Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
στην Ειδική Αγωγή

Διπλωματική εργασία

«Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων σε μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ως μέσο για την ενσωμάτωσή τους στη Γενική Τάξη»

Επιμέλεια: Αγησίλαος Α. Μαρινάκης

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Μαρία Κυπριωτάκη

(Ρέθυμνο, Ιούνιος 2023)

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή Αγησίλαου Μαρινάκη που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων σε μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ως μέσο για την ενσωμάτωσή τους στη Γενική Τάξη»

"Attitudes of Secondary Education Teachers on the usage of peer tutoring strategies to students with Special Educational Needs or/ and Disabilities as a means to implement their inclusion in General Classroom"

Μεταπτυχιακός Φοιτητής

Αγησίλαος Α. Μαρινάκης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μαρία Κυπριωτάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Συν-επιβλέποντες καθηγητές

Μαρία Μαρκοδημητράκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Αναπτυξιακής Ψυχολογίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μιχαήλ Λιναρδάκης
Μόνιμος Επίκουρος
Στατιστικής
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2023

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, ένα όμορφο ταξίδι γνώσης και εμπειριών φτάνει στο τέλος του. Ένα ταξίδι γεμάτο υπέροχες, κοπιώδεις, μα συνάμα δημιουργικές στιγμές. Στη λήξη, λοιπόν, αυτού του εποικοδομητικού ταξιδιού αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που έχουν συνεισφέρει με το δικό τους μοναδικό τρόπο στο εγχείρημα αυτό.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την επόπτρια της διπλωματικής εργασίας μου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Δρ. Μαρία Κυπριωτάκη για τη διαρκή εμπιστοσύνη, τη συνεχή ενθάρρυνση, την αστείρευτη υπομονή και την αμέριστη υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Ακόμη, θεωρώ απαραίτητο να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του διατμηματικού προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, το διευθυντή του ΔΠΜΣ, Δρ. Ηλία Κουρκούτα, και τους διδάσκοντες, Δρ Μαρία Μαρκοδημητράκη, Δρ. Μιχαήλ Λιναρδάκη, Δρ. Γεώργιο Μανωλίτση, Δρ. Ιωάννη Γρηγοράκη και Δρ. Γαρυφαλιά Χαριτάκη για τις γνώσεις, τα ερεθίσματα και τους προβληματισμούς που μου προσέφεραν στα πλαίσια των μαθημάτων τους, μέσα από τις συζητήσεις και τη διαρκή αλληλεπίδραση μαζί τους.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων ΔΕ για την εξαίρετη συνεργασία μαζί μας, καθώς και όλους εκείνους που βοήθησαν στη συλλογή του δείγματος.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου τον αδελφό μου Γεώργιο Μαρινάκη για την επιμέλεια της εργασίας και τη συνεχή ηθική υποστήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Ασφαλώς, θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν ευχαριστούσα θερμά τη σύντροφό μου για τη συνεχή συναισθηματική υποστήριξη που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια όλου αυτού του εγχειρήματος.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω εγκάρδια και να αφιερώσω αυτό το πόνημα στους γονείς μου, τους αγέρωχους συνοδοιπόρους μου, που χωρίς τη συνδρομή και την αγάπη τους τίποτα δεν θα είχε την ομορφιά και την ουσία που έχει τώρα.

Σας ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου!

Αγησίλαος Μαρινάκης

Ρέθυμνο, 2023

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων (στο εξής ΔμΣ), ως μέσο για τη δυνατότητα ενσωμάτωσης μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (στο εξής Α/ΕΕΑ) στη Γενική Τάξη. Τα τελευταία χρόνια, πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για την εφαρμογή της στρατηγικής ΔμΣ και τα οφέλη της για μαθητές με Α/ΕΕΑ. Ακόμη, έχουν δείξει ότι η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους μεθόδους διδασκαλίας μπορούν να θέσουν τις βάσεις για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε τέτοιου είδους προγράμματα σε διεθνές επίπεδο, δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν παρουσιάσει τις ιδιαίτερα θετικές απόψεις και εμπειρίες τους, τόσο στην κοινωνική ανάπτυξη όσο και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών που εμπλέκονταν σε αυτές. Αναφορικά με τα δεδομένα της Ελλάδας, έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες που παρουσιάζουν ενθαρρυντικά ευρήματα σχετικά με τη συμβολή της στρατηγικής διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων στην ενσωμάτωση παιδιών με Α/ΕΕΑ στη γενική τάξη. Εντούτοις οι εν λόγω έρευνες επικεντρώθηκαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη εστιάστηκε στη μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν 202 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τόσο Γενικής παιδείας όσο και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι αντιλήψεις των οποίων αξιολογήθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη Διδασκαλία μέσω συνομηλίκων και τα οφέλη που μπορεί να έχει για τους μαθητές τους με Α/ΕΕΑ. Επιπλέον, τα δεδομένα υπογράμμισαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής έναντι των συναδέλφων τους στη Γενική παιδεία σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Τα αποτελέσματα ακόμα, τονίζουν τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας στην εκπαίδευση όλων των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδασκαλία μέσω συνομηλίκων, Συμπερίληψη, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

This study aims to highlight the teacher's attitudes of Secondary Education towards the implementation and effectiveness of peer tutoring strategies, as means to implement the Inclusion of students with Special Educational Needs or/ and Disabilities (SEND) in General Classrooms. In the last few years, many researchers have examined the implementation and the benefits that peer tutoring can offer to students with SEND. Furthermore, they have shown that teachers' active engagement in this kind of instruction strategies may set the groundwork for the Inclusion of all students. Also, considering the teacher's attitudes who have participated in these instruction strategies, many studies have shown especially positive attitudes and experiences for students' both social and academic development. Regarding the Greek frame, many studies presented encouraging results about the significance of peer tutoring to implement the inclusion of students with SEND. However, these studies have focused on the attitudes of Primary Education teachers. Consequently, this study focused on the examination of Secondary Education teachers' attitudes. Two thousand and two Secondary Education teachers have participated in this research from both General and Special Education. Their attitudes were assessed by a self-report questionnaire. This study's results have highlighted the teachers' positive attitudes towards peer tutoring and the benefits that may offer to students with SEND. In addition, data have shown the existence of statistically significant differences between General Education and Special Education teachers' attitudes towards teaching all students. Lastly, results emphasize the importance of teaching all students.

Keywords: peer tutoring, Inclusion, teachers' attitudes, Secondary Education

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες v
Περίληψη vii
Abstract viii
Ευρετήριο Πινάκων xii
1. Εισαγωγή 1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 3
2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education) 3
2.1. Η έννοια της Συμπερίληψης 3
2.2. Η Συμπερίληψη στην Ελλάδα 5
2.3. Οι Συμπεριληπτικές Πρακτικές στην Ελλάδα 7
2.4. Η Στρατηγική Διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων ως μέσο για την προώθηση της Συμπερίληψης 10
2.5. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 11
3.1. Η έννοια της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων 17
3.2. Η συμβολή του συνομηλίκου 20
3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού 21
3.4. Ο ρόλος των μαθητών (*tutor* & *tutee*) 24
3.5. Θεωρητικές βάσεις της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων 27
3.5.1. *Η θεωρία της Γνωστικής Ανάπτυξης του J. Piaget* 28
3.5.2. *Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του L. Vygotsky* 29
3.6. Μορφές της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων 32
3.6.1. *Same-Age Tutoring (SAT) και Cross-Age Tutoring (CAT)* 32
3.6.2. *Fixed-role Tutoring και Reciprocal Tutoring* 34
3.6.3. *Class-Wide Peer Tutoring (CWPT)* 35
3.6.4. *Peer-Assisted Learning Strategies (PALS)* 36
3.7 Διαδικασίες για την εφαρμογή της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων 37

3.8. Τα οφέλη των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων 41

3.9. Τα οφέλη των μαθητών από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων 43

3.9.1. *Οφέλη στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών* 43

3.9.2. *Οφέλη στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών* 46

3.10. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διδασκαλία μέσω Συνομηλίκων 49

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 53

4. Μεθοδολογία 53

4.1. Σκοπός της έρευνας 53

4.2. Συμμετέχοντες 54

4.3. Ερευνητικά εργαλεία 55

4.3.1. *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη στρατηγική διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων* 56

4.3.2. *Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές από την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων* 56

4.3.3. *Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών- ATTAS-mm* 57

4.4. Ερευνητική Διαδικασία 58

4.4.1. *Ερευνητικός σχεδιασμός* 58

4.4.2. *Συλλογή δεδομένων* 58

4.4.3. *Ανάλυση δεδομένων* 59

5. Αποτελέσματα 61

5.1. Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των υπό μελέτη μεταβλητών 72

5.1.1. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φύλο τους* 72

5.1.2. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηλικία τους* 73

5.1.3. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρέχοντα ρόλο τους στην εκπαίδευση* 74

5.1.4. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο σπουδών τους* 75
5.1.5. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν έχουν λάβει επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση* 77
5.1.6. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας που διαθέτουν* 79
5.1.7. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τόπο διαμονής τους* 80
5.1.8. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία που διαθέτουν με μαθητές με Α/ΕΕΑ* 81
5.2. Σχέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των υπό μελέτη μεταβλητών 83
5.2.1. *Σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και το εάν γνωρίζουν τη Διδασκαλία μέσω συνομηλίκων* 83
6. Συζήτηση 86
Βιβλιογραφία 92
Παράρτημα 110

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. 61
Πίνακας 2. 62
Πίνακας 3. 62
Πίνακας 4. 64
Πίνακας 5. 67
Πίνακας 6. 69
Πίνακας 7. 74
Πίνακας 8. 75
Πίνακας 9. 76
Πίνακας 10. 76
Πίνακας 11. 78
Πίνακας 12. 78
Πίνακας 13. 79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η συνεκπαίδευση μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (εφεξής Α/ΕΕΑ) έχει αποτελέσει πόλο έλξης για πολλούς ερευνητές σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο. Και αυτό γιατί η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα έρχεται αντιμέτωπη με τον ολοένα αυξανόμενο αριθμό των μαθητών με Α/ΕΕΑ που συμμετέχουν στα γενικά σχολεία εκπαίδευσης· ένα μαθητικό πληθυσμό που διακρίνεται για την ιδιαίτερη ανομοιογένεια και ποικιλομορφία του (Kitmitto, 2011). Η ιδέα της Συμπερίληψης προωθεί την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών στη Γενική Εκπαίδευση, καθώς προσπαθεί να διαχειριστεί και να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του εκάστοτε μαθητή (Block, 2007). Όπως υποστήριξαν ο Cervantes και οι συνεργάτες του (2013, σελ. 43) «*η Συμπερίληψη προϋποθέτει πολλά περισσότερα από την απλή τοποθέτηση ενός μαθητή στη Γενική Εκπαίδευση…*».

Ως εκ τούτου, γίνεται εύληπτο πως οι εκπαιδευτικοί του 21ου αιώνα, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν, οφείλουν να αναπτύξουν πιο συμπεριληπτικές μεθόδους, στρατηγικές και πρακτικές που θα τους καθιστούν ικανούς να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα που διέπει τη σύγχρονη τάξη τους (Avramidis et al., 2019· Cervantes et al., 2013). Μία τέτοια μέθοδο διδασκαλίας αποτελεί η στρατηγική διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων (στο εξής ως ΔμΣ, Peer Tutoring· Bowman-Perrott et al., 2014· Veerkamp et al., 2007). Πρόκειται, για μία μορφή συνεργατικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η γνώση δημιουργείται διαμέσου της ενεργού συνεργασίας, της εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάθησης μεταξύ των συνομηλίκων μαθητών, εργαζόμενων σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες (Avramidis et al., 2019· Berghmans et al, 2014· Bowman-Perrott et al., 2014). Η ΔμΣ δύναται, πρώτιστα, να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία τους και, έτσι, να κατορθώσουν να διαχειριστούν τις ιδιαίτερες ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες του κάθε μαθητή τους (Bowman-Perrott et al., 2013). Ακόμη, μέσω της ΔμΣ δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλο, δημιουργώντας, με ενεργό τρόπο, μόνοι τους τη γνώση (Avramidis et al., 2019· Toulia, 2020· Jones, 2007). Εντούτοις,

ιδιαίτερα κρίσιμος κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό, στη διενέργεια και την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.

Συνεπώς, για την μελέτη των παραπάνω φαινομένων, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Συμπερίληψη (Kurniawati et al., 2017) και τη στρατηγική Διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων (Bowman-Perrott et al., 2007, Bowman-Perrott, 2013) έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα ενδιαφέροντα πεδία για τη σύγχρονη έρευνα. Συμπληρωματικά, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Συνεκπαίδευση, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση που διαθέτουν και τα συναισθήματα που εκφράζουν σχετικά με την εκάστοτε διαταραχή που έχουν συναντήσει και διαχειριστεί (Avramidis et al., 2019).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά την εφαρμογή της στρατηγικής Διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων ως μέσο για να επιτύχουν την ενσωμάτωση των μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω μελέτη χωρίζεται σε δυο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από δύο κεφάλαια (2^{ο} και 3^{ο} κεφάλαιο), ενώ το εμπειρικό μέρος συνίσταται από τρία (4^{ο}, 5^{ο} και 6^{ο} κεφάλαιο). Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρατίθενται οι αρχές που διέπουν τη συμπεριληπτική ηθική και δεδομένα γύρω από τη Συμπερίληψη τόσο σε ελληνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους καταγράφονται δεδομένα σχετικά με τη στρατηγική Διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων, τις θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες βασίστηκε, καθώς και στοιχεία γύρω από την εφαρμογή και τα οφέλη της σε μαθητές με ή χωρίς Α/ΕΕΑ. Στη συνέχεια, στο πρώτο κεφάλαιο του εμπειρικού μέρους περιγράφεται σε βάθος η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, όπως είναι οι συμμετέχοντες της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η ερευνητική διαδικασία. Στο δεύτερο κεφάλαιο του εμπειρικού μέρους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Ολοκληρώνοντας, στο τρίτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση κατά την οποία γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, επισημαίνονται οι μεθοδολογικοί περιορισμοί και διατυπώνονται οι προτάσεις για έρευνα που μπορεί να πραγματοποιηθεί στο μέλλον.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education)

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μία φιλοσοφική προσέγγιση της εκπαίδευσης που στοχεύει στην προώθηση ίσων ευκαιριών στη μάθηση όλων των μαθητών (Booth & Ainscow, 1998)· με άλλα λόγια, πρόκειται για μία προσπάθεια αφομοίωσης όλων των παιδιών, ανεξαιρέτως των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας (Στασινός, 2020).

Αρχικά στο πρώτο υποκεφάλαιο θα προσδιορίσουμε τον όρο του υπό μελέτη ζητήματος. Στη συνέχεια θα γίνει λόγος για την ιστορία και την εξέλιξη της Συμπερίληψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, θα αναφερθούμε στις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην Ελλάδα. Τέλος, θα παραθέσουμε εμπειρικά δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της Συμπερίληψης σε μαθητές με Α/ΕΕΑ στη Γενική Παιδεία.

