

**Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

**Collaboration of general and special education teachers in general primary education in
Greece**

Ειρήνη Μπαγιάτη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕ70) 8ης Ενότητας Ηρακλείου – Βιολόγος – Phd&Msc
στις Επιστήμες της Αγωγής, ebagiati@gmail.com

Irene Bayati, School Councilor of Elementary Education of the 8th District in Heraklion - Biologist -Phd&Msc
in Education Sciences, ebagiati@gmail.com

Abstract: This research examines to what extent and on what aspects of teaching general education teachers are familiar with developing co-operation with special education educational staff in general primary education in Greece. It is an overview survey at national level. It appears that Parallel Support Teachers, under 30 years of age, those with less than 10 years' experience and those working in multi-school schools face the most difficulties in their effort to work effectively with the co-teacher. Teachers also assess the lack of cooperative culture, the lack of in-service training, the unclear institutional framework, and the educational system's shortcomings in their work. It is expected that research will help to highlight the training needs of teachers.

Keywords: Inclusive Education, co-operation, special education and general primary education.

Περίληψη: Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει εάν σε κάποιο βαθμό και σε ποιες παραμέτρους της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν εξοικειωθεί στο να αναπτύσσουν συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αποτελεί έρευνα επισκόπησης σε πανελλαδικό επίπεδο. Ειδικότερα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, ηλικίας μικρότερης των 30 ετών, όσοι έχουν λιγότερη από δεκαετή προϋπηρεσία και όσοι εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες, στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τον συν διδάσκοντα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, η απουσία επιμόρφωσης στην συνεκπαίδευση, το ασαφές θεσμικό πλαίσιο και οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος δυσχεραίνουν το έργο τους. Αναμένεται η έρευνα να συμβάλει στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, συνεργασία, ειδική αγωγή και γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1. Σκοπός και Αναγκαιότητα της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς τονίζεται ρητά η σημασία της δυνατότητας πρόσβασης στο γενικό πρόγραμμα σπουδών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), ούτως ώστε να μπορούν να καλύψουν τα εκπαιδευτικά πρότυπα που ισχύουν για όλα τα παιδιά(Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ για τα ΑμεΑ, 2006; Ν.4074/2012, ΦΕΚ 88, τ.Α',11.4.2012;Rieser, 2012). Σηματοδοτώντας μια περίοδο πραγματικού επαγγελματικού μετασχηματισμού, οι αλλαγές αυτές προϋποθέτουν οι εκπαιδευτικοί να επανεκτιμήσουν την παροχή υπηρεσιών σε μαθητές με ΕΕΑ. Ειδικότερα, και σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/3/12/2007, οι εκπαιδευτικοί ΕΑπρέπει να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να υπάρξει σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης του (π.χ. συνδιδασκαλία).

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό και σε ποιες παραμέτρους της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής (ΓΑ) έχουν εξοικειωθεί να αναπτύσσουν συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό Ειδικής Αγωγής (ΕΑ) στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αναμένετε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας, πρόκειται να συμβάλουν στην υλοποίηση των στόχων της συνεκπαίδευσης και να δώσουν στοιχεία για τις ανάγκες σε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

2. Θεωρητική πλαισίωση – Αναφορά σε προηγούμενες έρευνες

Ακόμα, κι αν μια σειρά αποτελεσματικών στρατηγικών συνεργασίας έχουν αναπτυχθεί την τελευταία δεκαετία, η διεθνής έρευνα δείχνει ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να αλληλεπιδρούν σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ΓΑ, παρά να αναπτύσσουν συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό ΕΑ(Cook&Friend, 1995; Cook&Friend, 1998; Gately&Gately, 1994; McGregoretal., 1998; NASDSE, 2003; Strogilos, Nikolaraizi&Tragoulia, 2012). Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που πηγάζουν από τα κυρίαρχα συστήματα αξιών τους, με συνέπεια οι εκπαιδευτικές δυσκολίες να θεωρούνται ότι ξεκινούν από τα παιδιά ή τις οικογένειές τους, παρά από το σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό λειτουργεί (Αθανάσογλου, 2014;Γεροσίμου, 2012). Αυτές, οι προκαταλήψεις δημιουργούν έλλειψη εμπιστοσύνης που μπορεί να δυσκολέψει το δάσκαλο ΕΑως προς στο να κάνει προτάσεις για τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004), που μπορούν να ωφελήσουν όλους τους μαθητές.Παράλληλα, οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το θετικό πρότυπο της επικοινωνίας τους, διευκολύνει τους μαθητές με ΕΕΑ να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης και ικανότητες συνεργασίας (Gately&Gately, 1994).

Ωστόσο, θα πρέπει να συνεκτιμηθεί πόσο δύσκολο έως αδύνατο είναι για έναν εκπαιδευτικό να δράσει συμπεριληπτικά μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον αφιλόξενο προς τις αξίες και τις

αρχές της συμπερίληψης, όπως για παράδειγμα άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα και μια διδασκαλία που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του καθενός, καθώς δεν θα μπορεί να εφαρμόσει τις απαραίτητες πρακτικές (Glazzard, 2011; Ζώνιου-Σιδέρη, 2000; Jorgensenetal., 1997; Τζιβινίκου και Κουτσοκόστα, 2011). Πράγματι, όπως υποστηρίζει η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) η αποτυχία της εφαρμογής της ένταξης στην Ελλάδα οφείλεται στον ανύπαρκτο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής που θα περιλάμβανε τις αλλαγές σε άψυχο υλικό, όπως τα σχολικά κτίρια και την πρόσβαση σε αυτά, τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και σε έμψυχο υλικό, όπως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στελέχωση του υπαρκτού σχολείου με διεπιστημονικές ομάδες ώστε να διευκολύνεται η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες.

Παρόλα αυτά, θεωρείται ότι εντός του γενικού πλαισίου της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ΓΑ και ΕΑ θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε (α) συνεργατικές στρατηγικές για την αύξηση της επικοινωνίας και τη διευκόλυνση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και του προσωπικού της γενικής εκπαίδευσης, και (β) σε εκπαιδευτικές στρατηγικές στις οποίες οι ομάδες επιδιώκεται να μάθουν διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, από κοινού διαχείριση της τάξης) που «ασκείται» στο περιβάλλον της τάξης (SharpeandHawes, 2003). Προς την κατεύθυνση αυτή η Εφαρμοσμένη Συνεργασία (AppliedCollaboration) είναι ένα επαγγελματικό μοντέλο εκπαίδευσης -που διαμορφώθηκε από το Πανεπιστήμιο της Μινεζότα (University of Minnesota)- στο οποίο οι ομάδες των γενικών και ειδικών παιδαγωγών οφείλουν να συνεργαστούν για τον εντοπισμό κοινών στόχων και να χρησιμοποιήσουν τις διαπραγματευτικές τους ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ. Το μοντέλο είναι πολύ απλό και διατηρείται σκόπιμα έτσι, καθώς βασίζεται σε λίγες αποτελεσματικές και εύκολα εφαρμόσιμες στρατηγικές, τόσο συνεργασίας όσο και εκπαιδευτικές. Για παράδειγμα, ο Πίνακας I περιγράφει την εξέλιξη των δραστηριοτήτων ως μια διαδικασία πέντε βημάτων που η κάθε ομάδα ολοκληρώνει, προκειμένου να λάβει αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία των μαθητών (Sharpe&Hawes, 2003).

