



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«Οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία ομηλίκων ως μέσο εφαρμογής της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο»



Επιμέλεια: Γιαννίκου Δέσποινα (ΑΜ: 0214197)

Επιβλέποντες καθηγητές: κ. Ειρήνη Δερμιτζάκη (ΠΤΠΕ)

κ. Ηλίας Αβραμίδης (ΠΤΕΑ)

Βόλος 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση και τον σχεδιασμό της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή κ. Ηλία Αβραμίδα και την καθηγήτρια κ. Ειρήνη Δερμιτζάκη για τη συνεχή καθοδήγηση και τη στήριξή τους. Με την εμπιστοσύνη, την υπομονή και τις γνώσεις που μου μετέδωσαν κατάφερα να ολοκληρώσω την εργασία αυτή, που με μύησε στην έρευνα, με πλούτισε ως εκκολαπτόμενο παιδαγωγό και με ωρίμασε συνολικά ως άνθρωπο.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω με συγκίνηση τους γονείς μου για την πραγματικά πολύτιμη υποστήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τα κοντινά εκείνα πρόσωπα και τους φίλους που μου συμπαραστάθηκαν ηθικά και συναισθηματικά στην προσπάθειά μου

Περιεχόμενα

Περίληψη	iii
Εισαγωγή	1
Κεφ. 1. Η προσέγγιση της διδασκαλίας ομηλικών	3
Κεφ. 2. Στάσεις απέναντι στην ένταξη, αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και αντιλήψεις για τη διδασκαλία ομηλικών	13
2.1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις στάσεις των γενικών εκπαιδευτικών (περιορισμός σε εκπαιδευτικούς δημοτικών)	13
2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση διαμορφώνουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας	21
2.3. Αίσθηση διδακτικής αποτελεσματικότητας για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ	28
2.4. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	31
Κεφ. 3. Μεθοδολογία	32
3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση	32
3.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων	32
3.3. Συμμετέχοντες και Διαδικασία συλλογής δεδομένων	36
3.4. Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων	37
3.5. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας	37

Κεφ. 4. Αποτελέσματα	39
4.1. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο	39
4.2. Αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια τους για την υλοποίηση της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο	40
4.3. Η επίδραση των στάσεων και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών	42
4.4. Αντιλαμβανόμενα οφέλη για τους μαθητές από την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στο γενικό σχολείο	43
4.5. Αντιλαμβανόμενα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς από την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στο γενικό σχολείο	44
Κεφ. 5 Συζήτηση	46
Βιβλιογραφία	50
Παράρτημα Α. Ερωτηματολόγιο	55

Περίληψη

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολικά έχει καθιερωθεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες ως το κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης αυτών των παιδιών στις περισσότερες δυτικές χώρες. Η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και την πλήρη αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μελέτη επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στη διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας ομήλικων εξετάζοντας παράλληλα τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη φιλοσοφία της ένταξης, καθώς και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα τους, δυο παράγοντες που αναμφισβήτητα επηρεάζουν την εφαρμογή της ένταξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 τεταρτοετείς φοιτητές ενός Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε μία κλίμακα του εργαλείου «My Thinking About Inclusion Scale» (Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998), την κλίμακα «Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale» (Sharma, Loreman & Forlin, 2012), καθώς και άλλες κλίμακες που εξέταζαν αντιλήψεις σχετικές με τη διδασκαλία ομήλικων. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι οι συμμετέχοντες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατείχαν ουδέτερες στάσεις απέναντι στην ένταξη και αρκετά θετικές αντιλήψεις σε όλες τις διαστάσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Οι μεταβλητές «στάσεις απέναντι στην ένταξη» και αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση συμπεριφοράς αναδείχτηκαν ως σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων για την εφαρμογή της διδασκαλίας ομήλικων. Η καινοτόμα αυτή προσέγγιση κρίθηκε ως αποτελεσματική αποφέροντας θετικά κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές, καθώς και διδακτικά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, αποτελώντας σημαντικό εργαλείο εφαρμογής της ένταξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για τη χάραξη κατάλληλων επιμορφωτικών σεμιναρίων ως αναπόσπαστα κομμάτια προπτυχιακών προγραμμάτων, με σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών για εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, ασχολείται με την διερεύνηση των στάσεων που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και με τον βαθμό ετοιμότητάς τους για μια τέτοια εφαρμογή. Πρόκειται για θέμα μείζονος σημασίας, καθώς τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή του ενδιαφέροντος των ακαδημαϊκών αλλά και της πολιτείας από την ειδική εκπαίδευση στη συνεκπαίδευση με στόχο την παροχή ίσων δικαιωμάτων αλλά και ίσων ευκαιριών μάθησης.

Η δομή της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας ομηλικών ως μέσο εφαρμογής της ένταξης. Πρόκειται για μια διδακτική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές δημιουργούν μικρές ομάδες μάθησης, με σκοπό την επίτευξη ορισμένων κάθε φορά ακαδημαϊκών στόχων. Αναλυτικότερα, κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας ομηλικών οι μαθητές αναλαμβάνουν δύο ρόλους, τον ρόλο του μαθητή εκπαιδευτή αλλά και τον ρόλο του μαθητή εκπαιδευομένου. Στο εν λόγω κεφάλαιο, λοιπόν, ασχολούμαστε ενδελεχώς με τον ορισμό της διδασκαλίας ομηλικών, αλλά κυρίως με τις εφαρμογές αυτού του μοντέλου μάθησης μέσα από σύγχρονες έρευνες που αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητά του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αρχικά μελετώνται οι στάσεις των γενικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Εν συνεχεία, μέσα από τη μελέτη ικανοποιητικού αριθμού ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορα μέρη του κόσμου, προσεγγίζεται μία χαρτογράφηση της ετοιμότητας των γενικών εκπαιδευτικών μέσα από τη σύνθεση ερευνών που εξέτασαν τις αντιλήψεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας τους. Επίσης, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται και οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν δραστικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην υπόθεση της ένταξης. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού τίθενται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Στο τρίτο κεφάλαιο, περιγράφεται η μεθοδολογία και γνωστοποιούνται τα εργαλεία της έρευνας και όλα τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά την εκπόνηση της. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο τεκμηριώνεται η επιλεγείσα ποσοτική προσέγγιση, η

επιλογή του δείγματος, οι διαδικασίες διανομής των ερωτηματολογίων σε τεταρτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής τους πρακτικής άσκησης, οι διαδικασίες επεξεργασίας και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού, και τέλος οι τρόποι με τους οποίους εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται όλες οι αναλύσεις που επιτελέστηκαν και τα αποτελέσματα αυτών. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με τη χρήση σχετικών πινάκων. Η δομή του κεφαλαίου αυτού αντανακλά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και παρέχονται κατευθύνσεις για περαιτέρω μελέτες.

Η εργασία κλείνει με την παράθεση της Βιβλιογραφίας και τα απαραίτητα Παραρτήματα.

Κεφάλαιο 1. Η διδασκαλία ομηλίκων ως μέσο της εφαρμογής της ένταξης

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε μια ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας που αφορά στο θέμα της διδασκαλίας ομηλίκων (peer tutoring), όπως αυτή εφαρμόστηκε για να μελετηθούν τα οφέλη και η αποτελεσματικότητά της σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Πρόκειται, σε γενικές γραμμές, για τη διδασκαλία στην οποία το ρόλο του διδάσκοντα παίρνει ένας συνομήλικος ή ένας μεγαλύτερος μαθητής. Οι περισσότερες από τις έρευνες που θα παρουσιαστούν εξετάζουν την εφαρμογή των μεθόδων αυτών σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) όπως με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, καθώς και διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. Επίσης, οι έρευνες αφορούσαν και τυπικά παιδιά με χαμηλές επιδόσεις και κίνδυνο σχολικής αποτυχίας ή εγκατάλειψης λόγω μεταναστευτικού υπόβαθρου ή χαμηλού κοινωνικοοικονομικού στάτους. Η εφαρμογή των συγκεκριμένων μεθόδων έγινε κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα (ανάγνωση και κατανόηση κειμένου) και τα μαθηματικά, αλλά η έρευνα τελευταία έχει επεκταθεί και σε μαθήματα όπως η φυσική, η βιολογία, η ιστορία και η γυμναστική. Ηλικιακά, οι έρευνες συμπεριλαμβάνουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και σε πολύ μικρότερο βαθμό φοιτητές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες εκείνες που λαμβάνουν υπόψη το βίωμα των ίδιων των μαθητών μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων, αλλά και οι έρευνες που εστιάζουν στα οφέλη που αποκομίζουν όχι μόνο τα παιδιά που παίρνουν το ρόλο του διδασκόμενου, αλλά και εκείνα που παίρνουν το ρόλο του διδάσκοντα.

Η έρευνα των Bond και Castagnera (2006) αφορούσε τη διδασκαλία ομηλίκων τόσο μεταξύ μαθητών ίδιας ηλικίας (peer tutoring) όσο και από μεγαλύτερους σε μικρότερους μαθητές (cross-age tutoring) στο πλαίσιο των τάξεων της γενικής εκπαίδευσης. Οι Bond και Castagnera εντόπισαν ακαδημαϊκά και κοινωνικά θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλίκων. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η προσέγγιση αυξάνει τις σχολικές επιδόσεις όλων των συμμετεχόντων μαθητών (παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες) και συντελεί στην ανάπτυξη σχέσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συγκεκριμένη εκδοχή της διδασκαλίας ομηλίκων (Class-Wide Peer Tutoring ή CWPT) είναι οι PALS (Peer-Assisted Learning Strategies), που αφορούν στην ανάγνωση και πραγματοποιούνται τρεις φορές την εβδομάδα, για 40 λεπτά κάθε φορά. Το παιδί με το ρόλο του καθηγητή διακόπτει την ανάγνωση του παιδιού-μαθητή κάθε φορά που αυτό κάνει λάθος, και του ζητά να το εντοπίσει. Του δίνει 4 δευτερόλεπτα χρόνο και, αν δεν απαντήσει, μόνο τότε επεμβαίνει διορθώνοντας. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι στρατηγικές αυτές βελτιώνουν την αναγνωστική ευχέρεια αλλά και την κατανόηση τόσο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και των παιδιών που απλά έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Η διδασκαλία από μεγαλύτερους σε μικρότερους μαθητές, τώρα, έχει αποδειχθεί και αυτή ιδιαίτερα αποτελεσματική όσον αφορά στον αλφαριθμητισμό. Τόσο ο «διδάσκων» όσο και ο διδασκόμενος ωφελούνται στο λεξιλόγιο, την ακρίβεια στην ανάγνωση, την αυτοδιόρθωση και την κατανόηση. Οι «διδάσκοντες» φαίνεται να εμπεδώνουν καλύτερα τη γνώση, όταν χρειάζεται να τη μεταδώσουν. Το ρόλο του «διδάσκοντα», στη συγκεκριμένη μέθοδο, μπορεί, βέβαια, να λάβει και ένα μεγαλύτερος μαθητής που και ο ίδιος έχει ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι έρευνες έχουν αποδείξει πως και αυτή η περίπτωση είναι εξαιρετικά αποτελεσματική για όλους τους εμπλεκόμενους όσον αφορά στην ανάγνωση αλλά και την αυτοεκτίμηση. Τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αντλούν μεγάλη αυτοπεποίθηση όταν νιώθουν ότι διδάσκουν με επιτυχία κάποιο άλλο παιδί, γιατί νιώθουν χρήσιμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Fisher (2001) κατέδειξαν ότι οι μαθητές που πήραν μέρος στο παραπάνω πρόγραμμα σημείωσαν αισθητά μεγαλύτερη βελτίωση των επιδόσεών τους από τους μαθητές που δε συμμετείχαν σε αυτά, αλλά έλαβαν τη συμβατική ενισχυτική υποστήριξη.

Στην έρευνα των Bond και Castagnera τα ζεύγη μαθητών με βάση τις βαθμολογίες των παιδιών σε συγκεκριμένους κύκλους μαθημάτων. Πριν την έναρξη του προγράμματος, οι «διδάσκοντες» μαθαίνουν για τη σημασία της ισότητας, τρόπους να αναγνωρίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, τα χαρακτηριστικά των διάφορων μαθησιακών δυσκολιών και το ρόλο τους ως εμπνευστών στην ανάπτυξη φίλων εκ μέρους των μαθητών τους. Στο τέλος του προγράμματος, είτε οι «δάσκαλοι» είτε οι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν με διάφορα μέσα (π.χ. PowerPoint) ένα πορτφόλιο (φωτογραφικό, ηχογραφημένο ή βιντεοσκοπημένο υλικό κ.λπ.) της συνολικής εμπειρίας τους.

Οι συνεργατικές τάξεις είναι τάξεις όπου διαφορετικοί μεταξύ τους μαθητές μαθαίνουν να αποδέχονται ο ένας τον άλλο και να συνεργάζονται. Στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα αίσθημα κοινότητας, όπου καθίσταται σαφές ότι όλοι ανεξαιρέτως χρειαζόμαστε κάποιο είδος βοήθειας. Τα οφέλη είναι τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά. Οι μαθητές που μαθαίνουν σε αυτά τα περιβάλλοντα εκπαιδεύονται να σέβονται τον «άλλο», πράγμα που μακροπρόθεσμα δημιουργεί προϋποθέσεις κοινωνικής συνοχής.

Οι έρευνες κατέδειξαν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας που προϋποθέτουν τη μεσολάβηση του καθηγητή είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τις μεθόδους όπου ομήλικοι ή μεγαλύτεροι μαθητές διδάσκουν άλλους μαθητές, είτε αυτοί έχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες είτε απλές αδυναμίες. Επιπλέον, προετοιμάζουν τα παιδιά για μια υγιέστερη κοινωνική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή, θέτοντας έτσι τις βάσεις για πιο υγιείς κοινωνίες.

Σε μία έρευνα του Topping et al. (2001) με παιδιά ηλικίας 9-11 ετών εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ομηλικών και της διδασκαλίας από μεγαλύτερους σε μικρότερους μαθητές (ηλικιακής διαφοράς δύο περίπου χρόνων) σε σύγκριση με τη συμβατική διδασκαλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν οφέλη για τους «διδασκόμενους», αλλά και για τους «διδάσκοντες», που δε σημειώθηκαν στην ομάδα των μαθητών που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα συμβατικής διδασκαλίας (ομάδες ελέγχου) τόσο σε επίπεδο γνωστικό όσο και αναφορικά με την αυτοεκτίμηση. Ανάμεσα στις δύο μεθόδους (ομήλικα ζευγάρια και ζευγάρια διαφορετικής ηλικίας), τα ζευγάρια μαθητών διαφορετικής ηλικίας φάνηκε να αποδίδουν καλύτερα σε όλα τα επίπεδα, ειδικά όσον αφορά στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η διδασκαλία ήταν πλήρως εξατομικευμένη, αφού κάθε ζευγάρι είχε το δικό του, διαφορετικό διδακτικό υλικό, το οποίο επέλεγε μόνο του, με προϋπόθεση το επίπεδο να είναι μεγαλύτερο από αυτό του διδασκόμενου και μικρότερο από αυτό του διδάσκοντος. Η τεχνική που εφαρμόστηκε ήταν αυτή της ταυτόχρονης μεγαλόφωνης ανάγνωσης («Reading Together»), η οποία σταματούσε όταν ο μαθητής ένιωθε ικανός να συνεχίσει μόνος του («Reading Alone»), κάνοντας ένα από πριν συμπεφωνημένο σινιάλο στο διδάσκοντα μαθητή. Όταν γινόταν ένα λάθος που δε διορθωνόταν άμεσα (σε χρόνο 4ων δευτερολέπτων) από το μαθητή, ξανάρχιζε η διαδικασία της ταυτόχρονης ανάγνωσης. Ο διδάσκων μαθητής δεν έσπευδε να διορθώνει τα λάθη του μαθητή, αλλά έδινε χρόνο για αυτοδιόρθωση και φρόντιζε οπωσδήποτε να επιβραβεύει τη

σωστή ανάγνωση και την επίδειξη πρωτοβουλίας και αυτοπεποίθησης. Ο ρόλος του επαγγελματία δασκάλου μέσα στην αίθουσα ήταν μόνο να επιβλέπει ένα-ένα τα ζευγάρια την ώρα της αλληλεπίδρασης.