2.1. Η έννοια της Συμπερίληψης

Η έννοια της «Συμπερίληψης» (ή ευρέως γνωστή και ως «Συνεκπαίδευση», inclusion) για μαθητές με Α/ΕΕΑ αρχίζει να κάνει την εμφάνισή της ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του ‘90 σε πολλές οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου (Ferguson, 2008· UNESCO, 1996). Η Συμπερίληψη έχει λάβει αρκετούς ορισμούς τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια. Ένας από τους πιο διαδεδομένους είναι αυτός του Sailor (1991, όπως αναφ. στο Στασινός, 2020, σελ. 57), ο οποίος όρισε τη συμπερίληψη λαμβάνοντας υπόψη του έξι χαρακτηριστικά στοιχεία, όπως «*α) η τοποθέτηση του παιδιού με σοβαρές δυσκολίες στο σχολείο της γειτονιάς του (home community), β) η τήρηση της εθνικής αναλογίας σε κάθε σχολείο, γ) η Φιλοσοφία μηδενικής απόρριψης, δ) η τοποθέτηση με κριτήρια την (ίδια) ηλικία και (ίδια) τάξη, ε) τη Συνεργατική μάθηση και στ) την ανάπτυξη ενός συνεργατικού πνεύματος μεταξύ του Εκπαιδευτικού της τάξης με τον Ειδικό Εκπαιδευτικό*». Σύμφωνα με τα παραπάνω καθίσταται κατανοητό ότι το σύγχρονο σχολείο έρχεται σε επαφή με παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό-

οικονομικό πλαίσιο· παιδιά εκδηλώνουν ιδιαιτερότητες στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες· το γεγονός αυτό υπογραμμίζει το πόσο σημαντική είναι η ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών υπό το πρίσμα ενός ενιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος (Τούλια, 2019). Τα στοιχεία αυτά, πέραν από την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών, δύνανται να προσδώσουν στο παιδί περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική ένταξη (social inclusion), κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται μέσα σε ένα υγιές περιβάλλον μάθησης (Στασινός, 2020), αναδεικνύοντας έτσι την κοινωνική διάσταση της εν λόγω φιλοσοφίας.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά μία νέα δυναμική που ενισχύει την ανάπτυξη του σύγχρονου σχολείου και προωθεί μία συνολική αλλαγή στις λειτουργίες του (Skidmore, 2004). Ήδη από τα τέλη του 20ου αιώνα η Πράσινη Βίβλος (Green Paper· DfEE, 1997) της κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου υποστήριξε ότι η συμπερίληψη ενσαρκώνει το ρόλο μίας πλήρως παρεχόμενης συμμετοχικής εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι τόσο στο ελληνικό πλαίσιο όσο και την υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει πραγματοποιηθεί αρκετή συζήτηση γύρω από την απόδοση του όρου “inclusive education” (Σούλης, 2002, όπ. αναφ. στον Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019), χρησιμοποιώντας όρους, όπως «συνεκπαίδευση» ή «σχολική ενσωμάτωση» (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019). Οι τελευταίοι εμμένουν περισσότερο στον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση», τονίζοντας τις ιδιαίτερες διαστάσεις του όρου, όπως αυτόν της κοινωνικής συμπερίληψης (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019). Η ειδοποιός διαφορά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε σχέση με όλες τις άλλες εννοιολογικές προσεγγίσεις, όπως η ένταξη ή η ενσωμάτωση, συνιστά το γεγονός ότι απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο στα παιδιά με Α/ΕΕΑ (Στασινός, 2020). Επιπρόσθετα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δύναται να εφαρμοστεί στα γενικά σχολεία, αλλά προτού πραγματοποιηθεί αυτό, προϋποθέτει το σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος που θα ανταποκρίνεται πλήρως στο ευρύ φάσμα της ετερότητας των μαθητών μίας τάξης ή ενός σχολείου (Sebba & Ainscow, 1996· Στασινός, 2020). Έτσι, γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι η Συμπερίληψη δίνει έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και της ζωής των μαθητών σε ένα σχολικό πλαίσιο απελευθερωμένο από κάθε είδους στιγματισμό και περιθωριοποίηση (Στασινός, 2020· Thomas & Loxley, 2007).

2.2. Η Συμπερίληψη στην Ελλάδα

Η Συμπερίληψη ανάγει τις απαρχές της νομοθετικής της θεσμοθέτησης σε αρκετές χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, την Αυστραλία και σε πολλές άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα. Η Ελλάδα, ακολουθώντας το παράδειγμα όλων των σύγχρονων Δυτικών χωρών, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί το ιδανικότερο μέσο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίες της πολιτείας για όλα τα μέλη της κοινωνίας ανεξαιρέτως (Kyridis et al., 2011). Έτσι, η Ελλάδα μέσω του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αναγνώρισε και θεσμοθέτησε επισήμως, με την εφαρμογή μίας σειράς νόμων (Ν. 1566/1985, Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008) την ένταξη και μετέπειτα τη συμπερίληψη των μαθητών με Α/ΕΕΑ στα Γενικά Σχολεία Batsiou et al., 2008). Ασφαλώς, άξιο αναφοράς συνιστά το γεγονός ότι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής πρακτικής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό πλαίσιο διαφέρει σημαντικά από τη συμπεριληπτική πολιτική που περιγράφεται στη νομοθεσία του κράτους (Avramidis & Kalyva, 2007· Koutroumba et al., 2008· Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000). Ακόμη, ερευνητές όπως οι Soulis, Georgiou, Dimoula και Rapti (2016), υποστηρίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα δύναται να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία, θέτοντας συνεχώς νέες προκλήσεις.

Ακολουθώντας το παράδειγμα των εκπαιδευτικά προηγμένων χωρών, η Ελλάδα κατόρθωσε μέσα σε τέσσερα χρόνια (βλ. από το 1981 στο 1985) να προωθήσει την ένταξη των μαθητών με Α/ΕΕΑ στα Γενικά σχολεία, μέσα από την ψήφιση νομοθετικής ρύθμισης (Ν. 1566/1985), εξοβελίζοντας έτσι το μέχρι τότε διαχωρισμό μεταξύ των μαθητών (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000). Ο εκπαιδευτικός νόμος του 1985, επηρεασμένος σε μεγάλο βαθμό από τη British Warnock Report (1978), ανέδειξε αρκετές καινοτόμες προσπάθειες για την υποστήριξη της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Bouzakis & Berdousi, 2008). Επιπλέον, με την εν λόγω νομοθετική πράξη εισήχθησαν νέοι όροι μεταξύ αυτών ήταν η «Ειδική Εκπαίδευση», οι «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» καθώς και ο όρος «Ένταξη»· ο συνδυασμός αυτών των όρων στην ίδια νομοθετική πράξη, δημιούργησε εννοιολογική σύγχυση τόσο σε εκπαιδευτικούς και γονείς όσο και στους ίδιους τους μαθητές (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πράξη πρότεινε νέες εκπαιδευτικές καινοτομίες όπως τη δημιουργία ειδικών τάξεων,

των μετέπειτα τμημάτων ένταξης (βλ. Ν. 3699/2008, Ν. 2817/2000)· τάξεις οι οποίες φιλοξενούσαν μαθητές με ήπιες ή μέτριες ΜΔ (Avramidis & Kalyva, 2007· Bablekou & Kazi, 2016). Άξια αναφοράς συνιστά η μελέτη των Armstrong, Armstrong και Spandagou (2010), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η προσπάθεια του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας να μετονομάσει τις «ειδικές τάξεις» σε «τμήματα ένταξης», αναδείκνυε την επιθυμία του κράτους να ακολουθήσει την ενσωμάτωση των μαθητών με Α/ΕΕΑ.

Επιπρόσθετα με το Ν. 2817/2000 εφαρμόστηκε και μία εξίσου σημαντική καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η δημιουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) μαθητών με Α/ΕΕΑ, τα σύγχρονα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Βέβαια, σύμφωνα με την παραπάνω νομοθετική πράξη μπορεί να αναγνωρίστηκε το δικαίωμα των παιδιών με Α/ΕΕΑ να συμμετάσχουν στα Γενικά Σχολεία, δεν παρατηρήθηκαν όμως ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο κομμάτι των εκπαιδευτικών πρακτικών που θα υποστήριζαν τους μαθητές με Α/ΕΕΑ (Τούλια, 2019). Ιδιάζουσας σημασίας αποτελεί και η έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) που έδειξαν, πως με τη νομοθεσία του 2000, η Ελλάδα ήταν προσκολλημένη στο ιατρικό μοντέλο, όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με Α/ΕΕΑ· γεγονός που οδήγησε στη διαιώνιση του στιγματισμού των παιδιών αυτών. Στη συνέχεια, έρχεται ο Ν. 3699/2008, ο οποίος βρίσκεται σε ισχύ μέχρι έως σήμερα, και οποίος αποτελεί τον πρώτο εν ενεργεία εκπαιδευτικό νόμο που ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική πολιτική της Γενικής Εκπαίδευσης (Armstrong et al., 2010). Πρόκειται για ένα νόμο, ο οποίος επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις Ευρωπαϊκές Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις και στηρίχτηκε στην ιδέα του «Ενός Σχολείου για Όλους» (European Agency, 2003, όπως αναφ. στην Τούλια, 2019). Με αυτή τη νομοθετική πράξη εισάγεται επισήμως ο ορισμός για την αναπηρία και υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών με Α/ΕΕΑ. Η εν λόγω νομοθετική πράξη, μολονότι ενθαρρύνει σε σημαντικό βαθμό τη Συμπερίληψη διαμέσου της συνδιδασκαλίας, φαίνεται πώς και αυτή όπως και οι προηγούμενες νομοθεσίες εστιάζουν στην μερική εκπαίδευση των μαθητών στα τμήματα ένταξης παρά την πλήρη εκπαίδευσή τους στις γενικές τάξεις (Strogilos et al., 2012). Ωστόσο, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές στην Ελλάδα διαφέρουν σημαντικά από αυτά που ορίζουν οι νομοθετικές πράξεις.

2.3. Οι Συμπεριληπτικές Πρακτικές στην Ελλάδα

Όπως προαναφέρθηκε η Ελλάδα αφενός κατάφερε να υποστηρίξει νομοθετικά τη Συνεκπαίδευση αφετέρου εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή της, λόγω των ανεπαρκειών που υφίστανται στην εκπαιδευτική πολιτική (Avramidis & Kalyva, 2007· Fyssa et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα, η πιο πρόσφατη νομοθετική πράξη για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ν. 3699/2008) επικεντρώνεται περισσότερο στην εφαρμογή της ένταξης, η οποία δεν αποτελεί μία απλή διαδικασία, καθώς η συνεκπαίδευση πραγματώνεται μέσα από μία σειρά οργανωτικών ρυθμίσεων εντός του σχολικού πλαισίου (Fyssa et al., 2014)· διαδικασία που απαιτεί και την ύπαρξη της ανάλογης προθυμίας των ιθυνόντων του εκπαιδευτικού συστήματος, για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση του στην υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών με Α/ΕΕΑ στις Γενικές Τάξεις (Vlachou, 2004).

Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί το γεγονός ότι τόσο η δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος όσο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών υποστηρίζουν την ισότιμη αντιμετώπιση και εκπαίδευση όλων των μαθητών (Τούλια, 2019). Εντούτοις, οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν φαίνεται να συμφωνούν με αυτό που περιγράφουν οι νομοθετικές πράξεις. Αναφορικά με το παραπάνω ζήτημα, σε μελέτη τους η Zoniou-Sideri και οι συνεργάτες της (2006), αναφέρουν ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην προσπάθειά του να προάγει έναν πιο ευέλικτο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης ανέπτυξε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)· ένα πλαίσιο σπουδών το οποίο, όμως, δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι για να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση κρίνεται αναγκαίο οι απαιτήσεις της νομοθετικής πράξης να εναρμονιστούν με την εκπαιδευτική πρακτική (Ferguson, 2008).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι ενώ οι υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες ανέπτυξαν τη συμπερίληψη ως απόρροια της ενεργούς εμπλοκής των ατόμων με Α/ΕΕΑ, της οικογένειας και των εκπαιδευτικών, η Ελλάδα την διαχειρίστηκε με διαφορετικό τρόπο, καθώς η Συμπερίληψη, για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αποτελεί αποτέλεσμα εξωτερικών επιρροών και μίμησης των εκπαιδευτικών προτύπων του εξωτερικού (Τούλια, 2019). Επομένως, οι συμπεριληπτικές πρακτικές στην Ελλάδα δεν υπαγορεύονται από επαγγελματίες,

ειδικούς με την ΕΑΕ ή από άτομα που αντιμετωπίζουν κάποια Α/ΕΕΑ, αλλά από εξωτερικές επιδράσεις (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Μία προσπάθεια για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υπήρξε η δημιουργία των τμημάτων ένταξης, στις οποίες οι μαθητές με Α/ΕΕΑ παρακολουθούν υποστηρικτικά μαθήματα ξεχωριστά από τα τμήματα Γενικής Εκπαίδευσης. Αρκετοί μελετητές, όπως οι Armstrong, Armstrong και Spandagou (2010) υποστήριξαν πως η παραπάνω πρακτική τείνει να διατηρεί το διαχωρισμό ανάμεσα στους μαθητές και να διαιωνίζει την ιδέα ότι η Γενική Εκπαίδευση οφείλει να προφυλάσσεται από τις ανάγκες των μαθητών με Α/ΕΕΑ. Στον αντίποδα, υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις που μαθητές με Α/ΕΕΑ συμπεριλαμβάνονται στις Γενικές Τάξεις, χωρίς όμως να λαμβάνουν καμία υποστήριξη· εντούτοις η εν λόγω μορφή Συμπερίληψης δεν εγγυείται ότι θα έχει θετικά αποτελέσματα (Emanuelsson et al., 2005).

Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία έχει ο ρόλος που διαδραματίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην προώθηση της Συμπερίληψης. Ανέκαθεν, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρινόταν για τον παραδοσιακό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα του, ξεχωρίζοντας για την ιδιαίτερη δομή του στη λήψη αποφάσεων (βλ. από πάνω προς τα κάτω· Tsatsaroni et al., 2011). Αναφορικά με τον παραδοσιακό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ο Strogilos (2012) υποστηρίζει ότι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζει συγκεντρωτικά όλα τα παιδαγωγικά ζητήματα από τις παιδαγωγικές πρακτικές, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια έως και τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων δύσκολα θα αναλάβει κάποια πρωτοβουλία ως προς την ανάπτυξη εκπαιδευτικών υποστηρικτικών προγραμμάτων και την εφαρμογή κάποιαw εκπαιδευτικής πολιτικής αν δεν υπάρχει κάποιος σχετικός έλεγχος ή χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Spinthourakis et al., 2008). Γενικότερα με το εκπαιδευτικό σύστημα, η Zoniou-Sideri και οι συνεργάτες της (2005) υπογραμμίζουν τον ακαδημαϊκά προσανατολισμένο χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την εστίασή του στις εξετάσεις και την απόκτηση βασικών προσόντων. Μολονότι τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά δεν έχουν ουσιαστικά μεταβληθεί, από το Ν. 2817/2000 έχουν πραγματοποιηθεί κάποια σημαντικά βήματα για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως με την αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος, των

σχολικών εγχειριδίων, και προγραμμάτων επαγγελματική κατάρτισης (Tsatsaroni et al, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, παρατηρείται ένα χάσμα ανάμεσα στις δηλώσεις των συμπεριληπτικών πολιτικών και τις αντίστοιχες πρακτικές. Αυτό το χάσμα διασαφηνίζεται στη μελέτη της Vlachou (2004), σύμφωνα με την οποία αυτό υφίσταται, λόγω των αφηρημένων αρχών των ίσων ευκαιριών που περιγράφονται μέσα σε αυτές τις πολιτικές. Η μετάβαση από την ενταξιακή εκπαίδευση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε ξαφνικά, χωρίς να λάβουν οι εκπαιδευτικοί την αρμόζουσα επιμόρφωση και υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν τις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Vlachou, 2004). Βέβαια, η δυσκολία στην εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών έγκειται στο γεγονός ότι η Ελλάδα παρέμεινε προσκολλημένη στο ιατρικό μοντέλο, επηρεασμένη από τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες (Vlachou, 2004· Zoniou-Sideris et al., 2006). Τέλος, αναφορικά με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στους μαθητές με Α/ΕΕΑ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προθυμία και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών για να εργαστούν και να τους υποστηρίξουν (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000).

Με το Ν. 2817/2000, σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με Α/ΕΕΑ στα Γενικά Σχολεία συνεισέφερε στη διαμόρφωση πιο ευαισθητοποιημένων αντιλήψεων και πεποιθήσεων της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μαθητές με Α/ΕΕΑ. Όπως γίνεται κατανοητό, αυτό αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και τη συντηρητική σκέψη και αντιμετώπιση που κυριαρχούσε έως τότε στην ελληνική κοινωνία απέναντι στα άτομα με Α/ΕΕΑ (Zoniou-Sideri et al., 2006). Με βάση το Ν. 3699/2008 προτάθηκε η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών με Α/ΕΕΑ στα Γενικά Σχολεία, έχοντας ως στόχο όχι μόνον την ακαδημαϊκή ανάπτυξη αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με Α/ΕΕΑ· νομοθετική πράξη που χαρακτηρίστηκε ως σημαντικό βήμα μετάβασης προς την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (European Agency, 2003, όπως αναφ. στην Τούλια, 2019).

