προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ένταξη ατόμων με αναπηρία στη τάξη ... Σε γενικές γραμμές εγώ έχω το σύνολο της τάξης, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν απευθύνομαι και σε αυτό το παιδί και η παράλληλη βρίσκεται δίπλα του να το βοηθάει. (N.4.) »

«(Η Π.Σ.) είναι η προσπάθεια να συνεργαστούν δύο εκπαιδευτικοί με διαφορετικές γνώσεις για να βοηθήσουν έναν μαθητή που έχει κάποιες δυσκολίες ... Γενικά, εγώ κάνω τις δραστηριότητες και η παράλληλη βοηθάει το παιδί αυτό όπου και όταν χρειάζεται ... εγώ επιλέγω τις θεματικές ενότητες. (Ν.12.)».

Όσον αφορά τον τρόπο που υλοποιούνται οι εκάστοτε δραστηριότητες, οργανωμένες και μη, στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, όλες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ο μαθητής με Π.Σ. παρακολουθεί το κοινό πρόγραμμα έχοντας δίπλα του τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Στο σύνολο τους, αναφέρουν πως μέσω της Π.Σ. επιδιώκεται η ουσιαστική συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στη γενική τάξη. Όλες αναφέρθηκαν στην προσπάθεια που γίνεται να ακολουθήσουν τα παιδιά αυτά, το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και να μπορέσουν να ενταχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα στην γενική τάξη.

«Το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης συμβαδίζει με αυτό του κλασσικού τμήματος. Βρισκόμαστε στην παρεούλα όλοι μαζί και η εκπαιδευτικός της παράλληλης λειτουργεί βοηθητικά, δίπλα από το παιδί με ειδικές ανάγκες. (Ν.6.)»

«Η παράλληλη στήριξη ουσιαστικά βοηθάει ατομικά τον μαθητή στο να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο πρόγραμμα όλης της τάξης. Είτε διευκολύνοντας τον να συγκεντρωθεί, είτε στο να κατανοήσει αυτό που ζητάμε. Το παιδί συμμετέχει κανονικά σε όλες τις δραστηριότητες, στον ίδιο χώρο με τα άλλα παιδιά, έχοντας πάντα δίπλα του την εκπαιδευτικό της Π.Σ.. (Ν.7.)»

«Έρχεται το παιδάκι και μπαίνει όπως όλα τα άλλα σε ελεύθερες δραστηριότητες. Η παράλληλη είναι κοντά του και το βοηθάει σε όποια έκρηξη. Στην παρεούλα επίσης είναι κοντά του και όταν κάνουμε συγκεκριμένες, οργανωμένες δραστηριότητες. (Ν.9.)»

Ωστόσο, ο τρόπος που επιλέγεται κάθε φορά για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, φαίνεται να διαφέρει. 7 εκπαιδευτικοί φαίνεται να χωρίζουν τα παιδιά σε μικρές υπό – ομάδες και να εντάσσουν μέσα σε αυτές και το εκάστοτε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

«Χρησιμοποιώ την ομαδόσυνεργατική μάθηση. Δημιουργώ μικρές ομάδες διαφορετικών δυνατοτήτων, οι οποίες ανά τακτά χρονικά διαστήματα αλλάζουν. (Ν.2.)».

«...κάποιες φορές προσπαθούμε να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα παιδιά, σε μικρότερες ομαδούλες. (N.3.)».

«Ανάλογα με το στόχο κάθε φορά της εκπαιδευτικής δραστηριότητας επιλέγουμε να χωρίσουμε τα παιδιά σε μικρές ομαδούλες η όλα μαζί. (N.4.)».

«Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται γίνονται τότε ομαδικά στην παρεούλα και τότε σε μικρές ομάδες. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα, δίπλα στον μαθητή με Π.Σ. κάθεται κάποιο άλλο παιδάκι, ώστε να υπάρχει επαφή με όλα τα παιδιά της τάξης. (N.5.)».

«Επίσης, κάποιες φορές τα παιδιά εργάζονται ανά ομάδες και το παιδί με ειδικές ανάγκες εντάσσεται σε κάποια που να μπορεί να ανταπεξέλθει. Π.χ. θα τον βάλουμε με παιδιά που είναι πιο ήρεμα, ή που φαίνεται να έχει καλύτερες σχέσεις μαζί τους. (N.6.)».

«Κάνουμε οργανωμένες δραστηριότητες, δραστηριότητες ομαδικές και ατομικές. Στις ομαδικές το παιδί αυτό, είναι σε ομάδα απλώς κοιτάμε να το βάζουμε κάπου που να μπορεί να ανταποκριθεί. Π.χ. κάπου όπου τα παιδάκια είναι πιο ήρεμα και συνεργάσιμα ή που έχουν κάποια καλύτερη σχέση μαζί του. (N.11.) ».

Οι 9 νηπιαγωγοί του δείγματος, αναφέρουν πως συχνά η εκπαιδευτικός της Π.Σ. απομονώνει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία που έχει αναλάβει, με σκοπό να τον βοηθήσει μεμονωμένα, με επιπρόσθετες δραστηριότητες, προσαρμοσμένες σύμφωνα με τις ικανότητες και τις δυνατότητες του. Όπως αναφέρουν, αυτό προϋποθέτει η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής να φέρει επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, διαφορετικές δραστηριότητες από αυτές που ακολουθούν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης και να απομονώσει εντός κοινής τάξης τον μαθητή ώστε να δουλέψουν εξατομικευμένα.

«Κυρίως όταν δυσκολεύεται πολύ σε κάτι το παιδί. Κάθονται κάπου μόνοι και κάνουν τη δραστηριότητα, το φύλλο εργασίας π.χ. ή ίσως κάτι συμπληρωματικό, που ήδη κατέχουν τα υπόλοιπα.(N.1.)»

«Ακόμη, κατά τη διάρκεια της ημέρας γίνεται και εξατομικευμένο πρόγραμμα παιχνιδιού/ διδασκαλίας στο οποίο συμμετέχει η παράλληλη, το παιδί με αναπηρία (N.4.)».

«Συχνά έχει προετοιμάσει κάποια επιπρόσθετη δραστηριότητα για τον μαθητή του, η οποία θα στοχεύει στην εκμάθηση ή στην εμπέδωση κάποιων γνώσεων ή δεξιοτήτων. ... Ο εκπ/κός της παράλληλης στήριξης συχνά φέρνει δικό του υλικό, για να βοηθήσει το παιδί, όπως για παράδειγμα κάρτες αναφοράς, και είτε προτείνει κάποια τροποποίηση της δραστηριότητας (N.5.)»

«Επίσης, κάποιες ώρες μέσα στη μέρα η παράλληλη παίρνει το μαθητή με ειδικές ανάγκες σε ένα πιο ήρεμο σημείο της τάξης και εκεί κάνουν κάποιες επιμέρους ασκήσεις, πιο εξατομικευμένα. Πιο συγκεκριμένα δουλεύουν προ γραφικές ασκήσεις, προ μαθηματικές, ασκήσεις λεπτής κινητικότητας. Δουλεύουν επίσης, τομείς όπως ο συναισθηματικός, ο ψυχοκινητικός. (N.6.)»

«Ε και η παράλληλη, κάποιες φορές έχει φέρει δικό της υλικό για το μαθητή της. Κάτι συμπληρωματικό ή ακόμη και μία τελείως διαφορετική δραστηριότητα που θα κάνουν οι δυο τους.(N.11)»

«Συχνά, με τη παράλληλη κάνουν και κάποιες άλλες πιο εξειδικευμένου τύπου ασκήσεις εμπέδωσης ή και κατανόησης όσων λέγονται στη τάξη καθημερινά. (N.12.)»

Ακόμη, 3 νηπιαγωγοί, αναφέρθηκαν σε κάποιο σύστημα επιβράβευσης που ακολουθούν ώστε να ενθαρρύνεται ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες.

«Ταυτόχρονα, χρησιμοποιώ τη λεκτική επιβράβευση (Μπράβο! Τα πας περίφημα!) και την υλική (π.χ. συμπλήρωση ενός πίνακα με αυτοκόλλητα). (N.2.)»

«Υπάρχει και επιβράβευση πχ αυτοκόλλητα ένα επιπλέον παιχνίδι κ.α. αλλά αυτό το κάνουμε και για τα υπόλοιπα παιδάκια. (N.12.)»

Επιπλέον, όσον αφορά το κομμάτι της διεξαγωγής της διαδικασίας του μοντέλου της Π.Σ., υπάρχουν εκπαιδευτικοί από το δείγμα που εστιάζουν στον υποστηρικτικό, ενισχυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, 5 εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην Π.Σ. ως την επιπρόσθετη βοήθεια που χορηγείται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία για την εμπέδωση, εδραίωση ή και εκμάθηση νέων γνώσεων και συμπεριφορών. Αποδίδουν δηλαδή έναν βοηθητικό, «φροντιστηριακό» ρόλο που πρέπει να αναλάβει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, ώστε να μπορέσουν να ακολουθήσουν το

γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ο ρόλος δηλαδή σχετίζεται με τη παραμονή αυτών των παιδιών στο γενικό σχολείο.

«(Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής) του μιλάει, τον βοηθάει να παρακολουθεί, να μη σηκώνεται και να συμμετέχει όσο μπορεί. Του εξηγεί αναλυτικά αυτό που ζητάω, κάποιες φορές ξανά και ξανά. Ε του λέει τι πρέπει να κάνουμε δηλαδή σε κάθε δραστηριότητα και σπάνια κάνουν δικό τους πρόγραμμα, κάτι που δεν κάνουμε όλοι. (N.1.)».

«Η Π.Σ. ουσιαστικά βοηθάει ατομικά τον μαθητή στο να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο πρόγραμμα όλης της τάξης. Είτε διευκολύνοντας τον να συγκεντρωθεί, είτε στο να κατανοήσει αυτό που ζητάμε. ... Το βοηθάει όπου χρειάζεται. (N.7.)».

«Η παράλληλη είναι κοντά του και το βοηθάει σε όποια έκρηξη... είχα και παράλληλη που απλώς βοηθούσε το παιδί να ακολουθήσει το γενικό πρόγραμμα που έβγαζα εγώ. (N.9.)».

Από την άλλη μεριά, 6 νηπιαγωγοί υποστηρίζουν πως βασικός ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κατά τη διεξαγωγή της διαδικασίας της Π.Σ είναι η διαμόρφωση και η παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας, που διαδραματίζεται εντός της γενικής τάξης, ούτως ώστε να μπορέσουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γενικού αναλυτικού προγράμματος. Φαίνεται να δίνουν έμφαση δηλαδή, στις απαραίτητες αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις μεθόδους διδασκαλίας και στο εκπαιδευτικό υλικό, έτσι ώστε να είναι κατάλληλα δομημένο για τις ανάγκες όλων των παιδιών.

«Συχνά προτρέπω τη συνάδελφο της Π.Σ. να εφαρμόζει την εξατομικευμένη διδασκαλία στον μαθητή όταν δυσκολεύεται σε μεγάλο βαθμό να ακολουθήσει τους υπόλοιπους συμμαθητές του. (N.2.)».

«Βασικά προσπαθήσαμε να προσαρμόσουμε το πρόγραμμα σύμφωνα με στις ιδιαιτερότητες αλλά και τις ικανότητες του μαθητή της Π.Σ.. Προσέχουμε να περιορίζουμε τα αντικείμενα που μπορεί να του διασπούν τη προσοχή, για να ενισχύσουμε την προσοχή του. Πάντα τον προετοιμάζουμε να δεχτεί αλλαγές στη ρουτίνα του όπως συνέβαινε στις περιπτώσεις που εγώ θα έλειπα μία ημέρα ή στα γενέθλια κάποιου παιδιού ή όταν πάμε σε εκδρομές. (N.3.)».

«Εκείνο που τονίζεται είναι πως κάθε παιδί έχει το δικό ρυθμό και τις δικές τους στρατηγικές μάθησης. Ακόμη, κατά τη διάρκεια της ημέρας γίνεται και εξατομικευμένο πρόγραμμα παιχνιδιού (N.4.)».

Όλες οι εκπαιδευτικοί (12) αναφέρθηκαν στο ρόλο της Π.Σ. σε σχέση με την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Οι 7 από τις 12 αναφέρθηκαν στον ρόλο της Π.Σ. να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των μαθητών, να βοηθήσει τους μαθητές να συνάψουν φιλικές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά και να μάθουν αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές. Τέλος, μόνο οι 2 από τις 12 αναφέρθηκαν στον ρόλο της Π.Σ. να ενδυναμώσει τον ψυχοσυναισθηματικό τομέα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

«Πιο συγκεκριμένα δουλεύουν προ γραφικές ασκήσεις, προ μαθηματικές, ασκήσεις λεπτής κινητικότητας. Δουλεύουν επίσης, τομείς όπως ο συναισθηματικός, ο ψυχοκινητικός. (N.6.)».

4.1.3. Ανάγκες νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης για να ανταποκριθούν καλύτερα στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης

5/12 εκπαιδευτικούς, ανέφεραν ως βασικό στοιχείο τη μετεκπαίδευση και τη παρακολούθηση σεμιναρίων με θεματολογίες που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή, υποστηρίζοντας πως θα τους παρέχουν τα κατάλληλα μέσα και τις κατάλληλες γνώσεις για να διαχειριστούν καλύτερα τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

«Σίγουρα θα πρέπει να γίνεται μετεκπαίδευση ή έστω σεμινάρια για τη διαχείριση παιδιών με αυτές τις δυσκολίες. Ιδιαίτερα όσο περνούν τα χρόνια, τόσο πιο έντονα προβλήματα συναντάμε μέσα στις τάξεις. Κάθε χρόνο όλο και κάτι θα προκύψει. Πρέπει να ξέρουμε και εμείς της γενικής εκπαίδευσης. (N.1.)».

«Και τα σεμινάρια βοηθούν πολύ επίσης. (N.2.)».

«Ε φυσικά όσο περνάει και ο καιρός πιστεύω πως πρέπει να υπάρχουν επιμορφώσεις, να αποκτούμε πιο εξειδικευμένες γνώσεις και να έχουμε ενημέρωση πάνω στα δεδομένα της ειδικής αγωγής. (N.3.)».