Σε μία άλλη έρευνα στην Αμερική, οι Wrieth και Cleary (2006) εφάρμοσαν την προσέγγιση σε μαθητές δευτέρας, τρίτης και τετάρτης δημοτικού ως διδασκαλία από μεγαλύτερους σε μικρότερους μαθητές (cross-age peer-tutoring), ώστε να εξεταστούν τα ενδεχόμενα οφέλη αναφορικά με την ανάγνωση για μαθητές που υστερούν. Να σημειωθεί εδώ πως η δεξιότητα της άνετης ανάγνωσης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απόκτηση πιο σύνθετων δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση κειμένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τη συγκεκριμένη μέθοδο ωφελούνται τόσο τα μεγαλύτερα όσο και τα μικρότερα παιδιά («διδάσκοντες» και μαθητές αντίστοιχα), ωστόσο αισθητά σημαντικότερα είναι τα οφέλη για τα παιδιά-μαθητές, κυρίως γιατί τους δίνεται η ευκαιρία για εξάσκηση με άμεση ανατροφοδότηση (άμεση διόρθωση, επιβράβευση κ.λπ.). Η επίδοση αυτών των παιδιών, μάλιστα, μετά το πέρας του προγράμματος έφτασε ή τουλάχιστον πλησίασε σημαντικά τις επιδόσεις των τυπικών αναγνωστών της ηλικίας τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε η στρατηγική listening-while-reading strategy, κατά την οποία ο μαθητής διαβάζει το κείμενο σιωπηλά την ώρα που ο «διδάσκων» διαβάζει το κείμενο μεγαλόφωνα. Στη συνέχεια, ο μαθητής διαβάζει με τη σειρά του το ίδιο κείμενο φωναχτά λαμβάνοντας τη βοήθεια του «διδάσκοντα» όπου χρειάζεται. Φυσικά, ο μεγαλύτερος μαθητής, αυτός με το ρόλο του διδάσκοντα, έχει δεχθεί από πριν την κατάλληλη εκπαίδευση για το ρόλο αυτό. Σε 4 40λεπτες συναντήσεις εντός του σχολικού προγράμματος εκπαιδεύεται στο να συμπεριφέρεται σωστά ως «διδάσκων», να διαχειρίζεται μέτρια προβλήματα συμπεριφοράς, να ενθαρρύνει το μαθητή, και να εφαρμόζει σωστά τη στρατηγική.

Στην έρευνα των Plumer και Stoner (2005) μελετήθηκαν οι επιδράσεις της διδασκαλίας ομηλικών (Classwide Peer Tutoring) σε παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και με υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν συμπεριφορικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες που επηρεάζουν την εκπαίδευσή τους ως συνολική εμπειρία. Στην έρευνα αυτή εφαρμόστηκαν δύο διαφορετικές μέθοδοι (απλή εφαρμογή διδασκαλίας ομηλικών και εφαρμογή με συμπληρωματική υποστήριξη από ομήλικο καθοδηγητή – peer coaching) με σκοπό να εφαρμοστούν συμπληρωματικά στις δύο ήδη εφαρμοσμένες στρατηγικές παρέμβασης που αποδεδειγμένα βελτιώνουν την κατάστασή τους, την ψυχοδιεγερτική αγωγή και τις διαδικασίες διαχείρισης έκτακτων καταστάσεων.

Τα τρία παιδιά με ΔΕΠΥ που επελέγησαν (9-10 ετών) συνδέθηκαν σε ζευγάρια με παιδιά που παρουσίαζαν συστηματικά πρόβλημα συμπεριφορά μέσα στην τάξη και υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Για 20-25 λεπτά τη μέρα, 3 φορές την εβδομάδα τα ζευγάρια συνεργάζονταν με εναλλαγή ρόλων πάνω στην ανάγνωση και την ορθογραφία χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο σύστημα βαθμολόγησης-επιβράβευσης. Η τάξη ήταν χωρισμένη σε δύο ομάδες, έτσι ώστε να συναγωνίζονται μεταξύ τους βαθμολογικά. Να σημειώσουμε εδώ ότι προηγουμένως οι συμμετέχοντες –μαθητές και δάσκαλοι– είχαν δεχτεί ορισμένη εκπαίδευση, ώστε να εφαρμόζουν τη μέθοδο σωστά. Στη δεύτερη μέθοδο, όπου προστέθηκε η χρήση καθοδηγητή, ο τελευταίος είχε την αρμοδιότητα να θέτει κοινωνικούς στόχους μαζί με τον μαθητή και να ελέγχει σε καθημερινή βάση το επίπεδο εξυπηρέτησης των στόχων δίνοντας την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Η διαδικασία αυτή ήταν συνδεδεμένη με ένα σύστημα πόντων που επιβράβευαν την αφοσίωση του μαθητή, αλλά και τη συνεργασία μεταξύ μαθητή-καθοδηγητή.

Κατά την παρατήρηση, οι ερευνητές παρατηρούσαν όχι μόνο την ακαδημαϊκή δραστηριότητα, αλλά κυρίως το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και την αλληλεπίδρασή τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και του μεσημεριανού. Όσον αφορά τα υπό έρευνα παιδιά, εστίαζαν κυρίως στην αφοσίωση (αλληλεπίδραση εκτός αυστηρά καθορισμένων δραστηριοτήτων) και τη συμμετοχή (συμμετοχή σε δραστηριότητες με κανόνες). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών αύξησε εντυπωσιακά (σχεδόν 100%) τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές των εν λόγω παιδιών κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων, χωρίς όμως αυτό να γενικεύεται. Από την άλλη, η εφαρμογή της δεύτερης μεθόδου, με τη χρήση καθοδηγητή, υπήρξε πολύ πιο αποτελεσματική όσον αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση κατά το διάλειμμα και το φαγητό. Να σημειωθεί μάλιστα ότι τα τρία επιλεγμένα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων αλληλεπιδρούσαν κυρίως με άλλα παιδιά και όχι με τα παιδιά που είχαν αντιστοιχιστεί. Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος μέσω συνεντεύξεων τόσο τα παιδιά όσο και οι δάσκαλοι εξέφρασαν πολύ θετικές εντυπώσεις όσον αφορά την αποτελεσματικότητα αλλά και τη συνολική εμπειρία και θεώρησαν τις μεθόδους εύκολα εφαρμόσιμες.

Η έρευνα της Pettursdottir et al. (2007) μελέτησε την επίδραση που είχε στην κοινωνική αλληλεπίδραση ενός πεντάχρονου παιδιού με αυτισμό (ASD) και αναπτυξιακή καθυστέρηση η εφαρμογή ενός προγράμματος ομηλικών με εναλλαγή

ρόλων που περιλάμβανε δραστηριότητες ανάγνωσης και αμέσως μετά ελεύθερο παιχνίδι. Οι δραστηριότητες ανάγνωσης (διάρκειας 15 λεπτών) ήταν και αυτές συνυφασμένες με το παιχνίδι. 5 παιδιά μιας ειδικής τάξης αντιστοιχίστηκαν με 10 παιδιά του κανονικού νηπιαγωγείου. Στόχος ήταν να ελεγχθεί αν η προηγούμενη διαδικασία αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων ανάγνωσης θα αύξανε την αλληλεπίδραση μεταξύ του Μαξ και των τριών επιλεγμένων ομηλικών κατά το εικοσάλεπτο ελεύθερο παιχνίδι που ακολουθούσε. Η διαδικασία πραγματοποιούταν 4 φορές την εβδομάδα για 4-5 διαδοχικές εβδομάδες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν απλά να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση κατά το ελεύθερο παιχνίδι, χωρίς ωστόσο να προβαίνουν σε κανένα είδος προγραμματισμένης υπόδειξης ή ενίσχυσης. Η έρευνα έδειξε ότι η διδασκαλία μεταξύ ομηλικών, όταν είναι προσανατολισμένη στο παιχνίδι, μπορεί και αυξάνει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των «κανονικών» ομηλικών τους. Το ίδιο δεν παρατηρήθηκε, όταν στις δραστηριότητες της ανάγνωσης δεν ήταν ενταγμένο το παιχνίδι, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες (Kamp κ.ά., 1994), οι οποίες ωστόσο μπορεί να ήταν λιγότερο οργανωμένες και, επιπλέον, μετρούσαν ως αλληλεπίδραση ακόμα και μη λεκτικές μορφές αλληλεπίδρασης. Περαιτέρω έρευνα χρειάζεται, ώστε να μπορούν να γενικευτούν αυτά τα ευρήματα και να προσδιοριστεί πώς ακριβώς αυτού του είδους η βελτίωση μπορεί να σταθεροποιηθεί (μακροχρόνια αποτελέσματα).

Η έρευνα της Jones (2007) διεξήχθη, για να μελετήσει την επίδραση που έχει η διδασκαλία ομηλικών (peer tutoring) σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης που ανέλαβαν το του «δασκάλου» (tutor) παιδιών με αυτισμό. Έγινε, για να καλύψει το κενό που υπάρχει στην ερευνητική βιβλιογραφία, η οποία εστιάζει περισσότερο στα οφέλη που αφορούν τα παιδιά-δέκτες και γενικά δε δίνει τόση σημασία στο βίωμα, στην εμπειρία των παιδιών που έχουν το ρόλο του δασκάλου. Η έρευνα αφορούσε στις ικανότητες αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο κοινωνικών δραστηριοτήτων, όπως το παιχνίδι. Για 24 εβδομάδες συνολικά και με εναλλαγή δασκάλων κάθε 6 εβδομάδες, δύο παιδιά με αυτισμό ηλικίας 4-10 ετών αντιστοιχίστηκαν με ένα παιδί-δάσκαλο ηλικίας 10-11 ετών και έπαιζαν μαζί στους χώρους που το κανονικό σχολείο στεγάζει τη μονάδα που φιλοξενεί τα παιδιά με αυτισμό και μαθησιακές δυσκολίες. Οι συναντήσεις λάμβαναν χώρα μία φορά την εβδομάδα και διαρκούσαν μισή ώρα. Την ώρα αυτή τα «κανονικά» παιδιά, που εθελοντικά συμμετείχαν στο πρόγραμμα, έχαναν κάποιο από τα σχολικά τους μαθήματα.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια με απαντήσεις σε ερωτήσεις κλειστού αλλά και ανοιχτού τύπου εκ μέρους των ίδιων των παιδιών-δασκάλων, αλλά και των γονιών τους και του σχολικού προσωπικού (δάσκαλος της τάξης, βοηθός-εμπυχωτής της τάξης και διευθυντής του σχολείου), ώστε να συγκεντρωθούν ποσοτικά δεδομένα και να σημειωθεί και να αξιολογηθεί η ωφέλεια που μπορεί να παρατηρήθηκε στα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αλλά και στο «ήθος» του σχολείου γενικότερα. Οι προηγούμενες έρευνες είχαν ήδη δείξει ότι τα παιδιά με το ρόλο του δασκάλου αναπτύσσουν μεγαλύτερη ευαισθησία, ανεκτικότητα και αποδοχή των ατομικών διαφορών, ενώ ταυτόχρονα ευχαριστούνται τη διαδικασία και τη συμμετοχή τους. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των ερευνών κάνουν λόγο για αίσθημα ικανότητας, περηφάνια, αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση και ομαδικότητα αφού οι μαθητές-δάσκαλοι έμαθαν πώς να διαχειρίζονται τις ιδιαίτερες συμπεριφορές των παιδιών με αυτισμό και, γενικά, αντιλήφθηκαν την εγγενή αξία της εμπειρίας να βοηθάς κάποιον. Οι γονείς τους, από την άλλη, ήταν εξίσου ευχαριστημένοι και πρόθυμοι να συστήσουν τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και σε άλλους γονείς.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας επιβεβαίωσαν αυτό που είχαν προσεγγίσει ακροθιγώς οι προηγούμενες έρευνες, έδειξαν δηλαδή ότι τα παιδιά ευχαριστήθηκαν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Πολλά από αυτά μάλιστα δήλωσαν πως θα επιθυμούσαν το πρόγραμμα να κρατούσε περισσότερο. Η συναναστροφή με παιδιά με αυτισμό τους φάνηκε, ωστόσο, κάπως δύσκολη υπόθεση, καθώς ήταν δύσκολο να τους τραβήξουν την προσοχή και να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους. Για αυτό το λόγο, αρκετοί πρότειναν μια βελτίωση στο πρόγραμμα: να μεριμνάτε ώστε οι συμμετέχοντες να είναι πιο προετοιμασμένοι για το πώς να διαχειριστούν τέτοιου είδους συμπεριφορές.

Στην έρευνα της Vandavelde et al. (2011) συμμετείχαν 93 Φλαμανδοί μαθητές 5ης και 6ης τάξης που κινδύνευαν με σχολική αποτυχία εξαιτίας της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης ή του μεταναστευτικού τους υπόβαθρου. Τα οφέλη της διδασκαλίας ομηλικών για τους συμμετέχοντες μαθητές υπήρξαν πολλαπλά, ήταν όμως αισθητά κυρίως στα μεγαλύτερα παιδιά και αφορούσαν όχι μόνο όσους είχαν το ρόλο του μαθητή αλλά και εκείνους που είχαν το ρόλο του διδάσκοντα – διδάσκοντες χρίστηκαν 43 μεταπτυχιακοί φοιτητές των Κοινωνικών Επιστημών. Για την ακρίβεια, οι μαθητές ανέπτυξαν μεγαλύτερα κίνητρα μάθησης και καλλιέργησαν μεταγνωστικές δεξιότητες (π.χ. στοχοθεσία, οργάνωση,

αυτοαξιολόγηση), με συνέπεια να αρχίσουν να εφαρμόζουν μεγάλη γκάμα αυτορρυθμιζόμενων στρατηγικών μάθησης μετά την παρέμβαση.

Η μελέτη της Shenderovich et al. (2016) συνοψίζει τα αποτελέσματα 15 ερευνών που αφορούν στη διδασκαλία ομηλικών σε παιδιά 5-11 ετών από μη επαγγελματίες «δασκάλους», δηλ. συμμαθητές, μεγαλύτερα παιδιά, φοιτητές και εθελοντές στη βάση της κοινότητας. Όλες οι έρευνες αφορούσαν σχολεία με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ, διήρκεσαν τουλάχιστον 12 εβδομάδες και εστίασαν στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου (λόγω της βαρύτητας που αυτά έχουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση), κυρίως, ή και τα μαθηματικά. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί πως παρουσιάζουν μεταξύ τους μεγάλη ετερογένεια και τα αποτελέσματα πρέπει να αντιμετωπιστούν με κάποια επιφύλαξη. Το συμπέρασμα που προέκυψε, γενικά, είναι πως η συγκεκριμένη μέθοδος αποφέρει οφέλη για τους μαθητές, ωστόσο όχι και τόσο υψηλά. Η βελτίωση, δε, αφορά κυρίως την ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου και όχι τα μαθηματικά. Εύγλωττο συμπέρασμα υπήρξε ότι οι πιο δομημένες παρεμβάσεις (όσον αφορά την αλληλεπίδραση μαθητή και «δασκάλου») έχουν οπωσδήποτε καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τις παρεμβάσεις χαλαρότερης δομής.

Το θεωρητικό υπόβαθρο όλων αυτών των ερευνών που αφορούν προγράμματα διδασκαλίας ομότιμων είναι η θεωρία του ψυχολόγου Vygotsky γύρω από την επονομαζόμενη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development - ZPD), που εκφράζει την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό και το δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, δηλαδή την περιοχή ανάμεσα στο τι μπορεί να κάνει μόνο του και τι με τη βοήθεια ενός ομότιμου προσώπου, συνομηλικού, μεγαλύτερου ή και ενηλικού. Οι συνομήλικοι, μη επαγγελματίες δάσκαλοι φαίνεται να λειτουργούν ως ένα είδος προτύπου. Τα προγράμματα αυτά προσδοκείται να έχουν θετικά αποτελέσματα στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, στην αποτελεσματικότητα και την αυτοπεποίθησή του. Οι έρευνες έχουν τελικά αποδείξει πως αυτό το είδος διδασκαλίας ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των συμμετεχόντων, και ενδυναμώνει την αφοσίωση και τη συμμετοχή στο σχολείο.

Εξαιρετικά βοηθητική είναι η εφαρμογή της διδασκαλίας συνομηλικών (δυάδες ομηλικών) με υλικό κοινό για όλους τους μαθητές, ειδικά επεξεργασμένο, ώστε να μπορούν να αξιοποιούνται ή να προσπερνιούνται οι ενσωματωμένες στρατηγικές καθοδήγησης ή αφομοίωσης, κατά περίπτωση. Η μέθοδος αυτή έχει

αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματική και ιδιαιτέρως βοηθητική για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες – τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ωφελούνται και αυτά, ωστόσο σε μικρότερο βαθμό. Να σημειωθεί πως τα παραπάνω είναι πορίσματα ερευνών σε μαθητές Δημοτικού αλλά και Γυμνασίου.

Τα παιδιά με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές αντιμετωπίζουν συχνά τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας, ενώ είναι πιο πιθανό να μη συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα της Bowman-Perrott (2009) κατέδειξε ότι η διδασκαλία ομηλικών μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα σε αυτά τα παιδιά σε τομείς όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία, τα μαθηματικά αλλά και οι φυσικές επιστήμες.

Η έρευνα του Scruggs et al. (2012) διεξήχθη με σκοπό να ελεγχθούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας ομηλικών σε αντικείμενα στα οποία η μέχρι τότε έρευνα δεν είχε δώσει ιδιαίτερη προσοχή, δηλαδή κυρίως σε εκείνα που εντάσσονται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος της διδασκαλίας ομηλικών εφαρμόστηκε σε επτά συγκεκριμένες ενότητες της αμερικανικής ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντικά οφέλη για τους συμμετέχοντες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρά για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε και πως η ευκολία εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου είναι μείζονος σημασίας, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι δάσκαλοι αποφεύγουν να εφαρμόσουν πρακτικές ενσωμάτωσης στα περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης. Η μέθοδος της διδασκαλίας ομηλικών σχεδιάστηκε αρχικά για να εφαρμοστεί στην ανάγνωση και τα μαθηματικά, σε παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο η εφαρμογή της διευρύνθηκε σύντομα και σε άλλα μαθήματα και σε μεγαλύτερες βαθμίδες. Μάλιστα τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει έρευνες και με φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα (Braine & Parnell, 2011; Burgess et al., 2016; Berghmans et al., 2014).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα των ερευνών είναι ενθαρρυντικά και υποδεικνύουν ότι οι διάφορες μέθοδοι της διδασκαλίας ομηλικών μπορούν να αποφέρουν σημαντικά οφέλη. Έτσι, σκόπιμη κρίνεται η περαιτέρω έρευνα και η δοκιμαστική εφαρμογή με στόχο τη βελτίωση, την προώθηση και την εδραίωση αυτών των μεθόδων ιδιαίτερα στις περιπτώσεις συνδιδασκαλίας τυπικών μαθητών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημαντικοί παράγοντες όμως που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή οποιασδήποτε ενταξιακής προσέγγισης αποτελούν

οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας τους. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται μία σύνθεση αυτών των ερευνών.