Ολοκληρώνοντας, η λειτουργία των ίδιων των Γενικών Σχολείων φαίνεται να πραγματοποιείται με ανασταλτικό τρόπο, αποκλείοντας όχι μόνον παιδιά με Α/ΕΕΑ, αλλά και παιδιά από διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Οι ίδιες σχολιάζουν, επίσης, ότι ενώ τα παραπάνω στοιχεία θεωρούνται από το Υπουργείο Παιδείας και θρησκευμάτων ως δείκτες ισότητας και δικαιοσύνης, οι πρακτικές εφαρμογές αποδεικνύουν ακριβώς το αντίθετο (Zoniou-Sideris & Vlachou, 2006). Αξιοσημείωτο, ακόμη, αποτελεί το γεγονός ότι η

οικονομική κρίση των τελευταίων ετών επέδρασε καταλυτικά στην κοινωνικό-οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας, χωρίς, βεβαίως, να μένει αλώβητο και το πεδίο του εκπαιδευτικού της συστήματος. Επομένως, για την αποτελεσματικότερη ενίσχυση και υποστήριξη των μαθητών με Α/ΕΕΑ, καθώς και την αρτιότερη συμπερίληψή τους στις Γενικές Τάξεις, κρίνεται απαραίτητο να γίνουν κάποιες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς και στα εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (O' Hanlon, 2003).

2.4. Η Στρατηγική Διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων ως μέσο για την προώθηση της Συμπερίληψης

Η συμπερίληψη των μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη δεν είναι μία απλή διαδικασία. Οι απαιτήσεις αυτής της διαδικασίας μετέβαλλαν το ρόλο που καλούνταν να ενσαρκώσουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τις παιδαγωγικές πρακτικές και στρατηγικές που όφειλαν να χρησιμοποιήσουν για να διαχειριστούν τις αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών τους μέσα στην τάξη. Κατανοώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά, οι σύγχρονοι ερευνητές και εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι θα μπορούσαν να εξελίξουν τη διδακτική τους πράξη· έτσι, η απλή μετάδοση γνώσης μετεξελισσόταν σε μία διαδικασία δημιουργίας της γνώσης που θα έδινε έμφαση στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών μέσω συνεργατικών μεθόδων (De Backer et al., 2012· Fougner, 2013). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αντιλήφθηκαν ότι οφείλαν να υποστηρίξουν με τον καταλληλότερο και πιο στοχευμένο τρόπο τους μαθητές τους με Α/ΕΕΑ, εστιάζοντας στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Cervantes et al., 2013· Fuchs & Fuchs, 2005· Mackiewicz et al., 2011). Μία από τι πολλαπλές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν για την επαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να καταφέρουν να διαχειριστούν την ετερότητα των αναγκών των μαθητών τους μέσα στην Γενική Τάξη, είναι αυτή της Στρατηγικής Διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων (στο εξής ΔμΣ)· μία στρατηγική διδασκαλίας που δύναται να προωθήσει την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής ηθικής στα σχολεία (Hughes & Frederick, 2006).

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία η εφαρμογή της ΔμΣ στη Γενική Εκπαίδευση μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ενισχύοντας συνάμα και τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές αλλά και

τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Α/ΕΕΑ (Asaro-Saddler et al., 2014· Avramidis et al., 2019· Toulia et al., 2021· Fougner, 2013· Josephs & Jolivette, 2016). Ωστόσο, υπάρχουν και ερευνητικές μελέτες που αντιμετωπίζουν τη ΔμΣ με μια πιο κριτική στάση απέναντι στη Συμπερίληψη (Cheng et al., 2009· Mastropieri et al., 2007). Αυτό, θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι η ΔμΣ υιοθετήθηκε ως Συμπεριληπτική εκπαιδευτική προσέγγιση τα τελευταία χρόνια και κατά κόρον από τις ΗΠΑ (Τούλια, 2019), ανακύπτοντας η ανάγκη να αξιολογηθεί με περαιτέρω έρευνες η εφαρμογή της και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό. Για να επιτευχθεί αυτό, κρίνεται απαραίτητο να αξιολογηθούν περαιτέρω οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη Συμπερίληψη και την αποτελεσματικότητα της ΔμΣ.

2.5. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Όπως αναφερθήκαμε παραπάνω η συμπερίληψη μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική εκπαίδευση έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των μελετητών τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές χώρες του εξωτερικού. Στην προσπάθειά τους να εξαγάγουν πιο ασφαλή συμπεράσματα για την εφαρμογή και τα αποτελέσματα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη, επικέντρωσαν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτή.

Προτού, όμως, παραθέσουμε τις διάφορες μελέτες που έχουν επικεντρωθεί στη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στην έννοια της «αντίληψης». Αναλυτικότερα, μολονότι αρκετοί μελετητές της κοινωνικής ψυχολογίας αποπειράθηκαν να ορίσουν την έννοια της «αντίληψης», ευρέως γνωστή είναι αυτή του Allport (1935), ο οποίος την απέδωσε ως μία νοητική ή νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία οργανώνεται διαμέσου της εμπειρίας, ασκώντας μία δυναμική επίδραση στην απόκριση του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα ή/και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται. Ένας, εξίσου, διαδεδομένος ορισμός είναι αυτός των Petty και Cacioppo (1996, σελ. 7) «*…πώς ο όρος αντίληψη οφείλει να χρησιμοποιείται σε ένα ευρύτερο, διαρκές θετικό ή αρνητικό συναίσθημα για κάποιο άτομο, αντικείμενο ή/ και*

θέμα». Οι αντιλήψεις μας βοηθάνε να κατανοήσουμε και να ορίσουμε με σαφήνεια το πώς αντιλαμβανόμαστε τις διάφορες καταστάσεις, καθώς και το πώς συμπεριφερόμαστε απέναντι σε μία κατάσταση ή αντικείμενο (Pickens, 2005).

Πλήθος μελετών έχουν διενεργηθεί σε διάφορες χώρες του κόσμου, όπως στις ΗΠΑ, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Αυστραλία, αλλά και στην Ελλάδα και την Κύπρο, για να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Συμπερίληψης· έρευνες οι οποίες εξήγαγαν μικτά αποτελέσματα (Alquraini, 2012· Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis & Norwich, 2002· Batsiou et al., 2008· Boyle et al., 2013· De Boer et al., 2011· Galovic et al., 2014· Memisevic & Hodzic, 2011· Schwab, 2018· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Thaver & Lim, 2014· Varcoe & Boyle, 2013). Πιο συγκεκριμένα, αρκετές ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι ως προς την εφαρμογή της Συμπερίληψης και εκδηλώνουν την πρόθεση τους να την εφαρμόσουν στις τάξεις τους (Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis et al., 2000· Segall & Campbell, 2012· Villa et al., 1996· Wilson et al., 2019). Τα ευρήματα αυτά ταιριάζουν περισσότερο σε χώρες του Δυτικού κόσμου, όπου η Συμπερίληψη στη Γενική Τάξη εφαρμόζεται εδώ και αρκετές δεκαετίες.

Συμπληρωματικά, υπάρχουν μελέτες που ενώ διατίθενται θετικά προς την φιλοσοφία της Συμπερίληψης, παρουσιάζονται ως ιδιαίτερα διστακτικοί ως προς την εφαρμογή της (Avramidis & Kalyva, 2007· Galovic et al., 2014· Memisevic & Hodzic, 2011· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, μολονότι υποστήριξαν ότι η Συμπερίληψη δύναται να είναι ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές με Α/ΕΕΑ, υπογράμμισαν ότι τα Ειδικά Σχολεία μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών με πιο σύνθετες μορφές Α/ΕΕΑ (Symeonidou & Phtiaka, 2009· Zoniou-SIderi & Vlachou, 2006). Αυτό ίσως εξηγείται στο ότι στην Κύπρο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την εφαρμογή της Συμπερίληψης με σκεπτικισμό· γεγονός που προκύπτει από την περιορισμένη ή/και ελλιπής γνώση τους σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών με Α/ΕΕΑ (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Σε παρόμοιο πλαίσιο, και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ένιωθαν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι και καθόλου άνετοι ως προς τη διαχείριση και αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους με Α/ΕΕΑ· αυτό είχε ως αποτέλεσμα να τίθενται κατά της εφαρμογής της Συμπερίληψης των παιδιών αυτών (Koutroumba et al., 2008). Παρεμφερή είναι και τα ευρήματα σε χώρες όπως η Ιορδανία ή η Τουρκία, όπου η Συμπερίληψη αποτελεί

μία νεότευκτη εκπαιδευτική προσέγγιση· σε χώρες που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα και δεν είναι έτοιμοι για να εφαρμόσουν τη Συμπερίληψη, έτσι διατηρούν αρνητική στάση απέναντι σε αυτή (Amr et al., 2016· Rakap & Kaczmarek, 2010).

Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί το γεγονός ότι η μορφή της Α/ΕΕΑ που αντιμετωπίζει ένα μαθητής δύναται να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη Συμπερίληψη. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να εφαρμόσουν τις συμπεριληπτικές πρακτικές σε μαθητές με αισθητηριακές, κινητικές ή μέτριες γνωστικές δυσκολίες σε σχέση με μαθητές με δυσκολίες στη συμπεριφορά (Avramidis & Kalyva, 2007· Lubke et al., 2018). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί από τη Νότιο Αφρική εξέφρασαν την προθυμία τους να συμπεριλάβουν στη Γενική Εκπαίδευση μαθητές με Σύνδρομο Down σε σχέση με μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιες άλλες μορφές Α/ΕΕΑ (Donohue & Bornman, 2015).

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι πολύ σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη Συμπερίληψη έχουν οι μεταβλητές που σχετίζονται με την ηλικία, την προϋπηρεσία, το φύλο, τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας με μαθητές με Α/ΕΕΑ, καθώς και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich, 2002). Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, η βιβλιογραφία έχει αποδείξει ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι ως προς τη Συμπερίληψη (Bhatnagar & Das, 2014· Subban & Sharma· Gal et al., 2010).

Όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, ήταν θετικά διακείμενοι ως προς την εφαρμογή πιο συμπεριληπτικών πρακτικών στις τάξεις τους (Mouchritsa et al., 2022· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Επίσης, υπάρχουν και μελέτες, όπως αυτές του Norwich (1994) και των Bhatnagar και Das (2014), οι οποίες έδειξαν ότι υφίστανται εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ελάχιστη προϋπηρεσία, δύνανται να εκδηλώνουν θετική στάση απέναντι σε αυτή. Σε αντίθεση με τις παραπάνω μελέτες έρχονται οι έρευνες των Tuncay και Kizilaslan (2021) και των Çikili και Karaca (2019), όπου υπογράμμισαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία είχαν αρνητική στάση απέναντι στη Συμπερίληψη. Επιπροσθέτως, αρκετές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί στην προσπάθεια των ερευνητών να αξιολογήσουν το αν το φύλο μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση των συμπεριληπτικών προσεγγίσεων στην τάξη τους.

Δεν είναι λίγες οι μελέτες που υποστήριξαν ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ ανδρικού και γυναικείου φύλου, με το γυναικείο φύλο να εκφράζει τις περισσότερες θετικές αντιλήψεις απέναντι στη συμπερίληψη (Kumar, 2016). Εντούτοις, στις μελέτες τους οι Ernst και Rogers (2009) και οι Rakap και Kaczmarek (2010) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανδρικού φύλου εκδήλωσαν πιο θετικές αντιλήψεις απέναντι στις συμπεριληπτικές πρακτικές έναντι των εκπαιδευτικών του άλλου φύλου. Κρίνεται σκόπιμο αναφοράς, πως υπάρχει ερευνητική μελέτη που υπογράμμισε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί του ανδρικού φύλου όσο και του γυναικείου φύλου εξέφραζαν τη δυσαρέσκειά τους ως προς την εφαρμογή της Συμπερίληψης στις τάξεις τους, ωστόσο διαφαίνεται μία μεγαλύτερη πρόθεση να την εφαρμόσουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Mouchritsa et al., 2022· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Ιδιαίτερη επίδραση, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία φαίνεται να έχει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη εκπαιδευτικής εμπειρίας με μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια Α/ΕΕΑ (Avramidis & Kalyva, 2007· Bonohue & Bornman, 2015· Rakap & Kaczmarek, 2010). Πιο συγκεκριμένα, σε μελέτες όπου οι εκπαιδευτικοί διέθεταν εμπειρία στην διδασκαλία μαθητών με Α/ΕΕΑ ή στην εφαρμογή συμπεριληπτικών προσεγγίσεων, έδειξαν ότι ήταν σημαντικά πιο θετικά προσκείμενοι προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στις τάξεις τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν την διέθεταν (Bonohue & Bornman, 2015· Rakap & Kaczmarek, 2010). Εξίσου σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επιδρά θετικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συνιστά η εκπαίδευση και οι επιμορφώσεις που έχουν λάβει.

Πλήθος μελετών έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση και είχαν επιμορφωθεί επαρκώς, είχαν πιο θετική στάση απέναντι στη Συμπερίληψη των μαθητών με Α/ΕΕΑ στις τάξεις τους, και μειώθηκαν τα επίπεδα άγχους τους ως προς την επιλογή μίας συμπεριληπτικής προσέγγισης διδασκαλίας (Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis et al., 2000· Batsiou et al., 2008· Sokal & Sharma, 2014). Αντίθετη με τα παραπάνω ευρήματα έρχεται η μελέτη των Wilkins και Nietfield (2004), η οποία έδειξε πως η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν επιδρά με κάποιο τρόπο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρά την υποστηρικτική νομοθεσία για τη συνεκπαίδευση, η Ελλάδα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει ουσιαστικά εμπόδια στην εφαρμογή της Συμπερίληψης, που φτάνει στα όρια να εντείνει μία

διχαστική πολιτική απέναντι στα παιδιά με Α/ΕΕΑ (Fyssa & Vlachou, 2015· Fyssa et al., 2014)· αυτό γίνεται πιο εύληπτο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στις τάξεις τους.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκφράζουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές στάσεις απέναντι στη Συμπερίληψη (Anastasiadou, 2016· Avramidis & Norwich, 2002· Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis et al., 2000· Batsiou et al., 2008· Coutsocostas & Alborz, 2010· Fyssa et al., 2014· Galaterou & Antoniou, 2017· Karakoidas & Dimas, 1998· Koutroumba et al., 2018· Mouchritsa et al., 2022· Padeliadou & Lambropoulou, 1997· Pappas et al., 2018· Sakellariou et al., 2018· Sarris et al. 2018· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Πιο συγκεκριμένα, ήδη από πολύ νωρίς η μελέτη των Padeliadou και Lambropoulou (1997) είχε δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης διατηρούσαν ουδέτερη στάση απέναντι στην ένταξη, και ίσως λίγο πιο θετική από τους συναδέλφους τους στην ΕΑΕ. Επιπλέον, οι Karakoidas και Dimas (1998) υποστήριξαν ότι μολονότι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Παιδείας δεν είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να συμπεριλάβουν στις τάξεις τους παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής, όρασης, σημαντικές συμπεριφορικής διαταραχές και διανοητική υστέρηση, θεώρησαν πως η συμπεριληπτική εκπαιδευτική προσέγγιση δύναται να είναι ωφέλιμη στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Α/ΕΕΑ.

Όπως προαναφέρθηκε, οι Avramidis και Norwich (2002) ανέδειξαν ότι υπάρχει μία πληθώρα χαρακτηριστικών (ενν. μεταβλητών, βλ. ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, επιμορφώσεις κ.ά.) που επιδρούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Συμπερίληψη. Ειδικότερα, αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, οι νεότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί τείνουν να εκδηλώνουν πιο θετική στάση στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στην τάξη τους (Mouchritsa et al., 2022· Pappas et al., 2018· Sarris et al., 2018).

Σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, οι ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι Ελληνίδες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο πρόθυμες να αξιοποιήσουν τη συμπερίληψη μαθητών με Α/ΕΕΑ στις τάξεις τους σε σχέση με τους άνδρες Έλληνες συναδέλφους τους (Avramidis & Norwich, 2002· Mouchritsa et al., 2022· Pappas et al., 2018· Sarris et al., 2018· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, έχει υποστηριχθεί ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία διαφαίνεται να νιώθουν πιο άνετα και επαρκώς προετοιμασμένοι στο να υποστηρίξουν και να

συμπεριλάβουν τους μαθητές με Α/ΕΕΑ στις τάξεις τους (Batsiou et al., 2008· Mouchritsa et al., 2022· Sarris et al., 2018· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Ακόμη, αναφορικά με την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΕΑΕ, η έρευνα έδειξε ότι φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΑΕ στις τάξεις τους (Avramidis & Norwich, 2002· Mouchritsa et al., 2022· Sarris et al., 2018). Κρίνεται σκόπιμο αναφοράς το γεγονός ότι προηγούμενες μελέτες δεν έρχονται σύμφωνες με τα παραπάνω ευρήματα (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Ωστόσο, αρκετές μελέτες έχουν υπογραμμίσει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Γενικής Παιδείας εκδηλώνουν μία αρνητική στάση ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στις τάξεις τους. Αυτό ίσως μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Παιδείας δεν δέχονται την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση για να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών τους με Α/ΕΕΑ (Anastasiadou, 2016)· γεγονός που οδηγεί σε υψηλά επίπεδα άγχους και κατά επέκταση σε μία πιο αρνητική στάση στην εφαρμογή της Συμπερίληψης στις τάξεις τους (Galaterou & Antoniou, 2017). Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών ή διδακτορικό δίπλωμα, παρουσιάζονται να είναι λιγότερο πρόθυμοι στο να εφαρμόσουν μία συμπεριληπτική πρακτική στις τάξεις τους (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014· Sarris et al., 2018). Δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν τα δεδομένα αρκετών μελετών που ανέδειξαν ότι οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή της Α/ΕΕΑ και τη σοβαρότητα που έχουν αντιμετωπίσουν (Fyssa et al., 2014· Padeliadou & Lambropoulou, 1997· Pappas et al., 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

3. Στρατηγική Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων (Peer Tutoring)

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε και θα επικεντρωθούμε σε δεδομένα γύρω από την εφαρμογή της στρατηγικής Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων και τα πιθανά οφέλη που μπορεί να έχει τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ειδικότερα, πρόκειται για μία στρατηγική διδασκαλίας που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών ήδη από τη δεκαετία του 1980, και ενισχύθηκε στις αρχές τους 21ου αιώνα (Topping, 1996).

Αρχικά στο πρώτο υποκεφάλαιο θα προσδιορίσουμε τον όρο της εν λόγω στρατηγικής διδασκαλίας, καθώς και των επιμέρους εννοιών που σχετίζονται με αυτή. Εν συνεχεία θα καταγράψουμε τις θεωρίες πάνω στις οποίες βασίστηκε η προσέγγιση της Διδασκαλία μέσω Συνομηλίκων. Επίσης, θα παρουσιάσουμε τις βασικές μορφές που μπορεί να λάβει ένα πρόγραμμα Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων και θα αναφερθούμε στα οφέλη που δύναται να έχει η στρατηγική Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Τέλος, θα παραθέσουμε εμπειρικά δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων.

3.1. Η έννοια της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων

Η εννοιολογική προσέγγιση της ΔμΣ έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες. Ωστόσο, ως έννοια δεν αποτελεί κάτι το νεότευκτο, καθώς ήδη από την αρχαιότητα, και ιδιαίτερα στην Αρχαία Ελλάδα (Wagner, 1982), εφαρμόστηκε ως μέθοδος διδασκαλίας· μία μέθοδος διδασκαλίας που ο συνομήλικος δάσκαλος ενσάρκωνε ένα ρόλο ανάλογο με αυτόν του αναπληρωτή δασκάλου, και η οποία βασιζόταν σε ένα γραμμικό μοντέλο μάθησης, στο οποίο η γνώση μεταδιδόταν από τον δάσκαλο στο συνομήλικο δάσκαλο και μετέπειτα στο μαθητή (Topping, 1996).

Με την πάροδο των χρόνων και την εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης, η ΔμΣ, άρχισε να μελετάται πιο συστηματικά ως στρατηγική διδασκαλίας, λαμβάνοντας μία πληθώρα ερμηνειών. Πρώτιστα, η ΔμΣ, αποτελεί μία μορφή συνεργατικής μάθησης,

κατά την οποία η γνώση δημιουργείται και μεταδίδεται διαμέσου της ενεργού συνεργασίας, καθώς και της εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάθησης μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι εργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες (Berghmans et al., 2014). Αξίζει να σημειωθεί, ότι ένας πιο ευρέως γνωστός ορισμός της ΔμΣ συνιστά αυτός του Topping (1996, σελ. 322), πως οι «*...άνθρωποι από παρόμοιες κοινωνικές ομάδες, οι οποίοι δεν είναι επαγγελματίες δάσκαλοι βοηθάνε ο ένας τον άλλο να μάθει αλλά και να μαθαίνουν οι ίδιοι διδάσκοντας»*. Με άλλα λόγια, αφορά μία διδασκαλία κατά την οποία «*οι πιο ικανοί μαθητές τείνουν να βοηθούν τους όχι και τόσο ικανούς μαθητές να μάθουν, εργαζόμενοι συνεργατικά μέσα σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, οι οποίες είναι προσεκτικά δομημένες από έναν έμπειρο δάσκαλο*» (Topping, 1996, σελ. 322).

Πρόκειται, λοιπόν, για μία παρέμβαση, βασισμένη σε έρευνες, η οποία δύναται να εφαρμοστεί από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκει, έχοντας ως στόχο να υποστηρίξει τους μαθητές του στην εκμάθηση και τη βαθύτερη κατανόηση του ακαδημαϊκού περιεχομένου (το οποίο βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) του εκάστοτε μαθήματος του (King et al., 1998· Topping, 1996)· μία παρέμβαση, η οποία αποβλέπει στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ικανού να προσφέρει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές· ένα πλαίσιο όπου οι μαθητές δύνανται να εργαστούν, συνεργατικά, σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες (Topping, 1996). Πιο συγκεκριμένα, η ΔμΣ διακρίνεται για την εξειδικευμένη ανάληψη ρόλων από τους μαθητές· γεγονός που σημαίνει, ότι οποιαδήποτε στιγμή ένας μαθητής μπορεί να ενσαρκώνει το ρόλο του δασκάλου και κάποιος άλλος το ρόλο του μαθητευόμενου, και τανάπαλι (Topping, 1996). Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΔμΣ αποτελούν η συχνή προσφορά ευκαιριών για απόκριση και για εξάσκηση πάνω στο εκάστοτε εκπαιδευτικό περιεχόμενο, η σημαντική αύξηση του χρόνου για την διεκπεραίωση μίας εργασίας και η άμεση ανατροφοδότηση (Bowman-Perrott et al., 2013· Bowman-Perrott et al., 2016). Η έρευνα έχει δείξει ότι τα χαρακτηριστικά αυτά είναι άρρηκτα συνυφασμένα με την ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων του μαθητή (Bowman-Perrott, 2016· Maheady et al., 1988). Κρίνεται δέον αναφοράς ότι η ΔμΣ είναι ωφέλιμη τόσο για τους δασκάλους-μαθητές όσο και για τους μαθητευόμενους (Berghmans et al., 2014· Bowman-Perrot et al., 2016· King et al., 1998· Topping, 1996). Τα οφέλη της είναι αρκετά και συμβάλλουν τόσο στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης όσο και στην ενίσχυση των κοινωνικών αλλά και συμπεριφορικών δεξιοτήτων των εμπλεκόμενων μαθητών (Bowman-Perrott et al., 2016· Malone et al., 2019). Στα οφέλη αυτά, μεταξύ

άλλων, συμπεριλαμβάνονται η εργασία σε ζευγάρια, η αύξηση των ευκαιριών για τη διόρθωση των λανθασμένων απαντήσεων, η ενίσχυση των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, η μείωση των διασπαστικών στοιχείων, κατά τη διάρκεια των εργασιών, αλλά και το γεγονός ότι οι μαθητές αισθάνονται περισσότερη αυτοπεποίθηση με το να βιώνουν περισσότερες επιτυχίες στα ακαδημαϊκά τους έργα (Greenwood et al., 1992). Επιπρόσθετα, έχει αποδειχτεί ότι η ΔμΣ είναι μία αποτελεσματική στρατηγική τόσο για τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές όσο και για μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία, καθώς και ότι μπορεί να εφαρμοστεί είτε σε σχολείο Γενικής είτε σε σχολείο Ειδικής Εκπαίδευσης (Okilwa & Shelby, 2010).

Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να αποδώσουν με πιο ευσύνοπτο τρόπο το τι ακριβώς αποτελεί η ΔμΣ, όπως η μελέτη των Utley και Mortweet (1997, σελ. 9), που ορίζει τη ΔμΣ ως «*μία κατηγορία πρακτικών και στρατηγικών που χρησιμοποιεί συνομηλίκους ως δασκάλους* σε μία αλληλεπίδραση *ένας προς έναν για να παρέχουν εξατομικευμένη διδασκαλία, εξάσκηση, επανάληψη και αποσαφήνιση εννοιών*». Μία προσέγγιση, η οποία επιχειρεί να αποδώσει με μεγαλύτερη σαφήνεια το στόχο της εφαρμογής της εν λόγω διδασκαλίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Βασιζόμενοι σε αυτή την ερμηνεία, η Bowman-Perrott και οι συνεργάτες της (2013), υποστήριξαν μία οπτική, περισσότερο εστιασμένη στα οφέλη της ΔμΣ για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με αυτούς η ΔμΣ ενθαρρύνει τους μαθητές να βοηθούν ο ένας τον άλλον, μέσω της επανάληψης βασικών μαθησιακών εννοιών (Bowman-Perrott et al., 2013).

Άξια παράθεσης αποτελεί και η μελέτη των Iserbyt, Elen και Behets (2010, σελ. 40), κατά την οποία εισηγήθηκαν την άποψη ότι «*η ΔμΣ αποτελεί ένα σύστημα διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια για να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλο στη μάθηση*». Στηριζόμενοι στην απουσία ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού, οι Klavina και Block (2008, σελ. 26), προσδιορίζουν τη ΔμΣ «*ως μία μορφή συνεργατικής στρατηγικής μάθησης, στην οποία οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο, παρά να βασίζονται μονάχα σε ένα βοηθό εκπαιδευτικό*».

Μία διαφορετική οπτική της εν λόγω στρατηγικής παρουσιάζει η έρευνα των Hott, Alresheed και Henry (2014, σελ. 110), στην οποία επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τη ΔμΣ ως «*μία παρέμβαση η οποία συνίσταται από συνεργασίες μαθητών, συνδέοντας, τρόπον τινά, δυνατούς μαθησιακά μαθητές με όχι και τόσο δυνατούς μαθησιακά μαθητές ή έστω μαθητές με παρόμοιο μαθησιακό επίπεδο σε δομημένες ακαδημαϊκά συνεδρίες*».

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό μέσω αυτού του ορισμού, όπως και σε αρκετούς άλλους, ότι η μετάδοση της ακαδημαϊκής γνώσης μεταξύ των μαθητών αποτελεί το κυριότερο γνώρισμα της ΔμΣ (Τούλια, 2019).

Συμπεραίνοντας, όλοι οι παραπάνω ορισμοί, προσπάθησαν να αποδώσουν με ευσύνοπτο τρόπο το τι ακριβώς αποτελεί η ΔμΣ. Κατέστη, λοιπόν, σαφές, ότι ο κάθε ερευνητής αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης στρατηγικής διδασκαλίας, γεγονός που διαφαίνεται στον εκάστοτε ορισμό. Ωστόσο, βασικά συστατικά γνωρίσματα των προαναφερθέντων ορισμών συνιστούν ο διαφορετικός ρόλος που καλούνται οι μαθητές-συνομήλικοι να ενσαρκώσουν κατά τη διαδικασία της ΔμΣ, καθώς και η σπουδαιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών τόσο για την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική τους εξέλιξη.

3.2. Η συμβολή του συνομηλίκου

Η σύναψη σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους συνιστά μία μείζονος σημασίας αλληλεπίδραση για την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Μέσω αυτής, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μία πληθώρα εμπειριών, συμπεριφορών, δεξιοτήτων και αντιλήψεων που επιδρούν καταλυτικά στην προσαρμοστική συμπεριφορά τους καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Malone et al., 2019· Rubin et al., 2006). Η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και ομηλίκων έχει αποτελέσει ένα από τα κυριότερα αντικείμενα μελέτης της επιστημονικής κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες· μελέτη που έχει δείξει ότι η συνεχής αλληλεπίδραση των παιδιών με τους ομηλίκους τείνει να επηρεάζει την συναισθηματική, κοινωνικής αλλά και γνωστική λειτουργικότητά τους τόσο στο στενό επίπεδο της οικογένειας όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου και της κοινωνίας (Rubin et al., 2006).

Αρχικά, προτού προβούμε στην περαιτέρω ανάλυση του θέματος, οφείλουμε να λάβουμε υπόψιν μας την ετυμολογία της λέξης συνομήλικος (βλ. συν + ομήλικος), κατά την οποία αναφερόμαστε σε αυτόν που έχει την ίδια ηλικία με κάποιον άλλον (Μπαμπινιώτης, 2012). Πολλοί ερευνητές αποδύθηκαν με θέρμη σε μελέτες για να κατανοήσουν τις μεταξύ σχέσεις και αλληλεπιδράσεις παιδιών και συνομηλίκων,

εστιάζοντας την έρευνά τους στη διασαφήνιση της κοινωνικής αυτής πολυπλοκότητας (Rubin et al., 2006).

Κρίνεται σκόπιμο αναφοράς, το σχόλιο του Falchikov (2001), αναφορικά με την έννοια του «συνομηλίκου» και των εμπλεκόμενων, στη ΔμΣ, ατόμων· σύμφωνα με τον οποίο η έννοια του «συνομηλίκου» έχει αλλάξει με το πέρασμα των χρόνων και δύναται να λάβει ποικίλες μορφές σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας. Επιπλέον, στο βιβλίο των Villa, Thousand και Nevin (2010), υπογραμμίζουν τη δυσκολία της προσέγγισης του όρου «συνεργασία με μαθητές», καθώς αποτελεί μία περίπλοκη έννοια που δεν μπορεί να προσδιορίσει με σαφήνεια τη σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, κατά τη διαδικασία της ΔμΣ.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα παραπάνω, η δυσκολία στον προσδιορισμό του όρου καθίσταται δύσκολη, καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές δύνανται να διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή που λαμβάνει η ΔμΣ· μορφές για τις οποίες θα γίνει λόγος σε παρακάτω κεφάλαιο (Roscoe & Chi, 2007· Utley & Mortweet, 1997).

3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη διαπαιδαγώγηση και την επιμόρφωση των μαθητών του, καθώς αποτελεί ισχυρό πρότυπο στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, τόσο σε γνωστικό, ψυχοκοινωνικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Έτσι, παρακάτω θα εξετάσουμε περαιτέρω τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο, σύμφωνα με τους Lewis και Norwich (2005) η διδασκαλία μέσα σε ένα πλαίσιο ενταξιακής πολιτικής, πρέπει να διέπεται από τη σχέση μεταξύ τριών σημαντικών παραγόντων, όπως είναι οι γνώσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, οι παιδαγωγικές στρατηγικές που εφαρμόζουν και οι προσαρμογές που πραγματοποιούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα βάσει αυτών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψιν τους τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τους εκπαιδευτικούς στόχους του κάθε παιδιού, όταν οργανώνουν και σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους (Wearmouth, 2001). Τη σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών

προσαρμογών σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος για την ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη υπογραμμίζουν οι Kochnar, West και Taymans (2000). Ακόμη, οι ίδιοι υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαμορφώνουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο διαπνέεται από ένα κλίμα συνεργασίας και αποδοχής ανάμεσα στους μαθητές (οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαμορφώνουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο διαπνέεται από ένα κλίμα συνεργασίας και αποδοχής ανάμεσα στους μαθητές (Kochnar et al., 2000).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ασφαλώς, δεν περιορίζεται μόνον στο γνωστικό κομμάτι των μαθητών, αλλά επεκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαίδευσης και της ζωής τους. Οι Loreman, Deppeler και Harvey (2010) τονίζουν την αξία της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των δεύτερων. Δεν είναι τυχαίο, ότι τα παιδιά αποδέχονται και δίνουν μεγάλη αξία στις απόψεις των εκπαιδευτικών τους. Έτσι η θετική ενίσχυση συμπεριφοράς και το αίσθημα αποδοχής ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών και μειώνουν την εκδήλωση αποκλινουσών συμπεριφορών (Bowman-Perrott et al., 2013· Kochnar et al., 2000· Wade & Moore, 1993). Βασιζόμενοι στα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δομήσουν και να διαμορφώσουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Kochnar et al., 2000· Τούλια, 2019). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι προθυμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις ενταξιακές πρακτικές στη δική τους διδακτική πράξη, συνιστά μείζον έρεισμα για την προώθηση της ένταξης στην εκπαίδευση (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000).

Ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού ως απλού «μεταδότη» γνώσης, αναδιαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια της ενταξιακής πολιτικής, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζονται διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αυτή της ΔμΣ. Ειδικότερα στη ΔμΣ, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθήσει μία σειρά από πέντε ουσιαστικά βήματα για την ορθή οργάνωση και διεξαγωγή μίας τέτοιας διαδικασίας (Gordon, 2005), όπως είναι η επιλογή των κατάλληλων ζευγαριών μαθητών (Mastropieri, Scruggs, Mohler, Beranek, Spencer, Boon, & Talbott, 2001· Tsuei, 2012), ο σχεδιασμός του προγράμματος διδασκαλίας (McMaster, Fuchs, & Fuchs, 2006), η εκπαίδευση των δασκάλων-μαθητών (McMaster et al., 2006· Oddo, Barnett, Hawkins, & Musti-Rao, 2010), η επίβλεψη του προγράμματος και η αξιολόγησή του (McMaster et al., 2006· Gordon, 2005· Oddo et al., 2010). Το ίδιο σημαντική αποτελεί και η άμεση ανατροφοδότηση για την πορεία της παρέμβασης (McMaster et al., 2006). Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο

από τους εκπαιδευτικούς, προτού εφαρμόσουν την εν λόγω παρέμβαση, να επιμορφωθούν πάνω στις βασικές αρχές και διαδικασίες της διδακτικής αυτής παρέμβασης (McDuffie et al., 2009· Van Keer & Vanderlinde, 2013). Μία άρτια δομημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εφαρμογή της ΔμΣ, δύναται να αποφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Mastropieri, Scruggs, & Marshak, 2008). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της ΔμΣ συνιστά μία ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία, ιδίως όταν αυτή πραγματοποιείται για πρώτη φορά· μία διαδικασία που προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ειδικά διαμορφωμένου υλικού για την επαρκή και πιο αποτελεσματική εφαρμογή της στην τάξη (Mastropieri et al., 2008· Topping et al., 2011· Villa, et al., 2010).

Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ένα πλήθος δυσκολιών κατά τη διαδικασία εφαρμογής της ΔμΣ μέσα στις τάξεις τους. Αρχικά, το μεγαλύτερο εμπόδιο που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι αυτό της ομαλής προσαρμογής στις απαιτήσεις της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποβάλουν τον παραδοσιακό ρόλο τους και να ενεδυθούν ένα νέο, πιο απαιτητικό, αυτόν του διαχειριστή, επιβλέποντα και βοηθού των μαθητών (Stowitschek et al., 1982). Εξίσου σημαντικές δυσκολίες που μπορεί να ανακύψουν, είναι τα πιεστικά χρονοδιαγράμματα διδασκαλίας, η απροθυμία των μαθητών να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς τους ή και δυσθυμία στο να εργαστούν σε ζευγάρια με του συμμαθητές τους (Kamps et al., 1989). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να εφησυχάζονται, καθώς οι πρακτικές της ΔμΣ δεν είναι εξίσου αποτελεσματικά και ωφέλιμα για όλους τους μαθητές. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν συνεχώς να είναι σε θέση να επιβλέπουν και να αξιολογούν την εκπαιδευτική παρέμβαση καθ΄ όλη τη διάρκειά της, επειδή αρκετοί μαθητές μπορεί να μην έχουν την επιθυμητή απόδοση· έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναθεωρήσει τις διδακτικές τους προσεγγίσεις και να τις αναπροσαρμόσει, ή ακόμη και να τις απορρίψει αν η περίσταση το απαιτεί (Τούλια, 2019).

Ολοκληρώνοντας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόζει εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που προωθούν τον κυριότερο σκοπό της ενταξιακής εκπαίδευσης που δεν είναι άλλος από την υποστήριξη των ιδιαίτερων ακαδημαϊκών και κοινωνικών αναγκών του κάθε μαθητή (McMaster et al., 2006).

3.4. Ο ρόλος των μαθητών (*tutor* & *tutee*)

Οι ρόλοι που μπορούν να λάβουν οι μαθητές στη ΔμΣ ποικίλουν, ανάλογα με τη μορφή της παρέμβασης που εφαρμόζεται στην εκάστοτε περίπτωση. Όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω, οποιοσδήποτε μαθητής θα μπορούσε να λάβει είτε το ρόλο του «δασκάλου» (*tutor*) είτε και το ρόλο του «μαθητή» (*tutee*· Topping, 1996). Λαμβάνοντας υπόψιν μας τον παραπάνω ισχυρισμό, μας έρχεται στο μυαλό η ΔμΣ με μορφή προκαθορισμένων ρόλων (*fixed-role peer tutoring*), κατά την οποία οι μαθητές διαδραματίζουν είτε το ρόλο του «δασκάλου» είτε το ρόλο του «μαθητή», χωρίς, όμως, να έχουν τη δυνατότητα αλλαγής (Evans & Moore, 2013). Μία άλλη μορφή της ΔμΣ αποτελεί αυτή της αμοιβαίας διδασκαλίας (*reciprocal tutoring*), στην οποία πραγματοποιείται αμοιβαία αλλαγή ρόλων δασκάλου-μαθητή μεταξύ των μαθητών (Cheng & Ku, 2009· Topping, 1996· Tsuei, 2012). Για τους διάφορους ρόλους που δύνανται να διαδραματίσουν οι μαθητές στην εκάστοτε μορφή της παρέμβασης, θα γίνει εκτενέστερη συζήτηση παρακάτω.

Συνήθως, το ρόλο του «μαθητή», λαμβάνουν παιδιά που έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις είτε βρίσκονται σε υψηλό βαθμό επικινδυνότητας αποτυχίας στο σχολείο, αντιμετωπίζει κάποια Α/ΕΕΑ είτε προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό στρώμα (Ryan et al., 2004· Topping, 2005).

Οι μαθητές που λαμβάνουν το ρόλο του «δασκάλου» κατά την εφαρμογή της ΔμΣ βιώνουν μία πρωτόγνωρη κατάσταση για τα δεδομένα που ήδη γνώριζαν, καθώς καλούνται να διαδραματίσουν έναν νέο ρόλο με πρόσθετες υποχρεώσεις, χωρίς όμως, να χάσουν τον πρωταρχικό ρόλο του μαθητή (Fougner, 2013). Σύμφωνα με τους DeBacker, Van Keer και Valcke (2014), οι «δάσκαλοι» ενσαρκώνουν τον πιο ουσιαστικό ρόλο καθ’ όλη τη διαδικασία, καθώς είναι υπεύθυνοι για την υποστήριξη και τη δημιουργία γνώσης μεταξύ αυτών και των συμμαθητών τους.

Στις αρμοδιότητες των «δασκάλων» βρίσκονται η αξιολόγηση της προόδου του συνομηλίκου τους, η παροχή παραδειγμάτων και η οργάνωση της εκάστοτε διαδικασίας, με σκοπό τη συνεχή και ενεργό εμπλοκή του «μαθητή» συνομηλίκου στο πρόγραμμα της ΔμΣ (Villa et al., 2010). Επιπλέον, στις αρμοδιότητες των «δασκάλων» προστίθενται και η ξεκάθαρη ομιλία (Wood, Mustian, & Lo, 2013), η επίβλεψη της κατανόησης των συνομηλίκων «μαθητών» και η παροχή άμεσης διορθωτικής ανατροφοδότησης (Van Keer & Verhaeghe, 2005). Ασφαλώς, ο μαθητής οφείλει να

δείξει υπευθυνότητα και σύνεση κατά την ανάληψη του ρόλου και να έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει τους κανονισμούς της όλης διαδικασίας, χωρίς να χρειάζεται την υποστήριξη κάποιου εκπαιδευτικού (Wright & Clearly, 2006). Κρίσιμο αναφοράς κρίνεται το γεγονός ότι ο «δάσκαλος» πρέπει να διαθέτει υψηλότερο ή παρόμοιο ακαδημαϊκό προφίλ με τους «μαθητές» (Τούλια, 2019· Topping, 1996).

Στο ρόλο του «δασκάλου» δύνανται να βρεθούν τόσο τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές όσο και μαθητές με Α/ΕΕΑ. Ειδικότερα, όταν οι συνομήλικοι «δάσκαλοι» είναι τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και υποστηρίζουν «μαθητές» που έχουν διαγνωσθεί με Α/ΕΕΑ, συνιστούν μία εξαιρετικά χρήσιμη μορφή εξατομικευμένης διδασκαλίας για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους στις σχολικές δομές Γενικής εκπαίδευσης (Bond & Castagnera, 2006). Η υποστήριξη αυτή έγκειται τόσο σε απλά καθημερινά καθήκοντα, όπως βοήθεια για την εύρεση της τάξης και για τη λήψη σημειώσεων, όσο και σε πιο σύνθετες καθήκοντα, όπως στην διευκρίνιση των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων σε συγκεκριμένες δοκιμασίες, να δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα που τίθενται από τους «μαθητές» με Α/ΕΕΑ (Bond & Castagnera, 2006). Ερευνητικές μελέτες, όπως αυτή του Villa και των συνεργατών του (2010) έχουν δείξει ότι μαθητές με Α/ΕΕΑ μπορούν να ενσαρκώσουν, με εξίσου επιτυχή τρόπο, το ρόλο του «δασκάλου», γεγονός που ενισχύει σημαντικά την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Προς επίρρωση των παραπάνω έρχεται η μελέτη των Hughes και Fredrick (2006), οι οποίοι υποστήριξαν ότι τρεις μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (στο εξής ΜΔ) μπορούσαν να ενεργήσουν ως «δάσκαλοι» με αρκετά υψηλό ποσοστό της τάξης του 80% -100%. Επομένως, γίνεται σαφές ότι τα παιδιά με Α/ΕΕΑ που ενεργούν ως «δάσκαλοι», λαμβάνοντας, πλέον, το ρόλο του υποστηρικτή και όχι του υποστηριζόμενου (King-Sears & Cummings, 1996), δεν ενισχύονται μονάχα στις ακαδημαϊκές δεξιότητές τους αλλά και στις κοινωνικό-συμπεριφορικές δεξιότητες, καθώς αναπτύσσουν την ικανότητα του αυτοελέγχου, εξαλείφουν κατά αυτόν τον τρόπο το αίσθημα της ανασφάλειας και της μαθησιακής ανεπάρκειας (Bar-Eli et al., 1998· Bond & Castagnera, 2006· Downing et al., 2003· King-Sears & Cummings, 1996)· ενίσχυση που παρατηρείται κυρίως σε μαθητές που αντιμετωπίζουν Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (στο εξής ΔΑΦ· Kamps et al., 1994) και Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές (εφεξής ΣΣΔ· Garcia-Vásquez & Ehly, 1992). Η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές με Α/ΕΕΑ να λαμβάνουν αποφάσεις διαμέσου του ρόλου του «δασκάλου» αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη που μπορεί να

λάβει ένα μαθητής στα πλαίσια της Γενικής εκπαίδευσης (Shanahan, Topping, & Bamford, 1994).

Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με μία ξεχωριστή προς εκείνους διαδικασία, καθώς καλούνται να ενσαρκώσουν διάφορους ρόλους για να επιτύχουν τους στόχους της εκάστοτε υποστηρικτικής παρέμβασης· μία μέθοδο διδασκαλίας την οποία οφείλουν να οικειοποιηθούν. Αυτό, φυσικά, για να γίνει εφικτό προϋποθέτει μία ορθή και μεθοδική εκπαίδευση. Πολλοί μελετητές έχουν τονίσει τη σπουδαιότητα της ουσιαστικής εκπαίδευσης των μαθητών στο ρόλο του «δασκάλου» για την ορθή διεξαγωγή μίας παρέμβασης της ΔμΣ (Block, 2007· Lieberman & Houston-Wilson, 2009· Talbott et al., 2017). Πρόκειται για μία απαιτητική διαδικασία η οποία αποτελείται από συγκεκριμένα καθήκοντα (Horneffer et al., 2016· Shiozawa et al., 2016). Η βιβλιογραφία την τελευταία δεκαετία έχει δείξει ότι οι μαθητές «δάσκαλοι» που υποβλήθηκαν σε συστηματική εκπαίδευση πριν την εφαρμογή μίας παρέμβασης ΔμΣ απέδωσαν σημαντικά καλύτερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα, και κατάφεραν να υποστηρίξουν ικανοποιητικότερα τους συνομηλίκους τους, αναφορικά με τη δημιουργία της γνώσης σε σχέση με τους μαθητές που ελάμβαναν εκπαίδευση παράλληλα με την εφαρμογή της παρέμβασης (De Backer et al., 2014· Galbraith & Winterbottom, 2011· Horneffer et al., 2016· Shiozawa et al., 2016).

Ωστόσο, η εκπαίδευση των μαθητών «δασκάλων», οφείλει να ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα στάδια. Αρχικά, σύμφωνα με τους Wright και Cleary (2006), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διεξάγουν την εκπαίδευση των μαθητών «δασκάλων», εξηγώντας τη διαδικασία της παρέμβασης, τις επιθυμητές συμπεριφορές αλλά και την οργάνωση των δοκιμασιών, αφήνοντας τους μαθητές να εξασκηθούν μπροστά σε όλη την τάξη σε αυτά, και τέλος, δίνοντας τους συνεχή και στοχευμένη ανατροφοδότηση για περαιτέρω βελτίωση. Όλα τα παραπάνω πραγματοποιούνται, χωρίς ο εκπαιδευτικός να χορηγήσει κάποιο εκπαιδευτικό υλικό (Ayvazo & Aljadeff-Abergel, 2014). Εν συνεχεία, ένα πολύ σημαντικό στάδιο της εκπαίδευσης των «δασκάλων» συνιστά η εκμάθηση του τρόπου παρατήρησης των δοκιμασιών και των δεξιοτήτων των «μαθητών» καθώς και του τρόπου με τον οποίο θα παρέχουν ανατροφοδότηση, ώστε να διασφαλιστεί η κατανόηση του τι ακριβώς απαιτείται από εκείνους να κάνουν (Van Keer & Vanderline, 2013). Ακόμα, κατά τους Klavina και Block (2013) και Temple και Lynnes (2008), συστατικά στοιχεία μίας επιτυχούς εκπαίδευσης «δασκάλων» αποτελεί η επίγνωση της αναπηρίας που υποστηρίζουν, οι στρατηγικές επικοινωνίας και οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ανάλογα με την εκάστοτε

κατηγορία παιδιών με Α/ΕΕΑ, η σωστή χρήση και προετοιμασία των εγχειριδίων και του εκπαιδευτικού υλικού (Mastropieri et al., 2007· McMaster et al., 2006), αλλά και η παροχή διορθωτικής ανατροφοδότησης. Μέσω αυτής της διαδικασίας ο μαθητής «δάσκαλος» διδάσκεται το πώς να υποστηρίζει με επιτυχία το συμμαθητή του που έχει διαγνωστεί με κάποια μορφή Α/ΕΕΑ, μέσα σε ένα κλίμα κατανόησης και σεβασμού (Klavina & Block, 2013). Σημαίνον ρόλο διαδραματίζει η κατηγορία της διαταραχής που αντιμετωπίζει ένα μαθητής με Α/ΕΕΑ στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας παρέμβασης ΔμΣ, καθώς ο «δάσκαλος» οφείλει να είναι ενήμερος για τη κατάσταση που βρίσκεται το ζευγάρι του, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί τόσο μία διασπαστική συμπεριφορά όσο και να υποστηρίξει σωματικά ένα «μαθητή» του (Bond & Castagnera, 2006· Temple & Lynnes, 2008). Εν κατακλείδι, οι «δάσκαλοι» πρέπει να είναι πλήρως εκπαιδευμένοι και να έχουν λάβει πλήρη γνώση σχετικά με την σωστή διεξαγωγή των διαδικασιών πριν ξεκινήσει η ΔμΣ στις τάξεις τους (Mackiewicz et al., 2011· Wang, Bettini, & Cheyney, 2013).