«Πιστεύω ότι βοηθούν πολύ τα σεμινάρια, τα οποία συνδυάζουν ομιλία και βιωματική προσέγγιση των συμμετεχόντων. (N.5.)».

«Θα έπρεπε θεωρώ να ενημερωνόμαστε καλύτερα εμείς οι εκπαιδευτικοί ... να γίνονται ημερίδες, σεμινάρια. (N.12.)».

Επίσης, 4 νηπιαγωγοί του δείγματος, φαίνεται να επιθυμούν να έχουν μία καθοδήγηση από κάποιο αρμόδιο εξειδικευμένο άτομο ή φορέα.

«Θα ήθελα να υπάρχουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για τον δικό μου ρόλο και τον ρόλο της νηπιαγωγού της Π.Σ.. Τι πρέπει να κάνει η καθεμία. Ε και θα ήταν καλό να υπάρχει και επίσημο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να μας βοηθάει, να μας κατευθύνει κάπως. Π.χ. ειδικές καρτέλες, ειδικά βιβλία. (N.2.)».

«Θα ήθελα να υπάρχει εποπτεία από κατάλληλους φορείς του υπουργείου παιδείας, π.χ. να υπάρχει κάποιος που θα συντονίζει το έργο της παράλληλης και την εφαρμογή του, ένας Συντονιστής Ειδικής Αγωγής κάποιος προϊστάμενος από κάποιο ΚΕΔΥ(ΚΕΣΥ). Για να γίνονται όλα όπως πρέπει. (N.3.)».

«Θα ήθελα καλύτερη και πιο άμεση στήριξη από το κράτος. Δηλαδή, να έχουμε παράλληλη στήριξη κάθε χρονιά, όταν υπάρχουν αντίστοιχα περιστατικά. Θα ήθελα επίσης, να υπάρχει κάποια επιπλέον ενημέρωση για τα ζητήματα ειδικής αγωγής γιατί όσο περνάνε τα χρόνια τα περιστατικά πληθαίνουν και εμείς είμαστε αναγκασμένες να τα αντιμετωπίσουμε. (N.11.)».

«Επίσης, θα έπρεπε και το σχολείο ως φορέας να ενημερώνει και να βοηθάει όπου υπάρχει ανάγκη. Δηλαδή, να γίνονται ημερίδες, να υπάρχουν εξειδικευμένοι επαγγελματίες που θα έρχονται τακτικά στο σχολείο να μας βοηθήσουν, να μας ακούσουν.(N.12.)».

Σχετικά με αυτό, υπήρξαν 4 νηπιαγωγοί που εξέφρασαν τη θέληση τους να έχουν κάποια επαφή με το ειδικό προσωπικό που παρακολουθεί εκτός σχολείου τον μαθητή τους, όπως λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, ούτως ώστε να έχουν μία πληρέστερη εικόνα του προγράμματος του παιδιού και της πορείας του.

«...θεωρώ πως είναι σημαντική και η σωστή συνεργασία με τους εξωσχολικούς φορείς που βοηθάνε αυτά τα παιδιά, π.χ. κέντρα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας. (N.6.)».

Φάνηκε μάλιστα δύο από αυτές, να εκφράζουν κάποιο παράπονο ή προβληματισμό, λέγοντας πως συχνά δεν λαμβάνουν τη κατάλληλη ενημέρωση για

τις ιδιαιτερότητες του μαθητή τους και για το ευρύτερο πρόγραμμα του, είτε γιατί οι γονείς δεν το επιθυμούν είτε γιατί δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος.

«Θα ήθελα να ενημερωνόμαστε καλύτερα για τη κατάσταση του παιδιού που έχουμε στην τάξη. Κάποιες φορές οι γονείς αποφεύγουν να μας πουν το πρόγραμμα που ακολουθεί στο σπίτι ή δεν μας φέρνουν σε επαφή με τους άλλους επαγγελματίες που παρακολουθούν το παιδί. (N.8.)».

«Εγώ θα ήθελα να μας ενημέρωναν καλύτερα οι γονείς για τη κατάσταση του παιδιού, για να ξέρουμε και εμείς τι πρέπει να κάνουμε. Πώς να αντιδράσουμε σε κάποιες ακραίες του αντιδράσεις. (N.10.)».

Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στον περιορισμένο χρόνο που διαθέτει για τη συνεργασία της με την εκπαιδευτικό της Π.Σ.. Υποστηρίζει πως για την καλύτερη εφαρμογή του μοντέλου της Π.Σ. είναι απαραίτητη και η πιο στενή συνεργασία με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που αναλαμβάνει καθήκοντα παράλληλης.

«Θα ήθελα να είχα περισσότερο χρόνο με την παράλληλη για να μπορώ να συζητώ περισσότερα θέματα μαζί της σχετικά με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή μου. Να την συμβουλευόμαι. Κάποια πράγματα δεν τα κατέχω, π.χ. με το βαρήκοο παιδί δεν μπορούσα να επικοινωνήσω. Δεν ήξερα τι να κάνω και ήταν απαραίτητο η παράλληλη να μου μάθει κάποιες βασικές πρακτικές ή εγώ να ενημερωθώ περαιτέρω. (N.4.)».

Σχετικά με το παραπάνω, άλλες 4 νηπιαγωγοί εξέφρασαν την ανάγκη τους για καλή συνεργασία με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής αλλά και με την οικογένεια των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

«Επίσης, η συνεργασία με τους γονείς και το σχολείο θα ήθελα να είναι καλύτερη, να μπορούμε να επικοινωνούμε καλύτερα. (N.3.)».

«... είναι σημαντική η καλή συνεργασία με την οικογένεια τους. (N.6.)».

«Εγώ ρωτώ συχνά τη παράλληλη και προσπαθώ να τη συμβουλευόμαι όπου κρίνω ότι έχω κενά στις γνώσεις μου πάνω στην ειδική αγωγή. (N.12.)»

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως μία εκπαιδευτικός υποστήριξε πως θα ήθελε να δίνεται η δυνατότητα στις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης να συναποφασίζουν για το ποιο παιδί πρέπει να λάβει στήριξη εντός γενικού πλαισίου και ποιο όχι και

άλλη μία εκπαιδευτικός επιθυμεί να υπάρχει ξεχωριστός χώρος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου κατά τα λεγόμενα της θα ηρεμούν.

«Εγώ θα ήθελα να λαμβάνεται περισσότερο υπόψη η άποψη των νηπιαγωγών για τους μαθητές τους, για το ποιος χρίζει παράλληλη στήριξη, τι ανάγκες έχει ο κάθε μαθητής. Δηλαδή, συχνά υπάρχουν παιδιά που χρίζουν παράλληλης στήριξης και δεν έχουν και παιδιά που δεν χρειάζεται και έχουν. (N.7.)».

«Σίγουρα θα χρειαζόταν να υπήρχε ένας ξεχωριστός χώρος όπου θα πήγαιναν για κάποιο μικρό χρονικό διάστημα τα παιδιά με τις ειδικές ανάγκες, για να χαλαρώσουν, να κάνουν ένα διάλειμμα και να ηρεμήσουν. Για να φύγει η ένταση και να μπορούμε να συνεχίσουμε πιο ήρεμοι όλοι τη δραστηριότητα. (N.9.)».

4.2. Συνεργασία

4.2.1. Συνεργασία νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής

Όσον αφορά τη συνεργασία ανάμεσα στους συνδιδασκάλους, όλες οι νηπιαγωγοί του δείγματος, πλην μίας, αναφέρθηκαν σε συνεργασία που αφορά μόνο το παιδί με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, που στηρίζεται από το πρόγραμμα της Π.Σ.. Φαίνεται δηλαδή, να συνεργάζονται μόνο για ότι αφορά το παιδί της παράλληλης και όχι για ευρύτερα θέματα, που αφορούν το σύνολο των μαθητών της τάξης. Αξίζει να σημειωθεί επίσης, πως και η εκπαιδευτικός που διαφοροποιήθηκε στην απάντηση της από τις υπόλοιπες, αναφέρθηκε σε μία περιορισμένη ανταλλαγή απόψεων και συμβουλών που αφορούν όλο το μαθητικό πληθυσμό της τάξης.

«Κατά βάση, εγώ σχεδιάζω, υλοποιώ και αξιολογώ τη διδασκαλία για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Και για τον μαθητή με ΔΑΔ σχεδιάζουμε, υλοποιούμε και αξιολογούμε τη διδασκαλία μαζί με την εκπαιδευτικό της Π.Σ.. Η καθεμία προσθέτει και κάτι, σε αυτό που κατέχει περισσότερο. Η συνεργασία μας είναι σχετικά με αυτόν τον συγκεκριμένο μαθητή. Εντάξει, μου λέει ορισμένες φορές και τη γνώμη της για τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά εγώ ουσιαστικά σχεδιάζω τη διδασκαλία τους. (N.2.)»

Επιπλέον, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει πως όλες τους θεωρούν την βοήθεια της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σημαντική και απαραίτητη. Όλες υποστήριξαν πως είχαν καλή ή έστω ικανοποιητική εμπειρία όσον αφορά την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

«Αρκετά καλή. Νομίζω ότι ο ένας συμπληρώνει τον άλλο προς όφελος του μαθητή της Π.Σ. αλλά και του συνόλου της τάξης. (N.3.)».

«Η συνεργασία είναι καλή και οριοθετημένη. Δηλαδή, εγώ έχω άλλες αρμοδιότητες και εκείνη άλλες. Εξ αρχής ορίσαμε τις αρμοδιότητες μας. (N.6.)»

«Πολύ καλή, δεν έχω να πω κάτι αρνητικό. Οποτε την έχω χρειαστεί και την έχω ρωτήσει κάτι είναι πρόθυμη να με βοηθήσει. (N.12.)».

Από ην άλλη μεριά, υπήρξαν και 5 εκπαιδευτικοί βέβαια, που κάποιες χρονιές αντιμετώπισαν δυσκολίες στη συνεργασία τους με την εκπαιδευτικό Π.Σ..

«Σχετικά καλή, ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που θα υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις, μιας και καθένας μας το βλέπει από την δική του οπτική. (N.4.)».

«Όπως σε κάθε συνεργασία έτσι και εδώ θεωρώ πως υπάρχουν και θα υπάρξουν δυσκολίες. (N.5.)».

«Έχω συναντήσει και παράλληλη στήριξη που έβλεπε όλη τη διαδικασία σαν μία αγγαρεία. Δεν ήταν καλή η συνεργασία. (N.7.)».

Συμπληρωματικά με αυτά, υποστηρίζουν πως το είδος και η ποιότητα της συνεργασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον χαρακτήρα, την προσωπικότητα και το εκπαιδευτικό στυλ του εκάστοτε εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Εάν είναι θετικός να συνεργαστεί, να βοηθήσει και εάν έχει όρεξη για δουλειά. Επιπλέον, ο περιορισμένος χρόνος για συνεργασία και επικοινωνία με τους συνδιδασκάλους αλλά και το διαφορετικό εκπαιδευτικό στυλ φαίνεται να αποτελούν επιπλέον παράγοντες που δυσχεραίνουν τις συνθήκες για συνεργασία.

«Όπως σε κάθε συνεργασία έτσι και εδώ θεωρώ πως υπάρχουν και θα υπάρξουν δυσκολίες. Ο καθένας έχει το δικό του εκπαιδευτικό στυλ και δικές του απόψεις ... Δεν υπάρχει πολύς χρόνος βέβαια να επικοινωνήσουμε, έχουμε τόσα πολλά ζητήματα να διαχειριστούμε καθημερινά. (N.5.)».

«Εγώ πιστεύω πως η συνεργασία κρίνεται ανάλογα με το ποια είναι η παράλληλη. Στα χρόνια που είμαι εκπαιδευτικός έχω συναντήσει παράλληλες που πραγματικά αγαπούσαν αυτό που έκαναν και βοηθούσαν ουσιαστικά και εμένα και τα παιδιά. Έχω συναντήσει και Π.Σ. που έβλεπε όλη τη διαδικασία σαν μία αγγαρεία. Εφόσον δεν υπάρχουν μόνιμες θέσεις παράλληλης, αυτά θα συμβαίνουν. (N.7.)».

«Η συνεργασία είναι σχετικά καλή. Εξαρτάται και από τον άνθρωπο εννοείται ... Ξαναλέω βέβαια, εφόσον και η παράλληλη είναι δεκτική να συνεργαστεί! (N.8.)».

«Εξαρτάται τη συνάδελφο να σου πω την αλήθεια. Υπήρξε μία κοπέλα που δεν βοηθούσε καθόλου. Άφηνε το παιδί ελεύθερο, δεν το περιόριζε σε σχέση με τη συμπεριφορά του και η τάξη αναστατωνόταν διαρκώς. Όμως, μου έχει τύχει και κοπέλα που έκανε επιπλέον δουλειά. Δηλαδή οργάνωνε και άλλα πράγματα για αυτό τον μαθητή και τον βοηθούσε πολύ. (N.10.)».

Επιπλέον, οι 7 από τις 12 υποστηρίζουν πως η ύπαρξη ενός ακόμη εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, με εξειδικευμένες γνώσεις λειτουργεί επικουρικά και τις κάνει να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια. Ακόμη, φαίνεται να τους παρέχει περισσότερες και πιο εξειδικευμένες γνώσεις, κάνοντας έτσι ευκολότερο το έργο τους και διευρύνοντας τις γνώσεις και τις πρακτικές τους. 3 νηπιαγωγοί από το δείγμα μάλιστα, υποστήριξαν πως η συνεργασία τους με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είναι βοηθητική γιατί αναλαμβάνει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει περισσότερο χρόνο για τους υπόλοιπους μαθητές.

« ... Προσπαθώ και εγώ να ρωτάω τη συνάδελφο τι πρέπει να κάνω, πως πρέπει να λειτουργώ σε κάποιες περιπτώσεις και με βοηθάει πολύ. Είμαστε και δύο δασκάλες μέσα στη τάξη οπότε αισθάνεσαι μία μεγαλύτερη ασφάλεια από το να είσαι μόνη. Όσο να πεις είναι βοηθητικό. (N.1.)».