**Πίνακας I: Η Διαδικασία των πέντε βημάτων στην Εφαρμοσμένη Συνεργασία (AppliedCollaboration)-
University of Minnesota**

Στάδια	Δραστηριότητα	Περιγραφή
Βήμα 1^ο	Εξετάστε τα πρότυπα, τις ικανότητες και τις επιδόσεις που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές και τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών.	Η συνεργατική ομάδα ΓΑ και ΕΑ ανταλλάσσει απόψεις σχετικά με τα πρότυπα και τις επιδόσεις στα οποία οι μαθητές θα αξιολογηθούν.
Βήμα 2^ο	Συζητήστε τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και τη διαθεσιμότητα των πόρων.	Αυτό το βήμα είναι μια ευκαιρία να μιλήσουμε για τις συγκεκριμένες ανάγκες και ανησυχίες σχετικά με το επίπεδο του μαθητή με ΕΕΑ. Οι

		τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών μπορούν να συζητηθούν σε αυτό το στάδιο.
Βήμα 3^ο	Αποφασίστε σχετικά με τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν από το μαθητή με ΕΕΑ και καθορίστε την ευθύνη για την εφαρμογή τους.	Οι εκπαιδευτικοί ΓΑ και ΕΑ πρέπει δημιουργικά να διερευνήσουν από κοινού τις αλλαγές που επιβάλλεται να εφαρμοστούν, ώστε να επιτραπεί στον μαθητή με ΕΕΑ να συμμετάσχει πιο ενεργά στη διδασκαλία.
Βήμα 4^ο	Εστιάστε, προσαρμόσετε, και παρέχετε διαμορφωτική ανατροφοδότηση.	Το βήμα αυτό παρέχει την ευκαιρία στη συνεργατική ομάδα να καθορίσει ποιος θα είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος.
Βήμα 5^ο	Αξιολογήστε τους μαθητές χρησιμοποιώντας καθιερωμένα κριτήρια.	Το βήμα πέντε παρέχει την ευκαιρία στην συνεργατική ομάδα να προσδιορίσει με σαφήνεια το μαθησιακό στόχο και να συζητήσουν πώς οι μαθητές θα αξιολογούνται.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα πρόταση, συνεκπαίδευσης μαθητών με ΕΕΑ και τυπικής ανάπτυξης, είναι η Συνδιδασκαλία ή Συνεργατική Διδασκαλία (Cook&Friend, 1995). Σε μια τάξη συνδιδασκαλίας, δύο εκπαιδευτικοί -ένας γενικής και ένας ειδικής αγωγής- καλούνται να συνεργαστούν για να αναπτύξουν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ποικιλόμορφου πληθυσμού των μαθητών. Συνήθως, η συνδιδασκαλία χρησιμοποιείται για να διευρύνει τις διδακτικές επιλογές για όλους τους μαθητές, να αυξήσει την ένταση και τη συνοχή του προγράμματος, να μειώσει το στίγμα των μαθητών με ΕΕΑ και να βελτιώσει την παροχή άμεσης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς (Bauwens&Hourcade, 1995). Η δυσαρέσκεια που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία τους με τη συνδιδασκαλία, μπορεί να σχετίζεται με το αναπτυξιακό χαρακτήρα αυτής της διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις τάξεις με συνδιδασκαλία συχνά μετατοπίζονται -μέσω της αναπτυξιακής αυτής διαδικασίας- από την απλώς ευγενική συνεργασία και μερικές φορές τη διερευνητική αλληλεπίδραση σε πραγματικά συνεργατικές

σχέσεις. Σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο της Συνδιδασκαλίας, οι δάσκαλοι θα επιδεικνύουν διαφορετικούς βαθμούς αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Η γνώση των αναπτυξιακών σταδίων της συνδιδασκαλίας μπορεί να μειώσει την απογοήτευση και να επιταχύνει τη μετατόπιση προς μια πραγματικά συνεργατική κοινοπραξία. Η έννοια των συνεργατικών σταδίων δεν είναι νέα. Οι Idol, Paolucci-Whitcomb, και Nevin (1994) πρότειναν έξι στάδια της ετοιμότητας διαβούλευσης: 1) καμία σχέση ή εχθρική σχέση, 2) κοινωνική σχέση μόνο, 3) περιορισμένη σχέση εργασίας, 4) επαρκής σχέση εργασίας, 5) σχέση ενημέρωσης και 6) αμοιβαία σχέση εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί που αναμένεται να συνδιδάσκονται οι οποίοι δεν ξέρουν ο ένας τον άλλον, ή δεν αρέσει ο ένας στον άλλο, ή επικοινωνούν μόνο κοινωνικά μπορεί να ξεκινήσουν από τη διαδικασία συνδιδασκαλίας κατά το αρχικό επίπεδο. Όταν οι συνδιδάσκοντες έχουν περιορισμένη ή καθόλου επαγγελματική σχέση και τους έχει ανατεθεί να εργαστούν από κοινού, τότε η αναπτυξιακή διαδικασία μπορεί να επιβραδυνθεί (Gately&Gately, 1994).

Παρακάτω δίνονται κάποιες λεπτομερέστερες ενδεικτικές περιγραφές για το πώς λειτουργεί η συνεργατική τάξη στα διάφορα στάδια (Gately&Gately, 1994).

Ως προς τη *διαρρύθμιση-διακανονισμό της αίθουσας διδασκαλίας*. Οι συν διδάσκοντες πρέπει να έρθουν σε κάποιου είδους συμφωνία σχετικά με τη φυσική διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας, όπως παραδείγματος χάρη με τη τοποθέτηση και τη διάταξη των υλικών, των σπουδαστών και των δασκάλων. Κατά το αρχικό στάδιο, οι φυσικές ρυθμίσεις δίνουν συχνά την εντύπωση της χωριστικότητας. Σε ορισμένες αίθουσες διδασκαλίας, έχουμε παρατηρήσει ότι οι μαθητές με ΕΕΑ κάθονται όλοι μαζί. Αρχικά, τείνει να υπάρχει μικρή ιδιοκτησία υλικών ή χώρου από τον ειδικό εκπαιδευτικό. Ο ειδικός παιδαγωγός δεν αισθάνεται ελεύθερος να έχει πρόσβαση ή να μοιραστεί τα υλικά, αλλά ζητά την άδεια να το πράξει, ή συνεχίζει να φέρνει στην τάξη τα δικά του υλικά. Μερικές φορές ο γενικός εκπαιδευτικός αναθέτει μια συγκεκριμένη θέση για να καθίσει ο ειδικός παιδαγωγός ή ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί να επιλέξει ένα χώρο στο πίσω μέρος του δωματίου ή σε ένα τραπέζι ξεχωριστό από τους άλλους μαθητές. Αυτοί η διάκριση σε ξεχωριστούς χώρους σπάνια θα εγκαταλειφθεί κατά τη διάρκεια του αρχικού σταδίου συνδιδασκαλίας. Οι κατ' εξουσιοδότηση χώροι περιλαμβάνουν σπάνια το εμπρόσθιο μέρος της τάξης. Συχνά φαίνεται να υπάρχουν "αόρατα τείχη" που χωρίζουν το χώρο μεταξύ των δύο δασκάλων. Τα τείχη αυτά σπάνια διασχίζονται από μαθητές ή εκπαιδευτικούς. Στην πραγματικότητα, στην αρχή, συχνά διαφαίνεται η "αίσθηση" σαν να υπάρχει μια τάξη μέσα σε μια τάξη. Κατά το στάδιο συμβιβασμού, βλέπει κανείς περισσότερη κινητικότητα και περισσότερο κοινόχρηστο χώρο στην τάξη. Οι δύο καθηγητές αρχίζουν να μοιράζονται τα υλικά, και η «εδαφικότητα» γίνεται λιγότερο εμφανής. Ο ειδικός εκπαιδευτικός δάσκαλος κινείται πιο ελεύθερα σε όλο το δωμάτιο, αλλά σπάνια παίρνει θέση στην κεντρική σκηνή. Στο επίπεδο της συνεργασίας, η διάταξη των καθισμάτων των μαθητών μπορεί να γίνει εκ προθέσεως διάσπαρτη σε όλη την τάξη για όλα τα μαθήματα και για όλη την ομάδα. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε συλλογικές ομαδοποιημένες δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ρευστοί στην τοποθέτηση τους στην τάξη. Ισότητα και οι δύο εκπαιδευτικοί ελέγχουν το χώρο και είναι εν γνώσει ο ένας της θέσης του

άλλου στο δωμάτιο. Ο χώρος ανήκει πραγματικά από κοινού σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ΓΑ και ΕΑστο στάδιο αυτό.