Κεφάλαιο 2. Στάσεις απέναντι στην ένταξη, αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και αντιλήψεις για τη διδασκαλία ομηλίκων

2.1. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας

Για να εξετάσουμε το ζήτημα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση και πώς αυτό συνδέεται με την ανάπτυξη του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας, καλό θα ήταν να ρίξουμε μια ματιά στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία.

Στην έρευνα των Stoiber, Gettinger και Goetz (1998), μετρήθηκαν πρωταρχικά οι στάσεις επαγγελματιών της εκπαίδευσης αναφορικά με την ένταξη των παιδιών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, όπως επίσης και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις στάσεις. Επιπλέον, η έρευνα εξέτασε και τις στάσεις των γονέων απέναντι στην ένταξη αντιπαραθέτοντας αυτές με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε με την παραδοχή ότι οι παραπάνω στάσεις επηρεάζουν σημαντικά τις πρακτικές ένταξης που εφαρμόζονται σε σχολικά πλαίσια από εκπαιδευτικούς, ενώ οι μέχρι τότε έρευνες δεν φαίνεται να έδιναν σημασία σε αυτόν τον σημαντικό παράγοντα. Ως «στάσεις» στη συγκεκριμένη έρευνα ορίστηκαν οι πεποιθήσεις, οι προθέσεις και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή της ένταξης με την παραδοχή ότι αυτά επηρεάζουν καταλυτικά τον τρόπο σκέψης και δράσης.

Για να ελεγχθούν οι εν λόγω πεποιθήσεις μελετήθηκαν τρεις παράμετροι όπου παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ γονέων, αλλά και εκπαιδευτικών: α) οι βασικές αντιλήψεις (core perspectives), που λαμβάνουν ηθικό περιεχόμενο και σχετίζονται με το ερώτημα αν τα παιδιά με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να συνεκπαιδεύονται μαζί με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, β) τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (expected outcomes), παράμετρος που συνδέεται ευθέως με τα ίδια τα αποτελέσματα, καθώς πρότερες έρευνες απέδειξαν πως οι θετικές προσδοκίες αποδίδουν θετικές δεξιότητες, γ) οι εκπαιδευτικές πρακτικές (classroom practices), δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητα

τις ενταξιακές αυτές τάξεις (δόμηση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ανταπόκριση προς τα παιδιά και εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και υλικών).

Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Πώς συγκυριακοί παράγοντες, αλλά και ο παράγοντας της πρότερης διδακτικής εμπειρίας επηρεάζει τις πεποιθήσεις των επαγγελματιών;
- 2) Πώς διαφέρουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών από τις αντίστοιχες των γονιών;
- 3) Πώς οι διαφόρων ειδών αναπηρίες επηρεάζουν τη διαχείριση των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί;
- 4) Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα διάφορα εμπόδια και ποιες μεθόδους προτιμούν για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της ένταξης;

Στην έρευνα συμμετείχαν 415 γονείς και 128 εκπαιδευτικοί από 30 συνολικά σχολεία. Όσον αφορά τους γονείς, οι περισσότεροι ήταν γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης και μεσαίου εισοδήματος, προέρχονταν από αστικές περιοχές και είχαν πανεπιστημιακή μόρφωση. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, λίγο πάνω από τους μισούς ήταν ειδικοί εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι σε γενικά σχολεία, ενώ οι περισσότεροι είχαν πάνω από 15 έτη διδακτικής εμπειρίας. Η επιλογή έγινε τυχαία, αλλά έτσι, ώστε να προκύψει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Η έρευνα κατέληξε στα εξής συμπεράσματα όσον αφορά τους γονείς: πιο θετικοί σχετικά με το θέμα της ένταξης παρουσιάζονται οι γονείς που έχουν οι ίδιοι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτοί που έχουν ένα με δύο παιδιά και όχι περισσότερα, αυτοί που ανήκουν στη μεσαία ή ανώτερη κοινωνική τάξη (με βάση το εισόδημα) και αυτοί που έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση.

Όσον αφορά τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης:

- Συνολικά, ως ομάδα, οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης διατηρούν μια πιο θετική στάση απ' ό,τι οι γονείς.
- Οι εκπαιδευτικοί τόσο οι ειδικοί όσο και οι γενικοί παρουσιάζουν πιο θετική στάση σε σχέση με το βοηθητικό προσωπικό (paraprofessionals).
- Οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση παρουσιάζουν πιο θετική στάση απ' ό,τι οι συνάδελφοι τους χωρίς τέτοια επιμόρφωση.
- Όσοι διαθέτουν 15ετη και πλέον εμπειρία στην εκπαίδευση είναι πιο θετικοί από εκείνους που μετρούν 1 με 4 χρόνια εμπειρίας.
- Οι περισσότεροι θεωρούν ότι οι τάξεις συνεκπαίδευσης είναι περισσότερο κατάλληλες σε παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, σε εκείνα που

πάσχουν από νευρολογικές βλάβες και βιώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Να σημειωθεί πως οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν περισσότερες κατηγορίες ως διαχειρίσιμες στη γενική τάξη.

- Οι περισσότεροι θεωρούν τους εαυτούς τους ως μη επαρκώς προετοιμασμένους για να δεχτούν στις τάξεις τους παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες και δηλώνουν πιο ικανοί να αντιμετωπίσουν παιδιά με προβλήματα λόγου, μαθησιακές δυσκολίες και μέτρια γνωστική υστέρηση παρά παιδιά με νευρολογικές βλάβες, προβλήματα ακοής και όρασης ή αυτισμό. Να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, ένιωθαν περισσότερο ικανοί σε σχέση με τους γενικούς εκπαιδευτικούς.
- Ο περιορισμένος χρόνος και οι περιορισμένες ευκαιρίες για συνεργασία θεωρούνται από τους περισσότερους ως τα πιο σοβαρά εμπόδια για την επιτυχημένη εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών, ενώ η στάση των γονέων ως εμπόδιο βαθμολογήθηκε χαμηλά.
- Όσον αφορά τις μεθόδους που μπορούν να βελτιώσουν τις ενταξιακές πρακτικές, ως η λιγότερο αποτελεσματική θεωρήθηκε η επαφή με τη σχετική βιβλιογραφία, ενώ ως πιο προτιμώμενες αναφέρθηκαν: η εμπειρία της απευθείας διδασκαλίας, η συνεργασία με ειδικούς συναδέλφους, και η εκπαίδευση εντός των εκπαιδευτικών δομών.

Η έρευνα των Sharma, Loreman και Forlin (2012) διεξήχθη με σκοπό να προκύψει από αυτή μία κλίμακα μέτρησης του αισθήματος αποτελεσματικότητας των δασκάλων εκείνων που προετοιμάζονται να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης (pre-service teachers). Στην έρευνα συμμετείχαν 607 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (κυρίως γυναίκες 20-25 ετών) από 6 πανεπιστήμια του Καναδά, της Αυστραλίας, του Χονγκ Κονγκ και της Ινδίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε εξαιτίας της αυξανόμενης εμπιστοσύνης που σημειώνεται παγκοσμίως απέναντι στα μοντέλα συνεκπαίδευσης και στηρίζεται στη βασική αρχή ότι όλοι οι μαθητές είναι διαφορετικοί με πολλούς τρόπους (που δεν περιορίζονται στην αναπηρία) και στην ιδέα ότι, αν ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες, εναπόκειται στην εκπαίδευση να εφαρμόσει τις κατάλληλες πρακτικές, ώστε να βοηθήσει τον μαθητή να τις ξεπεράσει και να συμμετάσχει επιτυχώς και ολοκληρωμένα στη σχολική ζωή.

Η σκέψη των ερευνητών εκκινεί, κατά βάση, από τη θεωρία του Bandura, σύμφωνα με την οποία το περιβάλλον και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες παίζουν σημαντικό ρόλο για την ενίσχυση της μάθησης. Εφαρμόζοντας τη θεωρία του Bandura στην ειδική αγωγή, θα λέγαμε ότι, όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει ικανός να εφαρμόσει αποτελεσματικές μεθόδους σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς (inclusive classrooms), κατά πάσα πιθανότητα θα θεωρεί αυτό το είδος εκπαίδευσης αποτελεσματικό και θα προσπαθεί σθεναρά για αυτόν τον σκοπό εφαρμόζοντας αποτελεσματικότερες μεθόδους με πιο ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν, πράγματι, θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο στοιχείων και ότι το αίσθημα ικανότητας συνιστά παράγοντα ασφαλούς πρόβλεψης της αντίληψης περί ενταξιακής εκπαίδευσης (Savolainen, Engelbrecht, Nel, and Malinen, 2012).

Τόσο η βιβλιογραφία όσο και οι έρευνες υποστηρίζουν ότι το αίσθημα αποτελεσματικότητας είναι καθοριστικής σημασίας για το εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα διαμορφωθεί από τον εκπαιδευτικό, αλλά και για τις πρακτικές που θα υιοθετηθούν από αυτόν. Το αίσθημα ανεπάρκειας αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να δοκιμάσει αποτελεσματικότερες ενταξιακές πρακτικές, ενώ το αίσθημα επάρκειας συντελεί στην επιλογή πιο αποτελεσματικών στρατηγικών. Πριν από όλα αυτά, βέβαια, το αίσθημα αδυναμίας φαίνεται να προκαλεί άγχος και τάση απόρριψης της ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι έρευνες αποδεικνύουν πως όλα τα παραπάνω ισχύουν διαπολιτισμικά με την έννοια ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν επηρεάζουν την εγκυρότητα του αισθήματος αποτελεσματικότητας ως κριτικού παράγοντα αναφορικά με την υπόθεση της συνεκπαίδευσης (Sharma, Loreman, and Forlin, 2012)

Το όλο εγχείρημα προσπαθεί να κινηθεί στον αντίποδα του ιατρικού μοντέλου, που εκλαμβάνει την αναπηρία από την οπτική του ελαττώματος. Η εν λόγω έρευνα στηρίζεται, αρχικά, στην ιδέα πως όταν ένα παιδί δεν μαθαίνει, δεν πηγαίνει κάτι στραβά με το παιδί ούτε η λύση βρίσκεται στην εξατομικευμένη διαχείριση της αναπηρίας (ιατρικό μοντέλο) και την απομόνωση του παιδιού σε ένα «ειδικό περιβάλλον», αλλά είναι υπόθεση της γενικής εκπαίδευσης να βρει τους τρόπους να συμπεριλάβει το παιδί εστιάζοντας στις δεξιότητες που αυτό διαθέτει, άποψη που αντανακλά το ονομαζόμενο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας.

Τα 3 πεδία που, τελικά, αναδεικνύουν καλύτερα την ικανότητα για εφαρμογή μεθόδων ενταξιακής εκπαίδευσης ορίστηκαν τα εξής: 1) γνώση του αντικειμένου και

της παιδαγωγικής (π.χ. γνώση των χαρακτηριστικών των μαθητών, επιλογή στόχων, προσαρμογή στόχων στις ατομικές ανάγκες, εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων), 2) διαχείριση περιβάλλοντος και συμπεριφορών τάξης (οργάνωση περιβάλλοντος με στόχο την αποτροπή προβληματικών συμπεριφορών), 3) ικανότητα για συνεργασία με γονείς και συνοδούς (paraprofessionals). Στα 3 αυτά πεδία στηρίχθηκε και η κλίμακα μέτρησης που ανέπτυξαν οι εν λόγω ερευνητές. Το τεστ αυτό, μάλιστα, κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμο αν εφαρμοστεί πριν και μετά την παρακολούθηση κάποιου ειδικού προγράμματος που αφορά στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Το εργαλείο αυτό είναι ιδιαίτερος χρήσιμο, όταν χρησιμοποιηθεί ως μέσο αξιολόγησης της προετοιμασίας σπουδαστών ή εκπαιδευτικών που θα εμπλακούν στη συνεκπαίδευση, ιδιαίτερος αν το σχετικό ερωτηματολόγιο παρασχεθεί πριν και μετά την προετοιμασία. Περιορισμό στη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε η απουσία ποιοτικών δεδομένων, που θα μπορούσαν να αποκαλύψουν σε βάθος τις σχέσεις του αισθήματος αποτελεσματικότητας και τις επιλεγμένες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η συστηματική ανασκόπηση των De Boer, Pijl και Minnaert (2011) πραγματοποιήθηκε εξαιτίας της ολοένα και αυξανόμενης σημειούμενης τάσης για συνεκπαίδευση αντί για διοχέτευση των παιδιών με «ιδιαιτέρες εκπαιδευτικές ανάγκες» σε ειδικά σχολεία τα τελευταία χρόνια και βασίστηκε στην επεξεργασία 26 μελετών αποδεικνύοντας ότι η πλειοψηφία των δασκάλων έχουν ουδέτερη ή και αρνητική στάση απέναντι στην υπόθεση της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Βασικό κίνητρο για τους γονείς των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες που επιλέγουν το κανονικό σχολείο αντί του ειδικού είναι οι ευκαιρίες που θα έχουν τα παιδιά τους για κοινωνική συναναστροφή με ομηλικούς. Η παρακολούθηση του κανονικού σχολείου, όμως, δεν εξασφαλίζει a priori την αύξηση των κοινωνικών επαφών και τη δημιουργία φιλιών· πολύ συχνά τα παιδιά αυτά δεν γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και δεν εντάσσονται στα δίκτυα της τάξης, καθώς δεν είναι δημοφιλή, πράγμα που σημαίνει ότι η υπόθεση της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης χρειάζεται πολύ μεγαλύτερη προσοχή. Τα αρνητικά αυτά κοινωνικά αποτελέσματα επηρεάζουν και τους εκπαιδευτικούς κάνοντας τους σκεπτικούς όσον αφορά την εφαρμογή της ένταξης.

Στη σχετική ακαδημαϊκή συζήτηση έχουν προταθεί αρκετές όψεις που φαίνεται να παίζουν ρόλο στην επιτυχία της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης: η εκπαίδευση, οι πόροι, η νομοθεσία, οι ίδιοι οι δάσκαλοι. Όσον αφορά τους

δασκάλους σημειώνεται, μάλλον, η τάση να είναι θετικοί απέναντι στη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης αλλά αρνητικοί σχετικά με την εφαρμογή της στην τάξη, όταν πρόκειται να την εφαρμόσουν οι ίδιοι. Η στάση των εκπαιδευτικών φαίνεται να εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τύπο της αναπηρίας των παιδιών. Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιφυλακτικοί όταν πρόκειται για παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές ή για παιδιά με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί με πρότερη εμπειρία στην εφαρμογή μεθόδων συνεκπαίδευσης παρουσιάζονται πιο θετικοί. Το ίδιο σημειώνεται και όταν πρόκειται για εκπαιδευτικούς από τάξεις με μικρότερο αριθμό μαθητών.

Μία πρόσφατη έρευνα των De Boer et al (2012) επικέντρωσε στην διερεύνηση των παρακάτω τριών ερωτημάτων:

- 1) Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση;
- 2) Ποιες μεταβλητές σχετίζονται με αυτές τις στάσεις;
- 3) Ποιες είναι οι επιδράσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών στην κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες;

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κατά βάση αρνητικοί απέναντι στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθώς δεν νιώθουν ικανοί να την εφαρμόσουν. Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, φάνηκε ότι:

- 1) οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη εμπειρία (προϋπηρεσία) στην εκπαίδευση είναι πιο θετικοί,
- 2) η επαφή με τη συνεκπαίδευση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή καλλιεργεί μια πιο θετική στάση,
- 3) η εκπαίδευση των διδασκόντων πάνω στη συνεκπαίδευση τους κάνει να νιώθουν πιο ικανοί καλλιεργώντας μια πιο θετική αντιμετώπιση,
- 4) ο τύπος της αναπηρίας είναι και αυτός καθοριστικής σημασίας: οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί όταν πρόκειται για μαθητές με σωματικές αναπηρίες και αισθητηριακές βλάβες και όχι για μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς. Όσον αφορά, τέλος, το τρίτο ερώτημα, δεν έχουν διενεργηθεί σχετικές έρευνες, οπότε δεν υπήρξαν συμπεράσματα.