«Η συνεργασία μου με τη συνάδελφο της Π.Σ. είναι καλή. Ανταλλάζουμε απόψεις σχετικά με τον μαθητή με ΔΑΔ. Μιλάμε για την πρόοδο του, για το ποιες δραστηριότητες πρέπει να κάνει. (N.2.)».

«Θα τη ρωτήσω και θα τη συμβουλευτώ όποτε χρειαστεί και εκείνη θα προτείνει κάποιες φορές δικές τις πρακτικές που μπορεί να ακολουθήσουμε. Νιώθω μία ασφάλεια που υπάρχει και κάποιος πιο ειδικός στην τάξη για ζητήματα ειδικής αγωγής. (N.6.)».

«Το καλό είναι πως εκείνη αναλαμβάνει το παιδί με δυσκολίες και έτσι εγώ έχω περισσότερο χρόνο και πιο παραγωγικό για τα υπόλοιπα παιδιά. Επίσης, όταν χρειαστώ κάτι σχετικό με την ειδική αγωγή έχω κάποιον έμπειρο να με βοηθήσει, να με συμβουλευσει και να μου προτείνει κάτι που εγώ ίσως να μην είχα σκεφτεί.(N.8.)».

«Έβλεπαν τι χρειάζονταν τα παιδιά και που χρειάζονταν βοήθεια και προσπαθούσαν να τα βοηθήσουν. Εφόσον έκαναν αυτό, βοηθούσαν έμμεσα και εμένα να έχω μία πιο ήρεμη και λειτουργική τάξη. (N.9.)».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι οι 10 από τις 12 εκπαιδευτικούς του δείγματος, δεν αναφέρθηκαν στην από κοινού διαμόρφωση εκπαιδευτικού προγράμματος και κοινής υλοποίησης του. Φάνηκε για άλλη μία φορά, να κάνουν σαφή διαχωρισμό αρμοδιοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και η συνεργασία τους να είναι περιορισμένη, τυπική και επιφανειακή, για την επίλυση μεμονωμένων δύσκολων καταστάσεων, για την καλύτερη διαχείριση της τάξης.

«Σχεδιάζω τις δραστηριότητες, παίρνω και δικές τις ιδέες και μετά όταν υλοποιούνται τα προγράμματα (η παράλληλη) στηρίζει το παιδί στους τομείς που δυσκολεύεται με τον τρόπο που αυτή ξέρει. (N.1.)».

«Εγώ αναλαμβάνω το σύνολο των παιδιών της τάξης, την ενημερώνω για τις θεματολογίες που θα μιλήσουμε και έπειτα εκείνη αναλαμβάνει να βοηθήσει τον μαθητή με ειδικές ανάγκες να ανταποκριθεί όσο το δυνατόν καλύτερα στο γενικό πλαίσιο... Έτσι, την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος (για του μαθητές τυπικής ανάπτυξης) την αναλαμβάνω εγώ και η παράλληλη αναλαμβάνει το πρόγραμμα του μαθητή που χρήζει παράλληλης στήριξης. Το σχεδιάζει και το υλοποιεί εκείνη. (N.6.) ».

Υπήρξαν βέβαια 3 εκπαιδευτικοί που έκαναν νύξη για συν διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και συν αξιολόγηση.

«Ανταλλάζουμε απόψεις σχετικά με τον μαθητή με ΔΑΔ. Μιλάμε για την πρόοδο του για το ποιες δραστηριότητες πρέπει να κάνει. Η συνεργασία μας είναι σχετικά με αυτόν τον συγκεκριμένο μαθητή... Κατά βάση, εγώ σχεδιάζω, υλοποιώ και αξιολογώ τη διδασκαλία για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Και για τον μαθητή με ΔΑΔ σχεδιάζουμε, υλοποιούμε και αξιολογούμε τη διδασκαλία μαζί με την εκπαιδευτικό της Π.Σ.. Η καθεμία προσθέτει και κάτι, σε αυτό που κατέχει περισσότερο. (N.2.)».

«Η αξιολόγηση για τον μαθητή της Π.Σ. γίνεται από κοινού και από τους δυο μας. (N.3.)».

«Τώρα, όταν γίνονται εξατομικευμένες εργασίες για το παιδί με την αναπηρία συζητάμε με την παράλληλη και καταλήγουμε από κοινού. Προσπαθούμε να συζητάμε και να συνεργαζόμαστε. (N.4.)».

4.2.2. Συνεργασία νηπιαγωγών γενικής αγωγής με τους γονείς

Όσον αφορά το κομμάτι της συνεργασίας εκπαιδευτικών και οικογένειας, φαίνεται όλοι οι νηπιαγωγοί να συμφωνούν πως είναι πολύ σημαντικό να υπάρξει μία καλή, ουσιαστική και συστηματική επικοινωνία – συνεργασία. Ωστόσο, αναφέρουν πως πρόκειται για μία ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, η οποία καθορίζεται και διαμορφώνεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Δύο από αυτούς, φαίνεται να είναι η αποδοχή της κατάστασης του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον και η θέληση των γονέων να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς. Οι 11 νηπιαγωγοί του δείγματος, τονίζουν πως αν και είναι διατεθειμένες να συνεργαστούν και να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και το οικογενειακό τους περιβάλλον, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις γονέων οι οποίοι δεν έχουν αποδεχτεί το πρόβλημα του παιδιού τους, είναι αρνητικοί να ακούσουν τις εκπαιδευτικούς και να εφαρμόσουν κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα και στο σπίτι.

«Υπάρχουν γονείς που καταλαβαίνουν το πρόβλημα του παιδιού, άρα μπορούν να κατανοήσουν τη θέση μας και υπάρχουν και αυτοί που δεν το δέχονται και έχουν μεγάλες απαιτήσεις από εμάς και εν τέλει είναι αυτοί που έχουν τα περισσότερα παράπονα για το σχολείο. (N.7.)»

«Δυστυχώς, οι γονείς δεν είναι πάντα δεκτικοί να συνεργαστούν. Κάποιοι δεν αποδέχονται τη κατάσταση του παιδιού τους, ενώ άλλοι τα βάζουν με το σχολείο και εμάς, λέγοντας πως δεν γίνεται σωστή δουλειά. Γενικότερα, πιστεύω πως ότι και να κάνουμε εμείς, εάν οι γονείς δεν συνεργαστούν δεν θα πετύχουμε τίποτα. (N.8.)»

«Κάποιοι γονείς ήταν πάρα πολύ αρνητικοί! Δεν δέχονταν καμία συμβουλή από εμάς, καμία καθοδήγηση. Συχνά όταν τους προτείνει η παράλληλη πράγματα δεν τα ακολουθούν και δεν συνεργάζονται. (N.9.)»

«Συχνά οι γονείς δεν αποδέχονται τη κατάσταση του παιδιού και τα βάζουν με τις εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Δεν ακολουθούν τις συμβουλές της παράλληλης ούτε έρχονται τακτικά στις ενημερώσεις. (N.10.)»

«Εξαρτάται πάντα από το πόσο έχουν αποδεχτεί τη κατάσταση του παιδιού οι γονείς. Όταν είναι συνειδητοποιημένοι τότε έρχονται πιο ήρεμοι και θέλουν να σε ακούσουν... Όταν όμως δεν θέλουν να αποδεχτούν το παιδί τους, και δεν το λέω έτσι, ξέρω πως είναι δύσκολο, είναι καχύποπτοι όσον αφορά το έργο και τη δουλειά μας, τα βάζουν με εμάς, το σχολείο και καταλήγουμε να μην έχουμε επικοινωνία προς το τέλος της χρονιάς. (N.12.)»

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (2) αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους, πως το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του νηπιαγωγού είναι στο χέρι κάθε εκπαιδευτικού. Θεωρούν δηλαδή πως το είδος και η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού – γονέα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής αγωγής, και τις πρακτικές που θα υιοθετήσει.

«Το είδος της συνεργασίας εξαρτάται τόσο από τον εκπ/κό όσο κι από τον γονιό. Η συνεργασία είναι πιο γόνιμη, όταν υπάρχει ενδιαφέρον και από τις δύο πλευρές για το παιδί. (N.5.)»

«Γενικότερα είναι δύσκολη αυτή η συνεργασία γι αυτό και συνήθως πρέπει να κάνουμε εμείς τη δουλειά μας, όσο καλύτερα γίνεται και από εκεί και πέρα ας κάνουν και εκείνοι ότι πρέπει. (N.10.)»

Επιπλέον, φαίνεται πως ο τομέας που επιθυμούν να συνεργαστούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης με τους γονείς είναι αυτός της αμφοτέρης ενημέρωσης σχετικά με την εικόνα που παρουσιάζουν οι μαθητές που στηρίζονται με το πρόγραμμα της Π.Σ. στο σχολείο και στο σπίτι. Μία εκπαιδευτικός μάλιστα, φαίνεται να επιδιώκει να λαμβάνει γνώση για το ενισχυτικό πρόγραμμα που πιθανώς να ακολουθεί το παιδί εξωσχολικά π.χ. λογοθεραπεία, εργοθεραπεία. Άλλοι νηπιαγωγοί πάλι (5), φαίνεται να επιδιώκουν να παρέχουν στους γονείς κατευθυντήριες οδηγίες για το χειρισμό διαφόρων καταστάσεων στο σπίτι και να προτείνουν κάποιο οργανωμένο πρόγραμμα που θα μπορεί να τηρείται από αυτούς. Μία εκπαιδευτικός επίσης, αναφέρθηκε και στην ψυχολογική στήριξη που θα πρέπει να παρέχεται στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που στηρίζονται από το πρόγραμμα της Π.Σ..

«Θεωρώ πως και το οικογενειακό πλαίσιο ενός παιδιού με αναπηρία χρειάζεται ένα είδος παράλληλης στήριξης. Όχι μόνο ψυχολογικής στήριξης. Αλλά πρέπει να ενημερωθούν περισσότερο οι γονείς για θέματα σχετικά με την ενεργό

συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και στη κοινωνικοποίηση του παιδιού τους. Συχνά δεν οριοθετούν τα παιδιά τους ή δεν έχουν ένα οργανωμένο πρόγραμμα για αυτά. Επίσης, εναποθέτουν τις ελπίδες τους και τις απαιτήσεις τους σε εμάς και συχνά αποποιούνται τις ευθύνες. (N.4.)»

«Η συνεργασία μου με τους γονείς είναι τυπική ... μέτριου ενδιαφέροντος από πλευράς τους διότι δεν υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο του παιδιού από μεριάς τους ... ζητάω συγκέντρωση γονέων για ενημέρωση της προόδου του παιδιού τους και για να πάρω και εγώ πληροφορίες για τη κατάσταση στο σπίτι ... Επιπλέον δεν υπάρχει ενημέρωση για το τι γίνεται στο κέντρο λογοθεραπείας που πηγαίνει ο μαθητής μου! (N.6.)»

«Κάποιοι γονείς ήταν πάρα πολύ αρνητικοί! Δεν δέχονταν καμία συμβουλή από εμάς, καμία καθοδήγηση. Συχνά όταν τους προτείνουμε πράγματα δεν τα ακολουθούν και δεν συνεργάζονται. (N.9.)»

«Συχνά οι γονείς δεν αποδέχονται τη κατάσταση του παιδιού και τα βάζουν με τις εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Δεν ακολουθούν τις συμβουλές της παράλληλης ούτε έρχονται τακτικά στις ενημερώσεις. (N.10.)»

Τέλος, 3/12 νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης, φάνηκε να θεωρούν πιο σημαντική την επικοινωνία της ειδικής παιδαγωγού με τους γονείς των μαθητών που τους παρέχεται Π.Σ..

«Βέβαια, η αλήθεια είναι πως τις περισσότερες φορές η παράλληλη φαίνεται να έχει καλύτερη σχέση μαζί με τους γονείς των παιδιών που αναλαμβάνει. (N.9.)»

«... Και εμένα και τη παράλληλη, η οποία εδώ αναλαμβάνει και μεγαλύτερο ρόλο. Αφού αυτή θα τους εξηγήσει και καλύτερα τη κατάσταση του παιδιού. (N.12.)»

4.3. Αξιολόγηση προγράμματος Π.Σ.

Ως προς την σημαντικότητα της Π.Σ. κατά τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, φάνηκε όλες να συμφωνούν πως η Π.Σ. είναι ένας σημαντικός και απαραίτητος θεσμός.

«Νιώθω ότι είναι αρκετά βοηθητικό το πρόγραμμα της Π.Σ.. (N.2.)»

«Θεωρώ την Π.Σ. απαραίτητη διαδικασία στο σύγχρονο σχολείο (N.3.)»

«Η παράλληλη στήριξη για εμένα προσωπικά είναι ένας πολύ σημαντικός θεσμός. (N.6.)»

«Εμένα μου φαίνεται πολύ χρήσιμη αυτή η διαδικασία. (N.8.)»

Ωστόσο, η καθεμία εκπαιδευτικός, εστίασε σε επιμέρους τομείς που θεωρεί πως το πρόγραμμα της Π.Σ. προσφέρει πλεονεκτήματα. Οι βασικοί άξονες που διαμορφώθηκαν έπειτα από τη συλλογή και τη ταξινόμηση των δεδομένων, είναι αυτός που αναφέρεται στα οφέλη που αποκομίζουν οι νηπιαγωγοί από την εφαρμογή του μοντέλου της Π.Σ., αυτός που αφορά τα οφέλη του προγράμματος της Π.Σ. για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και αυτός που αναφέρεται στα οφέλη για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Επιπλέον, σε ερώτηση εάν η δομή του νηπιαγωγείου παρέχει περισσότερες δυνατότητες για την εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης σε σχέση με άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής αγωγής του δείγματος φάνηκε να ήταν ιδιαίτερα θετικές. Πιο συγκεκριμένα, 4 νηπιαγωγοί υποστήριξαν πως το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πιο ευέλικτο και η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει μεγαλύτερο περιθώριο να διαφοροποιήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε σχέση με άλλες βαθμίδες που πρέπει να ακολουθήσουν μία διδακτέα ύλη. Τα χρονικά περιθώρια είναι πιο χαλαρά και δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, όχι μόνο στον γνωστικό τομέα, όπως συμβαίνει κατά κόρον στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης, 5 νηπιαγωγοί φαίνεται να πιστεύουν πως η ηλικία των μαθητών νηπιαγωγείου είναι περισσότερο ευνοϊκή, καθώς μπαίνουν σωστές βάσεις και τα παιδιά είναι πιο δεκτικά στο να μάθουν και να εδραιώσουν νέες συμπεριφορές.