Ως προς τους στόχους του προγράμματος σπουδών και τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του προγράμματος σπουδών, ως προς τους στόχους και τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις, περιλαμβάνει το σχεδιασμό συγκεκριμένων σκοπών και στόχων για κάθε μαθητή. Όταν και οι δύο γενικής και ειδικής αγωγής εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την επιτυχία όλων των μαθητών στην τάξη συνδιδασκαλίας, τότε οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συζητήσουν τους στόχους, τις δραστηριότητες και τις τροποποιήσεις που θα είναι αναγκαίες για τους μαθητές με ΕΕΑ, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να είναι επιτυχής. Εκτενή προγραμματισμό που λαμβάνει χώρα πριν από την έναρξη του σχολικού έτους και σε συνεχή βάση ενισχύει την συνεργατική σχέση. "Δεν υπάρχει καθόλου χρόνος για σχεδιασμό" είναι μια κοινή καταγγελία μεταξύ συνδιδασκόντων και δεν μπορεί παρά να ληφθεί σοβαρά υπόψη. Χωρίς χρόνο σχεδιασμού, κάποιοι συνδιδάσκοντες κινούνται σε ένα πολύ αργό ρυθμό κατά την ανάπτυξη της σχέσης τους. Χωρίς χρόνο σχεδιασμού, οι συνδιδάσκοντες δεν είναι σε θέση να συζητήσουν τους στόχους του προγράμματος σπουδών και τις τροποποιήσεις που μπορεί να είναι απαραίτητες για τους σπουδαστές. Στα αρχικά στάδια της συνεργατικής σχέσης, τα προγράμματα τείνουν να οδηγούνται από τα εγχειρίδια. Σε αυτό το στάδιο, οι τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών και οι δραστηριότητες για τους μαθητές με ΕΕΑ γενικά περιορίζονται σε εκείνες που προσδιορίζονται στα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός ΕΑ συχνά θεωρείται ότι ο ρόλος του είναι ως «βοηθός» στην τάξη, ενώ μικρή αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα σε αυτό το στάδιο, όσον αφορά τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών. Συχνά, ο ειδικός παιδαγωγός κυκλοφορεί στην αίθουσα, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να παραμείνουν στην εργασία ή βοηθά στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, μη γνωρίζοντας πώς το μάθημα οργανώνεται και πώς το μάθημα θα προχωρήσει. Συνεπώς, ο ΕΑ δάσκαλος βρίσκεται σε καθαρά μειονεκτική θέση στο να είναι χρήσιμος για τους μαθητές ή για το γενικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί ΓΑ μπορεί να έχουν περιορισμένη εμπιστοσύνη στην ικανότητα του δασκάλου ειδικής εκπαίδευσης να διδάξει το πρόγραμμα σπουδών, και ως εκ τούτου μπορεί να είναι απρόθυμοι να του αναθέσουν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διδασκαλία. Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης μπορεί να δυσκολέψει το δάσκαλο ΕΑ ως προς στο να κάνει προτάσεις για τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, που μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές. Όμως και καθώς οι συνδιδάσκοντες κινούνται προς το συμβιβαστικό στάδιο, θα αρχίσετε να βλέπετε πρόσθετες τροποποιήσεις και δραστηριότητες, ιδίως για τους μαθητές με πιο "ορατές" ειδικές ανάγκες. Στην κατάσταση συμβιβασμού, ο γενικής κατάρτισης εκπαιδευτικός μπορεί να δει τις τροποποιήσεις ως "εγκατάλειψη" ή ως "αποδυνάμωση" της διδακτέας ύλης. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην εκτιμήσουν ότι για ορισμένους μαθητές απαιτούνται τροποποιήσεις στο περιεχόμενο για το οποίο είναι υπεύθυνοι, έως ότου οι εκπαιδευτικοί επιτύχουν το συνεργατικό στάδιο. Σε αυτό το στάδιο, οι δύο εκπαιδευτικοί αρχίζουν να διαφοροποιούν τις έννοιες που όλοι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν, από τις έννοιες που οι περισσότεροι μαθητές πρέπει ήδη να γνωρίζουν (βασικές γνώσεις). Η διαφοροποίηση αυτή σηματοδοτεί το συνεργατικό στάδιο και για τους δύο εκπαιδευτικούς.

Από τη διαφοροποίηση αυτή, τις τροποποιήσεις του περιεχομένου, τις δραστηριότητες, τις εργασίες που δίδονται για το σπίτι και τις δοκιμασίες αξιολόγησης προκύπτει το πρότυπο ή η επίδοση που αναμένεται να επιτευχθεί από τους μαθητές.

Τέλος, η *διαχείριση της τάξης* όταν δυο εκπαιδευτικοί (ΓΑ και ΕΑ) συνεργάζονται εξελίσσεται όπως περιγράφεται παρακάτω. Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει δύο κύρια συστατικά: τη δομή και τις σχέσεις. Σε ένα δομημένο περιβάλλον, οι κανόνες και οι ρουτίνες δομούν την εμπειρία εκμάθησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συνεπείς προσδοκίες για τους μαθητές, οι οποίες είναι σαφείς στους μαθητές και οι οποίες συνεχώς ενδυναμώνονται μέσα στην τάξη. Η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει επίσης την οικοδόμηση της κοινότητας. Όταν δύο εκπαιδευτικοί εργάζονται στην ίδια τάξη, και οι δύο πρέπει να κατανοήσουν τους ρόλους και τους κανόνες της τάξης. Κατά το στάδιο που συνεργάζονται, και οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης που να είναι προς όφελος όλων των μαθητών. Οι κανόνες, οι ρουτίνες, και οι προσδοκίες αναπτύσσονται από κοινού. Σε αυτό το στάδιο, οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί είναι σύνηθες να τηρούν τα ατομικά σχέδια συμπεριφοράς, τη χρήση των συμβάσεων, τις απτές επιβραβεύσεις, και τους ενισχυτές, καθώς και να ενισχύουν την οικοδόμηση της κοινότητας και των σχέσεων μεταξύ των μελών της τάξης μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων, ως στρατηγικές-τεχνικές για να ενισχυθεί η διαχείριση της τάξης.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Ερευνητικό Εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε από την ερευνήτρια βασισμένο στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004; Gately&Gately, 1994; Sharpe&Hawes, 2003 κτλ.). Ειδικότερα, διερευνάται ο βαθμός επίτευξης εποικοδομητικής συνεργασίας (σπάνια ή μερικές φορές ή συνήθως) σύμφωνα με την εκτίμηση των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Ακόμη, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται ερωτήσεις που εξετάζουν το είδος, τη διάρκεια, το περιεχόμενο κτλ. της επιμόρφωσης που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2013). Το παραπάνω ειδικό μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται συνολικά από 31 ερωτήσεις. Οι τριανταένα (31) ερωτήσεις απευθύνονταν σε όσους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής συνεργάζονταν με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στην τάξη τους και στους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης. Από το σύνολο των τριανταένα ερωτήσεων μόνο οι 23 (είκοσι τρεις) αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής που οι μαθητές τους φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης και τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης. Ειδικότερα δεν ήταν απαραίτητο να συμπληρωθούν από τις προαναφερθείσες κατηγορίες εκπαιδευτικών οι ερωτήσεις 1, 2, 5, 6, 7, 10, 14 και 15 που αναφέρονταν στις συνθήκες συνεργασίας των εκπαιδευτικών ΓΑ και ΕΑ στο περιβάλλον της τάξης.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις για δημογραφικές μεταβλητές (φύλο,

ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία, θέση απασχόλησης, τύπος σχολείου, επιμόρφωση στην ΕΑ, τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑ και Περιφέρεια Εκπαίδευσης) που επηρεάζουν σύμφωνα με άλλους ερευνητές τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης (Αθανάσογλου, 2014; Γεροσίμου, 2012). Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τόσο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που ζητούν εκτεταμένες απαντήσεις και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν ή να αιτιολογήσουν όσο και κλειστού τύπου/ σύντομης απάντησης (πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές και αριθμητικής κλιμάκωσης ή ιεράρχησης των απαντήσεων).