Αρωγοί, βεβαίως, των μαθητών σε όλη αυτή τη διαδικασία δεν είναι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς (De Backer et al., 2014· Mastropieri et al., 2007· Wang et al., 2013). Πολλές φορές, όμως, την εκπαίδευση των μαθητών που ενσαρκώνουν το ρόλο του «δασκάλου», αναλαμβάνουν ερευνητές (Lingo, 2014· Mackiewicz et al., 2011· McDuffie et al., 2009· Wood et al., 2013).

Συνοψίζοντας, ύψιστος στόχος της ΔμΣ είναι αυτός της από κοινού μάθησης και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, που υποστηρίζει ο ένας μαθητής τον άλλο, ως ισότιμοι συμμαθητές (Carter et al., 2015).

3.5. Θεωρητικές βάσεις της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων

Η ΔμΣ, όπως και πολλά άλλα προγράμματα και πρακτικές που εφαρμόζονται από την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, ανάγει τις απαρχές τις σε συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες επίδρασαν καθοριστικά στη συνολική διαμόρφωσή της. Η επιστημονική κοινότητα αναγνώρισε ότι δύο είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις, που έθεσαν τα βαθιά ερείσματα για τη διαμόρφωση των αρχών που διέπουν τη ΔμΣ, όπως είναι αυτές του Jean Piaget και Lev Vygotsky (Damon, 1984· Falchikov, 2001).

3.5.1. *Η θεωρία της Γνωστικής Ανάπτυξης του J. Piaget*

Βασική αρχή για μία υψηλότερη εκπαίδευση αποτελεί η ανάπτυξη των γνωστικών και συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών· αρχή που διέπει σε μεγάλο βαθμό και τη ΔμΣ (Falchikov, 2001). Η παραπάνω άποψη βασίζεται στη θεωρία της Γνωστικής Ανάπτυξης, έννοια που εισήχθη από τον Ελβετό βιολόγο Jean Piaget (1930)· τον άνθρωπο που χαρακτήρισε την ανάπτυξη ως μία λειτουργία φυσική και αναπόφευκτη, και η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη διαρκή αναδιοργάνωση της σκέψης και των νοητικών δομών του αναπτυσσόμενου ατόμου (Falchikov, 2001). Ήταν εκείνος που διέκρινε την γνωστική ανάπτυξη σε στάδια και υποστήριξε ότι ο βαθμός της εξέλιξης από το ένα στάδιο στο άλλο διαφέρει από άτομο σε άτομο· εξέλιξη που διαφοροποιείται βάσει τριών παραγόντων, αυτών: της ωρίμανσης, της εμπειρίας και των περιβαλλοντικών συνθηκών (Ματσαγγούρας, 2003· Falchikov, 2001). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Piaget ήταν αυτός που εισήγαγε τον όρο της *κοινωνικής σύγκρουσης* (Falchikov, 2001). Υποστήριξε ότι όταν ένα άτομο έλθει σε επαφή με ένα νέο ερέθισμα, το οποίο δεν ταιριάζει με την υπάρχουσα διανοητική οργάνωση της σκέψης και της γνώσης του (ενν. γνωστικό σχήμα), προκαλείται μία ανισορροπία (*disequilibrium*). Έτσι, ενεργοποιείται η διαδικασία της «προσαρμογής» (*accommodation*), κατά την οποία το άτομο τροποποιεί τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα του, προσπαθώντας, έτσι, να δημιουργήσει μία νέα μορφή «ισορροπίας» (*equilibrium*)· να δημιουργήσει μία νέα, δική του γνώση (Mayer, 2005· Falchikov, 2001). Αναφορικά με τα παραπάνω, η Palinscar (1998) υπογραμμίζει ότι με τη εφαρμογή της ΔμΣ, οι μαθητές δύνανται να έχουν πρόσβαση σε ένα υψηλότερο επίπεδο μάθησης (Damon, 1984· Piaget & Inhelder, 1972), καθώς δημιουργείται μία «ισορροπία» ανάμεσα στις γνωστικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν μέσα στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας. Ο ίδιος ο Piaget θεωρούσε ότι η συνεργασία ανάμεσα στους συνομηλίκους, προωθεί την μεταξύ τους ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών· διαδικασία που διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη ζωή τους (Falchikov, 2001).

Η επιρροή των θεωριών του Piaget στο ευρύτερο πλαίσιο της ΔμΣ γίνεται έκδηλη μέσα από το πλήθος των βιβλιογραφικών αναφορών που πραγματοποιούνται σε διάφορες μελέτες ανά τον κόσμο. Ειδικότερα, οι Forman και Cazden (1985) υπογράμμισαν ότι οι παλαιότερη βιβλιογραφία σχετικά με τη ΔμΣ στηρίχτηκε κατά βάση στις ιδέες του Piaget. Σύμφωνα με τους McCormick και Pressley (1997), η γνωστική θεωρία του Piaget έχει επηρεάσει αρκετούς εκπαιδευτικούς στον τρόπο σκέψης και διεξαγωγής της διδακτικής τους πράξης.

Επιπλέον, ο Piaget έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενεργητική φύση της γνώσης και πίστευε ότι η νοημοσύνη απορρέει από την πράξη, ακόμη και όταν αυτή πραγματώνεται με τη μορφή σκέψης (Falchikov, 2001· Piaget, 1971). Σε αυτήν την άποψη συνηγορεί και η έρευνα των Rings και Sheets (1991), σύμφωνα με την οποία αναγνώρισαν τη «θεωρία ανάπτυξης του μαθητή» ως ένα από τα καταλληλότερα θεωρητικά μοντέλα για την οργάνωση ενός προγράμματος ΔμΣ, καθώς βασίζεται στην δυναμική ενεργό μάθηση, η οποία ωθεί τους μαθητές να γίνονται πιο αυτόνομοι στη διαχείριση της γνώσης. Επιπροσθέτως, κατά τους ίδιους, ένα ακόμη ουσιαστικό συστατικό στοιχείο της θεωρίας του Piaget είναι η αναπτυξιακή φύση του ατόμου, καθώς τονίζουν ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν τα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης, οι διάφορες δεξιότητες και οι διαφορετικοί βαθμοί εξέλιξης του εκάστοτε μαθητή (Rings & Sheets, 1991).

Συνοψίζοντας, κατά τον Piaget, τα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικά κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, καθώς μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν απόψεις μεταξύ τους, δημιουργώντας έτσι κοινωνικό-γνωστικές συγκρούσεις που οδηγούν τα παιδιά στο να αναγνωρίσουν τον πιο ιδανικό τρόπο για να επικοινωνούν μεταξύ τους και να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους (Damon, 1984).

3.5.2. *Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του L. Vygotsky*

Μία θεωρητική προσέγγιση που επηρέασε καταλυτικά τη δομή της ΔμΣ, είναι αυτή της κοινωνικοπολιτισμικής ανάπτυξης (*sociocultural theory*)· κεντρική έννοια της οποίας είναι η «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» (στο εξής ΖΕΑ· *Zone of Proximal Development*, ZPD) του Ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky (1978, σελ. 86), η οποία ορίζεται ως «*η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο της πιθανής ανάπτυξης, όπως αυτή καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους*». Πιο συγκεκριμένα, η ΖΕΑ αποτελεί την απόσταση από το επίπεδο που βρίσκεται ο κάθε μαθητής τη δεδομένη στιγμή, αξιοποιώντας εξ ολοκλήρου τις δικές του ικανότητες, με σκοπό να επιλύσει ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει, στο επίπεδο εκείνο που δύναται να φτάσει, και να επιλύσει ζητήματα υπό την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους (Vygotsky, 1978). Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει την ανεξαρτησία ανάμεσα στα άτομα και τις κοινωνικές διεργασίες για τη συν-δημιουργία

της γνώσης (John-Steiner & Mann, 1996), δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσω των αλληλεπιδράσεων τους με άλλους μαθητές ή ενήλικες, να μαθαίνουν και να ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους (Xu et al., 2005).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι Forman και Cazden (1985) υποστήριξαν ότι η προσέγγιση του Piaget είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Εντούτοις, μας επισημαίνουν ότι «*εάν κάποιος επιθυμεί να κατανοήσει περαιτέρω τις γνωστικές συνέπειες άλλων κοινωνικών πλαισίων, οι ιδέες του Vygotsky είναι πιο χρήσιμες*» (Forman & Cazden, 1985, σελ. 343). Κρίνεται άξιο αναφοράς, ότι και ο Vygotsky (1962) πρότεινε μία γενικότερη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης. Οι αρχές που διέπουν τη θεωρία του Vygotsky, εστιάζονται στο ότι για να επέλθει η πλήρης γνωστική ανάπτυξη ενός ατόμου, σε οποιαδήποτε ηλικία και αν αυτό βρίσκεται, προϋποθέτει την ύπαρξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Falchikov, 2001). Ως εκ τούτου, γίνεται φανερό, ότι η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky επικεντρώνεται στη σημασία που διαδραματίζει, η επικοινωνία και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, για την ενίσχυσή τους τόσο σε γνωστικό όσο και κοινωνικό επίπεδο (Damon, 1984). Με άλλα λόγια, η παραπάνω διαδικασία οδηγεί τους μαθητές στο να συν-δημιουργήσουν τη γνώση διαμέσου της μεταξύ τους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης· συνιστώντας, τρόπον τινά, τον όρο του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (*Social Constructivism*· McKinley, 2015· Palinscar, 1998· Thurston & Topping, 2007).

Κατά τη Xu και τους συνεργάτες της (2005), η μάθηση αναπτύχθηκε μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και είναι εξίσου λειτουργική για όλα τα παιδιά. Στον κοινωνικό περίγυρο του παιδιού συμπεριλαμβάνονται η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα και οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με το παιδί (Xu et al., 2005). Ο Vygotsky (1978) επισημαίνει ότι μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο το παιδί μαθαίνει να μοιράζεται, ιδέες, γνώσεις και δραστηριότητες με τον υπόλοιπο κόσμο, και έτσι αποκομίζει ένα πλήθος προσωπικών εμπειριών. Σύμφωνη με την παραπάνω ιδέα έρχεται η άποψη των Phillips και Soltis (1998), οι οποίοι σε μελέτη τους αναφέρουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο όταν αλληλοεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους ή άλλους ενήλικες , όταν εμπλέκονται σε ουσιαστικές δραστηριότητες. Η αλληλεπίδραση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών, την αυτοπεποίθησης και τις κοινωνικό-συμπεριφορικές δεξιότητες τους· στοιχεία που έχουν σημαντική επίδραση τόσο στις δράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, όσο και ανάμεσα στους μαθητές (Thurston et al., 2012).

Ένας εξίσου σημαντικός όρος, ο οποίος συχνά συνδέεται με τα ονόματα των Vygotsky και Luria, και ο οποίος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη ΖΕΑ (Nardacchione & Peconio, 2021), είναι αυτός της «Σκαλωσιάς» (*Scaffolding*) ή αλλιώς γνωστή και ως «Γνωστική Σκαλωσιά» (*Cognitive Scaffolding*)· όρο που στην πραγματικότητα, κανένας από τους δύο ψυχολόγους δεν χρησιμοποίησε στα έργα του (Stone, 1998). Σαν έννοια χρησιμοποιήθηκε σε ερευνητική μελέτη από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους Wood, Bruner, και Ross (1976). Η εν λόγω έννοια χρησιμοποιήθηκε ως μεταφορά από τον Wood και τους συνεργάτες του (1976), για να αποδώσει το λειτουργικό ρόλο της υποστήριξης που ελάμβαναν τα νεαρά παιδιά από τους γονείς τους για την επίλυση προβλημάτων στις διάφορες δραστηριότητες που συμμετείχαν (Stone, 1998). Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί το γεγονός ότι η Cazden (1979), επέκτεινε την αρχική σημασία της μεταφοράς από το οικογενειακό πλαίσιο της δυαδικής αλληλεπίδρασης πατέρα-παιδιού (Wood et al., 1976) στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του δασκάλου-μαθητή στο περιβάλλον της τάξης.

Η «Σκαλωσιά» εφαρμόζεται για να υποστηρίξει τα άτομα να μάθουν, και ιδιαίτερα μαθητές στα πρώιμα στάδια της ακαδημαϊκής τους πορείας, μειώνοντας την προσπάθεια και προσφέροντας συνεχώς ευκαιρίες για την ενίσχυση της υπευθυνότητας και της αυτόνομης πραγματοποίησης μίας δοκιμασίας (Slavin, 2019). Την παραπάνω άποψη υποστηρίζουν και συμπληρώνουν σε μελέτη τους οι Wu και Pedersen (2011), σύμφωνα με την οποία δείχνουν ότι η θεωρία της «Σκαλωσιάς» αναφέρεται στην υποστήριξη που μπορεί να παρέχει ένας ενήλικας σε ένα παιδί, με σκοπό να προωθήσει και να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους του παιδιού.

Ολοκληρώνοντας, ο Wood και οι συνεργάτες του (1976), παρουσιάζοντας συγκεντρωτικά τα ευρήματά τους, υποστήριξαν ότι για να πραγματοποιηθεί μία «Σκαλωσιά» με επιτυχημένο τρόπο, οφείλει να οδηγεί το μαθητή στο να πράττει με μία μέθοδο που να επιλύει το πρόβλημα μόνος του, βασιζόμενος στις δικές του ιδιαίτερες ικανότητες και γνώσεις, χωρίς να χρειάζεται την υποστήριξη του συμμαθητή-δασκάλου· μόνον τότε ο μαθητής μπορεί να αφεθεί ελεύθερος «*να πετάξει με τα δικά του φτερά*» (Wood et al., σελ., 96).

3.6. Μορφές της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων

Η ΔμΣ, ως διδακτική προσέγγιση που προάγει την ενταξιακή πολιτική, έχει αποτελέσει πόλο έλξης για αρκετούς μελετητές τα τελευταία χρόνια. Μία προσέγγιση που είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την ιδέα της ισότητας και της δημοκρατίας μέσα στην κοινωνία, και η οποία προωθεί αδιάλειπτα την ενίσχυση των ακαδημαϊκών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, ανεξαιρέτως ηλικίας (Gisbert & Font, 2008). Στηριζόμενη στην παραπάνω ιδέα, η ΔμΣ ευνοεί την αναπροσαρμογή και την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών, ώστε να προσφέρονται σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για μάθηση (McLeskey et al., 2010). Σύμφωνα με τους DuPaul, Ervin, Hook και McGoey (1998), ο εκάστοτε σχεδιασμός της ΔμΣ διαφέρει ανάλογα με την ύπαρξη ορισμένων παραγόντων, όπως η ηλικία των μαθητών που εμπλέκονται στη διαδικασία (*same-age* ή *cross-age*· Miller, 2005), η δομή του ρόλου του μαθητή (*fixed-role* ή *reciprocal*), ο στόχος της κάθε διδασκαλίας που εφαρμόζεται κάθε φορά (απόκτηση γνώσης ή διατήρηση ήδη υπάρχουσας γνώσης), καθώς και το υλικό που χρησιμοποιείται για την δόμηση και τη διεξαγωγή μίας ΔμΣ (π.χ. η διάρκεια και ο αριθμός των συνεδριών, το σύστημα ανταμοιβής που θα χρησιμοποιείται κ.ά.). Ακόμη, η παρέμβαση της ΔμΣ δύναται να εφαρμοστεί και μέσα στα όρια ολόκληρης της σχολικής τάξης· μερικές από αυτές τις μορφές που μπορεί να λάβει η ΔμΣ, είναι η *Class-Wide Peer Tutoring* (CWPT), *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS· Miller, 2005· Fuchs et al., 1997).