«Φαντάζομαι πως στο δημοτικό είναι πιο δύσκολο για την παράλληλη στήριξη, ειδικά αν το παιδί δεν είχε πριν στο νηπιαγωγείο. Το πρόγραμμα του νηπίου είναι πολύ πιο χαλαρό, με περισσότερο ελεύθερο χρόνο για τα παιδιά, οπότε η παράλληλη μπορεί να βοηθήσει στο να μπουν γερά θεμέλια για την εκπαίδευση του παιδιού. (N.1.)»

«Πιστεύω ότι η δομή του νηπιαγωγείου παρέχει περισσότερες δυνατότητες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές είναι σε μικρή ηλικία και δεν έχουν καταλάβει ακόμη ουσιαστικά τη διαφορετικότητα. Επίσης, είναι πιο «εύπλαστα» τα μικρά παιδιά. (N.2.)»

«Νομίζω πως ναι, είναι καλύτερο πλαίσιο το νηπιαγωγείο για την παράλληλη. Γιατί υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός, επομένως κατά το σχεδιασμό του προγράμματος διδασκαλίας μπορεί να λάβει υπόψη του και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της Π.Σ.. Ενώ σε άλλες βαθμίδες έχεις και μία ύλη να καλύψεις, είναι μεγαλύτερες οι απαιτήσεις. Τα παιδιά είναι πιο δεκτικά επίσης, όσο πιο νωρίς τόσο το καλύτερο. (N.3.)».

«Ναι γιατί δεν έχουμε συγκεκριμένη ύλη να καλύψουμε και υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία. Επίσης, στο νηπιαγωγείο δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, που είναι άκρως ωφέλιμες για τη μετέπειτα ζωή όλων των ατόμων, πόσο μάλλον του ατόμου με αναπηρία. Στις άλλες βαθμίδες περιορίζεται ο ρόλος του σχολείου στο γνωστικό κομμάτι δυστυχώς. (N.4.)».

Μία εκπαιδευτικός υποστήριξε πως το μοντέλο της Π.Σ. μπορεί να παρέχει εξίσου δυνατότητες και στο δημοτικό ενώ μία άλλη πιστεύει πως το μοντέλο της συνδιδασκαλίας ούτως άλλως μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στην εκπαιδευτική και όχι μόνο πορεία ενός παιδιού, ανεξαρτήτως ηλικίας και εκπαιδευτικής βαθμίδας.

«Σίγουρα είναι βοηθητικό το γεγονός ότι δεν έχουμε κάποια συγκεκριμένη ύλη να καλύψουμε και ότι υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία ως προς τον τρόπο που θα διεξαχθεί το μάθημα. Πιστεύω όμως πως σε όλες τις βαθμίδες είναι βοηθητική η παράλληλη στήριξη και για τα παιδιά αυτά εννοείται, για να μπορούν να προοδεύουν και να εξελίσσονται αλλά και για εμάς τις εκπαιδευτικούς που δεν έχουμε τις απαραίτητες γνώσεις ειδικής αγωγής και δεν μπορούμε να τα βοηθήσουμε στο βαθμό που πρέπει. (N.12.)».

4.3.1. Οφέλη παράλληλης στήριξης για τις νηπιαγωγούς

Συνολικά, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, φαίνεται να θεωρούν πως η Π.Σ. τους βοηθάει να διαχειριστούν καλύτερα και αποτελεσματικότερα τη τάξη τους (8/12 νηπιαγωγούς), τους προσφέρει επιπρόσθετες γνώσεις ειδικής αγωγής (7/12 νηπιαγωγούς) και μεγαλύτερη ασφάλεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτών των παιδιών, δεδομένου ότι έχουν τη στήριξη και τη βοήθεια ενός ειδικού (3/12 νηπιαγωγούς). Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί πως οι νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης, φαίνεται να εκτιμούν τις ευκαιρίες που τους παρέχει αυτή η συνεργασία, προσφέροντας τους τη δυνατότητα για επαγγελματική εξέλιξη. Συγκεκριμένα, από τα λεγόμενα τους, φαίνεται να αναγνωρίζουν την

εξειδικευμένη γνώση των συναδέλφων τους στο κομμάτι των ειδικών αναγκών πολλές φορές να την επιζητούν και να την ακολουθούν.

«Μου πρόσφερε μία διαφορετική οπτική πραγμάτων, διαφορετικές διόδους επικοινωνίας με παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης και ανταλλαγή ποικίλων επιστημονικών απόψεων σχετικών με τα άτομα με αναπηρία. (N.4.)».

«Έμαθα καινούρια πράγματα, σχετικά με το κομμάτι της ειδικής αγωγής και πιστεύω πως μπορώ να διαχειριστώ καλύτερα κάποιες καταστάσεις και ακραίες συμπεριφορές παιδιών. (N.6.)».

«Προσωπικά, μου προσέφερε βοήθεια για να διαχειριστώ τα παιδιά που αντιμετώπιζαν πρόβλημα. Τρόπους δηλαδή να διαχειριστώ την τάξη μαζί με αυτούς τους μαθητές. (N.7.)».

4.3.2. Οφέλη παράλληλης στήριξης για μαθητές Π.Σ.

Αναφορικά με τα οφέλη του προγράμματος της Π.Σ. για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αξίζει να σημειωθεί πως όλες νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφέρθηκαν στον κοινωνικό τομέα, υποστηρίζοντας πως το πρόγραμμα της Π.Σ. συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των μαθητών που στηρίζονται από αυτό. Ειδικότερα, ανέφεραν πως έχουν παρατηρήσει να βελτιώνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και πως αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται καλύτερη ένταξη τόσο στην ομάδα της τάξης όσο και στην ομάδα ολόκληρου του σχολικού πλαισίου.

Επιπλέον, και όσον αφορά τον μαθησιακό – γνωστικό τομέα, το σύνολο των ερωτηθέντων υποστήριξε πως το πρόγραμμα της Π.Σ. μπορεί να επιφέρει σημαντική βελτίωση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες ενός μαθητή, εφόσον υλοποιηθεί κατάλληλα. Αναφέρθηκαν μάλιστα, στη δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές αυτούς, όχι μόνο να παρακολουθήσουν, αλλά να κατορθώσουν να ακολουθήσουν επαρκώς το Αναλυτικό πρόγραμμα και να κατακτήσουν δεξιότητες και γνώσεις που δύσκολα θα κατακτούσαν σε άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δίχως Π.Σ.. Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται να είναι για 10/12 εκπαιδευτικούς του δείγματος και η συναισθηματική ανάπτυξη και η βελτίωση της συμπεριφοράς, ο αυτοέλεγχος που παρουσιάζουν οι μαθητές που στηρίζονται από το πρόγραμμα της Π.Σ.. Μία εκπαιδευτικός

αναφέρθηκε και στην αυτονομία που μπορεί να αποκτήσει ένας μαθητής που στηρίζεται από το πρόγραμμα της Π.Σ..

«Κοίτα να δεις, εγώ πιστεύω πως χωρίς την παράλληλη τα παιδάκια θα έμεναν πολύ πίσω, ούτε το μολύβι δε θα έπιαναν σωστά, δε συζητάμε για ευρεία γνώση. Εγώ είδα μεγάλη βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικά σε μία περίπτωση το παιδί τσακωνόταν συνέχεια, έκλαιγε δε δέχονταν να παίζει με άλλα παιδιά. Ενώ μετά τις παρεμβάσεις είναι σε πολύ καλύτερο επίπεδο. Έμαθε στρατηγικές να ελέγχει τον θυμό του, να μπορεί να παίζει με τους συμμαθητές του. (N.1.)».

«Γνωστικά φαίνεται να τα πηγαίνει καλύτερα γιατί έχει περισσότερο χρόνο για να κατανοήσει αυτά που λέμε και μία δασκάλα δίπλα του να τα επαναλάβει όσες φορές χρειαστεί. Συναισθηματικά και κοινωνικά γιατί έχει ένα στήριγμα, τη δασκάλα της παράλληλης, η οποία προσπαθεί να κάνει πιο λειτουργικό το παιδί μέσα στην τάξη μαθαίνοντας του τρόπους να επικοινωνεί αυτά που θέλει. (N.2.)».

«Για παράδειγμα το φετινό παιδί, μαθαίνει να ελέγχει τα συναισθήματα του, όπως τον θυμό του, μαθαίνει να κάθεται στην ομάδα και να ζητάει ευγενικά τα αντικείμενα. Επίσης, πολύ σημαντικό κομμάτι εκμάθησης είναι και η αυτοεξυπηρέτηση. (N. 3.)».

«Εννοείται πως βοηθάει αφού μαθαίνει στα παιδιά πράγματα που τα δυσκολεύουν ή που δεν μπορούν να καταλάβουν μόνα τους. Στο νηπιαγωγείο είναι σημαντικό να μπου οι βάσεις σε όλους αυτούς τους τομείς (κοινωνικό, γνωστικό, συναισθηματικό) ... μαθαίνουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, μπαίνουν όρια και μπορούν να κοινωνικοποιηθούν καλύτερα. (N.8.)».

4.3.3. Οφέλη παράλληλης στήριξης για μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Στο ερώτημα εάν υπάρχουν οφέλη για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης από το πρόγραμμα της Π.Σ., όλοι οι νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά, καθώς δήλωσαν πως οι μαθητές ωφελούνται εξίσου από το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, και ειδικότερα λόγω της ύπαρξης δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη. Αξίζει να σημειωθεί πως η παροχή βοήθειας από έναν επιπλέον εκπαιδευτικό αποτέλεσε ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα στα οποία στάθηκαν οι 8 από τις 12 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας, πως έτσι δεν παρακωλύεται, διακόπτεται η όποια δραστηριότητα και πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν τη δυνατότητα να απολαμβάνουν μεγαλύτερη προσοχή από την ίδια. Αυτό, γιατί οι μαθητές που

στηρίζονται από το πρόγραμμα της Π.Σ. ακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεν προκαλούν προβληματικές καταστάσεις και συνεπώς δεν διαταράσσουν τόσο συχνά και έντονα το κλίμα της τάξης.

«Για να πω την αλήθεια τα οφέλη που έχουν τα υπόλοιπα παιδιά είναι ότι μπορώ να ασχολούμαι περισσότερο με το μάθημα γιατί δεν χρειάζεται να έχω συγκεκριμένα παιδιά στο νου μου. (N.1.)»

« ... υπάρχει μεγαλύτερη ηρεμία μέσα στην τάξη και δεν διακόπτονται τόσο συχνά οι δραστηριότητες. (N.9.)»

« ... είναι πιο ήρεμη η τάξη και γίνονται καλύτερα οι δραστηριότητες. Και αυτό φαίνεται τους πρώτους μήνες του σχολείου. Μέχρι να έρθει η παράλληλη υπάρχει μία αναστάτωση, πρέπει διαρκώς να έχω δίπλα μου το παιδί με το πρόβλημα, να διακόπτω διαρκώς ότι λέω και ότι κάνω με τα άλλα παιδιά. Ενώ μετά, αυτό το παιδί το αναλαμβάνει η άλλη κοπέλα, οπότε και όλα είναι πιο εύκολα. (N.11.)»

Οι 7/12 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν επίσης ότι το πρόγραμμα της Π.Σ. συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και κατ' επέκταση στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

«Υπάρχουν οφέλη, επειδή μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να συνεργάζονται. (N.2.)»

«Μαθαίνουν τρόπους ώστε να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με συμμαθητές τους που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ... να είναι πιο ευγενικά ή πιο ανεκτικά με το παιδί που παρουσιάζει κάποια ιδιαιτερότητα. (N.3.)»

«Τα παιδιά καταλαβαίνουν πως επικοινωνούμε διαφορετικά με το καθένα από αυτά και μαθαίνουν και αναπαράγουν και τα ίδια κάποιες συμπεριφορές ή τεχνικές μάθησης. Συχνά, τα παρατηρώ να προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί με ειδικές ανάγκες και να το καθοδηγήσουν. Φαίνεται να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να μαθαίνουν καλές πρακτικές συμπεριφοράς. (N.4.)»

« ... μαθαίνουν να σέβονται τη δυσκολία του διπλανού τους, ίσως να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και να βελτιώσουν την αίσθηση της ομαδικότητας και της συνεργασίας, βοηθώντας και οι ίδιοι το παιδί. (N.5.)»

4.3.4. Προβλήματα υλοποίησης Π.Σ. και προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος

Όλες οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης έκαναν λόγω για μη ομαλή λειτουργία του προγράμματος της παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο και αναφέρθηκαν σε επιμέρους σημαντικά προβλήματα. Αρχικά, 6/12 εκπαιδευτικούς, στάθηκαν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης δεν είναι μόνιμοι. Αυτό, έχει ως επακόλουθο να καθυστερεί πολύ η τοποθέτηση τους και τα παιδιά να ακολουθούν το γενικό πρόγραμμα δίχως υποστήριξη. Επίσης, δεδομένου ότι κάθε χρονιά τοποθετείται ένας καινούργιος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, δεν υπάρχει συνοχή στο πρόγραμμα που ακολουθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία από χρονιά σε χρονιά και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Επιπροσθέτως σε αυτά, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, η ανάπτυξη καλών και ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και παιδί αλλά και σε εκπαιδευτικό με εκπαιδευτικό είναι δύσκολη, καθώς όταν βρίσκουν τις ισορροπίες τους τελειώνει η χρονιά και έρχεται νέο προσωπικό. Το χρονικό περιθώριο δηλαδή είναι περιορισμένο και η συνεργασία ακόμη δυσκολότερη.