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε ικανό αριθμό εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανά κενά, ελλείψεις και ασάφειες. Η διεξαγωγή της έρευνας έλαβε χώρα την περίοδο Απρίλιος–Μάιος 2016 με την με αρ.πρωτ. Φ15/604/71830/Δ1/28/04/2016 έγκριση του ΥΠ.Π.Ε.Θ..

3.2. Δειγματοληψία

Ως πληθυσμός της έρευνας ορίζονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολικής και δημοτικής) στην Ελλάδα που είναι είτε εκπαιδευτικοί τάξης, είτε εκπαιδευτικοί Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) και Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ). Το δείγμα αποτέλεσαν 479 υποκείμενα. Ως μέθοδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία κατά δεσμίδες. Ο πληθυσμός χωρίστηκε σε στρώματα με γεωγραφικά κριτήρια. Από την κάθε Δ/νση Εκπ/σης που συμμετείχε στην έρευνα επιλέχτηκαν με κλήρωση 5 σχολεία στα οποία λειτουργούσε Τμήμα Ένταξης. Λόγω του είδους της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε τα αποτελέσματα της έρευνας είναι γενικεύσιμα.

3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα - είδος έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζονται-με βάση και το σκοπό της έρευνας-σε ποιο βαθμό οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί γενικής (ΓΑ) και ειδικής (ΕΑ) αγωγής αναλυτικότερα:

1. Διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, σχεδιάζουν από κοινού τα εκπαιδευτικά μαθήματα, ώστε να επιτραπεί στους μαθητές με ΕΕΑ να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη διδασκαλία (ερωτήσεις 11, 12, 16, 19 και 20)
2. Συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ισότιμα κατά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού μαθήματος, καθώς και αποκτούν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας (ερωτήσεις 1, 2, 5, 6, 9, 10, 14, 17, 18 και 21);
3. Συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7, 15, 22);
4. Ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το μαθησιακό στόχο και με τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 3, 4, 8, 13, 23, 24α και 24β);
5. Συναντούν κάποιες δυσκολίες στη μεταξύ τους συνεργασία και που τις αποδίδουν (ερωτήσεις 25^A, 25^B και 26);

Ακόμη:

6. Ποια είναι τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας;
7. Εάν και πως σχετίζονται οι δημογραφικές μεταβλητές με τις παραπάνω παραμέτρους (ερωτήματα 1 - 5);
8. Ποιες οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το είδος, τη διάρκεια, το χρόνο υλοποίησης και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης (ερωτήσεις 27 - 31).

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί έρευνα επισκόπησης. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS21. Στις κλειστές ερωτήσεις έγινε καταγραφή των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων. Στις ανοικτές ερωτήσεις, έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, εκλαμβάνοντας τις εναλλακτικές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση-μεταβλητή ως κατηγορίες. Επίσης, εφαρμόστηκε και το στατιστικό κριτήριο χ^2 , θεωρώντας τα δημογραφικά στοιχεία ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Η αξιολόγηση της βαρύτητας ενός δείκτη συνάφειας γίνεται πάντα με βάση τη στατιστική σημαντικότητα του δείκτη. Μια πιθανότητα 5% ($p < 0,05$) θεωρήθηκε ως το σημείο χαρακτηρισμού του αποτελέσματος ως στατιστικά σημαντικό.

4. Αποτελέσματα

4.1. Δημογραφικά Στοιχεία

Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες (82,7%), κυρίως κάτω των 30 ετών (32,2%) ή μεταξύ 41-50 ετών (32,8%), έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου (56,4%), είναι εκπαιδευτικοί τάξης (51,4%), με 6-10 έτη προϋπηρεσίας (25,5%), υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία (80,4%), έχουν επιμορφωθεί στην ΕΑ (82,5%), κυρίως από ημερίδες και σεμινάρια (42,4%) ή δευτερευόντως κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών (33,2%). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από όλη την Ελλάδα, όπως προκύπτει και από τον πίνακα II:

Πίνακας II: Αριθμός εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ανά Περιφέρεια Α/θμιας Εκπ/σης

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
ΑΝ. ΜΑΚ/ΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ		34	7,1
ΑΤΤΙΚΗΣ		66	13,8
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ		17	3,5
ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ		25	5,2
ΔΥΤ. ΜΑΚ/ΝΙΑΣ		27	5,6
ΗΠΕΙΡΟΥ		9	1,9
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ		7	1,5
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ		6	1,3

ΚΕΝΤΡ. ΜΑΚ/ΝΙΑΣ	118	24,6
ΚΡΗΤΗΣ	108	22,5
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	12	2,5
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	34	7,1
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	16	3,3
ΣΥΝΟΛΟ	479	100,0

Επίσης, τα υποκείμενα, που συμμετείχαν στην έρευνα, υπηρετούσαν στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις παρακάτω θέσεις (Πιν.ΙΙΙ):

Πίνακας ΙΙΙ: Θέση υπηρετήσης υποκειμένων έρευνας στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
ΤΑΞΗΣ (ΓΑ)	246	51,4
ΤΕ (ΕΑ)	105	21,9
ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ (ΕΑ)	128	26,7
ΣΥΝΟΛΟ	479	100,0

4.2. Δεδομένα για τα υπόλοιπα ερωτήματα της έρευνας

4.2.1. Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

Αποτελέσματα σχετικά με το επίπεδο και την αποτελεσματικότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ΓΑ και ΕΑ

Οι εκπαιδευτικοί ΓΑ και ΕΑ δηλώνουν, με βάση τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων τους στο ειδικό μέρος του ερωτηματολογίου, ότι γενικά συνεργάζονται αποτελεσματικά, ωστόσο, προκύπτει ότι, μερικές μόνο φορές ο χρόνος επαρκεί (ή βρίσκεται) για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας, ενώ σπάνια συμβαίνει να παρουσιάσουν το μάθημα από κοινού στην τάξη συνδιδασκαλίας. Επίσης, δηλώνουν ότι υπεύθυνος για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι είτε ο εκπαιδευτικός ΠΣ ή ΤΕ (41,8%), είτε από κοινού (39,9%). Επίσης, στην κλειστή ερώτηση 25α αποδίδουν τυχόν δυσκολίες στη συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής κατά κύριο λόγο στην ανεπαρκή εμπειρία στην συνεκπαίδευση (50,2%).