Η ανασκόπηση των Avramidis και Norwich (2002), τέλος, ανέλυσε έναν σημαντικό αριθμό ερευνών για να μελετήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην υπόθεση της συνεκπαίδευσης. Η σύνθεση

τους κατέδειξε μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ του τύπου της αναπηρίας και της στάσης των εκπαιδευτικών απ' ό,τι σημειώθηκε μεταξύ αυτής της στάσης και των χαρακτηριστικών που αφορούν τους δασκάλους. Αξιοσημείωτη είναι και η συσχέτιση με μεταβλητές που αφορούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Όσον αφορά τον ρόλο της νομοθεσίας, οι έρευνες που εξετάστηκαν από τους Avramidis και Norwich (2002) έχουν δείξει ότι στις χώρες όπου εφαρμόζεται ένα αυστηρό πλαίσιο ειδικής αγωγής (ειδικά σχολεία), οι εκπαιδευτικοί είναι οπωσδήποτε λιγότερο θετικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση. Το ότι οι Αμερικανοί παρουσιάζονται πολύ θετικότεροι, δεν είναι αξιοπερίεργο ακριβώς λόγω της νομοθεσίας που προωθεί εδώ και πολλά χρόνια τη συνεκπαίδευση. Αξιοσημείωτη, όμως, είναι η περίπτωση της Γερμανίας, στην οποία δεν υπάρχει σχετική νομοθεσία, οι δάσκαλοι δεν προετοιμάζονται σχετικά και η συνεκπαίδευση εφαρμόζεται μόνο πειραματικά, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν μια θετική στάση απέναντι σε αυτήν την πρόταση, ίσως εξαιτίας της γενικότερης ευαισθησίας τους απέναντι στις μειονότητες. Τα παραπάνω, πάντως, αποδεικνύουν ότι η άποψη του Bowman για τη συσχέτιση νομοθεσίας και στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση δεν ευσταθεί.

Γενικότερα, με βάση τις έρευνες της ανασκόπησης των Avramidis και Norwich (2002) στις χώρες όπου οι δάσκαλοι επιδεικνύουν την πιο αρνητική στάση, ρόλο παίζει η ελλιπής προετοιμασία τους και το αίσθημα ανικανότητας να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις στην εκπαιδευτική πράξη. Στις περιπτώσεις αυτές, οι δάσκαλοι φαίνονται πιο θετικοί μόνο στις περιπτώσεις που οι μαθητές παρουσίαζαν μικρότερες αδυναμίες ένταξης, πράγμα που σχετίζεται με τον τύπο της αναπηρίας τους. Τα ποσοστά δείχνουν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν είναι κατά της συνεκπαίδευσης, αλλά θεωρούν τους στόχους της μη ρεαλιστικούς (επιρρίπτουν, μάλιστα, την ευθύνη σε εκείνους που λαμβάνουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις, αλλά δεν έχουν παρά ελάχιστη επαφή με τη σχολική πραγματικότητα) και τους εαυτούς τους ανίκανους να την εφαρμόσουν. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί ότι οι εκπαιδευτικοί που ενεπλάκησαν σε διαδικασίες συνεκπαίδευσης, μετά το πέρας της εφαρμογής, άρχισαν να επιδεικνύουν μια οπωσδήποτε θετικότερη στάση λόγω αύξησης του αισθήματος ικανότητας αλλά και λόγω της στενής επαφής που είχαν με αυτήν την κατηγορία παιδιών – στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι η απλή συναναστροφή δεν εξασφαλίζει τη θετική στάση, αντιθέτως ενδέχεται να προκαλέσει ένα απολύτως αποθαρρυντικό στρες, αν δεν συνοδεύεται από την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων.

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών οι Avramidis και Norwich (2002), εντόπισαν στη βιβλιογραφία μεταβλητές που σχετίζονται με τα παιδιά, με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όσον αφορά το πρώτο, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιφυλακτικοί όταν πρόκειται για γνωστικές παρά για σωματικές αναπηρίες και γενικά προτιμούν τη μερική ένταξη (part-time) από την ολοκληρωτική (full-time). Οι μαθησιακές δυσκολίες, οι συναισθηματικές διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς λειτουργούν σε αυτούς εξαιρετικά αποθαρρυντικά. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο θετικοί όταν η κατάσταση των παιδιών απαιτεί από αυτούς λιγότερες δεξιότητες και περιορισμένη εφαρμογή ειδικών μεθόδων.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, σε ορισμένες μελέτες φάνηκε πως οι γυναίκες είναι πιο ανεκτικές, ενώ σε άλλες το φύλο δεν έδειξε να έχει κάποια ουσιαστική σημασία. Σε κάποιες έρευνες, οι νεότεροι καθηγητές και εκείνοι με τη λιγότερη εμπειρία και προϋπηρεσία (π.χ. λιγότερη από 6 χρόνια) αποδείχθηκαν πιο θετικοί σε σχέση με τους εμπειρότερους (π.χ. πάνω από 11 χρόνια), ενώ σε άλλες αυτός ο παράγοντας δεν έπαιξε κανέναν ουσιαστικό ρόλο. Σημαντικό ρόλο φαίνεται, σε ορισμένες έρευνες, να παίζει η ηλικία των μαθητών: όσο χαμηλότερη η βαθμίδα εκπαίδευσης, τόσο πιο θετική η στάση των εκπαιδευτικών. Σε άλλες, πάλι, δεν φάνηκε να υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο στοιχείων. Σε γενικές γραμμές, η αντίληψη του δασκάλου για τον ρόλο του επηρεάζει τη στάση του: ο δάσκαλος που αναγνωρίζει στον εαυτό του έναν πιο ενεργητικό ρόλο και ρόλο καινοτόμου, είναι συνήθως πιο θετικός απέναντι στη συνεκπαίδευση. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο παράγοντας της κοινωνικοπολιτικής ιδεολογίας: οι πιο προοδευτικοί δάσκαλοι έχουν μια πιο θετική στάση εν συγκρίσει με τους πιο συντηρητικούς. Ασφαλώς, οι δύο αυτοί τελευταίοι παράγοντες δεν έχουν ιδιαίτερως προβλεπτική αξία.

Τέλος, σύμφωνα με την ανασκόπηση των Avramidis & Norwich (2002) σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών συνιστά το ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον: σε ποιο βαθμό, δηλαδή, είτε μέσω του εκπαιδευτικού υλικού είτε μέσω του ανθρώπινου δυναμικού του (δάσκαλοι ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές κ.λπ.) δύναται να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή μεθόδων συνεκπαίδευσης. Να σημειωθεί εδώ ότι στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και το πόσο ενθουσιώδης και υποστηρικτικός είναι ο διευθυντής του σχολείου. Σημαντικό,

λοιπόν, είναι να μην υπάρχουν πολυπληθείς τάξεις, λιγιστός χρόνος για σχεδιασμό της διδασκαλίας και άλλες τέτοιες αντίξοες συνθήκες που εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του.

2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση διαμορφώνουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας

Στο κομμάτι αυτό θα ασχοληθούμε με πιο πρόσφατες έρευνες που μελέτησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ανά τον κόσμο μέσα από χαρακτηριστικά παραδείγματα. Όπως προκύπτει από αυτήν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που θα παρουσιάσουμε στην ενότητα αυτή, τα ευρήματα ενίοτε είναι αντιτιθέμενα, ωστόσο η σύγκλιση σε πολλές περιπτώσεις είναι μεγάλη ανεξάρτητα από το μέγεθος των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των μελετώμενων χωρών. Το φύλο, η ηλικία, και ο χρόνος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (δημογραφικά χαρακτηριστικά) συγκαταλέγονται, μάλλον, μεταξύ των πιο αμφιλεγόμενων παραγόντων. Από την άλλη, όπως θα δούμε παρακάτω τον πιο επίμονο παράγοντα φαίνεται να συνιστά το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο έργο που καλούνται να επιτελέσουν: όπως προκύπτει ερευνητικά, το αίσθημα αυτό είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη σχετική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η απουσία κατάλληλης εκπαίδευσης γεμίζει τους εκπαιδευτικούς με το στρες του επιπλέον εργασιακού φόρτου ή/και τον φόβο της αποτυχίας, συμβάλλει στη δημιουργία της αντίληψης ότι ο στόχος της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών με αναπηρία είναι ανέφικτος και θέτει υπό αμφισβήτηση τη συμβολή της συνεκπαίδευσης στη γενικότερη πρόοδο των συμβατικών μαθητών και του σχολείου.

Παράγοντες που, σύμφωνα με τις έρευνες που εντοπίσαμε και συνθέσαμε, φαίνεται να παίζουν καταλυτικό ρόλο στο στη διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και, κατ' επέκταση, στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην υπόθεση της συνεκπαίδευσης είναι: α) η πρότερη επαφή με μαθητές που έχουν αναπηρίες και η προηγούμενη επιτυχημένη εφαρμογή μεθόδων συνεκπαίδευσης, β) η υποστήριξη που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν από το εκπαιδευτικό περιβάλλον (διευθυντή, συναδέλφους κ.λπ.), ειδικούς επαγγελματίες

(ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές κ.λπ.) και γονείς, όπως επίσης και οι κατάλληλες υποδομές και το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, γ) το είδος της αναπηρίας (οι σωματικές αναπηρίες θεωρούνται πιο διαχειρίσιμες από τις διανοητικές ή τα προβλήματα κοινωνικοποίησης και συμπεριφοράς), δ) η βαθμίδα εκπαίδευσης και η τάξη (όταν το πρόγραμμα σπουδών είναι πιο ευέλικτο και δεν υπάρχει το άγχος της επίδοσης οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο θετικοί), ε) ο αριθμός των μαθητών της τάξης και ο αριθμός των ιδιαίτερων παιδιών σε κάθε τάξη. Τέλος, να προσθέσουμε ότι οι πολιτισμικές συνθήκες, η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και το σχετικό νομικό πλαίσιο κάθε χώρας παίζουν και αυτά τον ρόλο τους στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών. Ας εξετάσουμε, όμως, τις έρευνες μία-μία κάπως αναλυτικότερα.

Σύμφωνα με την συγκριτική έρευνα των Engelbrecht et al. (2013) στη Φιλανδία και στη Νότιο Αφρική, οι ιστορικό-πολιτισμικές συνθήκες επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες. Ενώ στην περίπτωση της Φινλανδίας, που έχει υπόβαθρο χώρας υποδοχής μεταναστών, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στους όρους εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, στη Ν. Αφρική το ενδιαφέρον φαίνεται να εστιάζεται στα ίσα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη, προφανώς εξαιτίας του παρελθόντος του Απαρτχάιντ. Οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικότεροι απέναντι στη συναναστροφή με άτομα με ειδικές ανάγκες απ' ό,τι οι Νοτιοαφρικάνοι εκπαιδευτικοί, ωστόσο φαίνονται πιο προβληματισμένοι όταν πρόκειται τα παιδιά αυτά να ενταχθούν στις δικές τους τάξεις και γενικά προτιμούν το διαχωρισμό τους και όχι στην ένταξή τους στις συμβατικές σχολικές κοινότητες, σε αντίθεση με τους Νοτιοαφρικάνους.

Όπως προκύπτει από την έρευνα της Jerlinder et al. (2010), οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής των Δημοτικών σχολείων είναι πολύ θετικοί αναφορικά με τη συνεκπαίδευση. Αν και υπάρχει μια τάση θετικότερης αντιμετώπισης εκ μέρους των γυναικών νεαρής ηλικίας, το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στη στάση αυτή. Απεναντίας, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει η πρότερη εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με φυσικές αναπηρίες. Όσον αφορά τους παράγοντες που επιδρούν θετικά στη στάση των εκπαιδευτικών αυτών, μικρή συσχέτιση παρατηρείται όσον αφορά την κατάλληλη παιδαγωγική εκπαίδευση και τις υποδομές, ενώ ισχυρή συσχέτιση

παρατηρείται μεταξύ αυτής και της υποστήριξης που παρέχεται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον (διεύθυνση και εκπαιδευτικό προσωπικό).

Στην έρευνα των Malinen, Savolainen και Xu (2012), που αφορά την επίδραση του αισθήματος ικανότητας στη στάση των κινέζων εκπαιδευτικών απέναντι στην υπόθεση της συνεκπαίδευσης, έγινε σαφές ότι το αίσθημα ικανότητας, γενικά, παίζει καθοριστικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, όμως, αυτό που φάνηκε να επιδρά ανασταλτικά στην ανάπτυξη του αισθήματος ικανότητας δεν είναι η αδυναμία στην εφαρμογή ειδικών παιδαγωγικών μεθόδων ή στη διαχείριση της συμπεριφοράς όσο η δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών. Επομένως, η έρευνα καταλήγει στην ανάγκη ενίσχυσης αυτής της ικανότητας μέσω των αλλαγών στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Η έρευνα των Leung και Mak (2010) εξέτασε τους δασκάλους 51 Δημοτικών σχολείων του Hong Kong και κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: Μικρός αριθμός δασκάλων αντιλαμβάνεται τη συνεκπαίδευση σαν ολοκληρωτική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό πρόγραμμα και τη σχολική ζωή, συμπέρασμα που φανερώνει ότι λίγα πράγματα έχουν αλλάξει από το 2003, οπότε και πραγματοποιήθηκε προηγούμενη σχετική έρευνα. Επιπλέον, σημαντικός αριθμός δασκάλων δηλώνει ότι μικρή είναι η επαγγελματική υποστήριξη που δέχεται από το σχολείο και τους γονείς όσον αφορά την υπόθεση της εκπαίδευσης παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες, ενώ η εκπαίδευση που παρέχεται (εργαστήρια, συζητήσεις, σεμινάρια) έχουν μικρή διάρκεια και δεν επιτρέπουν την εις βάθος κατανόηση της συνεκπαίδευσης. Ενθαρρυντικό είναι ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για περαιτέρω εκπαίδευση, ωστόσο δεν είναι τυχαίο που οι περισσότεροι εστιάζουν στις τεχνικές διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης και όχι στην κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ιδιαίτερων αυτών μαθητών. Η στάση της πλειοψηφίας των δασκάλων για εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία είναι σαφώς αρνητική, καθώς εκφράζονται ανησυχίες τόσο για την πρόοδο των παιδιών όσο και για τον φόρτο εργασίας και την πίεση που θα δεχτεί ο εκπαιδευτικός δεδομένου ότι υπάρχει ελλιπής καθοδήγηση και στήριξη από το κράτος. Η συσχέτιση της στάσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ήταν σε γενικές γραμμές χαμηλή. Σημαντική συσχέτιση παρουσιάστηκε μόνο μεταξύ θετικής στάσης και χρόνου εμπειρίας: οι εκπαιδευτικοί που είχαν 10 ή περισσότερα έτη προϋπηρεσίας παρουσιάστηκαν πιο θετικοί όσον αφορά τη συνεκπαίδευση.

Στην έρευνα των Main, Chambers & Sarah (2016) με εκπαιδευτικούς από τις Σεϋχέλλες, βρέθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών έγινε θετικότερη μετά την ολοκλήρωση μιας ορισμένης εκπαίδευσης που έλαβαν κατά την οποία κλήθηκαν να μάθουν και να εφαρμόσουν τεχνικές συνεκπαίδευσης. Η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών που δεν είχαν αναλάβει ακόμη καθήκοντα σε σχέση με εκείνους που ήταν ήδη εν ενεργεία δάσκαλοι ήταν οπωσδήποτε πιο εύκολη υπόθεση.

Το νομικό πλαίσιο στη Σερβία σχετικά με τη συνεκπαίδευση έχει αλλάξει πρόσφατα. Έτσι, δεν φαίνεται περίεργο που στην έρευνα των Galovic, Brojcin & Glumbic (2014) η στάση των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση ουδέτερη. Στην πραγματικότητα η εφαρμογή και η εμπειρία αυτής θα διαμορφώσουν στο μέλλον μια στάση λιγότερο ή περισσότερο θετική ή αρνητική. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται πιο θετικοί σε σχέση με εκείνους της δημοτικής εκπαίδευσης δεν είναι, επίσης, κάτι μη αναμενόμενο, καθώς στην προσχολική εκπαίδευση δεν υπάρχουν ακαδημαϊκοί στόχοι και τα παιδιά δεν βαθμολογούνται για τις επιδόσεις τους, το σχολικό πρόγραμμα δε είναι σαφώς πιο ευέλικτο. Αυτό που ξαφνιάζει, ίσως, είναι η θετικότερη στάση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου, ωστόσο και αυτό ίσως να εξηγείται από το ότι δεδομένης της καθυστερημένης εφαρμογής του πλαισίου της συνδιδασκαλίας, οι καθηγητές αυτοί δεν έχουν ακόμα κληθεί να εφαρμόσουν τέτοιες τεχνικές και έρχονται αντιμέτωποι μόνο με παιδιά ήπιας δυσκολίας. Ο παράγοντας της εκπαιδευτικής εμπειρίας φαίνεται εν τέλει να επηρεάζει αρνητικά και τους έμπειρους και του άπειρους καθηγητές: κανένας τους, μάλλον, δεν επιθυμεί να εγκαταλείψει τις γνωστές, παραδοσιακές μεθόδους, οι πρώτοι λόγω συνήθειας και οι δεύτεροι λόγω χαμηλότερης αυτοπεποίθησης.

Η έρευνα των Ahmed, Sharma & Deppeler (2012) με δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Μπαγκλαντές έδειξε ότι η προηγούμενη επιτυχία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες και η επαφή μαζί τους έχει θετικό αντίκτυπο στη στάση που οι εκπαιδευτικοί τηρούν απέναντι στη συνεκπαίδευση και αποτελούν μεταβλητές που μπορούν να προβλέψουν αυτή τη στάση. Άλλες μεταβλητές, όπως το φύλο και η μόρφωση, παρουσίασαν σε αυτήν την έρευνα αξιοσημείωτη συσχέτιση αλλά όχι τόσο υψηλή: οι γυναίκες και όσοι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Master δείχνουν λιγότερο θετικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση. Όσον αφορά το τελευταίο εύρημα, ίσως αυτό να οφείλεται στο ότι σε επίπεδο Master, στο Μπαγκλαντές, δεν υπάρχει σχεδόν καμία αναφορά στην υπόθεση της συνεκπαίδευσης. Σημαντικό

στοιχείο της έρευνας, επίσης, είναι ότι στη στάση των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο παίζει και η προσδοκώμενη στήριξη από το σχολείο (διευθυντές, συνάδελφοι, υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό) και τους γονείς.