«Το σημαντικότερο πρόβλημα είναι ότι η παράλληλη δεν είναι ποτέ η ίδια κάθε χρόνο και έρχεται αργά, αρκετό καιρό αργότερα, μετά το άνοιγμα του σχολείου, και αν τελικά έρθει δηλαδή. Η γραφειοκρατία και οι περικοπές στην Ελλάδα και ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης είναι μεγάλο πρόβλημα. (N.1.)»

«Δεν υπάρχει συνέχεια στο πρόγραμμα δηλαδή, κάθε χρόνο ένας διαφορετικός δάσκαλος Π.Σ. πηγαίνει στο παιδί ... θα πρέπει και ο μαθητής αλλά και ο εκπαιδευτικός να προσαρμοστούν στη νέα συνθήκη και επομένως να χαθεί ένα σημαντικό χρονικό διάστημα κάτι που δεν θα ίσχυε αν ο ίδιος δάσκαλος Π.Σ. ήταν κάθε χρόνο (ή τουλάχιστον 2-3 χρόνια) με το ίδιο παιδί. (N.11.)»

«Το κακό είναι πως κάθε χρονιά πρέπει να συνεργαστούμε με έναν καινούριο εκπαιδευτικό και εμείς και τα παιδιά δηλαδή, και αυτό δεν είναι και το καλύτερο. Επίσης με τη γραφειοκρατία που υπάρχει στην Ελλάδα καις το δημόσιο καλές αρχές Νοέμβρη έρχονται οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης. Οπότε τι να κάνεις και εσύ μέχρι τότε; (N.11.)»

Ως προτεινόμενη λύση για να βελτιωθεί το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης στο νηπιαγωγείο ήταν η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μέσω της άμεσης τοποθέτησης τους στις τάξεις και

της μονιμοποίησης των θέσεων τους σε αυτές. Εξέφρασαν δηλαδή την ανάγκη για μόνιμη και έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία, καθώς επίσης και τη παροχή συστηματικής στήριξης των μαθητών από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, για περισσότερα από ένα χρόνια.

«Για να γίνεται καλύτερα η παράλληλη θα πρέπει να υπάρχουν μόνιμες θέσεις παράλληλων εκπαιδευτικών, να μένουν μεγάλο διάστημα με τα ίδια παιδιά και όχι κάθε χρόνο να αλλάζουν. Για να γίνεται συστηματική δουλειά. (N.1.)»

«... καλό θα ήταν να υπάρχει μια συνέχεια στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης του μαθητή από χρονιά σε χρονιά, καθώς και το ίδιο πρόσωπο σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. στον αυτισμό). (N.2.)»

«Το πρόγραμμα οφείλει να ξεκινά με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και να δίνεται η ευελιξία στον εκπαιδευτικό, εάν το επιθυμεί, να συνεχίσει τη συνεργασία του με το παιδί και κατά το επόμενο σχολικό έτος, διότι έτσι το παιδί μπορεί να νιώσει σταθερότητα, να αναπτύξει συναισθηματικό δέσιμο με τον εκπ/κό του κι αυτό πολύ πιθανόν να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα που αφορούν σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, δηλαδή τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη μαθησιακή. (N.5.)»

«Να έρχεται πιο γρήγορα η παράλληλη. Περιμένουμε, κάνουμε υπομονή μέχρι τότε και μπορεί να έρθει Οκτώβρη - Νοέμβρη και εννοείται πως τα παιδιά με το πρόβλημα μένουν πίσω. Αφού δεν μπορούν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα μας. (N.9.)»

Ακόμη, η διαμόρφωση μίας καλής, ουσιαστικής και συστηματικής συνεργασίας ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, αναδείχτηκε ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης κατά την υλοποίηση του προγράμματος της συν – διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι μισές εκπαιδευτικοί του δείγματος (6), αναφέρθηκαν σε αυτόν τον τομέα όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους.

«Ε και φυσικά η καλή σχέση συνεργασίας με την παράλληλη. Είναι δύσκολο να βρεθούν οι ισορροπίες και όταν τις βρεις η παράλληλη αλλάζει και έρχεται άλλη στη θέση της. (N.4.)»

«Επίσης, είναι δύσκολο, κυρίως στην αρχή, να βρεις τον ρυθμό σου με τη συνάδελφο. Να γνωριστείτε, να βρείτε κοινές διόδους επικοινωνίας. (N.5.)»

«Εγώ πιστεύω πως εάν δεν υπάρχει συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς είναι πρόβλημα. Πρέπει να θέλει η παράλληλη να βοηθήσει, να αναλάβει το παιδί με το πρόβλημα και να διευκολυνθεί ολόκληρη η τάξη έτσι. (N.9.)»

Το παραπάνω ζήτημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, τέθηκε ως ένα βασικό στοιχείο που πρέπει να βελτιωθεί για να είναι πιο αποτελεσματικό το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να επιζητούν καλύτερη επικοινωνία και στήριξη από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Μία εκπαιδευτικός υποστήριξε πως θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερος χρόνος για πιο συχνές συναντήσεις - συζητήσεις.

«Πιστεύω ότι είναι καλό να υπάρχει ουσιαστικότερη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού της Π.Σ., με την έννοια ότι είναι σημαντικό να υπάρχουν δύο βασικοί νηπιαγωγοί, που θα σχεδιάζουν, θα υλοποιούν τη διδασκαλία για όλους τους μαθητές. (N.2.)»

« ... οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρέπει να μας βοηθάνε να καταλαβαίνουμε καλύτερα τα θέματα της ειδικής αγωγής. Δηλαδή να μας συμβουλεύουν, να μας λένε πράγματα που μπορούμε να κάνουμε και εμείς για αυτά τα παιδιά ... να είναι συνεργάσιμες και να ακούνε και τη δική μας οπτική... εάν υπάρχει καλό κλίμα θα περάσει και στο παιδί (N.11.)»

Επίσης, αρκετές εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης (8) φαίνεται να αισθάνονται ελλιπώς καταρτισμένοι όσον αφορά τα ζητήματα ειδικής αγωγής. Φάνηκε να δυσκολεύονται να βρουν το κατάλληλο, υποστηρικτικό υλικό και τις απαραίτητες εκπαιδευτικές πρακτικές για να ανταποκριθούν στο νέο διευρυμένο τους ρόλο.

«Δεν υπάρχει επίσημο εκπαιδευτικό υλικό για την Π.Σ. που θα μπορούσαμε να έχουμε σαν πρότυπο. (N.2.)»

« ... δεν είμαστε ειδικοί για να έχουμε στην τάξη μας παιδιά με ειδικές ανάγκες μόνοι, ούτε έχουμε εκπαιδευτεί κατάλληλα, οπότε, αυτό από μόνο του είναι δύσκολο. Είναι δύσκολο να μάθεις το παιδί, να δεις τι πρέπει να κάνεις, να συνεργαστείς με τη κοπέλα που θα έρθει, όταν έρθει δηλαδή, να τα βρεις και με τους γονείς! Είναι πολύ δύσκολο και αγχωτικό, κυρίως στην αρχή της χρονιάς που έχεις να αντιμετωπίσεις όλα αυτά έχεις και άλλα 17, 20 παιδιά. (N.12.)»

Γι' αυτό, και εξέφρασαν την επιθυμία και τη διάθεση να λάβουν κάποια ουσιαστική και συστηματική επιμόρφωση στον τομέα της ειδικής αγωγής και να ενημερωθούν καλύτερα για το πρόγραμμα της Π.Σ..Δύο εκπαιδευτικοί επιθυμούν την ύπαρξη κάποιου εποπτικού υλικού που θα τις κατευθύνει.

«Πρέπει και οι εκπαιδευτικοί γενικής να επιμορφωθούμε με σεμινάρια, μεταπτυχιακά. ... Σίγουρα θα πρέπει να γίνεται μετεκπαίδευση ή έστω σεμινάρια για τη διαχείριση παιδιών με αυτές τις δυσκολίες. Ιδιαίτερα όσο περνούν τα χρόνια, τόσο πιο έντονα προβλήματα συναντάμε μέσα στις τάξεις. Κάθε χρόνο όλο και κάτι θα προκύψει. Πρέπει να ξέρουμε και εμείς της γενικής εκπαίδευσης. (N.1.)»

«Ε και θα ήταν καλό να υπάρχει και επίσημο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να μας βοηθάει, να μας κατευθύνει κάπως. Π.χ. ειδικές καρτέλες, ειδικά βιβλία. Και τα σεμινάρια βοηθούν πολύ επίσης. (N.2.)»

«Θα ήθελα επίσης να λάβω καλύτερη επιμόρφωση για τέτοια ζητήματα, ειδικής αγωγής. (N.4.)»

Άλλος ένας τομέας που κρίζει βελτίωση σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς του δείγματος, είναι αυτός της συνεργασίας και της επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Συγκεκριμένα, 11/12 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πολλές φορές δεν υπάρχει καλή, ουσιαστική, συχνή και εποικοδομητική συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

«Η μη ύπαρξη ορίων από το σπίτι είναι μεγάλο πρόβλημα Όταν δεν υπάρχει δηλαδή σωστή καθοδήγηση και συνεργασία από την οικογένεια. (N.4.)»

«Η συνεργασία με την οικογένεια είναι συχνά δύσκολη και όταν το παιδί δεν έχει όρια. Όταν δηλαδή βάζουμε εμείς σε εφαρμογή ένα πρόγραμμα και στο σπίτι δεν υλοποιείται τίποτα από αυτό. (N.5.)»

Από τις συνεντεύξεις, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν μία ουσιαστικότερη και συχνότερη επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, που έχουν στη τάξη τους. Επίσης, θα ήθελαν να τους παρέχεται κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη από έναν ειδικό (π.χ. κοινωνικό λειτουργό) και να υπάρχει συνέχεια του εκπαιδευτικού τους έργου στο οικογενειακό περιβάλλον.

«Είναι απαραίτητη η δημιουργία συχνών συναντήσεων ανάμεσα στην εκπαιδευτικό της τάξης, στην εκπαιδευτικό της Π.Σ και στην οικογένεια του παιδιού. Επίσης, καλό θα ήταν να γινόταν και μία ομαδική αξιολόγηση των δράσεων όλων όσων έχουν αντίκτυπο στο παιδί σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο ανά τακτά χρονικά διαστήματα. (N.4.)»

«... θα έπρεπε ένας φορέας να μας βοηθάει στη συνεργασία με την οικογένεια, να μας κατευθύνει και να συμβουλεύει και τους γονείς φυσικά, ώστε να εφαρμόζονται όλα αυτά που κάνουμε εμείς και στο σπίτι! (N.8.)»

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως 3 από τις 12 εκπαιδευτικούς στην ερώτηση «Τι πιστεύετε πως πρέπει να αλλάξει προκειμένου να υλοποιείται αποτελεσματικότερα το πρόγραμμα;», απάντησαν πως χρειάζεται να διαμορφωθεί ένας ξεχωριστός χώρος στον οποίο θα μπορούν να πηγαίνουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία για κάποιο ορισμένο χρονικό διάστημα, προκειμένου να χαλαρώσουν ή να ακολουθήσουν κάποιο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

«Δεν υπάρχει κατάλληλος χώρος μέσα στην τάξη, ώστε να εφαρμοστεί η εξατομικευμένη διδασκαλία του μαθητή με ΔΑΔ. Ακόμη, δεν υπάρχει επίσημο εκπαιδευτικό υλικό για την Π.Σ. που θα μπορούσαμε να έχουμε σαν πρότυπο. (N.2.)»

«Το ότι δεν υπάρχει ξεχωριστός χώρος στην αίθουσα για να μπορεί να παίρνει το μαθητή η παράλληλη και να κάνουν το εξατομικευμένο τους πρόγραμμα. Και αυτό είναι αρκετά αρνητικό για ένα παιδί με ΔΕΠΥ καθώς είναι πολύ δύσκολο να διατηρηθεί η συγκέντρωσή του. (N.6.)»

« ... θεωρώ πως θα έπρεπε να υπάρχει ένας ξεχωριστός χώρος, όπως ανέφερα και πριν, που θα πηγαίνουν για λίγο εκεί τα παιδιά αυτά, να ηρεμούν, να μπορούν να απομονωθούν, να βγάλουν την ένταση τους και να επιστρέψουν. (N.9.)»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Συζήτηση – Περιορισμοί – Προτάσεις

5.1. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλη Στήριξης, όπως υλοποιείται στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις απόψεις νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης. Μελετήθηκε η εφαρμογή του μοντέλου της παράλληλης στήριξης στα πλαίσια του νηπιαγωγείου και οι απόψεις των νηπιαγωγών για την αποτελεσματικότητά του. Ακόμη, καταγράφηκαν τα προβλήματα, οι δυσλειτουργίες που σχετίζονται με την εφαρμογή αυτού του προγράμματος, καθώς επίσης και οι προτεινόμενες προτάσεις βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προκύπτουν σημαντικά ευρήματα τα οποία σχολιάζονται παρακάτω σε συσχέτισμό με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Από την ανάλυση των στοιχείων του πρώτου θεματικού άξονα, που αφορά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για το πρόγραμμα της Π.Σ., φαίνεται να αντιλαμβάνονται το μοντέλο συνδιδασκαλίας, ως τη συστηματική παροχή βοήθειας, σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, εντός του γενικού πλαισίου. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, φαίνεται να κάνουν σαφή διαχωρισμό ως προς το ρόλο του εκάστοτε εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη, αφού σε σχετική ερώτηση απάντησαν ομόφωνα, πως ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής είναι υπεύθυνος για το σύνολο της τάξης, ενώ ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία. Αντίστοιχα, στην έρευνα τους οι Scrugs & Mastropieri & McDuffie (2007), σημειώνουν πως δεν είναι λίγες οι φορές, στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο και ο εκπαιδευτικός ειδικής δευτερεύον. Κάποιες φορές μάλιστα, ο ειδικός εκπαιδευτικός αισθάνεται να περιορίζεται και να υποβαθμίζεται το έργο του. Το γεγονός μάλιστα, ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν μόνιμες θέσεις στα Ελληνικά δημόσια σχολεία και η πρόσληψη τους καθυστερεί, μπορεί να εντείνει αυτή τη συνθήκη, κάνοντας τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να αισθάνονται ότι πρέπει να επωμιστούν όλο το βάρος του εκπαιδευτικού έργου. Χαρακτηριστικά, ο Μαυροπαλιάς και η Αναστασιάδου (2016) παραλληλίζουν στην έρευνά τους τον

εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ως «αργοπορημένο επισκέπτη» και τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής ως «οικοδεσπότη».