Στην ανοικτή ερώτηση 25β, την οποία συμπλήρωσε το 27,3% του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι, προβλήματα δημιουργούνται από διάφορους παράγοντες. Ένα ποσοστό 53,4% των υποκειμένων που απάντησαν θεωρούν μεγαλύτερο εμπόδιο για την αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών ΓΑ και ΕΑ τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών που διακρίνεται από έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας π.χ. «Υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος για συνεργασία,

οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης "φιλοξενούνται" στο χώρο του εκπαιδευτικού γενικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν εν συναίσθηση και δεξιότητες συνεργασίας. Πώς να πετύχει η παράλληλη στήριξη όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται?» (Υποκείμενο 317) ή «Θα πρέπει να απαλλαγούμε από την νοοτροπία που θέλει τον δάσκαλο της τάξης και άρχοντα της. Δυστυχώς υπάρχει καχυποψία από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων γενικής αγωγής. Είναι πολλά ακόμα που πρέπει να γίνουν για να περάσουμε ομαλά σε μια γόνιμη συνεργασία» (Υποκείμενο 149) και «Οι δυσκολίες οφείλονται στην εγωιστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στην απροθυμία να συνεργαστούν μεταξύ τους» (Υποκείμενο 421). Δεύτερος κατά σειρά ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματική συνεργασία εκπαιδευτικών ΕΑ και ΓΑ αποτελεί η έλλειψη επιμόρφωσης στην συνεκπαίδευση (27,5%), πχ. «Θεωρώ πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΓΑ σε τρόπους και μεθόδους αποτελεσματικού σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων συνδιδασκαλίας, είναι απαραίτητη για ένα σχολείο ανοιχτό και ισότιμο προς όλους τους μαθητές, γενικής και ειδικής αγωγής..... Επιπλέον, σεμινάρια και ημερίδες με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε τρόπους αποτελεσματικής συνεργασίας και επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της ειδικής, καθίστανται αναγκαία συνθήκη για τη λειτουργία ενός πολύπλευρα δημοκρατικού σχολείου» (Υποκείμενο 427). Εκτιμάται, ως επόμενος παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών, η ασάφεια αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής από το θεσμικό πλαίσιο αλλά και γενικότερα από οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος (9,2%) πχ. «...Είναι αναγκαίο να θεσπιστεί νομικά η συνεκπαίδευση και η διδασκαλία να γίνεται από κοινού με επί μέρους ευθύνες για την καλύτερη λειτουργία της τάξης και την πραγματική ένταξη των μαθητών και όχι περιθωριοποίηση τους με "τον δικό τους δάσκαλο", μόνοι τους..». (Υποκείμενο 247) ή «Έλλειψη κτιριακής υποδομής και παιδαγωγικού υλικού, μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, ...πληθώρα διδακτέας ύλης δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο το έργο μου» (Υποκείμενο 50) ή «Καλή η συνδιδασκαλία, αρκεί να προγραμματίζεται από κοινού και για να γίνει αυτό πρέπει να είναι γίνονται έγκαιρα οι διορισμοί, πριν καθιερωθεί η ρουτίνα της τάξης» (Υποκείμενο 140) και «Ο χρόνος που έχει η παράλληλη στήριξη στην τάξη είναι λίγος μέσα στην ημέρα για να υπάρχει πλήρη συνεργασία σε όλα, οπότε η εκπαιδευτικός της τάξης είναι κατά βάση υπεύθυνη και είναι δύσκολος έτσι ο συντονισμός των δύο» (Υποκείμενο 320). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ως αιτία αναποτελεσματικής συνεργασίας την αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ (5,3%) π.χ. «Ο εκπαιδευτικός γενικής -δικαίως-προστατεύει τα δικαιώματα στη μάθηση των υπόλοιπων μαθητών που καταστρατηγούνται από την συμπεριφορά του διαταρακτικού μαθητή με ΕΕΑ στην ίδια τάξη. Η συμπερίληψη εφαρμόζεται πρόχειρα όπως η ένταξη, ως χωρική τοποθέτηση. Μόνο που τώρα βασανίζεται σε πολλές περιπτώσεις η πλειοψηφία από την μειοψηφία κατά ένα τρόπο που είναι τελικά αντιδημοκρατικός» (Υποκείμενο 99).

Τέλος, στην κλειστή ερώτηση 26 οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν ως εμπόδια για την αποτελεσματική τους συνεργασία κατά φθίνουσα σειρά προτίμησης: την αντίληψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με Ε.Ε.Α. αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών (16,6%), την έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γενικών παιδαγωγών σε θέματα

που σχετίζονται με την ειδική αγωγή (14,6%), την ακαμψία των σχολικών δομών και πρακτικών (14%), τις διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούν οι γενικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί (10,8%), τις ανεπαρκείς δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές συνεργασίας (10,8%), την έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής και θεσμικού χρονοδιαγράμματος για τη διεξαγωγή τέτοιων δραστηριοτήτων (10,2%), τις συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις (6,4%), τη διαφορετική προσέγγιση των μαθητών με Ε.Ε.Α (6,4%), την αύξηση του φόρτου εργασίας (5,1%), την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός ΕΑ δε γνωρίζει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (3,8%) και τέλος την έλλειψη χρόνου για κοινό προγραμματισμό (1,3%).

Αποτελέσματα για τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωση τους

Ως προς την μορφή διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κατά φθίνουσα σειρά: σύγχρονες τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων (εργασία σε ομάδες, παιχνίδια ρόλων, debate, προσομοίωση διδασκαλίας, project κτλ.) σε ποσοστό (32,5%), κοινότητες μάθησης-πρακτικής (οι εκπαιδευτικοί με τη συνέργεια των συναδέλφων τους σχεδιάζουν μαθησιακές ενότητες, τις διδάσκουν, τις επανασχεδιάζουν, τις διαμοιράζονται στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας κτλ.) (26,1%), ημερίδες-σεμινάρια (22,3%), εξ αποστάσεως εκπαίδευση- χρήση ΤΠΕ (16,6%) και εκπόνηση εργασιών - αυτομόρφωση (2,5%). Όσον αφορά στις προτιμήσεις τους ως προς τη διάρκεια της επιμόρφωσης, δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν μεγάλης διάρκειας επιμορφωτικό πρόγραμμα που να συνδυάζει ημερίδες και δίωρα εργαστήρια με συγκεκριμένο θέμα και στόχο που διαρκεί 3μηνο, 6μηνο, έτος ή και διετία σε ποσοστό 51%, ενώ το υπόλοιπο του δείγματος (49%) θεώρησε καταλληλότερη την επιμόρφωση μικρής διάρκειας (αποσπασματικές ημερίδες - δίωρα βιωματικά εργαστήρια). Ως προς το χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης η πλειοψηφία του δείγματος (58,9%) επιλέγει από τις 1-10 Σεπτεμβρίου και μετά τη λήξη των μαθημάτων τον Ιούνιο έως 21/6, ενώ ένα ποσοστό 29,8% του δείγματος σε εργάσιμες ημέρες και ώρες και ένα ακόμη μικρότερο (11,3%) σε απογευματινές ώρες – Σαββατοκύριακα - διακοπές Χριστουγέννων ή Πάσχα. Οι ανάγκες/προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης είναι κατά σειρά προτεραιότητας: πρακτικές στρατηγικές συνδιδασκαλίας (51,6%), τρόποι διαφοροποίησης διδασκαλίας –ύλης - δραστηριοτήτων - αξιολόγησης για τη βελτίωση της συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ (46,5%) και ελάχιστα σε θέματα σχετικά με τη νομοθεσία για τη συμπερίληψη στην Ελλάδα (1,9%). Κανένα υποκείμενο δε δήλωσε ότι θα χρειαζόταν να επιμορφωθεί στο θεωρητικό πλαίσιο της συμπερίληψης. Τέλος, από τις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που θα πρέπει να καλύπτει το επιμορφωτικό σεμινάριο για τη συμπερίληψη μεγαλύτερη προτίμηση υπήρξε για Σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία (36,9%) και προβλήματα συμπεριφοράς (36,3%). Δευτερευόντως, προτιμήθηκαν ο Αυτισμός και Αυτιστικά Χαρακτηριστικά (21,7%) και σε πολύ μικρότερο ποσοστό (4,5%) η Νοητική Καθυστέρηση και τα προβλήματα όρασης και προβλήματα ακοής (0,6%).