Η έρευνα των Rakap & Kaczmarek (2010) με δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία κατέληξε στο ότι η στάση των Τούρκων εκπαιδευτικών είναι μάλλον αρνητική απέναντι στην υπόθεση της συνεκπαίδευσης και μόνο το 35% αυτών φάνηκαν πρόθυμοι να δεχτούν στις τάξεις τους παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, η γενικότερη τάση των δασκάλων ήταν η επιθυμία τους να εκπαιδευτούν κατά τη διάρκεια της θητείας τους, ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για τη φιλοξενία μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά και να συνεργαστούν όσο χρειάζεται με το οικογενειακό περιβάλλον των ιδιαίτερων παιδιών. Σύμφωνα με την έρευνα: οι άρρενες δάσκαλοι, οι νεαρότεροι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, αλλά και όσοι έχουν μικρή ή πολύ μεγάλη εμπειρία στη διδασκαλία έχουν μια πιο θετική στάση. Οι δάσκαλοι που κινούνται στο μέσο αυτών των άκρων παρουσιάζονται πιο αρνητικοί. Μια κάποια εξήγηση αναφορικά με τους νεότερους και λιγότερο έμπειρους δασκάλους ενδέχεται να είναι ότι αυτοί στις σπουδές τους έχουν έρθει σε επαφή με την ιδέα της συνεκπαίδευσης (μαθήματα ειδικής αγωγής). Σε κάθε περίπτωση, την πιο θετική στάση επέδειξαν οι δάσκαλοι εκείνοι οι οποίοι έχουν έρθει σε επαφή με πρακτικές συνεκπαίδευσης και έχουν φιλοξενήσει στις τάξεις τους μαθητές με αναπηρίες. Σε γενικές γραμμές, ρόλο φάνηκε να παίζει ο συνολικός αριθμός των μαθητών της τάξης και ο αριθμός των μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες σε κάθε μία από αυτές: όταν ο αριθμός των ιδιαίτερων μαθητών είναι μικρός, οι εκπαιδευτικοί τηρούν μια πιο θετική στάση. Σημαντικό είναι, επίσης, το εύρημα που αφορά στην τάξη: οι δάσκαλοι της τρίτης και τετάρτης τάξης είναι πιο θετικοί από τους δασκάλους της πρώτης, δευτέρας και πέμπτης, καθώς, ίσως, οι πρώτες τάξεις είναι πολύ βασικές για τη μετέπειτα πορεία των μαθητών, ενώ οι τελευταίες συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την απαίτηση για υψηλές επιδόσεις. Όσον αφορά στο είδος της αναπηρίας, οι περισσότεροι δάσκαλοι φάνηκαν πιο πρόθυμοι να διαχειριστούν μαθητές με φυσικές αναπηρίες παρά με γνωστικές ή της συμπεριφοράς, παρόλο που εκδήλωσαν την επιθυμία να εκπαιδευτούν πάνω σε στρατηγικές διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιτρέπουν, ίσως, τη διατύπωση της υπόθεσης ότι αν οι εκπαιδευτικοί αυτοί ενημερωθούν επαρκώς πάνω στην ιδέα και τις μεθόδους της συνεκπαίδευσης, θα τηρήσουν μια θετική στάση απέναντι σε αυτή.

Η έρευνα των Memisevic & Hodzic (2011) αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση στη Βοσνία και Ερζεγοβίνη έδειξε ότι λίγο παραπάνω από το 50% των εκπαιδευτικών αυτών διάκινται θετικά σε αυτή. Αν συνυπολογίσει κανείς ότι η συνεκπαίδευση μόνο πρόσφατα άρχισε να πραγματοποιείται στη χώρα, τότε μπορεί να μιλήσει ασφαλώς για όχι μόνο για μια θετική, αλλά και μία ευοίωνη τάση. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί της Βοσνίας και Ερζεγοβίνης εξέφρασαν και αυτοί τις επιφυλάξεις και τους προβληματισμούς τους. Για την ακρίβεια, φαίνεται να νιώθουν στρεσαρισμένοι από την ενδεχόμενη ανεπάρκειά τους να χειριστούν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Φοβούνται, επίσης, ότι ενδεχομένως κατηγορηθούν για την πιθανή τελική τους αποτυχία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ως σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή των μεθόδων της συνεκπαίδευσης την επαρκή εκπαίδευση των ιδίων, αλλά και τον μικρό αριθμό μαθητών μέσα στην τάξη. Σημαντική υπόθεση θεωρήθηκε, επίσης, και η συνεργασία και υποστήριξη από ειδικούς που μέχρι τώρα απασχολούνταν στα ειδικά σχολεία, όπως ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές κ.λπ. Σημαντική συσχέτιση της στάσης των εκπαιδευτικών και των μεταβλητών του φύλου ή της εκπαιδευτικής εμπειρίας δεν βρέθηκαν. Αντιθέτως, θετικά φαίνεται να συσχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών η τάξη στην οποία διδάσκουν: οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μεγάλες τάξεις παρουσιάστηκαν πιο επιφυλακτικοί, καθώς εκεί η διαφορά επίδοσης μεταξύ κανονικών και ιδιαίτερων παιδιών μεγαλώνει και η ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία μεγεθύνεται.

Η έρευνα των Donohue & Bornman (2015) έδειξε ότι η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ξεκάθαρα από την υποστήριξη που αυτοί λαμβάνουν μέσα στο σχολείο, αλλά και από την ενεργητική τους εμπειρία με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ανάμεσα στην υποστήριξη που ζήτησαν οι εκπαιδευτικοί για να ασκήσουν επιτυχώς τα καθήκοντά τους στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης ήταν: βοηθητικό υλικό, βοηθητικό προσωπικό, περαιτέρω εκπαίδευση, εξωσχολική δραστηριότητα, ακόμη και αυξημένο μισθό. Ενώ, βέβαια, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στο πώς η διδασκαλία των ειδικών παιδιών θα επηρέαζε τους εκπαιδευτικούς, η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στην άποψη των εκπαιδευτικών για το πώς η παρακολούθηση των μαθημάτων σε μια συμβατική τάξη θα επηρέαζε κυρίως την κοινωνική εξέλιξη του ειδικού παιδιού, καθώς στόχος της συνεκπαίδευσης δεν είναι τόσο η γνωστική προαγωγή όσο η κοινωνικοποίηση. Σημαντικό είναι, ωστόσο, να σημειωθεί εδώ ότι ακριβώς εξαιτίας αυτής της ιδέας, ενίοτε, οι ειδικοί μαθητές δεν προάγονται

γνωστικά, καθώς δεν τους παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες. Με άλλα λόγια, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή εξέλιξη του ειδικού παιδιού. Σε κάθε περίπτωση, οι ερευνώμενοι έδειξαν να προτιμούν να διδάξουν παιδιά με σύνδρομο Down, παρά με άλλες αναπηρίες, πράγμα που οφείλεται στην κοινή αίσθηση ότι το σύνδρομο αυτό επιτρέπει στο παιδί περισσότερο από άλλα να είναι κοινωνικό και εύκολο στη συναναστροφή.

Στη Φινλανδία και στο Γερμανικό κρατίδιο του Βρανδεμβούργου τα ετήσια ποσοστά διαρροής μαθητών προς την ειδική εκπαίδευση είναι εξαιρετικά υψηλά σε παγκόσμιο επίπεδο. Η έρευνα των Saloviita & Schaffus (2016) σε αυτές τις περιοχές έδειξε, όμως, διαφορές αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ανάμεσα στις δύο περιοχές. Οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί φάνηκαν πιο αρνητικοί, καθώς φαίνεται να τους προβληματίζει η πρόσθετη δουλειά που χρειάζεται από μέρους τους στην περίπτωση που κληθούν να διδάξουν σε τάξεις με ιδιαίτερα παιδιά. Η διαφορά αυτή πιθανόν να εξηγείται από τη διαφορετική στήριξη που απολαμβάνουν οι Γερμανοί καθηγητές σε σχέση με αυτούς από τη Φινλανδία, καθώς οι τελευταίοι έχουν ενισχυθεί εσχάτως με πλήθος βοηθών τάξης. Ακόμη κι αν ο αριθμός των μαθητών της τάξης τυπικά μειώνεται στη Γερμανία, ακόμη κι αν είναι ρητή η υπόσχεση για μικρό αριθμό ειδικών μαθητών μέσα σε κάθε τάξη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν ανάγκη από χείρα βοήθειας. Αξιοσημείωτη είναι, όμως, και μια άλλη οργανωτική διαφορά ανάμεσα στα δύο μελετώμενα περιβάλλοντα: ενώ στη Φινλανδία τα ειδικά σχολεία είναι ενταγμένα στα συγκροτήματα των συμβατικών σχολείων, στο Γερμανικό κρατίδιο του Βρανδεμβούργου τα ειδικά σχολεία είναι εντελώς αποκομμένα. Και αυτό, ίσως, να παίζει τον ρόλο του στη διαφορετική στάση που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί των δύο περιοχών σχετικά με τη συνεκπαίδευση.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας των Karni, Reiter & Bryen (2011) στους Άραβες εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι η θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση συσχετίζεται θετικά με την εκπαίδευση πριν ή και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής θητείας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτή η προϋπόθεση, αν και είναι απαραίτητη, δεν είναι επαρκής συνθήκη για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας φαίνεται να θεωρούν πως το μοντέλο αυτό εξυπηρετεί μεν τις ανάγκες των ειδικών παιδιών, δεν είναι, από την άλλη, ευεργετικό για τους τυπικούς μαθητές και το σχολείο γενικότερα. Η

λανθάνουσα αυτή αρνητική στάση αποτελεί ένα σαφές εμπόδιο στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης.

2.3. Αίσθηση διδακτικής αποτελεσματικότητας για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ

Είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι η στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην υπόθεση της συνεκπαίδευσης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών συμπερίληψης που χρησιμοποιούν. Αρκετές έρευνες έχουν, λοιπόν, πραγματοποιηθεί για να προσδιορίσουν και να μετρήσουν την επίδραση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Montgomery & Mirenda (2014) εστίασε στη διερεύνηση της σημασίας του αισθήματος διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και εξέτασε τρεις παράγοντες που συνδέονται με αυτή: τη χρήση ενταξιακών διδακτικών προσεγγίσεων, τη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες και γονείς και τη διαχείριση της παραβατικής συμπεριφοράς. Για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ο παράγοντας εκείνος με τη μεγαλύτερη προβλεπτική αξία αποδείχθηκε τελικά η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες, συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γονείς. Με άλλα λόγια, η αυτοαποτελεσματικότητα που σχετίζεται με την ικανότητα συνεργασίας εξηγούσε σημαντικά τόσο τα αισθήματα και τη στάση των εκπαιδευτικών όσο και τις επιφυλάξεις τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση να συνεργαστούν, τείνουν να έχουν πιο αρνητική στάση, πράγμα που μετριάζει την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, καθώς σε αυτήν απαιτείται καλή συνεργασία κυρίως μεταξύ εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στόχων των ειδικών παιδιών. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής καταδεικνύουν πόσο σημαντική είναι η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης που να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας τόσο κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Στην έρευνα των Malinen et al. (2012), που αφορά και αυτή στην επίδραση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην υπόθεση της συνεκπαίδευσης, έγινε σαφές ότι το αίσθημα της

αυτοαποτελεσματικότητας παίζει καθοριστικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που φάνηκε να επιδρά παρακωλυτικά στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου αισθήματος δεν είναι η αδυναμία στην εφαρμογή ειδικών παιδαγωγικών μεθόδων ή στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών αλλά η δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών. Επομένως, και αυτή η έρευνα καταλήγει στην ανάγκη ενίσχυσης του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας μέσω αλλαγών στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Και η έρευνα των Forlin et al. (2011), όμως, πραγματοποιήθηκε με αυτόν ακριβώς τον σκοπό, να βοηθήσει τα πανεπιστήμια και τα κολλέγια να διαμορφώσουν προγράμματα σπουδών που θα συντελούν στην ενδυνάμωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά τη συνεκπαίδευση, καθώς εκτός από την έλλειψη πόρων και την άγνοια της σχετικής νομοθεσίας, το αίσθημα των ελλειπών δεξιοτήτων φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, και μάλλον μεγαλύτερο, το μέγεθος των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συνεκπαίδευση. Η κλίμακα SACIE-R αποδείχθηκε ως προς αυτήν την κατεύθυνση ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο, εφόσον προσεγγίζει επιτυχώς τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν αποθαρρυντικά στην αποδοχή και την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με το τι πρέπει να βελτιωθεί στην προετοιμασία των εν δυνάμει εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Savolainen et al. (2011) είναι μια συγκριτική έρευνα που αφορά στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Ν. Αφρικής και της Φινλανδίας. Και στις δύο περιπτώσεις έγινε σαφές ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αρκετά θετικοί απέναντι στα άτομα με διάφορες αναπηρίες, ταυτόχρονα εκφράζουν πολλές επιφυλάξεις σχετικά με την πιθανή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στις τάξεις τους. Ειδικότερα, οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί φαίνονται να αισθάνονται αρκετά ανασφαλείς όσον αφορά την εφαρμογή μεθόδων διαχείρισης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με τους Νοτιοαφρικάνους τους συναδέλφους που τα τελευταία χρόνια έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση σε αυτόν τον τομέα. Οι τελευταίοι, βέβαια, εξαιτίας της χαμηλής συναναστροφής με άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες, σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν λιγότερο θετική στάση σε σχέση με τους Φινλανδούς. Και σε αυτήν την έρευνα, πάντως, και για τις δύο ερευνώμενες περιπτώσεις, ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας υπήρξε η ικανότητα συνεργασίας με ειδικούς, συναδέλφους και γονείς.

Η έρευνα των Yada & Savolainen (2017), κινείται στο ίδιο πλαίσιο και κατέδειξε ότι οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί, ενώ είναι γενικά αρκετά θετικοί απέναντι στην ιδέα της συνεκπαίδευσης, είναι και αυτοί πολύ επιφυλακτικοί όταν πρόκειται να την εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Δεν είναι τυχαίο που και σε αυτήν την περίπτωση τα ποσοστά αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας βρέθηκαν χαμηλά και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους, συγκριτικά με τους Φινλανδούς ή τους Νοτιοαφρικάνους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα, κυρίως όσον αφορά τη διαχείριση της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και τη συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες, συναδέλφους και γονείς. Ο τελευταίος αυτός παράγοντας, μάλιστα, αποδείχτηκε και εδώ ως εκείνος με την πιο ισχυρή προβλεπτική αξία ερευνητικά. Στο σημείο αυτό, βέβαια, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται γενικότερα αρκετά μετριοπαθείς στις κρίσεις τους όσον αφορά τις ικανότητές τους είτε γιατί θέτουν υψηλά τον πήχη είτε γιατί είναι στην κουλτούρα τους να είναι ταπεινοί.

Όσον αφορά το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, ενδιαφέροντα είναι, όμως, και τα ευρήματα της έρευνας της Jia Song (2016). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί της Κορέας, παρότι πιο θετικοί όσον αφορά την υπόθεση της συνεκπαίδευσης, αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης όσον αφορά, ιδιαίτερα, την ικανότητα για συνεργασία, πράγμα που μπορεί να σημαίνει έλλειψη επαγγελματισμού, η οποία ενδεχομένως προκύπτει από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που έχουν λάβει ή από το γεγονός ότι τοποθετούνται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης χωρίς να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για αυτό. Σε κάθε περίπτωση, η παροχή ειδικής προετοιμασίας-εκπαίδευσης όσον αφορά τη συνεκπαίδευση φαίνεται να λειτουργεί θετικά, τουλάχιστον στους Κορεάτες εκπαιδευτικούς, γιατί αυτό δεν ισχύει για την περίπτωση των Ιαπώνων, οι οποίοι, βέβαια, έλαβαν εκπαίδευση αρκετά μικρότερης διάρκειας. Τόσο οι Κορεάτες όσο και οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί, πάντως, συνεχίζουν να είναι πολύ θετικοί όσον αφορά την παροχή ειδικής προπαρασκευαστικής στήριξης, πράγμα που σημαίνει ότι και οι δύο συνεχίζουν να νιώθουν ανεπάρκεια. Εξάλλου, οι Κορεάτες εκπαιδευτικοί που έλαβαν τη σχετική εκπαίδευση δεν φαίνεται να βελτίωσαν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας τους, πράγμα που μπορεί να εξηγείται από το ότι η εκπαίδευσή τους εστιάζει περισσότερο στο «γιατί» και όχι στο «πώς» της συνεκπαίδευσης.