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας φαίνεται να συνάδουν με αυτές άλλων εκπαιδευτικών που έχουν καταγραφεί σε συναφείς έρευνες (Manropalias, 2013), καθώς υποστηρίζουν περισσότερο το μοντέλο «ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί». Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, σε αυτό το μοντέλο, ο ένας εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα, διορθώνει εργασίες, αναλαμβάνει ατομικά, ομαδικά ή σε μικρές ομάδες τη διδασκαλία των μαθητών, ενώ ο δεύτερος αναλαμβάνει επικουρικό ρόλο, παρέχοντας βοήθεια σε όποιον τον χρειάζεται (Friend & Cook, 2012). Κατά το μοντέλο αυτό, οι ρόλοι πρέπει να εναλλάσσονται συστηματικά.

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτού του μοντέλου συνεκπαίδευσης φαίνεται να φέρει κάποιες διαφοροποιήσεις κατά την υλοποίηση του στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου, όπως σκιαγραφείται από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν. Αρχικά, η δράση του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής περιορίζεται σε έναν συγκεκριμένο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Επίσης, ο ρόλος του είναι πιο στατικός, εφόσον βρίσκεται διαρκώς δίπλα στον μαθητή που του έχει ανατεθεί, αντί να συμβάλει στην υποστήριξη γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του συνόλου των μαθητών. Τέλος, στο πρόγραμμα της Π.Σ. όπως παρουσιάστηκε από τις νηπιαγωγούς γενικής αγωγής του δείγματος μας, οι εκπαιδευτικοί δεν εναλλάσσουν ρόλους. Αντιθέτως γίνεται σαφής διαχωρισμός αρμοδιοτήτων εξ' αρχής, ανάμεσα στους συνδιδασκάλους και δεν τροποποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής του δείγματος μας, υποστηρίζουν αυτό τον διαμοιρασμό των αρμοδιοτήτων ισχυριζόμενοι πως οι συνάδελφοι ειδικής αγωγής είναι πιο καταρτισμένοι να εργαστούν με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, καθώς το πρόγραμμα σπουδών τους είναι άμεσα συνυφασμένο με την ειδική αγωγή και έχουν εμπειρία σε αυτόν τον κλάδο.

Εν αντιθέσει με τα παραπάνω, κατά τους Friend & Cook, (2007) η συνδιδασκαλία είναι μία εκπαιδευτική προσέγγιση, κατά την οποία εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης καλούνται να συνεργαστούν, να καθοδηγούν, να διδάσκουν, να συμβουλευθούν από κοινού, όλους τους μαθητές της τάξης τους, ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών, σε έναν, κοινό χώρο. Η κοινή διδασκαλία

προϋποθέτει την ουσιαστική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του μαθήματος. Αντίστοιχα, σε σχετική έρευνα ο Σούλης (2008), αναφέρεται στην συνδιδασκαλία, ως τη συστηματική προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εργαστούν συλλογικά, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες τους από κοινού και να διαμορφώσουν αποδοτικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Επομένως, αυτός ο διαμοιρασμός ρόλων που φαίνεται να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας, αντίκειται στις αρχές και στους στόχους της συνδιδασκαλίας, καθώς οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν πρακτικές και αναπτύσσουν αντιλήψεις που σχετίζονται με άλλες δομές παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής, όπως είναι τα τμήματα ένταξης. Ακόμη, αυτή τους η δράση, ενδέχεται να οδηγήσει στον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των μαθητών με Π.Σ. (Μαυροπαλιάς, 2013). Ως συνέπεια, δεν φαίνεται να προάγεται η ουσιαστική συνεργασία των μαθητών και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Επομένως, δεν τηρείται η βασική αρχή της συνεκπαίδευσης (Graham & Bailey, 2007).

Όσον αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, από την ανάλυση των δεδομένων, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν ξεχωριστή ενασχόληση. Από τη μία μεριά, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής ασχολείται με το σχεδιασμό της διδασκαλίας της ολομέλειας της τάξης και από την άλλη μεριά, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του εκάστοτε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, κάτι που έχει παρατηρηθεί και από έτερους ερευνητές (Strogilos & Tragoulia, 2011). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι χρησιμοποιούν ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές για να πετύχουν την ένταξη αυτών των μαθητών στο γενικό πλαίσιο και να τους προσφέρουν κίνητρα. Αναφέρθηκαν σε διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων, σε ομαδοποίηση μαθητών και σε συστήματα επιβράβευσης.

Επίσης, η στοχοθεσία τους φάνηκε να μη περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά να εστιάζουν και στο κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό κομμάτι του προγράμματος της Π.Σ.. Αυτά τα στοιχεία έρχονται σε συνάφεια με τα ευρήματα της έρευνας του Μαυροπαλιά (2013), όπου πιθανολογείται η εστίαση και σε άλλους τομείς πέραν του γνωστικού, να ευθύνεται στην εκπαιδευτική βαθμίδα και στο γεγονός ότι το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πιο ευέλικτο σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ίδια άποψη φάνηκε να έχουν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας, οι οποίοι σε σχετική ερώτηση, υποστήριξαν

πως η εφαρμογή του προγράμματος της Π.Σ. είναι πιο ευνοϊκή στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου διότι δεν υπάρχει προκαθορισμένη διδακτέα ύλη να καλυφθεί και η ηλικία των μαθητών νηπιαγωγείου είναι περισσότερο ευνοϊκή ώστε να μπου σωστές βάσεις για μετέπειτα. Αντίστοιχα, από άλλες έρευνες παρατηρείται πως το ευέλικτο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου επηρεάζει θετικά το μοντέλο της συνδιδασκαλίας (Ποθητού, 2017), καθώς όταν πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα αποτελέσματα είναι πιο άμεσα, με διάρκεια μέσα στο χρόνο και βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν ευκολότερα στο δημοτικό. Ακόμη, όσον αφορά τον κοινωνικό ρόλο που αποδίδουν στο πρόγραμμα της Π.Σ., πιθανότατα να σχετίζεται με τα στοιχεία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, κατά τα οποία, η συνύπαρξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενισχύει την κοινωνικότητα τους (Ανταμιδής & Καλύνα, 2007). Αξίζει να σημειωθεί πως άλλες έρευνες (Μαυροπαλιάς, 2013) έδειξαν πως στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως είναι το νηπιαγωγείο και οι πρώτες τάξεις του Δημοτικού, το μοντέλο της συνεκπαίδευσης φαίνεται να αποδίδει και να φέρει θετικά αποτελέσματα. Αντιθέτως, τα προβλήματα υλοποίησης του μοντέλου, κλιμακώνονται όσο ανεβαίνουμε βαθμίδες με αποκορύφωμα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο, αναφέρθηκαν στην ανάγκη για μετεκπαίδευση και παρακολούθηση σεμιναρίων, τη καθοδήγηση και υποστήριξη από κάποιο έμπειρο προσωπικό ή φορέα και την διαμόρφωση καλής συνεργασίας με τους συνδιδασκάλους και τους γονείς. Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση και σε πρακτικές συνεκπαίδευσης παρουσιάζεται ως επιτακτική ανάγκη και στη διεθνή βιβλιογραφία (Ανταμιδής & Καλύνα, 2007). Τα παραπάνω δεδομένα, έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα του Μαυροπαλιά (2013).

Αρκετές εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι ελλιπώς καταρτισμένοι και να δυσκολεύονται να βρουν το κατάλληλο, υποστηρικτικό υλικό και τις απαραίτητες εκπαιδευτικές πρακτικές για να ανταποκριθούν στο διευρυμένο τους ρόλο. Σε αντίστοιχες έρευνες, στην Ελλάδα και το εξωτερικό, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, υποστήριξαν πως η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο για την υλοποίηση συμπεριληπτικών προγραμμάτων (Μαυροπαλιάς, 2013). Στην έρευνα της Ποθητού

(2017) η πλειοψηφία των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης υποστήριξαν πως απαιτείται συστηματική επιμόρφωση σε ζητήματα ειδικής αγωγής, ούτως ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις απαιτήσεις του μοντέλου της συνδιδασκαλίας. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φαίνεται να στέκονται θετικά διακείμενοι σε μία επιμόρφωση, πιθανότατα να αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο για μία μελλοντική βελτίωση των συνθηκών εφαρμογής του προγράμματος της Π.Σ. στην Ελλάδα.

Το έλλειμμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για την προώθηση του συμπεριληπτικού σχολείου έχει επισημανθεί εδώ και δεκαετίες στην σχετική βιβλιογραφία. Στο δείγμα της παρούσας έρευνας, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που είχαν θετικές εμπειρίες και αντίστοιχα εκπαιδευτικοί που αντιμετώπισαν δυσκολίες. Η ύπαρξη κοινής φιλοσοφίας, παρόμοιων μαθησιακών στυλ και πεποιθήσεων, φάνηκε να επηρεάζει θετικά τη διαμόρφωση μίας πιο αποδοτικής επικοινωνίας – συνεργασίας, κάτι που επεξηγείται και σε ευρήματα άλλων ερευνών (Young & Buckley, 2005). Σύμφωνα όμως με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων της έρευνας, εξίσου σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση μίας ουσιαστικής συνεργασίας φαίνεται να παίζει και η θέληση, η ευελιξία των εκάστοτε εκπαιδευτικών να συνεργαστούν, να βρουν ένα κοινό πλάνο, στοιχείο που επισημαίνεται και σε έρευνες άλλων ερευνητών (Ainscow & Howes & Farrell & Frankham, 2003). Επομένως, προκύπτει πως ακόμη και αν υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, η θετική τους στάση, η ευελιξία τους και η ύπαρξη καλών επικοινωνιακών ικανοτήτων πιθανότατα να δύναται να άρει πολλά εμπόδια και να επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα.

Σε σχετική έρευνα της Vlachou (2006), υποστηρίζεται πως η προϋπηρεσία, η επιμόρφωση και τα ατομικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη συνεργασία των συνδιδασκάλων. Στην έρευνα τους, αναφέρθηκαν στα στοιχεία εκείνα που μπορούν να βελτιώσουν τη συνεργασία. Τόνισαν τη σημασία της δεκτικότητας για συνεργασία, ανέφεραν την ευελιξία και τη διαλλακτικότητα η οποία απαιτείται και μίλησαν για τη σημασία της επικοινωνίας και της συνεννόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αναφέρθηκαν στον σεβασμό που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών μιας τάξης. Στην έρευνα της Ζαχαράκη (2017) οι συμμετέχοντες ανέδειξαν εξίσου σημαντικούς παράγοντες για την εφαρμογή επιτυχημένης συνεργατικής διδασκαλίας, όπως είναι η

εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στην τάξη, και η ασάφεια των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων σχετικά με τους ρόλους των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης.

Ο παράγοντας του κοινού χρόνου συνεργασίας αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία ως προϋπόθεση για να υλοποιηθεί αποτελεσματικά το μοντέλο της συνεκπαίδευσης, καθώς απώτερος στόχος του, είναι ο συνδυασμός των γνώσεων και της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, με στόχο το βέλτιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα (Keefe & Moore, (2004). Πάραυτα, μόνο δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν περισσότερο χρόνο για τον από κοινού προγραμματισμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες φάνηκαν να αρκούνται σε σύντομες συζητήσεις πριν από την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος. Όμως, ένα υψηλό επίπεδο συνεργασίας θα απαιτούσε τη διάθεση περισσότερου κοινού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης, το γεγονός ότι όλες οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής μόνο για ζητήματα που αφορούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία και όχι για ευρύτερα θέματα που αφορούν το σύνολο της τάξης. Κατά συνέπεια, η ανεπαρκής ή η κατά περίπτωση συνεργασία που διαφαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς του δείγματος ενδεχομένως να καταδεικνύει την αναποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος της Π.Σ (Keefe & Moore, 2004). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχουν οδηγηθεί και άλλοι ερευνητές, όπως η Ποθητού (2017), στην έρευνα της οποίας παρατηρήθηκε πως η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής επηρεάζει καθοριστικά την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της παράλληλης στήριξης. Σε ανάλογα ευρήματα κατέληξε και η έρευνα των Strogilos, Stefanidis & Tragoulia (2016).

Γενικά η ύπαρξη ενός ακόμη εκπαιδευτικού εντός της τάξης φαίνεται να εκλαμβάνεται θετικά από το σύνολο των συμμετεχόντων, καθώς τους προσφέρει μία αίσθηση ασφάλειας, διευκολύνει το έργο τους, μειώνει τις εντάσεις και τους παρέχει λύσεις και πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Αντίστοιχα οφέλη από τη συνεργασία με τους συνδιδασκάλους φαίνεται να αποκομίζουν εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε άλλες έρευνες ίδιας ή και ανώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας (Gately, 2005). Στην έρευνα της Ζαχαράκη (2017), οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν και απαρίθμησαν πολλαπλά

οφέλη για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης όπως ο καταμερισμός των ευθυνών για τους μαθητές και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή.

Από πορίσματα άλλων διεθνών ερευνών προκύπτει ότι η συνεργασία ανάμεσα στους συνδιδασκάλους διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή προώθηση του μοντέλου της Π.Σ. (Gately, 2005 · Graham & Bailey, 2007). Αυτό, προϋποθέτει την από κοινού αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου και του εκπαιδευτικού υλικού καθώς επίσης και τον κοινό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών (Keefe & Moore, 2004). Ωστόσο, όλες αυτές οι πρακτικές φάνηκε να υλοποιούνται από το δείγμα της έρευνας μεμονωμένα, περιστασιακά και κάπως επιφανειακά, χωρίς ιδιαίτερες αλλαγές που θα αποσκοπούν στην ουσιαστική ενσωμάτωση ενταξιακών εφαρμογών στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου.