3.6.1. *Same-Age Tutoring (SAT) και Cross-Age Tutoring (CAT)*

Πρώτιστα, ένας τρόπος για να διακρίνουμε τις διάφορες μορφές της ΔμΣ, είναι ο διαχωρισμός τους ανάλογα με την ηλικία των παιδιών που εμπλέκονται στην εκάστοτε διαδικασία της ΔμΣ. Πιο συγκεκριμένα, εάν οι μαθητές, που συμμετέχουν στην εκάστοτε παρέμβαση, ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα ή τάξη, τότε η ΔμΣ ονομάζεται same-age ΔμΣ, ενώ εάν οι μαθητές, που συμμετέχουν στην παρέμβαση, ανήκουν σε διαφορετική ηλικία ή τάξη, τότε η ΔμΣ ονομάζεται cross-age ΔμΣ (Miller, 2005).

Η same-age ΔμΣ πραγματώνεται ανάμεσα σε ζευγάρια μαθητών που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα ή και στο ίδιο επίπεδο εκπαίδευσης. Ο Topping (1996) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να οργανώνουν και να

εφαρμόζουν τη στρατηγική της ΔμΣ, με μεγαλύτερη ευκολία και πιο αποτελεσματικά, σε μαθητές που μοιράζονται το ίδιο πρόγραμμα μαθημάτων. Ασφαλώς, όταν οι μαθητές έχουν την ίδια ηλικία και γνωρίζουν ο ένας τον άλλον, προτού εφαρμοστεί η παρέμβαση της ΔμΣ, ρέπουν να προάγουν μία πιο αποτελεσματική επικοινωνία· γεγονός που οδηγεί στην επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων (Galbraith & Winterbottom, 2011). Ωστόσο, παρά τα πολλαπλά οφέλη αυτού του τύπου της ΔμΣ, αυτή προσφέρει μία άνεση μεταξύ των μαθητών που ορισμένες φορές επιδρά ανασταλτικά στην εφαρμογή της ΔμΣ και στα αναμενόμενα αποτελέσματα αυτής (Scruggs & Osguthorpe, 1986).

Εν αντιθέσει, στη cross-age ΔμΣ δύνανται να συμμετέχουν μαθητές από διάφορες ηλικιακές ομάδες ή και εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το μεγαλύτερο ηλικιακά παιδί (συνήθως δύο χρόνια μεγαλύτερο) αναλαμβάνει το ρόλο του «δασκάλου», έπειτα από συστηματική εκπαίδευση και το μικρότερο ηλικιακά παιδί αναλαμβάνει το ρόλο του «μαθητή» (Ryan et al., 2004· Wright & Cleary, 2006). Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία, καθώς το μεγαλύτερο ηλικιακά παιδί θεωρείται πιο έμπειρο και με περισσότερο ανεπτυγμένο γνωστικό υπόβαθρο από ό,τι ο μικρότερος «μαθητής» (Ali et al., 2015· Gestern et al., 2009· Shamir & Tzuriel, 2004). Αξιοσημείωτη συνιστά η έρευνα του Cohen (1986), που υποστηρίζει ότι στη cross-age ΔμΣ τίθενται τα ερείσματα για μία απελευθερωμένη από ανταγωνισμούς μαθησιακή διαδικασία, η οποία προωθεί υγιή πρότυπα μάθησης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι και αυτού του είδους η ΔμΣ προσφέρει μία πληθώρα πλεονεκτημάτων για τους μαθητές με Α/ΕΕΑ (Ali et al., 2015). Αυτό, όμως, που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το ότι διαμορφώνεται ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο οι μαθητές με Α/ΕΕΑ έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν εξίσου το ρόλο του «δασκάλου»· μέσω αυτού δύνανται να εκτεθούν απερίσπαστα για περισσότερη ώρα στο διδακτικό αντικείμενο, και ως εκ τούτου να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την αυτοπεποίθησή τους (Robinson et al., 2005). Εντούτοις, κρίνεται σκόπιμο αναφοράς ότι τα διάφορα χρονοδιαγράμματα και οι συχνές μετακινήσεις των μαθητών στις τάξεις μπορούν να συντελέσουν ανασταλτικά στο να εφαρμοστεί μία τέτοια στρατηγική διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς (Burns, 2006).

3.6.2. *Fixed-role Tutoring και Reciprocal Tutoring*

Όπως, αναφέρθηκε παραπάνω, οι μαθητές τόσο στη same-age ΔμΣ όσο και τη cross-age ΔμΣ μπορούν είτε να διαδραματίσουν τον ίδιο ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της παρέμβασης είτε και να εναλλάσσουν τους ρόλους με τους συμμαθητές τους. Πρόκειται, λοιπόν, για τη ΔμΣ με σταθερή ανάληψη ρόλων, γνωστή και ως fixed-role και για τη ΔμΣ με εναλλαγή ρόλων, γνωστή και ως αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal).

Στη fixed-role ΔμΣ , οι μαθητές δεν αλλάζουν ρόλους μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους Thurston και Topping (2007), η fixed-role ΔμΣ ταιριάζει περισσότερο σε εκπαιδευτικά πλαίσια, όπου υπάρχει ή μη κάποιο ηλικιακό χάσμα μεταξύ του παιδιού «δασκάλου» και του παιδιού «μαθητή». Η έρευνα έχει δείξει ότι όταν υπάρχει μία διαφοροποίηση στην ικανότητα μεταξύ του «δασκάλου» και του «μαθητή», τότε είναι πιθανότερο ο χαμηλότερος ακαδημαϊκά μαθητής να έχει οφέλη από τη ΔμΣ (Tudge & Rogoff, 1999). Αφορά μία μορφή της ΔμΣ που δεν αποκλείει του μαθητές με Α/ΕΕΑ να διαδραματίσουν τόσο το ρόλο του «δασκάλου» όσο και του «μαθητή», με εξίσου θετικά αποτελέσματα (Talbott et al., 2017). Ωστόσο, υπάρχει η πιθανότητα λόγω των προκαθορισμένων ρόλων που αναλαμβάνουν οι μαθητές, να μην υπάρχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς δύνανται να χάσουν το ενδιαφέρον τους για την όλη διαδικασία· γεγονός που ίσως δικαιολογείται από τον «προκαθορισμένο» χαρακτήρα αυτής της μορφής ΔμΣ, καθώς τα πλεονεκτήματα της εστιάζονται κυρίως σε έναν μαθητή (Duran & Monereo, 2005).

Στη reciprocal ΔμΣ, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εναλλάσσουν τους ρόλους του «δασκάλου» και του «μαθητή». Ασφαλώς, το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενσαρκώσουν και τους δύο αυτούς ρόλους είναι άρρηκτα συνυφασμένο με τη γνωστική και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και ψυχολογία των παιδιών (Τούλια, 2019). Προς επίρρωση της παραπάνω άποψης έρχονται τα δεδομένα των Talbott, Trzaska και Zurheide (2017) με τα οποία υποστηρίζουν ότι όταν τα παιδιά εμπλέκονται και με τις δύο αυτές μεθόδους, τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης, μπορούν να κατανοήσουν και να μάθουν πολύ πιο αποτελεσματικά το περιεχόμενο που τους διδάσκεται, σε σχέση με τις πιο παραδοσιακές διαδικασίες μάθησης. Η χρήση της εν λόγω μορφής ΔμΣ δύναται να προσφέρει μία πληθώρα θετικών στοιχείων στους μαθητές που εφαρμόζεται, όπως η δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για ενεργό εμπλοκή στη διαδικασίας της μάθησης, η ενίσχυση της αυτοεκτίμηση και της αυτό-αποτελεσματικότητας, η ανάπτυξη των κοινωνικών

αλληλεπιδράσεων και η παροχή άμεσης και διορθωτικής ανατροφοδότησης (Sutherland & Snyder, 2007). Τα παραπάνω γίνονται αντιληπτά διαμέσου του «αμοιβαίου» χαρακτήρα αυτού του τύπου ΔμΣ, του οποίου τα οφέλη εστιάζουν και στους δύο μαθητές (Duran & Monereo, 2005). Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη τους οι Cheng και Ku (2009), διατείνονται ότι η αμοιβαία ΔμΣ μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

3.6.3. *Class-Wide Peer Tutoring (CWPT)*

Μία εξίσου αποτελεσματική μορφή της ΔμΣ αποτελεί αυτή της Class-Wide, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία τους, προσπαθώντας παράλληλα να προσφέρουν στους μαθητές τους την ευκαιρία για ενεργότερη εμπλοκή κατά τη διαδικασία της μάθησης (Delquadri et al., 1986· Greenwood, 1997). Αυτή συνιστά ένα από τα πιο διαδομένα και δυναμικά μοντέλα ΔμΣ (Maheady & Gard, 2010). Και σε αυτή τη μορφή ΔμΣ, βέβαια, οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια και έχουν τη δυνατότητα να εναλλάσσουν τους ρόλους του «δασκάλου» και του «μαθητή» κατά τη διάρκεια των συνεδριών, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να εξασκηθούν στην ύλη που έχουν διδαχθεί, ενώ συνάμα ενισχύουν τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα τους (Kunsch et al., 2007· Greenwood, 1997). Αξίζει να τονιστεί ότι αυτός ο τύπος ΔμΣ μπορεί να προσφέρει τόσο στους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο στο να εμφανίσουν κάποια μαθησιακή δυσκολία όσο και τους μαθητές με Α/ΕΕΑ, υποστηρίζοντάς τους σε τέτοιο βαθμό ώστε να βελτιώσουν και να αποκτήσουν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Greenwood, 1997).

Πρόκειται, λοιπόν, για ένα μοντέλο ΔμΣ που αναπτύχθηκε μέσα σε μία δεκαετία συστηματικής ερευνητικής πράξης, έχοντας ως γνώμονα την ενίσχυση της διδακτικής πράξης για παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού, για παιδιά που ζουν στο «περιθώριο» και για μαθητές με Α/ΕΕΑ (Delquadri et al., 1986). Η CWPT βασίζεται στην αρχή της «Ευκαιρίας για Ανταπόκριση» (*Opportunity to Respond*), η οποία σύμφωνα με τους Hall, Delquadri, Greenwood και Thurston (1982) χαρακτηρίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή επιτυχία, και η οποία επιτυγχάνεται διαμέσου της ύπαρξης μίας συχνής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της σχολικής τάξης. Αυτή η αρχή φαίνεται να έχει τη θεωρητική της βάση στη Οικοσυμπεριφοριστική Ανάλυση (*eco-behavioral Analysis*) -η οποία

βασίστηκε στη θεωρία του Bronfenbrenner- προσέγγιση που αντιμετωπίζει τη μάθηση ως απόρροια μίας οικοσυμπεριφοριστικής αλληλεπίδρασης εντός της σχολικής τάξης (Delquadri et al., 1986· Greenwood et al., 1991· Maheady & Gard, 2010). Η εν λόγω προσέγγιση αντιμετωπίζει τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά ενός παιδιού ως ένα μέρος ενός οικοσυστήματος, το οποίο δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση με ένα φυσικό περιβάλλον ή/και με άλλα επιμέρους περιβάλλοντα δράσεων (Elias & Dilworth, 2003).

Η CWPT έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στη Γενική Τάξη, προωθώντας την ενταξιακή εκπαίδευση, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα συνεργασίας με παιδιά με διαφορετικό γνωστικό και κοινωνικό υπόβαθρο (Bond & Castagnera, 2006). Μία μορφή ΔμΣ με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα τόσο στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών (όπως στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ευχέρεια λόγου, στα μαθηματικά κ.ά.) όσο και στην κατάκτηση και διατήρηση της γνώσης, καθώς και την έγκαιρη πρόληψη της ακαδημαϊκής αποτυχίας (Greenwood & Delquadri, 1995· Maheady & Gard, 2010). Κρίνεται σκόπιμη αναφοράς η ερευνητική μελέτη της Bowman-Perrott (2009), κατά την οποία η CWPT τείνει να ευνοεί τους μαθητές και στον κοινωνικό τομέα, θέτοντας τις βάσεις για ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ακόμη, αυξάνει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τη συνεργασία και την αποδοχή τόσο των συμμαθητών τους όσο και της ανατροφοδότησης που δέχονται από τους ενήλικες.

3.6.4. *Peer-Assisted Learning Strategies (PALS)*

Θα αποτελούσε παράληψη αν δεν γινόταν λόγος σε μία ακόμη μορφή ΔμΣ· μίας μορφής με εξαιρετικά οφέλη για τους μαθητές, αυτής της Peer-Assisted Learning Strategies. Η εν λόγω μορφή ΔμΣ επινοήθηκε και αναπτύχθηκε από τον Douglas Fuchs και τους συνεργάτες του το 1996. Πρωταρχικός στόχος του συγκεκριμένου τύπου ΔμΣ, σύμφωνα με τους Fuchs και Fuchs (2005), υπήρξε η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, με σκοπό να διαμορφώσουν και να διεξαγάγουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνει πιο αποδοτική για μαθητές που αντιμετώπιζαν αναγνωστικές δυσκολίες (McMaster et al., 2006). Επιπρόσθετα, ένας ακόμη μείζον στόχος της ήταν ο σχεδιασμός ενός δομημένου υποστηρικτικού προγράμματος που θα παρέχει τη δυνατότητα στη Γενική Εκπαίδευση να ανταποκριθεί αρτιότερα στις ιδιαίτερες ακαδημαϊκές ανάγκες του κάθε μαθητή με ή χωρίς Α/ΕΕΑ (Fuchs et al., 2000).

Η PALS ανάγει τις απαρχές της στο Juniper Gardens Children's Project: CWPT (Okilwa & Shelby, 2010). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα, το οποίο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '60 από ακαδημαϊκούς του Πανεπιστημίου του Κάνσας, έχοντας ως στόχο την ενίσχυση της ευημερίας των παιδιών με χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό υπόβαθρο (Greenwood et al., 1992). Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι και στη συγκεκριμένη μορφή ΔμΣ οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια και μπορούν να εναλλάσσουν τους ρόλους του «δασκάλου» και του «μαθητή» (Τούλια, 2019). Πιο συγκεκριμένα, εφόσον στόχος της PALS αποτελεί η ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, η κατανομή των ρόλων πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο ένας από τους δύο μαθητές να διαθέτει υψηλότερη αναγνωστική ικανότητα (ενν. αυτός που ενσαρκώνει το ρόλο του «δασκάλου») και να λειτουργεί ως «πρότυπο-αναγνώστη» σε σχέση με τον άλλο μαθητή που αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία στην ανάγνωση (ενν. αυτός που αναλαμβάνει το ρόλο του «μαθητή»· Fuchs et al., 2000· Thorius & Santamaria Graff, 2018).

Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η εφαρμογή της PALS μπορεί να είναι επωφελής στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και της αναγνωστικής κατανόησης μαθητών με Α/ΕΕΑ (Bond & Castagnera, 2006). Ωστόσο, πέραν των αρκετών θετικών στοιχείων που έχει επιδείξει το συγκεκριμένο μοντέλο ΔμΣ, κυρίως στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, φαίνεται να μην κατάφερε να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στην αναγνωστική ευχέρεια μαθητών με σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση (Fuchs et al., 1999).

3.7 Διαδικασίες για την εφαρμογή της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η ΔμΣ μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ανάλογα με τις ανάγκες τις εκάστοτε ακαδημαϊκής περίστασης· έτσι, οι διαδικασίες που ακολουθούνται κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό ποικίλουν σύμφωνα με τη μορφή της ΔμΣ που επιλέγεται να εφαρμοστεί. Η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει δείξει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν μία παρέμβαση ΔμΣ μέσα στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης, οφείλουν να ακολουθήσουν μία σειρά από βήματα (Bowman-Perrott, 2009· Carter et al., 2015· Villa et al., 2010· Wright & Cleary, 2006).