2.4. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας παρουσιάσει μία σύνθεση των ερευνών για τις στάσεις των εκπαιδευτικών και την αίσθηση της διδακτικής τους αποτελεσματικότητας, καταλήξαμε στη σημασία των μεταβλητών αυτών για την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Μία τέτοια προσέγγιση αποτελεί και η διδασκαλία ομηλικών που παρουσιάστηκε λεπτομερώς στο κεφάλαιο 1. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν σύνθετος. Πρώτον, η εξέταση των στάσεων που έχουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο καθώς και των αντιλήψεων για την επάρκειά τους για την υλοποίηση ενταξιακών πρακτικών. Δεύτερον, η εξέταση της επίδρασης των δύο αυτών μεταβλητών (στάσεις και αυτοαποτελεσματικότητας) στην αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων σχετικά με τη μελλοντική εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στις τάξεις τους. Συγκεκριμένα, η έρευνα που διενεργήθηκε αποσκοπούσε στην εξέταση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- 1) Ποιες είναι οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και πως επηρεάζονται αυτές από την εμπειρία ενασχόλησης με τέτοια παιδιά και το βαθμό κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών τους;
- 2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια τους για την υλοποίηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
- 3) Επηρεάζουν οι στάσεις απέναντι στην ένταξη και οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας την αυτοπεποίθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών;
- 4) Ποια θεωρούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πως είναι τα πιθανά οφέλη από την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στο γενικό σχολείο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- 5) Ποια θεωρούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πως είναι τα πιθανά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς από την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στο γενικό σχολείο;

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία

3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η συγκεκριμένη έρευνα κινείται στα πλαίσια των ποσοτικών ερευνών, καθώς στοχεύει στην συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό δείγματος και περιλαμβάνει στατιστικές αναλύσεις των συλλεχθέντων αριθμητικών δεδομένων. Οι ποσοτικές έρευνες στοχεύουν μέσω της προσέγγισης ενός μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων να καταλήξουν σε συμπεράσματα τα οποία μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα. Αυτές οι έρευνες που αποσκοπούν στην παραγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων ονομάζονται δημοσκοπήσεις ή δειγματοληπτικές έρευνες κατά τον Creswell, (2015). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που συνήθως περιέχουν σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία με κλίμακες ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Τέλος μέσα από τις ποσοτικές αυτές έρευνες εξετάζεται η επίδραση σημαντικών παραγόντων στις πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ή και στάσεις των συμμετεχόντων. (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

3.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Βασικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι δομημένο και περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς και κλειστές ερωτήσεις με απαντήσεις σε κλίμακες ιεράρχησης τύπου Λίκερτ. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα τμήματα. Στην εισαγωγή αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και δίνονται εγγυήσεις για την προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Στην εισαγωγή υπάρχουν και ερωτήσεις που ζητούν κάποια δημογραφικά στοιχεία από τους συμμετέχοντες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όπως το φύλο και η ηλικία. Επίσης, υπάρχουν τρεις κλειστές ερωτήσεις που ζητούν από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό γνώσεων που κατέχουν για το νομικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής, να δηλώσουν το επίπεδο αυτοπεποίθησης τους για τη διδασκαλία παιδιών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και το επίπεδο κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών τους.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα δύο κύρια ψυχομετρικά εργαλεία που μετρούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και την αυτεπάρκεια τους για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κλίμακες:

- My thinking about inclusion (MTAI) των Stoiber, Gettinger και Goetz (1998).
- Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) των Sharma, Loreman και Forlin (2012).

Από το πρώτο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε μία μόνο υποκλίμακα και συγκεκριμένα η «Βασική φιλοσοφία της Ένταξης» (Core Perspectives Scale). Αυτή η κλίμακα αποτελείται από 12 ερωτήματα σε 5-βάθμια μορφή Λίκερτ. Οι επιλογές απάντησης για κάθε δήλωση ήταν: (1) Διαφωνώ απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Ούτε διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ, (4) Συμφωνώ, (5) Συμφωνώ απόλυτα. Από τα 12 αυτά ερωτήματα τα 7 είναι θετικά εκφρασμένα ενώ τα 5 αρνητικά εκφρασμένα και απαιτούν επανακωδικοποίηση. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αθροίζονται και υπολογίζεται ένα συνολικό σκορ που αντιπροσωπεύει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη. Υψηλά συνολικά σκορ υποδηλώνουν θετικότερες στάσεις. Τα 12 ερωτήματα της κλίμακας είναι τα εξής:

1. Οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στο ίδιο τμήμα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.
2. Η ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη ΔΕΝ είναι επωφελής πρακτική για τους περισσότερους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.*
3. Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η τάξη σε ένα τμήμα που περιλαμβάνει μαθητές με ΕΕΑ, μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου.*
4. Οι μαθητές με ΕΕΑ θα πρέπει με την πρώτη ευκαιρία να εκπαιδεύονται σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης .
5. Η ένταξη μπορεί να είναι ωφέλιμη και για τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ.

6. Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.
 7. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν τις βασικές γνώσεις που είναι απαραίτητες για να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.*
 8. Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης ΔΕΝ είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.*
 9. Πρέπει να ενημερωθούμε περισσότερο για τα αποτελέσματα της ενταξιακής εκπαίδευσης πριν αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.*
 10. Ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσουμε να εκπαιδεύουμε τους μαθητές σε ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι απλώς να το επιχειρήσουμε.
 11. Οι περισσότεροι μαθητές με ΕΕΑ συμπεριφέρονται σωστά σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης.
 12. Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με ΕΕΑ, ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου στην ίδια αίθουσα.
- (Με αστερίσκο δίνονται τα ερωτήματα που χρειάζονται επανακωδικοποίηση)

Το δεύτερο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε στην ολότητα του. Πρόκειται για μία κλίμακα 18 ερωτημάτων με επιλογές απάντησης σε 5-βάθμια μορφή Λίκερτ: (1) Διαφωνώ απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Ούτε διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ, (4) Συμφωνώ, (5) Συμφωνώ απόλυτα. Τα 18 ερωτήματα της κλίμακας αποτελούν 3 ξεχωριστούς παράγοντες αποτελούμενες από 6 ερωτήματα ο καθένας. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας ονομάζεται «Αυτεπάρκεια για ενταξιακή διδασκαλία» και περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την εφαρμογή ενταξιακών διδακτικών προσεγγίσεων. Ο δεύτερος ονομάζεται «Αυτεπάρκεια για συνεργασία» και περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους επαγγελματίες καθώς γονείς. Ο τρίτος ονομάζεται «Αυτεπάρκεια για διαχείριση συμπεριφοράς» και περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στα ερωτήματα του κάθε παράγοντα αθροίζονται και δημιουργούνται συνολικά σκορ για κάθε παράγοντα. Υψηλά συνολικά σκορ υποδηλώνουν θετικότερες αντιλήψεις αυτεπάρκειας. Τα 18 ερωτήματα της κλίμακας ΤΕΙΡ είναι τα εξής:

1. Μπορώ να κάνω σαφείς στους μαθητές τις προσδοκίες μου για τη συμπεριφορά τους.
2. Είμαι σε θέση να ηρεμήσω έναν μαθητή που κάνει φασαρία.
3. Μπορώ να κάνω τους γονείς να νιώθουν άνετα να έρχονται στο σχολείο.
4. Μπορώ να στηρίζω τις οικογένειες στο πως να βοηθούν τα παιδιά τους να βελτιωθούν στο σχολείο.
5. Μπορώ να εκτιμήσω με ακρίβεια τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές μου απ' όσα έχω διδάξει.
6. Μπορώ να παρέχω τις κατάλληλες μαθησιακές προκλήσεις στους πολύ ικανούς μαθητές.
7. Νιώθω σίγουρος/η για την ικανότητα μου να παρεμποδίζω την ενοχλητική συμπεριφορά πριν αυτή συμβεί στην τάξη.
8. Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να εμπλέκω τους γονείς των παιδιών με ΕΕΑ στις σχολικές τους δραστηριότητες.
9. Μπορώ να ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη.
10. Νιώθω σίγουρος/η για το σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων για να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ.
11. Είμαι σε θέση να κατευθύνω τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.
12. Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ειδικούς εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές) για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΕΕΑ.
13. Είμαι σε θέση να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες (π.χ. βοηθούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς) για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ μέσα στην τάξη.
14. Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να κατευθύνω τους μαθητές να εργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες.
15. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης π.χ. αξιολόγηση φακέλου (portfolio), τροποποιημένες δραστηριότητες αξιολόγησης κ.λπ.).
16. Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να ενημερώνω άλλους που γνωρίζουν λίγα πράγματα για τους νόμους και την πολιτική σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.

17. Νιώθω σίγουρος/η όταν αντιμετωπίζω μαθητές που ασκούν σωματική βία.

18. Είμαι σε θέση να παρέχω μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από δύο 5-βάθμιες κλίμακες Λίκερτ εξετάζουν τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών. Η πρώτη κλίμακα αποτελείται από 10 ερωτήματα που αφορούν τα οφέλη για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δεύτερη κλίμακα αποτελείται από 6 ερωτήματα που αφορούν τα οφέλη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από μία ερώτηση ανοικτού τύπου με δύο σκέλη που αφορούν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα εμπόδια που αναμένουν να συναντήσουν κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών και τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων. Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στην πλήρη του μορφή στο Παράρτημα Α..

3.3. Συμμετέχοντες και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα συμμετείχαν 110 φοιτητές από ένα Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης που διένυαν το τελευταίο έτος των σπουδών τους. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 102 (92.7%) γυναίκες και 8 (7.3%) άντρες με μέσο όρο ηλικίας τα 22 έτη. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με χορήγηση των ερωτηματολογίων κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ανατροφοδότησης για τις πρακτικές τους. Το συγκεκριμένο μάθημα επιλέχθηκε γιατί συνήθως παρακολουθείται από το σύνολο των τεταρτοετών φοιτητών. Η ερευνήτρια κατόπιν συνεννόησης με τον διδάσκοντα του μαθήματος μοίρασε το ερωτηματολόγιο στην αρχή του μαθήματος παρέχοντας ταυτόχρονα οδηγίες για τη συμπλήρωσή του κι ενημερώνοντας τους φοιτητές για το σκοπό της έρευνας της. Συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν από όλους τους παρευρισκόμενους (N=110) που αποτελούν το 60.4% των εγγεγραμμένων φοιτητών του 4ου έτους.

3.4. Διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences). Αρχικά κωδικοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και καταχωρήθηκαν σε ένα φύλλο εργασίας του SPSS σε αριθμητική μορφή. Αρχικά πραγματοποιήθηκαν παραγοντικές αναλύσεις με τη βοήθεια ενός από τους επιβλέποντες καθηγητές οι οποίες επιβεβαίωσαν τη δομή των δύο ψυχομετρικών εργαλείων. Στη συνέχεια υπολογίστηκαν σύνθετα σκορ για κάθε κλίμακα και ακολούθησαν περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις.

3.5. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Οι κλίμακες «Βασική Φιλοσοφία της Ένταξης» και οι 3 κλίμακες αυτεπάρκειας του TEIP έχουν στην πρωτότυπη τους μορφή γραφτεί στα Αγγλικά. Επομένως, η πιστή μετάφραση τους στα Ελληνικά αποτέλεσε κεντρικό ζήτημα για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας. Ακολουθήθηκε μια αυστηρή διαδικασία που αρχικά περιλάμβανε τη μετάφραση και προσαρμογή των ερωτήσεων από την ερευνήτρια στα Ελληνικά και στη συνέχεια την ανάθεση σε ανεξάρτητο μεταφραστή (άριστο γνώστη της Αγγλικής γλώσσας) της μετάφρασης της κλίμακας πίσω στα Αγγλικά. Ο μεταφραστής ήταν απόφοιτος τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας κι είχε γνώσεις σχετικές με την ειδική αγωγή. Επομένως κρίθηκε κατάλληλος για τη συγκεκριμένη εργασία. Οι μεταφρασμένες κλίμακες χορηγήθηκαν στη συνέχεια 5 Έλληνες εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποκτήσουμε ανατροφοδότηση για την καταλληλότητα τους. Με βάση τα σχόλια τους έγιναν περαιτέρω διορθώσεις και προσαρμογές σε κάποια ερωτήματα. Στη συνέχεια η κλίμακα χορηγήθηκε πιλοτικά σε 10 προπτυχιακούς φοιτητές ενός Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για επιπλέον ανατροφοδότηση χωρίς όμως να προταθούν κάποιες αλλαγές.

Η έρευνα ακολούθησε μια αυστηρή διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου στο κύριο δείγμα των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Τέλος, υπολογίστηκαν δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach alpha. Συγκεκριμένα, οι δείκτες που προέκυψαν ήταν ικανοποιητικοί: $\alpha=.71$ για την «Βασική φιλοσοφία της Ένταξης», $\alpha=.72$ για την «Αυτεπάρκεια για ενταξιακή διδασκαλία», $\alpha=.68$ για την

«Αυτεπάρκεια για συνεργασία», και $\alpha=.75$ για την «Αυτεπάρκεια για διαχείριση συμπεριφοράς».

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

4.1. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο

Αρχικά υπολογίστηκε η μέση επίδοση των συμμετεχόντων μελλοντικών εκπαιδευτικών στην κλίμακα της φιλοσοφίας της ένταξης από το εργαλείο ΜΤΑΙ των Stoiber et al. Η περιγραφική αυτή ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερες στάσεις απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, μέσος όρος των σκορ τους στην κλίμακα ήταν 3.24 με τυπική απόκλιση .44. Δεν έγιναν συγκρίσεις ανάμεσα στα 2 φύλα μια και οι γυναίκες αποτέλεσαν την συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος μας (N = 102, ποσοστό 93%). Στη συνέχεια εξετάστηκαν διαφορές ανάμεσα σε ομάδες μελλοντικών εκπαιδευτικών με βάση την πρότερη εμπειρία τους με παιδιά με ΕΕΑ, με βάση τις γνώσεις τους σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής, και με βάση το βαθμό κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών τους. Η πρώτη ερώτηση για την εμπειρία των μελλοντικών εκπαιδευτικών ήταν διχοτομική με επιλογές 'ΝΑΙ' ή 'ΟΧΙ'. Η δεύτερη και η τρίτη ερώτηση περιλάμβαναν 5 επιλογές (Ελλιπής γνώση, φτωχή γνώση, μέτρια γνώση, καλή γνώση, και πολύ καλή γνώση) οι οποίες όμως συγχωνεύτηκαν σε 3 κατηγορίες (φτωχή, μέτρια, καλή).

Πίνακας 1. Στάσεις απέναντι στην ένταξη μελλοντικών εκπαιδευτικών με διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις ζητημάτων ειδικής αγωγής

	N	M	TA	T-test
Εμπειρία ενασχόλησης με παιδιά με ΕΕΑ				
Χωρίς εμπειρία ενασχόλησης	52	3.20	.41	1.05
Με εμπειρία ενασχόλησης	58	3.28	.47	
Επίπεδο γνώσης πλαισίου ειδικής αγωγής				Anova
Με φτωχή γνώση πλαισίου	46	3.19	.45	9.87***
Με μέτρια γνώση πλαισίου	47	3.14	.39	
Με καλή γνώση πλαισίου	17	3.64	.32	
Επίπεδο γνώσεων ειδικής αγωγής από παρακολούθηση μαθημάτων				Anova

Φτωχό επίπεδο γνώσης	26	3.01	.43	9.74***
Μέτριο επίπεδο γνώσης	49	3.21	.37	
Καλό επίπεδο γνώσης	35	3.46	.45	

*p< .05, **p< .01, ***p< .001

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, η σύγκριση ανάμεσα στις 2 ομάδες με βάση την εμπειρία ενασχόλησης με παιδιά με ΕΕΑ δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πράγματι, οι δύο ομάδες (με και χωρίς εμπειρία) ανέφεραν παρόμοιες στάσεις με ουδέτερους μέσους όρους (3.20 και 3.28 αντίστοιχα).

Η σύγκριση ανάμεσα στις 3 ομάδες συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο γνώσεων τους σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά $F(2,107) = 9.87, p < .001$. Η μεταγεγονοτική (post-hoc) ανάλυση Scheffe που ακολούθησε αποκάλυψε ότι η στατιστική διαφορά που ανιχνεύτηκε οφείλονταν σε διαφορές μεταξύ της ομάδας των μελλοντικών εκπαιδευτικών με καλή γνώση του νομοθετικού πλαισίου και των άλλων δύο ομάδων. Οι ομάδες με φτωχή και μέτρια γνώση δεν διέφεραν μεταξύ τους.

Η σύγκριση ανάμεσα στις 3 ομάδες συμμετεχόντων με βάση το επίπεδο γνώσεων τους για ζητήματα ειδικής αγωγής που αποκόμισαν μέσα από την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά $F(2,107) = 9.74, p < .001$. Η μεταγεγονοτική (post-hoc) ανάλυση Scheffe που ακολούθησε αποκάλυψε ότι η στατιστική διαφορά που ανιχνεύτηκε οφείλονταν σε διαφορές μεταξύ της ομάδας των μελλοντικών εκπαιδευτικών που είχαν αποκτήσει καλή γνώση μέσα από την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων και των συναδέλφων τους με φτωχή και μέτρια αντίστοιχη γνώση.

4.2. Αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια τους για την υλοποίηση της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο

Σχετικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων μελλοντικών εκπαιδευτικών, υπολογίστηκε η μέση επίδοση τους στις 3 κλίμακες του εργαλείου TEIP που μετρά 3 διαστάσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι για τις 3 κλίμακες ήταν 3.69, 3.80 και 3.70 αντίστοιχα. Με βάση το ότι οι κλίμακες ήταν

πενταβάθμιες οι αντιλήψεις αυτές μπορούν να θεωρηθούν ως θετικές (Βλέπε Πίνακα 2). Τα αποτελέσματα αυτά χρειάζονται προσοχή μια και τα εργαλεία αυτοαποτελεσματικότητας συχνά παράγουν θετικά αποτελέσματα επειδή οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (και μελλοντικοί και έμπειροι) έχουν την τάση να τα ερμηνεύουν ως ερωτηματολογία αξιολόγησης.