Σχετικά με το κομμάτι της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών με Π.Σ. όλοι οι νηπιαγωγοί της έρευνας, συμφωνούν πως είναι πολύ σημαντικό να αναπτυχθεί μία καλή, ουσιαστική και συστηματική επικοινωνία – συνεργασία. Ωστόσο, αναφέρουν πως πρόκειται για μία ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, η οποία καθορίζεται και διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες. Η αποδοχή της κατάστασης του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον και η θέληση των γονέων να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν τους σημαντικότερους, σύμφωνα με το δείγμα της παρούσας έρευνας. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επίσης, αναφέρουν, πως το είδος και η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού – γονέα, εξαρτάται και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τις πρακτικές που αυτός θα ακολουθήσει. Άλλες πάλι νηπιαγωγοί, τονίζουν πως αν και είναι διατεθειμένες να συνεργαστούν σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς είναι αρνητικοί καθώς δεν έχουν αποδεχτεί τη κατάσταση του παιδιού τους ή έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από το σχολείο.

Τα παραπάνω πορίσματα, είναι σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Έρευνες, κάνουν λόγο για δυσκολία ή απουσία επικοινωνίας - συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων, παρά το γεγονός ότι νομικά κατοχυρώθηκε η δυνατότητα και η σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής σε ζητήματα εκπαίδευσης (Κολιάδης, 2010 · Τσιμπιδάκι, 2011). Σε έρευνα της Χρυσανθακοπούλου (2012), μπορεί οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε θεωρητικό επίπεδο, με τη σπουδαιότητα της

επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, ωστόσο, εμπράκτως δεν αναφέρονται σε ουσιαστική συνεργασία, με κοινούς στόχους και περιεχόμενο.

Αξίζει να σημειωθεί πως και στον τομέα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, οι συνδιδάσκαλοι συνεργάζονται μόνο για το παιδί που του παρέχεται Π.Σ., ενώ με τους γονείς τυπικής ανάπτυξης συνεργάζονται αποκλειστικά και μόνο οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής. Η ανύπαρκτη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους γονείς μαθητών τυπικής ανάπτυξης πιθανότατα να αποτελεί άλλο ένα στοιχείο που καταδεικνύει την αποκλειστική τους ενασχόληση με τον μαθητή που έχουν αναλάβει και αντίκειται στα πρότυπα του μοντέλου της συνεκπαίδευσης (Ψύρρα, 2017).

Σχετικά με τον θεματικό άξονα της αξιολόγησης του προγράμματος της Π.Σ., έτσι όπως αυτό εφαρμόζεται στα εκπαιδευτικά πλαίσια των νηπιαγωγών του δείγματος προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής του συνεργατικού μοντέλου για τους εκπαιδευτικούς, οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν πως αυτό το μοντέλο, τους βοηθάει να διαχειριστούν καλύτερα και αποτελεσματικότερα τη τάξη τους, προσφέροντας τους, επιπρόσθετες γνώσεις ειδικής αγωγής και μεγαλύτερη ασφάλεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτών των παιδιών, δεδομένου ότι έχουν τη στήριξη και τη βοήθεια ενός ειδικού. Ακόμη, αρκετές νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στη δυνατότητα για επαγγελματική εξέλιξη που τους παρέχεται, ερχόμενες σε συμφωνία με απόψεις εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει τόσο σε εγχώριες όσο και σε διεθνής έρευνες (Ψύρρα, 2017 · Scrugg et al., 2007). Συγκεκριμένα, φάνηκε να αναγνωρίζουν την εξειδικευμένη γνώση των συναδέλφων τους στο κομμάτι των ειδικών αναγκών, να επιζητούν, να σέβονται τη γνώμη τους και να την ακολουθούν.

Συμπληρωματικά, ερευνητές, αποκόμισαν από τις έρευνες τους, μία σειρά πλεονεκτημάτων της συνεργατικής διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς (Βεκύρη & Κωτούλας · Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007 · 2005 · Σούλης, 2008). Αναφέρουν πως το μοντέλο αυτό τους βοηθάει να ελέγχουν και να διαχειρίζονται καλύτερα την τάξη τους. Επιπροσθέτως, διακατέχονται από αισθήματα ασφάλειας και αμοιβαίας στήριξης όταν συνεργάζονται και υποβοηθούνται από άλλους έμπειρους επαγγελματίες. Σε έρευνα του Austin (2001) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχαν θετική στάση και δήλωναν πως παίρνουν «κουράγιο» και «δύναμη» από τους συναδέλφους ειδικής αγωγής. Η καλή τους συνεργασία, αποτελούσε ένα από τα

βασικότερα στοιχεία για να συνεχίσουν το δύσκολο έργο τους. Επιπρόσθετα, η Walter-Thomas (1996), υποστηρίζει πως η συνδιδασκαλία όχι μόνο προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές αλλά και να υποστηρίξουν πληρέστερα και καταλληλότερα τους μαθητές τους, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο.

Σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές που τους παρέχεται Π.Σ. όλες νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης, αναφέρθηκαν στον κοινωνικό τομέα υποστηρίζοντας πως το πρόγραμμα συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν στη βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και στη καλύτερη ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον. Πιθανότατα, να θεωρούν πως η εστιασμένη προσοχή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του κοινωνικού και συμπεριφορικού τους επιπέδου. Είναι γνωστό άλλωστε ότι, ο αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας του μοντέλου της συνδιδασκαλίας, δύναται να περιορίσει τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση αυτών των μαθητών, επιφέροντας μία σταδιακή και ισότιμη ένταξη στο γενικό σύνολο (Μαυροπαλιάς, 2013). Και αυτό διότι, μέσω του προγράμματος της Π.Σ., μεγιστοποιείται στο έπακρον η παραμονή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της τυπικής τάξης και παράλληλα ελαχιστοποιείται η εκπαίδευσή τους σε περιοριστικό περιβάλλον. Αυτό, σύμφωνα με τους Scruggs et al. (2007), συμβάλει στην ενίσχυση της μίμησης των ομηλικών και στην υιοθέτηση θετικών – αποδεκτών συμπεριφορών.

Στον μαθησιακό τομέα, οι νηπιαγωγοί του δείγματος, ανέφεραν σημαντική βελτίωση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και στη δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές αυτούς να κατορθώσουν να ακολουθήσουν ως ένα βαθμό το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αρκετές νηπιαγωγοί επίσης, επισήμαναν τη συναισθηματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της συμπεριφοράς, που παρουσιάζουν οι μαθητές που στηρίζονται από το πρόγραμμα της Π.Σ.. Αντίστοιχα ευρήματα σχετικά με τον αντίκτυπο εφαρμογής του μοντέλου της συνδιδασκαλίας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, απαντώνται και σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στις Η.Π.Α. και σε ευρωπαϊκές χώρες. Διαπιστώθηκε ότι μπορεί να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση τους, η ψυχική ανθεκτικότητα και η κοινωνικότητά τους (Fontana, 2005).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό εγείρονται προβληματισμοί. Πως περιορίζεται η ετικετοποίηση και ο στιγματισμός αυτών των μαθητών, όταν ο εκπαιδευτικός της παράλληλης είναι διαρκώς με τον μαθητή με ειδικές ανάγκες παρέχοντας του πολλές φορές εξατομικευμένη – ξεχωριστή διδασκαλία; Ακόμη, όταν δεν εφαρμόζονται διαφορετικά μοντέλα συνδιδασκαλίας, όπως είναι η διδασκαλία του συνόλου της τάξης και από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, πως μπορεί να υποστηρίξει κάποιος την ουσιαστική κοινωνική και ακαδημαϊκή συμπερίληψη; Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο που υλοποιείται το μοντέλο της Π.Σ. στα εκπαιδευτικά πλαίσια του δείγματος της έρευνας, οι προαναφερθείσες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, τίθονται υπό αμφισβήτηση, με βάση τους προαναφερόμενους περιορισμούς.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν πως και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ωφελούνται εξίσου από το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, και ειδικότερα λόγω της ύπαρξης δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη. Παρόμοιοι ισχυρισμοί αναπτύχθηκαν και στην έρευνα της Ψύρρα (2017). Η παροχή βοήθειας από έναν επιπλέον εκπαιδευτικό αποτέλεσε ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα στα οποία αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας πως έτσι δεν παρακωλύεται η διεξαγωγή του μαθήματος και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης απολαμβάνουν μεγαλύτερη προσοχή από αυτούς. Τα παραπάνω ευρήματα, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς υπογραμμίζουν για άλλη μία φορά τη διαφορετική αντίληψη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής του δείγματος, σε σχέση με τα πρότυπα εφαρμογής του μοντέλου της συνδιδασκαλίας. Συγκεκριμένα, για άλλη μία φορά, φαίνεται να θεωρούν υπεύθυνους για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Διαχωρίζουν τους ρόλους τους και παίρνουν ως θετική εξέλιξη το γεγονός ότι κάποιος άλλος ασχολείται με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και εκείνοι μπορούν ανενόχλητοι να συνεχίσουν το έργο τους, απευθυνόμενοι στους υπόλοιπους μαθητές, τυπικής ανάπτυξης.

Επίσης τόσο οι συμμετέχοντες του δείγματος της παρούσα έρευνας, όσο και εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αντίστοιχες έρευνες (Μαυροπαλιάς, 2013), υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα της Π.Σ. συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και κατ' επέκταση στην αποδοχή τους. Φαίνεται να

διευρύνουν τους ορίζοντες τους, τις αντιλήψεις, τις στάσεις τους, καταρρίπτοντας στερεότυπα και συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αποδοχή της «διαφορετικότητας» και στην ανάπτυξη της «κοινωνικής γνώσης» (Allan, 1999 · Armstrong, 2003). Συμπληρωματικά, και άλλοι ερευνητές, αναφέρθηκαν στην καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, στην αύξηση του χρόνου αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και στη εκμάθηση νέων στρατηγικών μάθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων (Walther-Thomas, C.S., 1997).

Στον τελευταίο θεματικό άξονα μελετήθηκαν και αναλύθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τα προβλήματα που σχετίζονται με την υλοποίηση του προγράμματος της Π.Σ. και οι προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμογής του. Τα προβλήματα και οι σχετικές προτάσεις αφορούν κυρίως οργανωτικά ζητήματα του θεσμού, σχετίζονται με τον ρόλο και το έργο που τους έχει ανατεθεί καθώς επίσης και με το κομμάτι της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής αλλά και με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στάθηκαν περισσότερο στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης δεν είναι μόνιμοι. Αυτό, έχει ως επακόλουθο να καθυστερεί πολύ η τοποθέτησή τους και τα παιδιά να ακολουθούν το γενικό πρόγραμμα δίχως υποστήριξη. Επίσης, δεδομένου ότι κάθε χρονιά τοποθετείται ένας καινούργιος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, δεν υπάρχει συνοχή στο πρόγραμμα που ακολουθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία από χρονιά σε χρονιά και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Επιπροσθέτως σε αυτά, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, η ανάπτυξη καλών και ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και παιδί αλλά και σε εκπαιδευτικό με εκπαιδευτικό είναι δύσκολη, καθώς όταν βρίσκουν τις ισορροπίες τους τελειώνει η χρονιά και έρχεται νέο προσωπικό. Το χρονικό περιθώριο δηλαδή είναι περιορισμένο και η συνεργασία ακόμη δυσκολότερη. Η επισήμανση της παραπάνω αναγκαιότητας πιθανότατα να μαρτυρά και το πόσο σημαντική - αναγκαία θεωρούν την ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού στις τάξεις, οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής.

Αντίστοιχα, στην έρευνα του Μαυροπαλιά (2013), ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών απάντησε ότι το Υπουργείο Παιδείας θα έπρεπε να διαμορφώσει έναν καλύτερο προγραμματισμό που θα αφορά τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών της Π.Σ.. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε διοικητικά ζητήματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στοιχείο που δεν εκφράστηκε από κανέναν εκπαιδευτικό

της παρούσας έρευνας. Στην έρευνα της Ποθητού (2017), επισημαίνεται επίσης, το γεγονός της επιδιωκόμενης σταθερότητας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, τα οποία έχουν ανάγκη από ένα σταθερό σχολικό περιβάλλον εφοδιασμένο με τα κατάλληλα μέσα (π.χ. χωροταξικές παρεμβάσεις, πρόσβαση σε υλικά κ.α.).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της τρέχουσας έρευνας, πρότειναν ως λύση για τη βελτίωση αυτού του τομέα, τη αναδιαμόρφωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μέσω της άμεσης τοποθέτησης τους στις τάξεις και της μονιμοποίησης των θέσεων τους σε αυτές. Εξέφρασαν δηλαδή την ανάγκη για μόνιμη και έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία, καθώς επίσης και τη παροχή συστηματικής στήριξης των μαθητών από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, για περισσότερα από ένα χρόνια.

Άλλος ένας τομέας στον οποίο αναφέρθηκαν ήταν αυτός της επιμόρφωσης και την ενημέρωσης για ζητήματα που αφορούν την ειδική αγωγή και τρόπους διαχείρισης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Ζητούν επιμορφωτικές δράσεις καθώς φάνηκε να αισθάνονται ελλιπώς καταρτισμένες. Διαπιστώνουν ότι δυσκολεύονται να βρουν το κατάλληλο, υποστηρικτικό υλικό και τις απαραίτητες εκπαιδευτικές πρακτικές για να ανταποκριθούν στο νέο ρόλο τους. Πιθανότατα, η παραπάνω ανάγκη των εκπαιδευτικών να στηρίζεται στο γεγονός ότι εάν δεν υπάρχει κατάρτιση από τη πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής τότε δεν θα μπορεί να υπάρξει συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών στα πλαίσια του προγράμματος της συνδιδασκαλίας με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Σε αντίστοιχη έρευνα της Mastropieri (2015), εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής επιζητούν ενημέρωση και κατάρτιση στη συνδιδασκαλία, στις διαφοροποιημένες πρακτικές και καλύτερη προπτυχιακή εκπαίδευση.