4.2.2. Αποτελέσματα με το στατιστικό κριτήριο χ^2

Από την περαιτέρω στατιστική ανάλυση -κατά την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 - προκύπτει ότι μεγαλύτερη δυσκολία να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τον συνδιδάσκοντα αντιμετωπίζουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, ηλικίας μικρότερης των 30 ετών, με προϋπηρεσία λιγότερη από δέκα έτη και όσοι εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, που δηλώνουν ότι σπάνια συνεργάζονται αποτελεσματικά με το συνδιδάσκοντα, αφορά σε εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ), σε δεκαέξι από τις εικοσιπέντε συνολικά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας-επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ και στις δεκαπέντε ερωτήσεις, με εξαίρεση την ερώτηση 20 στην οποία $p=0,05$ -, που εξέταζαν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ΠΣ δηλώνουν, σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς τάξης και ΤΕ, ότι σπάνια: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών (ερωτήσεις 12 και 16), ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20), αποκτούν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας (ερωτήσεις 9 και 17), ισότιμα συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν στην αίθουσα διδασκαλίας (ερωτήσεις 6, 10, 14, 18 και 21), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7 και 15), προσδιορίζουν από κοινού το μαθησιακό στόχο (ερωτήσεις 8 και 23) και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο σπουδών ή τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 4 και 13). Παράλληλα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΠΣ υποστηρίζει σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ ότι σπάνια: συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ισότιμα κατά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού μαθήματος με τον συνδιδάσκοντα (ερωτήσεις 6 και 14), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερώτηση 7) και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το μαθησιακό στόχο και με τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 8 και 13). Αντιθέτως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΓΑ υποστηρίζουν ότι συνήθως συνεργάζονται ικανοποιητικά με τον συνδιδάσκοντα σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$, με εξαίρεση την ερώτηση 20 ($p=0,05$) στην οποία κατά πλειοψηφία απαντούν ότι ο χρόνος επαρκεί μερικές μόνο φορές για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας. Παρόμοια και οι εκπαιδευτικοί ΤΕ δηλώνουν κατά πλειοψηφία ότι συνήθως συνεργάζονται αποτελεσματικά (ερωτήσεις 4, 7, 8, 8, 10, 12, 13, 17, 18, 21 και 23, $p=0,00$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ΤΕ δηλώνουν κατά πλειοψηφία ότι μερικές φορές: παρουσιάζουν το μάθημα στην τάξη συνδιδασκαλίας (ερώτηση 6 και 14, $p=0,00$), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερώτηση 15, $p=0,00$), δοκιμές και τροποποιήσεις στην διδασκαλία με γνώμονα την αποδοτικότητα της αποφασίζεται σε συνεργασία με τον συνδιδάσκοντα (ερώτηση 16, $p=0,00$) και ότι ο χρόνος επαρκεί μερικές μόνο φορές για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20, $p=0,05$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τάξης θεωρούν (44,3%) ότι από κοινού «είναι υπεύθυνοι για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος στους μαθητές με ΕΕΑ» (ερώτηση 24β, $p=0,00$), σε

αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ΠΣ (54,7%) και ΤΕ (55,2%), που εκλαμβάνουν αυτή την αρμοδιότητα ως δική τους.

Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, ότι σπάνια συνεργάζονται ικανοποιητικά με τον συν διδάσκοντα σε έντεκα από τις εικοσιπέντε συνολικά ερωτήσεις-επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ και στις δέκα ερωτήσεις, με εξαίρεση την ερώτηση 23 στην οποία $p=0,014$, που αφορούσαν στην εποικοδομητική συνεργασία. Ειδικότερα, κυρίως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών, υποστηρίζουν ότι σπάνια με τον συν διδάσκοντα: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών που επιβάλλεται να εφαρμοστούν (ερώτηση 16), ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20), συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ισότιμα στην αίθουσα διδασκαλίας (ερωτήσεις 6, 9, και 21), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7 και 15), προσδιορίζουν με σαφήνεια το μαθησιακό στόχο και συζητούν πώς οι μαθητές θα αξιολογούνται σε σχέση με το στόχο (ερωτήσεις 8 και 23) και τέλος ότι σπάνια ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο σπουδών και τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 4 και 13). Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ηλικίας μικρότερης των 30 ετών υποστηρίζει ότι σπάνια: παρουσιάζουν το μάθημα στην τάξη συν διδασκαλίας (ερώτηση 6, $p=,00$) σε ποσοστό 50%, οι κανόνες στην τάξη και οι ρουτίνες έχουν από κοινού αναπτυχθεί με τον συν διδάσκοντα (ερώτηση 7, $p=0,00$) σε ποσοστό 38%, διαφορετικοί τρόποι χρησιμοποιούνται από κοινού για την αξιολόγηση των μαθητών (ερώτηση 8, $p=0,00$) σε ποσοστό 37.7% και ότι σπάνια ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός των μαθημάτων είναι η κοινή ευθύνη και των δύο εκπαιδευτικών (ερώτηση 13, $p=0,00$) σε ποσοστό 34,4%. Αντιθέτως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πάνω από 31 ετών επιλέγουν συνήθως ότι συνεργάζονται ικανοποιητικά στις περισσότερες από τις παραπάνω ερωτήσεις (ερωτήσεις 4, 7, 9, 13, 15, 16, 21 και 23). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πάνω από 31 ετών επιπρόσθετα υποστηρίζει ότι μερικές φορές ο χρόνος επαρκεί (ή βρίσκεται) για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20, $p=0,00$). Ενώ, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί 31-50 ετών δηλώνουν ότι μερικές φορές μόνο παρουσιάζουν το μάθημα στην τάξη συν διδασκαλίας (ερώτηση 6, $p=0,00$) και τέλος οι εκπαιδευτικοί πάνω από 41 ετών δηλώνουν ότι μερικές φορές πολλοί και διαφορετικοί τρόποι χρησιμοποιούνται από κοινού για την αξιολόγηση των μαθητών (ερώτηση 8, $p=0,00$). Παράλληλα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας μικρότερης των 30 ετών (50,6%) και πάνω από 51 ετών (44,1%) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός ΠΣ ή ΤΕ είναι υπεύθυνος να αξιολογεί του μαθητές με ΕΕΑ (ερώτηση 24β, $p=0,022$), ενώ αντίθετα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 (41%) και 41-50 (42%) ετών υποστηρίζουν ότι είναι υπεύθυνοι από κοινού.

Παρόμοια οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη από 5 έτη ή κάτω από 10 έτη δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία από 11 και άνω έτη, ότι σπάνια συνεργάζονται ικανοποιητικά με τον συν διδάσκοντα σε δεκατέσσερις από τις εικοσιπέντε συνολικά σχετικές ερωτήσεις και σε επίπεδο στατιστικής

σημαντικότητας μικρότερο από $p=0,05$. Ωστόσο, για να εξαχθούν πιο γενικά συμπεράσματα συμπτύξαμε την προϋπηρεσία στις παρακάτω κατηγορίες: μικρότερη από 10 έτη, 11-19 έτη και πάνω από 20 έτη. Διαπιστώθηκε, εκ νέου ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη των δέκα ετών επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σχέση με αυτούς που έχουν παραπάνω χρόνια προϋπηρεσίας, το σπάνια αποτελεσματική συνεργασία με το συνδιδάσκοντα. Ειδικότερα, κυρίως οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σπάνια: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να επιτραπεί στους μαθητές με ΕΕΑ να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη διδασκαλία (ερωτήσεις 12, 16 και 20, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$), συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν ισότιμα κατά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού μαθήματος, καθώς και αποκτούν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας (ερωτήσεις 6 και 21 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ και στις ερωτήσεις 10, 14 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,01$), συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερωτήσεις 7 και 15, $p=0,00$), ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το μαθησιακό στόχο και με τις επιδόσεις στις οποίες οι μαθητές θα αξιολογηθούν (ερωτήσεις 4, 8, 13 και 23, $p=0,00$). Παράλληλα, στην πλειοψηφία τους οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι σπάνια: παρουσιάζουν το μάθημα στην τάξη συνδιδασκαλίας (ερωτήσεις 6 και 14, $p=0,00$ και $p=0,01$ αντίστοιχα), καθώς και ότι σπάνια έχουν θεσπιστεί από κοινού οι κανόνες διαχείρισης της τάξης (ερώτηση 7, $p=0,00$). Εν αντίθεσή, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με πάνω από 11 χρόνια προϋπηρεσίας επιλέγουν ότι συνήθως συνεργάζονται αποτελεσματικά και στις δεκατέσσερις παραπάνω ερωτήσεις, με εξαίρεση την ερώτηση 20 ($p=0,00$) στην οποία ισχυρίζονται ότι μερικές μόνο φορές ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας.