Πίνακας 2. Αντιλήψεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ

Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας	N	M	TA
Αυτοαποτελεσματικότητα για ενταξιακές πρακτικές	110	3.69	.48
Αυτοαποτελεσματικότητα για συνεργασία	110	3.80	.47
Αυτοαποτελεσματικότητα για διαχείριση συμπεριφοράς	110	3.70	.50

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν διαφορές ανάμεσα σε ομάδες μελλοντικών εκπαιδευτικών με βάση την πρότερη εμπειρία τους με παιδιά με ΕΕΑ και με βάση τις γνώσεις που αποκόμισαν για ζητήματα ειδικής αγωγής μέσα από την παρακολούθηση μαθημάτων ειδικής αγωγής.

Οι συγκρίσεις με βάση την εμπειρία ενασχόλησης με παιδιά με ΕΕΑ κατά το παρελθόν δεν κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, οι δύο ομάδες (με και χωρίς εμπειρία) ανέφεραν παρόμοιες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Πίνακας 3. Αντιλήψεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας για την ένταξη για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με και χωρίς εμπειρία ενασχόλησης με παιδιά με ΕΕΑ

	Εμπειρία ενασχόλησης	N	M	TA
Διδακτικές προσεγγίσεις	Χωρίς εμπειρία	52	3.68	.41
	Με εμπειρία	58	3.71	.54
Συνεργασία	Χωρίς εμπειρία	52	3.72	.47
	Με εμπειρία	58	3.89	.46
Διαχείριση συμπεριφοράς	Χωρίς εμπειρία	52	3.64	.51
	Με εμπειρία	58	3.75	.49

Από την άλλη μεριά, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε σε μία από τις συγκρίσεις με βάση το επίπεδο γνώσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η διαφορά αυτή εντοπίστηκε στη διάσταση των διδακτικών προσεγγίσεων $F(2,107) = 4.07, p < .05$. Η μεταγεγονοτική (post-hoc) ανάλυση Scheffe που ακολούθησε αποκάλυψε ότι η στατιστική διαφορά που ανιχνεύτηκε οφείλονταν στη διαφορά μεταξύ της ομάδας των μελλοντικών εκπαιδευτικών με καλή γνώση και των μελλοντικών εκπαιδευτικών με φτωχή αντίστοιχη γνώση.

Πίνακας 4. Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μελλοντικών εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα γνώσεων για ζητήματα ειδικής αγωγής από παρακολούθηση μαθημάτων

Διαστάσεις	Επίπεδα γνώσης	N	M	TA	Anova
Διδακτικές προσεγγίσεις	Φτωχό επίπεδο γνώσεων	26	3.53	.56	4.07*
	Μέτριο επίπεδο γνώσεων	49	3.66	.39	
	Καλό επίπεδο γνώσεων	35	3.87	.48	
Συνεργασία	Φτωχό επίπεδο γνώσεων	26	3.69	.57	2.12
	Μέτριο επίπεδο γνώσεων	49	3.78	.35	
	Καλό επίπεδο γνώσεων	35	3.93	.52	
Διαχείριση συμπεριφοράς	Φτωχό επίπεδο γνώσεων	26	3.52	.43	2.58
	Μέτριο επίπεδο γνώσεων	49	3.72	.48	
	Καλό επίπεδο γνώσεων	35	3.80	.55	

* $p < .05$

4.3. Η επίδραση των στάσεων και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στην αυτοπεποίθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλίκων

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση. Πρόκειται για μια μορφή παλινδρόμησης η οποία προσδιορίζει τις μεταβλητές οι οποίες διακρίνουν συλλογικά περιπτώσεις που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες μιας ονομαστικής μεταβλητής. Στην περίπτωση μας, οι μεταβλητές πρόβλεψης είναι οι στάσεις απέναντι στην ένταξη, η αυτοαποτελεσματικότητα για ενταξιακές διδακτικές προσεγγίσεις, η αυτοαποτελεσματικότητα για συνεργασία, και η

αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτές οι τέσσερις «ανεξάρτητες» μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση για την πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής «αυτοπεποίθηση για την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών» που έχει τρία επίπεδα: χαμηλή, μέτρια, και υψηλή αυτοπεποίθηση. Επομένως, πραγματοποιήθηκε πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών διάκρισης συμμετεχόντων μελλοντικών εκπαιδευτικών σε τρεις τύπους αυτοπεποίθησης.

Η ανάλυση έδειξε ότι, από τις τέσσερις ανεξάρτητες μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν σε αυτή, δύο διακρίνουν σε κάποιο βαθμό τους διαφορετικούς τύπους αυτοπεποίθησης. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοπεποίθηση αναγνωρίστηκαν σωστά στο 68.6% των περιπτώσεων, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με μέτρια αυτοπεποίθηση στο 88.5% των περιπτώσεων, και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοπεποίθηση στο 65.5% των περιπτώσεων. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες διέκριναν καλύτερα τους τύπους αυτοπεποίθησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ήταν οι στάσεις «απέναντι στην ένταξη» και «αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της παραβατικής συμπεριφοράς» γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία των δύο αυτών μεταβλητών στη διαμόρφωση αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων. Το μοντέλο με τις δύο αυτές προβλεπτικές μεταβλητές είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα ($\chi^2(142) = 123.74, p < .86$).

4.4. Αντιλαμβανόμενα οφέλη για τους μαθητές από την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στο γενικό σχολείο

Στη συνέχεια, έγινε περιγραφική παρουσίαση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της εφαρμογής της διδασκαλίας ομηλικών για τους μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ. Όπως βλέπουμε στον πίνακα 5, οι συμμετέχοντες σκόραραν ιδιαίτερα υψηλά τα κοινωνικά οφέλη που θα προκύψουν από την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών για μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ (δείτε τις πρώτες τρεις πιο υψηλά σκοραρισμένες κατηγορίες στο πάνω μέρος του πίνακα). Στη συνέχεια τόνισαν το διασκεδαστικό χαρακτήρα της προσέγγισης που αναμφίβολα θα επηρεάσει και τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή. Τέλος, σε μικρότερο βαθμό ανέφεραν ότι θα προκύψουν και ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες μαθητές όπως αυξημένες ακαδημαϊκές δεξιότητες και αυξημένη

ακαδημαϊκή επίδοση. Το συμπέρασμα που προκύπτει από τον Πίνακα 5 είναι ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο σίγουροι για τα κοινωνικά παρά για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα που θα προκύψουν από την εφαρμογή της καινοτόμας προσέγγισης της διδασκαλίας ομηλικών.

Πίνακας 5. Αντιλαμβανόμενα οφέλη για τους μαθητές με ΕΕΑ

	N	M	SD
Η διδασκαλία ομηλικών μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΕΕΑ.	110	4.29	.64
Η διδασκαλία ομηλικών μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών χωρίς ΕΕΑ.	110	4.25	.66
Οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ θα επωφεληθούν κοινωνικά όταν αναλάβουν το ρόλο του διδασκόμενου-μαθητή κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών.	110	4.01	.69
Πιστεύω πως οι μαθητές με ΕΕΑ θα θεωρήσουν ευχάριστη τη διδασκαλία ομηλικών.	110	3.98	.82
Η διδασκαλία ομηλικών μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών χωρίς ΕΕΑ.	110	3.97	.72
Οι μαθητές με ΕΕΑ θα επωφεληθούν κοινωνικά όταν αναλάβουν το ρόλο του διδασκόμενου-μαθητή κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών.	110	3.95	.78
Η διδασκαλία ομηλικών μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών με ΕΕΑ.	110	3.92	.66
Πιστεύω πως οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ θα θεωρήσουν ευχάριστη τη διδασκαλία ομηλικών	110	3.91	.74
Οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ θα επωφεληθούν ακαδημαϊκά όταν αναλάβουν το ρόλο του διδάσκοντα-μαθητή κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών.	110	3.76	.80
Οι μαθητές με ΕΕΑ θα επωφεληθούν ακαδημαϊκά όταν αναλάβουν το ρόλο του διδάσκοντα-μαθητή κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών.	110	3.65	.76

4.5. Αντιλαμβανόμενα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς από την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στο γενικό σχολείο

Τέλος, οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα οφέλη που θα προκύψουν για τους ίδιους παρουσιάζονται στον Πίνακα 6:

Πίνακας 6. Αντιλαμβανόμενα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Οφέλη για εκπαιδευτικούς	N	M	SD
Αποτελεσματικότερη ένταξη μαθητών με ΕΕΑ	110	4.05	.68
Δυνατότητα εξατομίκευσης διδασκαλίας	110	3.86	.67
Δυνατότητα αξιολόγησης προόδου κάθε μαθητή	110	3.69	.71
Δυνατότητα περιορισμού προβλημάτων συμπεριφορά	110	3.62	.74
Δυνατότητα κάλυψης διδακτικών στόχων	110	3.45	.72
Δυνατότητα κάλυψης διδακτέας ύλης	110	3.16	.78

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, ως σημαντικότερο όφελος θεωρούν οι συμμετέχοντες την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη με την επίτευξη εξατομικευμένης διδασκαλίας να ακολουθεί ως δεύτερο όφελος. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι το μικρότερο σκορ δόθηκε στη δυνατότητα κάλυψης της διδακτέας ύλης γεγονός που αντανάκλα την ανησυχία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για αυτό το ζήτημα. Ίσως λόγω απειρίας να ανησυχούν για την επιτυχή επιτέλεση αυτής της αποστολής τους, αποτέλεσμα που μπορεί να μην είχε προκύψει αν οι συμμετέχοντες ήταν έμπειροι εκπαιδευτικοί.

Κεφάλαιο 5. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο. Σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (Avramidis & Kalyva, 2007; Engelbrecht, Savolainen, Nel & Malinen, 2013; Pearson, Eva, Ernest, and Donna, 2003), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ουδέτερες στάσεις απέναντι στην ένταξη. Πράγματι, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο μια και η βιβλιογραφία περιέχει αρκετές έρευνες με φοιτητές αλλά και έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίες εντόπισαν ουδέτερες προς θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη (βλέπε την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας των De Boer, Pijl, and Minnaert, 2011). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα προέκυψε σε μελέτες που έγιναν σε διαφορετικές δυτικές χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, τάση που υποδηλώνει την κυριαρχία της παιδαγωγικής της ένταξης ως φιλοσοφίας εκπαίδευσης ατόμων με ΕΕΑ παγκοσμίως. Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχουν θετικές απαντήσεις σε σχετικά ερωτηματολόγια, αλλά ταυτόχρονα διατηρούν και επιφυλάξεις όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή της ένταξης στις τάξεις τους. Επομένως, οι ουδέτερες στάσεις που ανιχνεύτηκαν στην παρούσα μελέτη είναι αναμενόμενες, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι συμμετέχοντες ήταν τεταρτοετείς φοιτητές με ελάχιστη διδακτική εμπειρία. Από τη μια μεριά είναι θετικοί κι ενθουσιασμένοι με την προοπτική της ένταξης, αλλά από την άλλη επιφυλακτικοί σχετικά με τη δυνατότητα υλοποίησης της με αποτέλεσμα τα συνολικά σκορ τους στην κλίμακα που τους χορηγήθηκε να είναι ουδέτερα.

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, η παρούσα μελέτη δεν επιβεβαίωσε τη σημασία του παράγοντα πρότερης ενασχόλησης με άτομα με ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, δεν βρέθηκε καμία διαφορά ανάμεσα στους φοιτητές που είχαν σχετική εμπειρία ενασχόλησης και τους συναδέλφους τους χωρίς αντίστοιχη εμπειρία. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την πρόσφατη έρευνα των Schwab, Hellmich και Gorel (2017), η οποία εξέτασε τις στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών από την Αυστρία και τη Γερμανία. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί και στην έρευνα μας και στην έρευνα των Schwab, Hellmich και Gorel, η μεταβλητή «πρότερη ενασχόληση» δόθηκε ως διχοτομική (ΝΑΙ ή ΟΧΙ) και χωρίς κάποια ποιοτική διαφοροποίηση όσον αφορά τον βαθμό ενασχόλησης. Ίσως τα

αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά αν υπήρχαν επίπεδα διαβάθμισης της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Ένας άλλος παράγοντας που βρέθηκε να παίζει σημαντικό ρόλο αφορά το επίπεδο των γνώσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που κατείχαν καλή γνώση του νομοθετικού πλαισίου της ειδικής αγωγής αλλά και καλές ακαδημαϊκές γνώσεις μέσα από την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων, ανέφεραν πιο θετικές στάσεις από τους συναδέλφους τους που είχαν φτωχές αντίστοιχες γνώσεις. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες με μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε διάφορες χώρες οι οποίες κατέδειξαν τη σημασία του προγράμματος σπουδών στην ανάπτυξη θετικών στάσεων. Για παράδειγμα, στη συγκριτική μελέτη των Sharma, Forlin και Loreman (2008), η συμμετοχή σε ένα σεμινάριο επιμόρφωσης οδήγησε τους συμμετέχοντες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, τον Καναδά, το Χονγκ Κονγκ, και τη Σιγκαπούρη σε θετικότερες στάσεις απέναντι στην ένταξη.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της ένταξης, βρέθηκε ότι ήταν ιδιαίτερα θετικές. Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να αποτελέσει το γεγονός ότι τα εργαλεία αυτοαποτελεσματικότητας συχνά παράγουν θετικά αποτελέσματα επειδή οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (και μελλοντικοί και έμπειροι) έχουν την τάση να τα ερμηνεύουν ως ερωτηματολόγια αξιολόγησης. Στην περίπτωση μας, λοιπόν, είναι πιθανό ότι οι συμμετέχοντες φοιτητές συμπλήρωσαν με θετικό τρόπο την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας TEIP μια και τη συγκεκριμένη μέρα είχαν μαζευτεί για την ανατροφοδότηση στις πρακτικές τους κι επομένως ασυναίσθητα μπορεί να έδωσαν υπέρμετρα θετικές απαντήσεις. Από την άλλη μεριά, οι συγκρίσεις ανάμεσα σε ομάδες φοιτητών με διαφορετικές γνώσεις σε ζητήματα ειδικής αγωγής κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες με καλές γνώσεις είχαν θετικότερες αντιλήψεις από τους συναδέλφους τους χωρίς ανάλογες γνώσεις. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες στις οποίες οι γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης αποτέλεσαν σημαντικό προβλεπτικό δείκτη των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων (Forlin and Chambers, 2011; Oswald and Swart, 2011; Sharma, Shaikat and Furlonger, 2015). Για παράδειγμα, η έρευνα των Chao, Forlin και Ho (2016) ανέφερε ότι η συμμετοχή φοιτητών σε ένα σεμινάριο 30 ωρών και διάρκειας μίας εβδομάδας με έμφαση σε ζητήματα ειδικής παιδαγωγικής και σχετικών δεξιοτήτων διδασκαλίας, οδήγησε σε σημαντική βελτίωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

Ωστόσο, το σημαντικότερο αποτέλεσμα που προέκυψε στην παρούσα μελέτη αφορά τη σημασία των στάσεων απέναντι στην ένταξη και της αυτοαποτελεσματικότητας για διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς. Οι δύο αυτές μεταβλητές αναδείχτηκαν ως σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων μελλοντικών εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τη σημασία που διαδραματίζουν οι στάσεις στην υιοθέτηση ενταξιακών προσεγγίσεων (Avramidis & Norwich, 2002) αλλά και την συχνά αναφερόμενη στη βιβλιογραφία ανησυχία των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών μιας ανομοιογενούς τάξης (Avramidis & Kalyva, 2007). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι φοιτητές κι επομένως δεν διαθέτουν την απαραίτητη εμπειρία διαχείρισης παραβατικών συμπεριφορών. Επομένως, οι υπεύθυνοι σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών θα πρέπει να λάβουν σοβαρά το αποτέλεσμα αυτό και να εντάξουν στα προγράμματα σπουδών μαθήματα σχετικά με τη φιλοσοφία και τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς και μαθήματα διαχείρισης συμπεριφοράς, μια και αυτού του τύπου τα προγράμματα φάνηκαν στην παρούσα έρευνα πως οδηγούν στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για εφαρμογή καινοτόμων ενταξιακών προσεγγίσεων.

Σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από τη διδασκαλία ομηλικών, οι συμμετέχοντες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τόνισαν κυρίως τα κοινωνικά προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς και τα αυξημένα κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία λόγω της ευχάριστης φύσης της προσέγγισης. Και αυτό το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο, καθώς υπάρχουν πολλές μελέτες στη βιβλιογραφία που τονίζουν τα θετικά κοινωνικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών. (Carter et al., 2015; Evans and Moore, 2013; Fougner, 2013). Αντίθετα, τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα κρίθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως λιγότερο πιθανά.