Ακόμη, η διαμόρφωση μίας καλής και συστηματικής συνεργασίας ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, αναδείχτηκε ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης κατά την υλοποίηση του προγράμματος της συν – διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να επιζητούν καλύτερη επικοινωνία και στήριξη από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, προτείνοντας παράλληλα να υπάρχει περισσότερος χρόνος για πιο συχνές και ουσιαστικές συζητήσεις. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών άλλωστε, αποτελεί βασικό πυλώνα της αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους μαθητές

(Παντελιάδου, 2007). Συμπεραίνουμε δηλαδή πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, επιζητούν να συνεργαστούν με άτομα που έχουν καλή επικοινωνιακή ικανότητα. Πολύ πιθανόν η αιτία για την απάντηση αυτή να είναι ότι μέσα από την επικοινωνία και το διάλογο προλαμβάνονται καταστάσεις και εντάσεις. Εξάλλου, από αντίστοιχη έρευνα που έγινε τη τελευταία δεκαετία βρέθηκε ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην καλλιέργεια του συνεργατικού κλίματος (Gately, & Gately, 2001). Επομένως, κρίνεται αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μανρωπιάς, 2013).

Τέλος, άλλος ένας τομέας που χρίζει βελτίωση σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς του δείγματος, είναι αυτός της επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2011), η ουσιαστική συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, μπορεί να οδηγήσει στην οικοδόμηση αμοιβαίας μεταξύ τους εμπιστοσύνης. Αυτό είναι σημαντικό γιατί καθώς το παιδί έχει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους γονείς του, επηρεάζεται από αυτούς. Έτσι, αν οι γονείς του είναι αρνητικοί απέναντι στο σχολείο είναι πολύ πιθανόν ότι και το παιδί θα στραφεί εναντίον του σχολείου και το αντίστροφο. Ειδικά στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι ζωτικής σημασίας (Ζώνιου- Σιδέρη, (2000).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, υποστηρίζουν πως πολλές φορές δεν υπάρχει συχνή και εποικοδομητική συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Αντιθέτως, ενώ επιθυμούν να έχουν μία ουσιαστικότερη επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, που έχουν στη τάξη τους, οι δεύτεροι είναι αρνητικοί και απόμακροι. Σύμφωνα με τη Τσιμπιδάκη (2017), τα προβλήματα συνεργασίας μπορεί να πηγάζουν τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη εμπειρίας των γονέων σε θέματα συνεργασίας με τους ειδικούς σε μια βάση ισότητας, η έλλειψη εμπιστοσύνης και οι προσωπικές αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τη συνεργασία. Παράλληλα βέβαια, και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους πρέπει να αναπτύξουν καλύτερες πρακτικές διαλόγου, να καλλιεργήσουν ένα ισότιμο κλίμα αλληλοσεβασμού που δεν θα έχει μόνο πληροφοριακό χαρακτήρα.

Εν κατακλείδι, η συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, στις τάξεις του γενικού σχολείου, έχει τεθεί σε εφαρμογή στην Ελλάδα, τις τελευταίες δύο δεκαετίες και όπως φαίνεται και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελεί ένα βιώσιμο τύπο συνδιδασκαλίας για τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως, ο νεοσύστατος αυτός θεσμός, τόσο στη θεωρητική του θεμελίωση, όσο και στην πρακτική του εφαρμογή φαίνεται να ενέχει ακόμη πολλούς περιορισμούς στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ευρύτερα και πιο συγκεκριμένα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Η κουλτούρα της συνεκπαίδευσης, η οργάνωση, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής η συνεργασία τους και η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, αποτελούν στοιχεία που χρήζουν μελέτης, καθώς επηρεάζουν την υλοποίηση και την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Π.Σ.. Η συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, δεν αποτελεί τον στόχο, στον οποίο πρέπει να φτάσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά τη μέθοδο για την επίτευξη του ευρύτερου στόχου. Τη διαμόρφωση ενός καθολικού και ισότιμου εκπαιδευτικού συστήματος.

Για να καταστεί όμως εφικτός αυτός ο στόχος, είναι αδήριτη ανάγκη να αλλάξει η ευρύτερη στάση και κουλτούρα της κοινωνίας απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Οι ασάφειες της σχετικής νομοθεσίας δημιουργούν προβλήματα στην λειτουργία του θεσμού και επηρεάζουν τη συνεργασία των συν δασκάλων. Η συμβολή του Υπουργείου Παιδείας και των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής καθώς επίσης και η προετοιμασία τους να διδάξουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας μεθόδους συνδιδασκαλίας, ως μέλη μιας ισότιμης ομάδας θα αποτελούσαν πιθανές προτάσεις για να βελτιωθεί η εφαρμογή του προγράμματος της Π.Σ. (Stefanidis & Strogilos, 2015). Με τον τρόπο αυτό, θα αμβλύνονταν τα ζητήματα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο ειδικοτήτων και η συνεργασία τους θα ήταν πιο εποικοδομητική και προσοδοφόρα για όλους τους μαθητές. Επιτακτική είναι επομένως η ανάγκη ο θεσμός της Π.Σ. να διευρυνθεί, να επεκταθεί σε μεγαλύτερο αριθμό γενικών τάξεων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Θα πρέπει επίσης, να διασφαλιστεί η ισοτιμία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων και να καλλιεργηθεί συνολικά ένα

θετικό κλίμα και μία σχολική κουλτούρα που θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα στο γενικό πλαίσιο.

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξαν αρκετοί περιορισμοί που καθιστούν δύσκολη την εξαγωγή γενικεύσιμων πορισμάτων και πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πιο συγκεκριμένα, στη παρούσα έρευνα το δείγμα ήταν περιορισμένο, καθώς συμμετείχαν μόνο 12 νηπιαγωγοί γενικής αγωγής. Μάλιστα, εφόσον έγινε δειγματοληψία με γνώμονα συγκεκριμένα κριτήρια, δεν υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα, καθώς το δείγμα αφορά μία συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φέρει πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, σε κάποιες αστικές περιοχές της Αθήνας.

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα και η αξιολόγηση του προγράμματος της Π.Σ. έγινε βασιζόμενη μόνο στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αυτών, δίχως να αξιοποιηθούν επιπλέον μέθοδοι συλλογής δεδομένων π.χ. παρατηρήσεις, μετρήσεις κ.α., ώστε να ελεγχθεί κατά πόσο τα λεγόμενα των συμμετεχόντων αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα και ώστε να δοθεί μία πληρέστερη και πιο σφαιρική εικόνα της πραγματικότητας γύρω από αυτόν τον ερευνητικό άξονα. Ακόμη, δεν μελετήθηκε άμεσα η αποτελεσματικότητα του θεσμού, σε σχέση με τις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συναισθηματικές επιδόσεις των μαθητών του νηπιαγωγείου. Δεν μελετήθηκαν επίσης οι απόψεις των γονέων των μαθητών που στηρίζονταν με το πρόγραμμα της Π.Σ., οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους οποίους συνεργάζονταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί, πως διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου της συνεκπαίδευσης σε μαθητές που είχαν ποικιλία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναπηριών.

5.2.Μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση του θέματος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη των αντιλήψεων όλων όσων εμπλέκονται στο πρόγραμμα της Π.Σ., όπως διευθυντές, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ειδικό προσωπικό, προσωπικό Κ.Ε.Σ.Υ. και γονείς. Σχετικά με αυτό, οι επιμορφωτικές ανάγκες όλων αυτών των φορέων σε

ζητήματα ειδικής αγωγής θα μπορούσε να αποτελέσει άλλον έναν άξονα προς μελέτη. Οι τρόποι και οι μέθοδοι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και των γονέων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, θα διαφώτιζε έναν ακόμη τομέα του ευρύτερου ζητήματος της συνεκπαίδευσης.

Προτείνεται επίσης, οι μελλοντικοί ερευνητές να σταθούν περισσότερο στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που φέρει το μοντέλο της Π.Σ. στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αξίζει επίσης να μελετηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το μοντέλο της Π.Σ. σε σχέση με το είδος των ειδικών αναγκών που έχουν τα παιδιά που στηρίζονται από αυτό. Επιπροσθέτως σε αυτά, θα μπορούσε να μελετηθεί το αντίστοιχο θέμα σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) ή να συσχετιστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με την προϋπηρεσία τους. Θα μπορούσε να αξιολογηθεί δηλαδή η αποτελεσματικότητα του προγράμματος της Π.Σ. σε συνάρτηση με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα για την παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε κυρίως στη μελέτη των απόψεων νηπιαγωγών γενικής αγωγής για την αξιολόγηση του προγράμματος της Π.Σ. στο νηπιαγωγείο με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου. Όμως, θα μπορούσαν να μελετηθούν οι αντίστοιχοι θεματικοί άξονες με τη χρήση και κάποιας άλλης ερευνητικής μεθόδου, αυτής της ποσοτικής έρευνας ή της μεικτής έρευνας, ούτως ώστε να συλλεχθούν πληρέστερα δεδομένα, που θα αφορούν μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Για παράδειγμα, η συστηματική μελέτη του προγράμματος συνδιδασκαλίας, έτσι όπως αυτό υλοποιείται σε κάποιες συγκεκριμένως σχολικές μονάδες, σε διαφορετικές περιοχές ανά την Ελλάδα, θα αποτελούσε ένα ενδιαφέρον θέμα υπό διερεύνηση. Με μία έρευνα μάλιστα, που θα περιείχε το κομμάτι της παρατήρησης, θα μπορούσε να μελετηθεί κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών του εκάστοτε δείγματος συνάδουν με τα όσα εφαρμόζονται πρακτικά στη τάξη.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Allan, J. (1999). The inclusion challenge. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 109 - 120.
- Armstrong, D. (2003). *Experience of special education: re-evaluating policy and practice through life*. London: Routledge.
- Angelides, P., & Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 75-89.
- Ainscow, M. & Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2), 103-121.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Austin, V.L. (2001). Teachers' Beliefs about Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22, (4), 245-255.
- Avramidi, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Boer, A., & Pijl, J. S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331 – 353.
- Breitenbach, M.M., & Armstrong, V.L., & Bryson, S.E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 277 – 294.
- Carrington, S. & Brownlee, J.M. (2001). Preparing teachers to support inclusion: The benefits of interaction between a group of preservice teachers and a teaching assistant who is disabled. *Teaching Education* 12(3), 231 – 253.

- Carter, E.W., & Kennedy, C.H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284 – 292.
- Cook, G. B., & Semmel, I. M., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. critical differences of opinion. *Remedial and Special Education*, 20(4), 1 -184.
- Croteau, J. (2000). Co – teaching: A model for school accountability and quality teacher education. *Florida Association for Staff Development*, 9(2), 14 – 19.
- Dieker, L.A. (2001). What are the characteristics of effective middle and high school co – taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 14 – 23.
- Fox, S., & Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down’s syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184 – 190.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Pearson.
- Fyssa, A. & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190 – 207.
- Ζαχαράκη, Μ. (2017). *Ζητήματα συνεργασίας και συνεργατικής διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: Οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ. έκδ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους* (27-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (Επιμ. Εκδ.). (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τομ. Α'), Αθήνα: Πεδίο.
- Gately, S. E. (2005). Two are better than one. *Principal Leadership*, 5(9), 36-41.
- Graham, R.B. & Bailey, J. (2007). Learning disabilities and difficulties: An Australian conspectus: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 386 - 391.

Hart, J.E., & Whalon, K.J. (2011). Creating social opportunities for students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Intervention in School & Clinic*, 46(5), 273 – 279.

Heward, L.W. (2011). Συνεργασία με γονείς και οικογένειες σε μία πολιτισμικά και γλωσσικά ποικιλόμορφη κοινωνία Στο Α. Δαβάζογλου, & Κ. Κόκκινος (Επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου μετάφραση). Αθήνα: Τόπος. (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Καμπανέλλου, Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ιωάννινα.

Κασσωτάκη, Μ. Ι., (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.

Κεραμάρη, Ε. (2017). *Κριτική θεώρηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του ελληνικού γενικού σχολείου: Η οπτική των δασκάλων γενικής αγωγής* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Κόμπος, Θ.Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα : Κριτική θεώρηση, στο Κυπριωτάκης, Α., (Επιμ). Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής «*Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ευρώπη σήμερα*», 156-170. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T.E. (2000). *The inclusive classroom: strategies effective instruction*. NJ:Merrill.

Mavropalias, T. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

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

Oliver, M., & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547 – 560.

Ο περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Νόμος 3699/2008. (2008, 2 Οκτωβρίου). Επίσημη Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Αρ. 199-Α.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στην Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Παντελιάδου, Σ. & Κωτούλας, Β.(1997). Σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες: μια πρόταση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 136-145.

Παπανικολάου, Ι. Π. (2014). *Έρευνα της Action Aid Hellas για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στη χώρα μας*. Αθήνα.

Ποθητού, Ο. (2017). *Παράλληλη στήριξη στο νηπιαγωγείο: Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο της παράλληλης στήριξης για μια επιτυχημένη ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

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

Panteliadou, S., & Lampropoulou, V. (2006). Attitudes of special and regular education teachers towards school intergration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173 – 183.

Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2011). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81 – 91.
- Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. προαιρετικό πρωτόκολλο και σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. (2006).
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τοκακλή, Ε., & Χαραλαμπίδου Χ., & Φωστηρόπουλος, Κ. (2009). *Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση»*. Αθήνα.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2011). Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: προς μία σχέση συνεργασίας. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο. Θεωρείο*, 10(6), 77 – 89.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement: network for action on special – needs education.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17 – 35.
- Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού- Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: Μία κοινωνιολογική προσέγγιση* (5^η εκδ.). Αθήνα: Ύψιλον.
- Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Ψύρρα, Ε. (2017). *Η υλοποίηση του προγράμματος της παράλληλης στήριξης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Walter-Thomas, C.S. (1997). Co – teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principal report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395 – 408.

Weiss, M. P., & Lloyd, J. W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co – taught and special education settings. *The Journal of Special Education*, 36(2), 133 – 143.