Ανάλογες απόψεις εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία καθώς κυρίως αυτοί υποστηρίζουν, σε έντεκα από τις εικοσιπέντε ερωτήσεις που αφορούσαν στην αποτελεσματική συνεργασία, ότι σπάνια: διερευνούν από κοινού τις τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών (ερώτηση 16, $p=0,044$ και 19, $p=0,034$), η τοποθέτηση και η διάταξη των υλικών, των σπουδαστών και των δασκάλων επιτρέπει ισότιμα στους δυο εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται (ερωτήσεις 6, 10, 18, 21 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,00$ και στις ερωτήσεις 5 και 14 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,01$), ο χρόνος επαρκεί για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (ερώτηση 20, $p=0,00$) και συμμετέχουν εξίσου στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης (ερώτηση 7, $p=0,026$ και 22, $p=0,02$). Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων που στην πλειοψηφία τους επιλέγουν το συνήθως στις παραπάνω ερωτήσεις.

Τέλος, όσοι έχουν ενημερωθεί στο παρελθόν για θέματα συνεκπαίδευσης μαθητών με τυπική ανάπτυξη με μαθητές με ΕΕΑ επιλέγουν το συνήθως λαμβάνει χώρα εποικοδομητική συνεργασία σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό -σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί- δηλώνοντας σε πέντε ερωτήσεις ότι: μπορούν να διαβάσουν εύκολα τα μη λεκτικά συνθήματα του συνδιδάσκοντα στην τάξη (ερώτηση 1, $p=0,01$) σε ποσοστό 85,6%, καταλαβαίνουν τους στόχους και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών που διδάσκονται στην τάξη σε συνεργασία με τον συνδιδάσκοντα (ερώτηση 3, $p=0,00$) σε ποσοστό 84,9%, ο

προγραμματισμός και ο σχεδιασμός των μαθημάτων είναι η κοινή ευθύνη και των δύο εκπαιδευτικών (ερώτηση 13, $p=0,00$) σε ποσοστό 88,2%, νιώθουν αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις τους σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (ερώτηση 19, $p=0,05$) σε ποσοστό 83,7% και ότι η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι κοινή ευθύνη και των δύο δασκάλων (ερώτηση 22, $p=0,00$) σε ποσοστό 87,6%.

Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας -σύμφωνα με την μηδενική υπόθεση-, όπως φύλο και σπουδές επηρεάζουν ελάχιστα έως και καθόλου (π.χ. Περιφέρεια και τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑ όπως: από βασικές σπουδές ή σεμινάρια - ημερίδες ή με εξ αποστάσεως επιμόρφωση), τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της μεταξύ τους συνεργασίας.

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα- Προτάσεις

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο που συναντούν στη συνεργασία τους οι εκπαιδευτικοί ΓΑ και ΕΑ είναι η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, όπως υποδεικνύεται και από προηγούμενες έρευνες (Βλάχου κ.ά., 2004; Cook&Friend, 1995; Cook&Friend, 1998; Gately&Gately, 1994). Πράγματι, στη σχετική ανοικτή ερώτηση (25β) το 53,4% των υποκειμένων που απάντησαν, ανέδειξαν την έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας ως κύριο παράγοντα αναποτελεσματικής συνεργασίας. Παρόμοια, στη σχετική κλειστή ερώτηση 26 ένα συνολικό ποσοστό 37,6% συγκεντρώνουν οι επιλογές που αναδεικνύουν την έλλειψη πνεύματος συνεργασίας, όπως: η αντίληψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών, οι ανεπαρκείς δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές συνεργασίας, οι συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και ότι ο εκπαιδευτικός ΕΑ δε γνωρίζει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Από τη συγκεκριμένη, ωστόσο, έρευνα προκύπτει ότι η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας επιδρά αρνητικά κυρίως στους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης, ηλικίας μικρότερης των 30 ετών, με προϋπηρεσία κάτω από δέκα έτη και σε όσους εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία, όπου η συνύπαρξη διαφορετικής ηλικίας και διδακτικής εμπειρίας εκπαιδευτικών είναι πιθανότερη.

Ως εκ τούτου, έντονη αναδεικνύεται η ανάγκη να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ΓΑ που μπορεί να είναι απρόθυμοι να αναθέσουν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διδασκαλία στον εκπαιδευτικό ΕΑ ή σε νεότερους ηλικιακά και λιγότερο «έμπειρους» εκπαιδευτικούς, παρά τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει το σύνολο των μαθητών καθώς, όλο και πιο ποικιλόμορφες ομάδες μαθητών φοιτούν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Για την άρση της έλλειψης κουλτούρας συνεργασίας θα πρέπει να γίνει ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμόρφωση, ώστε να εκπαιδευτούν σε συνεργατικές στρατηγικές για την αύξηση της επικοινωνίας και τη διευκόλυνση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των παιδαγωγών ΕΑ και ΓΑ. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Caron και McLaughlin (2002), δεν έχει τόση σημασία ποιο μοντέλο συνεργασίας ή ποια μορφή συνδιδασκαλίας χρησιμοποιείται,

όσο η αίσθηση της συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές. Η απροθυμία συνεργασίας, κυρίως με εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης, υποκρύπτει ενδεχομένως μια βαθιά ριζωμένη αντίληψη που αναδεικνύεται ως πρώτη σε προτίμηση στην ερώτηση 26, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με ΕΕΑ ανήκουν σε μία διαφορετική παιδαγωγική κατηγορία και, ως εκ τούτου, αποτελούν την αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών. Το συμπέρασμα αυτό ενδυναμώνεται και από τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που θα πρέπει να καλύπτει το επιμορφωτικό σεμινάριο για τη συμπερίληψη, καθώς μεγαλύτερη προτίμηση υπήρξε για Σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία (36,9%) και προβλήματα συμπεριφοράς(36,3%), υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν ευθύνη για αυτά τα παιδιά που βρίσκονται στην τάξη τους και θα πρέπει να εκπαιδευτούν για να τα αντιμετωπίσουν. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και άλλοι ερευνητές (Thomas&Loxley, 2001;Συμεωνίδου&Φτιάκα, 2013). Σε αντιδιαστολή, σε μικρότερα ποσοστά προτιμήθηκαν ο Αυτισμός και τα Αυτιστικά Χαρακτηριστικά, η Νοητική Υστέρηση και τα προβλήματα όρασης και προβλήματα ακοής, που κατά προτεραιότητα στηρίζονται από το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στη γενική τάξη. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η εκπαίδευση και των παιδιών αυτών εμπίπτει στη δική τους αρμοδιότητα. Ωστόσο, μια σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι η διατήρηση υψηλών εκπαιδευτικών προτύπων για όλους τους μαθητές, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού ικανοποιούνται. Οι στόχοι αυτοί δεν πρέπει να θεωρηθούν ως αμοιβαία αποκλειόμενοι.