Τέλος, τα προσδοκώμενα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς αφορούν κυρίως την εφαρμογή της ένταξης, καθώς και τη δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας. Ενδεχομένως, οι συμμετέχοντες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να ερμήνευσαν τη διδασκαλία ομηλικών ως καθαυτή ενταξιακή πρακτική, μη έχοντας βιώσει την προσέγγιση ως γενική διδακτική στρατηγική. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες είχαν χαμηλές προσδοκίες όσον αφορά τη δυνατότητα κάλυψης της διδακτέας ύλης μέσω της διδασκαλίας ομηλικών. Αυτό το αποτέλεσμα αντανακλά

την ανησυχία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την οργάνωση και επιτέλεση της διδασκαλίας ομηλικών, αποτέλεσμα που μπορεί να μην είχε προκύψει αν οι συμμετέχοντες ήταν έμπειροι εκπαιδευτικοί.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθούν κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό και επιλεγμένο από ένα συγκεκριμένο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επομένως, η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Επίσης, η παρούσα έρευνα υιοθέτησε μία αποκλειστικά ποσοτική προσέγγιση που αφορούσε τη χορήγηση ενός εργαλείου αυτοαναφοράς. Δυστυχώς, κανένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε στις δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις στο τέλος του ερωτηματολογίου. Αυτές οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν στον καθορισμό των δυσκολιών που οι συμμετέχοντες αναμένουν να συναντήσουν κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών και στους τρόπους με τους οποίους σκόπευαν να τις ξεπεράσουν. Ενδεχομένως, η επιτέλεση συνεντεύξεων με μία υπο-ομάδα του δείγματος να μας έδινε πιο πλούσιες πληροφορίες για τις στάσεις και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων, κάτι όμως που δεν κατέστη δυνατό λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου για την ολοκλήρωση της πτυχιακής αυτής έρευνας.

Αναγνωρίζοντας τις παραπάνω αδυναμίες, η παρούσα έρευνα συμβάλλει ερευνητικά στον προβληματισμό που επικρατεί στο πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς κατέδειξε τη σημασία παροχής γνώσεων σχετικών με το νομοθετικό πλαίσιο και τις παιδαγωγικές πρακτικές της ειδικής εκπαίδευσης. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμβάλουν περαιτέρω στη συζήτηση μέσω της διερεύνησης της επίδρασης προγραμμάτων επιμόρφωσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Συγκριμένα, μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να συγκρίνουν την επίδραση προγραμμάτων διαφορετικής διάρκειας και διαφορετικού περιεχομένου πάνω στις στάσεις και αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών. Αυτές οι ερευνητικές προσπάθειες οφείλουν να υιοθετήσουν μια μεικτή μεθοδολογία που να επιτρέπει τη διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων με την ταυτόχρονη διερεύνηση πρακτικών σε σχολικά πλαίσια.

Βιβλιογραφία

- Ahmed M., Sharma U., & Deppeler J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140.
- Avramidis E., & Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of 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.
- Ayvazo, S., & Aljadeff-Abergel, E. (2014). Classwide peer tutoring for elementary and high school students at risk: listening to students' voices. *Support for Learning*, 29(1), 76-92.
- Berghmans, I., Michiels, L., Salmon, S., Dochy, F., & Struyven, K. (2014). Directive versus facilitative peer tutoring? A view on students' appraisal, reported learning gains and experiences within two differently-tutored learning environments. *Learning Environments Research*, 17(3), 437-459.
- Bond R., & Castagnera E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource». *Theory into practice*, 45(3), 224-229.
- Bowman-Perrott L. (2009). An effective strategy for students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 44(5), 259-267.
- Braine M.E. & Parnell J. (2011). Exploring student's perceptions and experience of personal tutors. *Nurse Education Today*, 31(8), 904-910.
- Brigham F.J., Scruggs T.E., & Mastropieri M.A. (2011). Science education and students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 223-232.
- Burgess A., Dornan T., Clarke A.J., Menezes A., & Mellis C. (2016). Peer tutoring in a medical school: perceptions of tutors and tutees. *BMC Medical Education*, 16(85), 1-7. (DOI 10.1186/s 12909-016-0589-1).

Carter, E.W., Cushing, L.S., Clark, N.M., & Kennedy, C.H. (2015). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (1), 15-25.

Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (11), 1142-1154.

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

De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.

Donohue D.K., & Bornman J. (2015). South African Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Learners with Different Abilities in Mainstream Classrooms, *International Journal of Disability. Development and Education*, 62(1), 42-59.

Engelbrecht P., Savolainen H., Nel M., & Malinen O. (2013). How cultural histories shape South African and Finish teacher's attitudes towards inclusive education: a comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305-318.

Evans, M.J., & Moore, J.S. (2013). Peer tutoring with the aid of the Internet. *British Journal of Educational Technology*, 44 (1), 144-155.

Forlin C., Earle C., Loreman T., & Sharma U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIER-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.

Fougner, A. (2013). Peer Tutoring in Social Work Education: A Study of Changes in the Authority of Knowledge and Relationships between Students and Teachers in Norway. *Social Work Education*, 32 (4), 493-505.

Galovic D., Brojcin B., & Glumbic N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282.

Jerlinder K., Danemark B., & Gill P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57.

Jones V. (2007). "I felt like I did something good" – the impact on mainstream pupils of a peer tutoring program for children with autism. *British Journal of Special Education*, 34(1), 3-9.

Karni N., Reiter S., & Bryen D.N. (2011). Israeli Arab Teachers' Attitudes on Inclusion of Students with Disabilities. *The British Journal of Development Disabilities*, 57 (113), 123-132.

Leung C., & Mak K. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 829-842.

Main S., Chambers D.J., & Sarah P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1270-1285.

Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.

Masso G.M., Mundschenk N.A., Melloy K.J., & Casey S.D. (1998). A Comparison of the effects of organismic and setting variables on the social interaction behavior of children with developmental disabilities and autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 13(1), 2-16.

Memisevic H., & Hodzic S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.

Montgomery A., & Mirenda P. (2014). Teachers' Self-Efficacy, Sentiments, Attitudes, and Concerns about the Inclusion of Students with Developmental Disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1), 18-32.

Oswald, M., & Swart, E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389-403.

Pearson, V., Eva, L., Ernest, C., & Donna, W. (2003) A heart to learn and care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability and Society*, 18(4), 489–508.

Petursdottir, A. L., McComas, J., McMaster, K., & Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 353-357.

Plumer P.J., & Stoner G. (2005). The relative effects of classwide peer tutoring and peer coaching on the positive social behaviors of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 9(1), 290-300.

Rakap S., & Kaczmarek L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.

Saloviita T., & Schaffus T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Bradenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471.

Savolainen H., Engelbrecht P., Nel M., & Malinen O-P. (2011), Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.

Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205-217.

- Scruggs T.E., Mastropieri M.A., & Marshak L. (2012). Peer-Mediated Instruction in inclusive secondary social studies learning: Direct and indirect learning effects. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(1), 12-20.
- Sharma U., Loreman T., & Forlin C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23*(7), 773-785.
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(2), 97-105.
- Shenderovich, Y., Thurston, A., & Miller, S. (2016). Cross-age tutoring in kindergarten and elementary school settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research, 76*, 190-210.
- Song J. (2016). Inclusive Education in Japan and Korea – Japanese and Korean Teachers' Self-efficacy and Attitudes towards Inclusive Education. *Journal of Research in Special Education Needs, 16*(1), 643-648.
- Stolber K.C., Gettinger M., & Goetz D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly 13*(1), 107-124.
- Topping K., Miller D., Thurston A., McGavock K., & Conlin N. (2001). Peer Tutoring in reading in Scotland: thinking big. *Literacy, 45*(1), 3-9.
- Vandavelde, S., Van Keer, H., & De Wever, B. (2011). Exploring the impact of student tutoring on at-risk fifth and sixth graders' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 419-425.
- Writh J., & Cleary C.S. (2006). Kids in the tutor seat: Building schools' capacity to help struggling readers through a cross-age peer-tutoring program. *Psychology in the Schools, 43*(1), 99-107.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices

Παράρτημα Α.

Ερωτηματολόγιο Πτυχιακής Έρευνας

Σας ευχαριστώ που δεχθήκατε να συμμετάσχετε στην πτυχιακή μου έρευνα με τίτλο: «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία ομηλικών ως μέσο εφαρμογής της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο». Οι απαντήσεις σας στις παρακάτω ερωτήσεις θα είναι ιδιαίτερα πολύτιμες, καθώς θα αποτυπωθούν ακριβέστερα οι απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία ομηλικών ως μέσο ένταξης παιδιών με ΕΕΑ. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με όσο το δυνατόν περισσότερη ειλικρίνεια, έτσι ώστε να αποσαφηνιστούν οι αντιλήψεις των φοιτητών-εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία ομηλικών ως μέσο ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις δημοτικών σχολείων. Σας διαβεβαιώ ότι όλες οι απαντήσεις θα παραμείνουν αυστηρώς απόρρητες και θα διατηρηθεί η ανωνυμία σας. Εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο και την προθυμία σας να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο.

Δέσποινα Γιαννίκου
Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα
Ηλικία	_____
Έχω εμπειρία αλληλεπίδρασης με τουλάχιστον ένα άτομο με αναπηρία	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι
Η γνώση μου για το νομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) είναι:	<input type="checkbox"/> Ελλιπής <input type="checkbox"/> Φτωχή <input type="checkbox"/> Μέτρια καλή <input type="checkbox"/> Καλή <input type="checkbox"/> Πολύ καλή
Το επίπεδο κάλυψης ζητημάτων ειδικής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών μου είναι:	<input type="checkbox"/> Ελλιπές <input type="checkbox"/> Φτωχό <input type="checkbox"/> Μέτριο καλό <input type="checkbox"/> Καλό <input type="checkbox"/> Πολύ καλό

ΜΕΡΟΣ Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η ένταξη αποτελεί εκπαιδευτική προσέγγιση που κατοχυρώνει το δικαίωμα της φοίτησης όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων όσων αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), σε γενικά σχολεία. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ο όρος «ένταξη» θα οριστεί ως η εκπαιδευτική πρακτική που επιτρέπει στους μαθητές με ΕΕΑ να φοιτούν και να λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους σε γενικές τάξεις. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, τόσο οι αρχές όσο και οι πρακτικές του γενικού σχολείου θα πρέπει να τροποποιηθούν για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας με τις παρακάτω δηλώσεις.

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στο ίδιο τμήμα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
2. Η ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη ΔΕΝ είναι επωφελής πρακτική για τους περισσότερους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.	1	2	3	4	5
3. Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η τάξη σε ένα τμήμα που περιλαμβάνει μαθητές με ΕΕΑ, μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου.	1	2	3	4	5
4. Οι μαθητές με ΕΕΑ θα πρέπει με την πρώτη ευκαιρία να εκπαιδεύονται σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης .	1	2	3	4	5
5. Η ένταξη μπορεί να είναι ωφέλιμη και για τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
6. Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ προτιμούν να φοιτά το παιδί τους σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
7. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν έχουν τις βασικές γνώσεις που είναι απαραίτητες για να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.	1	2	3	4	5
8. Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης ΔΕΝ είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
9. Πρέπει να ενημερωθούμε περισσότερο για τα αποτελέσματα της ενταξιακής εκπαίδευσης πριν αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.	1	2	3	4	5
10. Ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσουμε να εκπαιδεύουμε τους μαθητές σε ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι απλώς να το επιχειρήσουμε.	1	2	3	4	5
11. Οι περισσότεροι μαθητές με ΕΕΑ συμπεριφέρονται σωστά σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης.	1	2	3	4	5
12. Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με ΕΕΑ, ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και μαθητές μέσου επιπέδου στην ίδια αίθουσα.	1	2	3	4	5

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Αν κληθώ να εργαστώ ως εκπαιδευτικός και κατ' επέκταση να εφαρμόσω την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στην τάξη μου θεωρώ πως:

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Μπορώ να κάνω σαφείς στους μαθητές τις προσδοκίες μου για τη συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5
2. Είμαι σε θέση να ηρεμήσω έναν μαθητή που κάνει φασαρία.	1	2	3	4	5
3. Μπορώ να κάνω τους γονείς να νιώθουν άνετα να έρχονται στο σχολείο.	1	2	3	4	5
4. Μπορώ να στηρίζω τις οικογένειες στο πως να βοηθούν τα παιδιά τους να βελτιωθούν στο σχολείο.	1	2	3	4	5
5. Μπορώ να εκτιμήσω με ακρίβεια τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές μου απ' όσα έχω διδάξει.	1	2	3	4	5
6. Μπορώ να παρέχω τις κατάλληλες μαθησιακές προκλήσεις στους πολύ ικανούς μαθητές.	1	2	3	4	5
7. Νιώθω σίγουρος/η για την ικανότητα μου να παρεμποδίζω την ενοχλητική συμπεριφορά πριν αυτή συμβεί στην τάξη.	1	2	3	4	5
8. Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να εμπλέκω τους γονείς των παιδιών με ΕΕΑ στις σχολικές τους δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
9. Μπορώ να ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη.	1	2	3	4	5
10. Νιώθω σίγουρος/η για το σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων για να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
11. Είμαι σε θέση να κατευθύνω τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5
12. Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (π.χ. ειδικούς εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές) για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

13. Είμαι σε θέση να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες (π.χ. βοηθούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς) για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ μέσα στην τάξη.					
14. Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να κατευθύνω τους μαθητές να εργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες.	1	2	3	4	5
15. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης π.χ. αξιολόγηση φακέλου (portfolio), τροποποιημένες δραστηριότητες αξιολόγησης κ.λπ.).	1	2	3	4	5
16. Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να ενημερώνω άλλους που γνωρίζουν λίγα πράγματα για τους νόμους και την πολιτική σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
17. Νιώθω σίγουρος/η όταν αντιμετωπίζω μαθητές που ασκούν σωματική βία.	1	2	3	4	5
18. Είμαι σε θέση να παρέχω μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Β – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΟΜΗΛΙΚΩΝ

ΟΡΙΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΟΜΗΛΙΚΩΝ

Η διδασκαλία ομηλικών είναι μια μορφή συνεργατικής μάθησης κατά την οποία η γνώση επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας, της εξατομικευμένης διδασκαλίας και πρακτικής μεταξύ των μαθητών σε δυάδες ή σε μικρές ομάδες. Κατά την προσέγγιση αυτή, ο εκπαιδευτικός αναθέτει μία εκπαιδευτική δραστηριότητα σε δύο μαθητές, από τους οποίους ο ένας είναι τυπικής ανάπτυξης και ο άλλος έχει ΕΕΑ. Ο ένας μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του διδάσκοντα και ο άλλος το ρόλο του διδασκόμενου, ενώ οι ρόλοι συχνά εναλλάσσονται. Η παραπάνω προσέγγιση στοχεύει στην ανάπτυξη τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

ΠΙΘΑΝΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΟΜΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας με τις παρακάτω δηλώσεις.

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η διδασκαλία ομηλικών μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
2. Η διδασκαλία ομηλικών μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών χωρίς ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
3. Οι μαθητές με ΕΕΑ θα επωφεληθούν ακαδημαϊκά όταν αναλάβουν το ρόλο του διδάσκοντα-μαθητή κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών.	1	2	3	4	5
4. Οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ θα επωφεληθούν ακαδημαϊκά όταν αναλάβουν το ρόλο του διδάσκοντα-μαθητή κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών.	1	2	3	4	5
5. Οι μαθητές με ΕΕΑ θα επωφεληθούν κοινωνικά όταν αναλάβουν το ρόλο του διδασκόμενου-μαθητή κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών.	1	2	3	4	5
6. Οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ θα επωφεληθούν κοινωνικά όταν αναλάβουν το ρόλο του διδασκόμενου-μαθητή κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών.	1	2	3	4	5

7. Η διδασκαλία ομηλικών μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
8. Η διδασκαλία ομηλικών μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών χωρίς ΕΕΑ.	1	2	3	4	5
9. Πιστεύω πως οι μαθητές με ΕΕΑ θα θεωρήσουν ευχάριστη τη διδασκαλία ομηλικών.	1	2	3	4	5
10. Πιστεύω πως οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ θα θεωρήσουν ευχάριστη τη διδασκαλία ομηλικών.	1	2	3	4	5

ΠΙΘΑΝΑ ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας με τις παρακάτω δηλώσεις.

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στην τάξη δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του/της.	1	2	3	4	5
2. Η εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στην τάξη δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να εντάξει αποτελεσματικότερα τους μαθητές με ΕΕΑ σε αυτήν.	1	2	3	4	5
3. Η εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στην τάξη δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την πρόοδο του κάθε μαθητή εξατομικευμένα.	1	2	3	4	5
4. Η εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στην τάξη δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να περιορίσει προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών.	1	2	3	4	5
5. Η εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στην τάξη δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να καλύψει τους διδακτικούς του/της στόχους.	1	2	3	4	5

6. Η εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών στην τάξη δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να καλύψει περισσότερες διδακτικές ενότητες.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Αυτοπεποίθηση για την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών ως μέσο ένταξης παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη

Το επίπεδο αυτοπεποίθησης μου όσον αφορά την εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών:	<input type="checkbox"/> Χαμηλό <input type="checkbox"/> Μέτριο <input type="checkbox"/> Υψηλό
---	--

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ/ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1. Πιστεύω πως θα υπάρξουν δυσκολίες στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της διδασκαλίας ομηλικών. Ναι Όχι

Αν ναι, ιεραρχήστε τις δυσκολίες που πιστεύετε ότι θα υπάρξουν ξεκινώντας από την πιο σημαντική.

α).....
.....
.....

β).....
.....
.....

γ).....
.....
.....