Ως δεύτερο ανασταλτικό παράγοντα για την αποτελεσματική συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι η απουσία επιμόρφωσης στη συνεκπαίδευση σε συνδυασμό με την ανεπαρκή εμπειρία, δυσχεραίνει το έργο τους. Σε αντιδιαστολή, όσοι έχουν ενημερωθεί στο παρελθόν για θέματα συνεκπαίδευσης φαίνονται κάπως πιο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με το συν διδάσκοντα. Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, γενικά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα πρέπει να γίνουν πιο έμπειροι στο περιεχόμενο γνώσεων και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα πρέπει να κατανοήσουν το ρόλο τους στην υλοποίηση των στόχων της συνεκπαίδευσης δηλαδή, πώς να φιλοξενήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης στην τάξη. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα: να βασιστεί σε σύγχρονες τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, να λειτουργήσουν οι συμμετέχοντες ως κοινότητα μάθησης - πρακτικής, να διεξαχθεί σε εργάσιμο χρόνο στην αρχή ή στο τέλος του σχολικού έτους και κατά το χρονικό διάστημα που στο σχολείο δε φοιτούν μαθητές. Ένα δεδομένο που είναι άξιο σχολιασμού, αφορά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που περιορίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε πρακτικές στρατηγικές συνδιδασκαλίας και σε τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας για τη βελτίωση της συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ. Ελάχιστοι ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν σχετικά με τη νομοθεσία για τη συμπερίληψη στην Ελλάδα (1,9%) και κανένας στο θεωρητικό πλαίσιο της συμπερίληψης. Αυτή η αντίληψη, ότι η πρακτική εφαρμογή μόνο έχει αξία, ασχέτως από το θεωρητικό πλαίσιο στο

οποίο στηρίζεται η εκάστοτε στρατηγική μάθησης - διδασκαλίας, αποτελεί κατά την εκτίμηση μας ένα σημαντικό εμπόδιο, προκειμένου να μετασχηματιστεί η προσωπική παιδαγωγική θεωρία κάθε εκπαιδευτικού, που εν τέλει καθορίζει αποφασιστικά τη διδακτική πράξη και συνεπώς και το επίπεδο συνεργασίας σε περιπτώσεις συνεκπαίδευσης. Εκτιμούμε ωστόσο, ότι εάν το επιμορφωτικό πρόγραμμα διεξαχθείμε την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, που από τη φύση τους ενθαρρύνουν σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό την ανταλλαγή απόψεων, την επεξήγηση αξιών και πεποιθήσεων, το διαμοιρασμό βιωμάτων και εμπειριών με τους συναδέλφους τους, τότε θα συμβάλλει θετικά στην κριτική σκέψη και στο μετασχηματισμό των παραδοχών των εκπαιδευτικών (Mezirow, 1997).

Επιπρόσθετα εμπόδια στην εποικοδομητική συνεργασία αναδεικνύονται, οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος και το ασαφές θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη συνεργασία γενικών και ειδικών παιδαγωγών. Είναι σαφές ότι χρειάζεται να γίνουν αλλαγές στα σχετικά περιχαρακωμένα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να ανταποκρίνονται και στις ΕΕΑ των μαθητών που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση. Ακόμη, θα πρέπει να διατυπωθεί πιο λεπτομερές θεσμικό πλαίσιο, ώστε να καθορίζει τόσο το ρόλο κάθε εκπαιδευτικού, όσο και συγκεκριμένες προσδοκίες από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, κρίνεται αναγκαίο από τους εκπαιδευτικούς -στην ανοικτή ερώτηση 25β-να στελεχώνονται έγκαιρα και επαρκώς σε εκπαιδευτικό προσωπικό, κατά προτίμηση με γνώσεις στην ΕΑ και ή δυνατόν μόνιμο, τα Τμήματα Ένταξης και οι θέσεις Παράλληλης Στήριξης.

Καταλήγοντας, θεσμικά επιμορφωτικό ρόλο έχουν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Γενικής και Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές αλλά και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές - τεχνικές διδασκαλίας, που αποδίδουν κατά τη συνεκπαίδευση μαθητών τυπικής ανάπτυξης με μαθητές με ΕΕΑ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Η έρευνα ανέδειξε ως προτεραιότητα την αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ότι η επιτυχία όλων των παιδιών εξαρτάται από την ποιότητα τόσο της ειδικής εκπαίδευσης όσο και της γενικής εκπαίδευσης... και ότι η ειδική εκπαίδευση δεν είναι ένα μέρος της εκπαίδευσης περιθωριοποιημένο, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης ως ολότητα (NASDSE, 2003). Εν κατακλείδι, θα μπορούσε αυτή η προτεραιότητα να επανακαθορίσει και τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, που στην Ελλάδα διακρίνονται σε Ειδικής και Γενικής Αγωγής και συνεπώς η εκπαίδευση των μελλοντικών Παιδαγωγών, αλλά και η Εκπαίδευση ως ολότητα, δεν εκλαμβάνεται ως ενιαία.

6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανάσογλου, Ε. (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.). Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Παν/μίο Μακεδονίας Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.*

- Βλάχου Α., Ε. Διδασκάλου, και Β. Μπέλιου (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για την βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο: Μ. Ζαφειροπούλου και Γ. Κλεφταράς (επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα, 65-106.
- Bauwen J. & J. J. Hourcade (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro-ed.
- Γεροσίμου, Ε. (2012): Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της «συμπερίληψης» στην Κύπρο: τα κυρίαρχα συστήματα αξιών. Στο 12ο Παν κύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «*Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία* », 8-9 Ιουνίου 2012, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Caron, E. A. & M. J. McLaughlin. (2002). Indicators of beacons of excellence schools: What do they tell us about collaborative practices? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 285-313.
- Cook, L. & M. Friend (1995). Co-teaching: guidelines for effective practices. *Focus of Exceptional Children*. 28(3), 1-16.
- Cook, L., & M. Friend (1998). *About teams*. Paper presented at annual meeting of the Council for Exceptional Children, Minneapolis, MN.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα
- Gately S.E. & Jr. Gately (1994). Understanding Co teaching Components. *Teaching Exceptional Children*. MAR/APR 2001(41).
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, Vol 26 (2), 56–63.
- Idol, L., P. Paolucci-Whitcomb & A. Nevin, (1994). *Collaborative consultation* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-ed.
- Jorgensen, C. M. (1997). Curriculum and its impact on inclusion and the achievement of students with disabilities. *Issue Brief*, 2 (2). Pittsburgh, PA: Allegheny University of the Health Sciences, The Consortium on Inclusive School Practices.
- McGregor, G., A. Halvorsen, D. Fisher, I. Pumpian, B. Bhaerman & C. Salisbury (1998). Professional development for “all” personnel in inclusive schools. *Issue Brief*, 3(3). Pittsburgh, PA: Allegheny University of the Health Sciences, The Consortium on Inclusive School Practices.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74 (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- N.4074/2012 (ΦΕΚ Α' 88/11-4-2012). *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα*

των ατόμων με αναπηρίες. Διαθέσιμο στο:
http://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=496c717b-9601-4f93-b0ff-3907fea1ae1e

- NASDSE (2003). *Monitoring the Implementations of IDEA*. Proceedings of the 2002 National Monitoring Conference.
- ΟΗΕ, 2006. Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ), απόφαση 61/611 από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στη Νέα Υόρκη, στις 13 Δεκεμβρίου 2006.
- Rieser, R. (2012) *Implementing inclusive education: A Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. London: Commonwealth Secretariat.
- Sharpe M.N. and M.E. Hawes (2003). Collaboration between General and Special Education: Making it Work. *Issue Brief*, July 2003, vol. 2 (1).
- Strogilos V., M. Nikolaraizi & E. Tragoulia (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*. First article, 1-15.
- Συμεωνίδου Σ. & Ε. Φτιάκα (2013). Και πως θα τους διδάξουμε τώρα; Ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαρανής και Α. Χαριοπολίτου (επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα, 83 – 103.
- Τζιβνίκου Σ. & Β. Κουτσοκόστα (2011). Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 15, 55-69.
- Thomas, G. & A. Loxley (2001). *Deconstructing Special education and constructing inclusion*. Buckingham, Open University Press.