Σε ένα πρώτο στάδιο, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να καθορίσουν το διδακτικό πλαίσιο της ΔμΣ που επιθυμούν να εφαρμόσουν. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιολογήσουν αν οι ήδη υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των μαθητών ευνοούν στην εφαρμογή μίας τέτοιας διδακτικής παρέμβασης, και έπειτα γίνεται η επιλογή των κατάλληλων κανόνων και της υποστήριξης που θα χρειαστούν για την οργάνωση, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της παρέμβασης (Τούλια, 2019). Σε ένα επόμενο στάδιο, οφείλουν να θέσουν τους στόχους και τις προσδοκίες που επιθυμούν να αποκτήσουν, σχετικά με την ακαδημαϊκή και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών που θα συμμετάσχουν στην παρέμβαση (Gordon, 2005· Topping et al., 2015). Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να επιλέξουν το περιεχόμενο και το χρονοδιάγραμμα που θα εφαρμόζεται η διδακτική παρέμβαση της ΔμΣ (Bowman-Perrott, 2009· Bowman-Perrott et al., 2013· Bowman-Perrott et al., 2016· Topping et al., 2015). Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η επιλογή και ο «σχηματισμός» των κατάλληλων ζευγαριών· διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ως γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή τους ξεχωριστά, ώστε να αποφασίσουν ποιοι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Mastropieri et al., 2001· Tsuei, 2012). Τότε, οφείλουν να αποφασίσουν ποια μορφή της ΔμΣ εξυπηρετεί τους στόχους τους και τις ανάγκες της τάξης τους, τη διάρκεια αυτής, καθώς και τη συχνότητα της εφαρμογής της (Gordon, 2005· Topping et al., 2015). Εξίσου σημαντικό μέρος της όλης διαδικασίας αποτελεί η επίβλεψη της, η αξιολόγηση της και η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης (McMaster et al., 2006· Gordon, 2005· Oddo et al., 2010· Topping et al., 2015). Θα αποτελούσε παράλειψη, αν δεν γινόταν λόγος για τη σπουδαιότητα που κατέχει η εκπαίδευση των μαθητών για την επιτυχή εφαρμογή της στρατηγικής ΔμΣ (Block, 2007· Lieberman & Houston-Wilson, 2009· Talbott et al., 2017).

Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια μίας συνεδρίας ΔμΣ, ενδεικτική είναι οι μελέτες της Delquadri και των συνεργατών της (1986), και της Oddo και των συνεργατών της (2010), στις οποίες υπογραμμίζουν ότι στη reciprocal μορφή της ΔμΣ, ένα παιδί είναι απαραίτητο να λαμβάνει την παρέμβαση για τουλάχιστον δέκα λεπτά, καθώς και να συνεχίζει να τη δέχεται για άλλα δέκα λεπτά, εναλλάσσοντας το ρόλο του με αυτόν του «δασκάλου». Κάπως έτσι, ξεκινάει η πρώτη περίοδος των δέκα λεπτών της υποστηρικτικής παρέμβασης, κατά την οποία οι μαθητές κάθονται μαζί και τους ανατίθενται οι ρόλοι του «δασκάλου» και του «μαθητή» αντίστοιχα· με το πέρας αυτής της πρώτης περιόδου τα παιδιά αλλάζουν «αμοιβαία» του ρόλους τους (Duran

& Monereo, 2005· Oddo et al., 2010). Κρίνεται σκόπιμο αναφοράς ότι οι εκπαιδευτικοί είναι παρόντες καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών, εποπτεύοντας και προσφέροντας διορθωτική ανατροφοδότηση (Oddo et al., 2010).

Σχετικά με τη συχνότητα της εφαρμογής της ΔμΣ, η βιβλιογραφία έχει υποστηρίξει διάφορες προτάσεις. Ενδεικτική, είναι η μελέτη των Scruggs, Mastropieri και Marshak (2012), οι οποίοι προτείνουν ως ιδανική περίοδο για τη διδακτική εφαρμογή της ΔμΣ τις εννέα εβδομάδες. Εν αντιθέσει με την παραπάνω άποψη, έρχεται η μελέτη των Wright και Cleary (2006), σύμφωνα με την οποία ορίζουν ότι ο μέσος αριθμός των διδακτικών εβδομάδων για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της ΔμΣ ανέρχεται στις δεκαεννέα. Άξια αναφοράς αποτελεί και η έρευνα της Spencer (2006), στην οποία η ΔμΣ εφαρμόστηκε για τέσσερις φορές την εβδομάδα από είκοσι τρία λεπτά η συνεδρία, και ο μέσος όρος των εβδομάδων που πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση ήταν οι οκτώ.

Συνοψίζοντας, κρίνεται απαραίτητο παράθεσης ότι επειδή δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη χρονική περίοδος, ως προς τη διάρκεια και τη συχνότητα, σύμφωνα με την οποία η ΔμΣ δύναται να ωφελήσει στο μέγιστο έναν μαθητή, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψιν τους, τόσο κατά την περίοδο του σχεδιασμού της παρέμβασης όσο και κατά τη διάρκεια αυτής, τις ιδιαίτερες ανάγκες αλλά και δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή στην τάξη τους (Mastropieri et al., 2001· Tsuei, 2012).

Σημαίνοντα ρόλο για την επιτυχή εφαρμογή μίας παρέμβασης ΔμΣ συνιστά ένα δομημένο σύστημα ανταμοιβών (Ayvazo & Aljadeff-Abergel, 2014· Bowman-Perrott, 2009· Burks, 2004· Cohen, 1986· Gordon, 2005). Σε μελέτες που έχουν διεξαγάγει οι παραπάνω μελετητές πραγματοποιήσαν χρήση ενός δημόσιου πίνακα επιβράβευσης, οποίος ήταν τοποθετημένος μέσα στην τάξη, και πάνω σε αυτόν οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να κολλήσουν τους πόντους που κέρδιζαν μέσα από την επιτυχή ολοκλήρωση μίας δοκιμασίας (Ayvazo & Aljadeff-Abergel, 2014· Bowman-Perrott, 2009· Burks, 2004). Επιπλέον, το εν λόγω σύστημα ανταμοιβής είναι τόσο ευέλικτο, γεγονός που διαφαίνεται από το ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είχαν το δικαίωμα να ανταμείβουν τους μαθητές τους όταν αυτοί συνεργάζονταν ορθά και επεδείκνυαν σωστή συμπεριφορά (Ayvazo & Aljadeff-Abergel, 2014· Bowman-Perrott, 2009). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερευνητική μελέτη της Bowman-Perrott (2009), στην οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν αναπτύξει για τις ανάγκες της τάξης τους ένα σύστημα ανταλλαγής των ανταμοιβών μεταξύ των μαθητών. Έτσι γίνεται αντιληπτό,

ότι προτού καν ξεκινήσει ένα πρόγραμμα ΔμΣ, η συνεργασία των μαθητών πρέπει να συνδέεται άρρηκτα με το σύστημα ανταμοιβής, ώστε να δίνεται εξαρχής στους μαθητές το κίνητρο για να συνεργαστούν μεταξύ τους (Bowman-Perrott, 2009· Burks, 2004· Gordon, 2005). Εντούτοις, εξαιτίας της ανομοιομορφίας της κάθε τάξης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν ποικίλες μορφές επιβράβευσης, έχοντας ως στόχο να εμπνεύσουν τους μαθητές τους και να προάγουν το αίσθημα συνεργασίας μεταξύ τους.

Εξίσου αντιπροσωπευτικές είναι και οι εξαιρετικά δομημένες διαδικασίες της fixed-role ΔμΣ που ακολουθήθηκαν στην μελέτη των Dufrene, Reisener, Olmi, Zoder-Martell, McNutt και Horn (2010), για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του γραμματισμού των μαθητών. Σύμφωνα με την παραπάνω μελέτη, ο εκπαιδευτικός πρώτα, χορήγησε το περιεχόμενο που θα επρόκειτο να διδαχθεί στους μαθητές, στο οποίο εν προκειμένω ήταν η ανάγνωση. Στη συνέχεια, οι μαθητές εργάζονταν σε ζευγάρια, τα οποία αποτελούνταν από έναν πιο ικανό και έναν πιο αδύναμο μαθητή· ο πιο αδύναμος μαθητής διάβαζε το χωρίο που του είχε δοθεί, και έπειτα ο πιο ικανός μαθητής σε ρόλο «δασκάλου» διόρθωνε τυχόν λάθη του συμμαθητή του (Dufrene et al., 2010). Σε αυτή τη παρέμβαση ΔμΣ ο μαθητής «δάσκαλος» ήταν επιφορτισμένος με την ηχογράφηση όλης της διαδικασίας, ηχογραφώντας κάθε λεπτό της όχι μόνο τις ορθά εκφρασμένες λέξεις, αλλά και τις εσφαλμένες. Όταν ο μαθητής δεν μπορούσε να ανακαλέσει και να προφέρει κάποια λέξη, ο μαθητής «δάσκαλος» μπορούσε να τον βοηθήσει, παρέχοντας του τη λέξη. Κατά την ολοκλήρωση της συνεδρίας, ο μαθητής «δάσκαλος» μοιραζόταν την ηχογραφημένη διαδικασία με τον συμμαθητή του και τον επιβράβευε για την προσπάθειά του. Αξίζει να σημειωθεί ότι και ο μαθητής που διαδραμάτιζε το ρόλο του «δασκάλου» λάμβανε κάποια ανταμοιβή για την ενεργό συμμετοχή του (Dufrene et al., 2010).

Ανακεφαλαιώνοντας, οι διαδικασίες που ακολουθούνται για την εφαρμογή ενός προγράμματος ΔμΣ δύνανται να διαφέρουν, ανάλογα τη μορφή της ΔμΣ, τους στόχους, τις απαιτήσεις και τι ιδιαιτερότητες της εκάστοτε τάξης του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται στενά με του ερευνητές, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάσουν από κοινού με προσοχή και επιμέλεια ένα πρόγραμμα ΔμΣ που θα ανταποκρίνεται πλήρως τόσο στις ακαδημαϊκές όσο και τις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών που θα συμμετάσχουν σε αυτό.

3.8. Τα οφέλη των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων

Η ΔμΣ αποτελεί μία ρηξικέλευθη και εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών· μία προσέγγιση που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν με το μέγιστο δυνατό τρόπο μία δομημένη εξατομικευμένη διδασκαλία στη Γενική Τάξη (Mackiewicz et al., 2011· Van Keer & Vanderlinde, 2013). Ασφαλώς, αυτή η προσέγγιση ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πολλές φορές αισθάνονται ελλιπώς προετοιμασμένοι στο να σχεδιάσουν αλλά και να εφαρμόσουν μία εξατομικευμένη διδασκαλία σε παιδιά με Α/ΕΕΑ (Hughes & Frederik, 2006· Villa et al., 2010). Επιπροσθέτως, η εφαρμογή μίας παρέμβασης ΔμΣ βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και αποδοχής μέσα στην τάξη τους, όπου όλα τα μέλη της αντιμετωπίζονται ως ισότιμα και ισάξια μεταξύ τους (Carter, 2015· Cervantes et al., 2013· Miller, 2005). Δέον παράθεσης αποτελεί το γεγονός ότι η ΔμΣ σαν στρατηγική διδασκαλίας δεν υποβαθμίζει τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου ούτε τη συμβατική μορφή της διδασκαλίας, αντιθέτως υποστηρίζει εκπαιδευτικούς στην σύγχρονη και απαιτητική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Dufrene et al., 2010· Lingo, 2014).

Επιπλέον, με τη χρήση μίας στρατηγικής ΔμΣ, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν και να αξιοποιήσουν πιο υποστηρικτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδακτική τους πράξη, εξοικονομώνταςμε αυτόν τον τρόπο περισσότερο χρόνο από την εκπαιδευτική διαδικασία για να εφαρμόσουν τις δικές τους παιδαγωγικές πρακτικές (Bowman-Perrott, 2009· Fougner, 2013· Wright & Cleary, 2006). Σύμφωνα με τη μελέτη της Bowman-Perrott (2009), η οργάνωση, η εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος ΔμΣ δεν χρειάζεται πολύ χρόνο από τη διδακτική ώρα του εκπαιδευτικού· μελέτη που υποστηρίζει ότι όχι μόνο ο εκπαιδευτικός δεν αναλώνει πολύ χρόνο, αλλά μπορεί και να το οικειοποιηθεί πάρα πολύ εύκολα.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Wright και Cleary (2006) αποδεικνύεται ότι η ΔμΣ τείνει να ενισχύει όχι μόνον το χρόνο εμπλοκής των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έργο, αλλά φαίνεται να αποτελεί ένα εργαλείο διαχείρισης των μαθητών κατά τη διάρκεια της ανεξάρτητης εξάσκησης σε ένα ακαδημαϊκό έργο. Επιπλέον, δέον παράθεσης αποτελεί το ότι όταν μαθητές με διαφορετικό γνωστικό

επίπεδο, βρεθούν σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, παρατηρείται αύξηση του χρόνου διδασκαλίας και της άμεσης-διορθωτικής ανατροφοδότησης που δέχονται όλοι οι μαθητές (Spencer, 2006· Van Keer & Vanderlinde, 2013). Ακόμα, σε μεταγενέστερη μελέτη υποστηρίζεται ότι η ΔμΣ σαν στρατηγική διδασκαλίας μπορεί να προσφέρει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι σε θέση να ενισχύσουν τις προσπάθειες των μαθητών τους με Α/ΕΕΑ για να ενσωματωθούν καλύτερα στη Γενική Τάξη (Stenhoff & Lignugaris/Kraft, 2007). Τις παραπάνω απόψεις στηρίζει και η μελέτη των Villa, Thousand και Nervin (2010), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν μία ΔμΣ στις τάξεις τους, διαφαίνεται να συνεργάζονται καλύτερα και με όλους τους μαθητές, χωρίς να περιθωριοποιείται κανείς τους. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό το πώς οι εκπαιδευτικοί, διαμέσου ενός προγράμματος ΔμΣ, μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους στα ενδιαφέροντα και τις δυνάμεις των μαθητών τους.

Βεβαίως, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί ο σημαίνον ρόλος μίας στρατηγικής ΔμΣ στην κοινωνικό-συμπεριφοριστική διάσταση της διδασκαλίας, και ιδίως στην ενίσχυση της θέσης του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαχείριση δυσκολιών συμπεριφοράς ή αποκλινουσών συμπεριφορών μέσα στις τάξεις τους (Burks, 2004· Sutherland & Snyder, 2007· Wright & Cleary, 2006). Ένα ακόμη από τα οφέλη της ΔμΣ συνιστά η μείωση του προσωπικού φόρτου εργασίας του εκπαιδευτικού, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει και αν διαχειριστεί τον χρόνο του με τον πιο κατάλληλο τρόπο (Bowman-Perrott, 2009).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν σοβαρά υπόψιν τους τα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν, κατά την εφαρμογή μίας στρατηγικής ΔμΣ, καθώς οφείλουν να διαχειριστούν το απαιτητικό σχολικό γίγνεσθαι ή και ακόμη να είναι σε θέση να τροποποιήσουν τις υπάρχουσες σχολικές νόρμες (Villa et al., 2010). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να υποστηρίξουν τους μαθητές τους στο τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οφείλουν να διαχειρίζονται και να αξιολογούν τη μάθησή τους (Τούλια, 2019).

3.9. Τα οφέλη των μαθητών από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων

Η στρατηγική της ΔμΣ γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια (Topping, 1996). Πλήθος ερευνητικών μελετών έχουν επικεντρωθεί στην επίδραση της ΔμΣ στην ακαδημαϊκή και την κοινωνική ανάπτυξη τόσο των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών όσο και των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με Α/ΕΕΑ. Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που υπογράμμισαν ότι ο σχεδιασμός και η οργάνωση της ΔμΣ συνιστά ένα ικανό μέσο για την βελτίωση και προώθηση των ακαδημαϊκών και των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με ή χωρίς Α/ΕΕΑ (McMaster et al., 2006· Talbott, Trzaska, & Zurheide, 2017· Toulia et al., 2021). Άξια αναφοράς αποτελούν τα ευρήματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών είναι στενά συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους (Bowman-Perrott et al., 2014· Toulia et al., 2021). Έχοντας ως γνώμονα τα παραπάνω, θα εξετάσουμε στη συνέχεια της ενότητας τα οφέλη που δύναται να προσφέρει ένα πρόγραμμα ΔμΣ στην ακαδημαϊκή και την κοινωνική ανάπτυξη τόσο τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών όσο και μαθητών με Α/ΕΕΑ.

3.9.1. *Οφέλη στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών*

Η εφαρμογή μίας στρατηγικής ΔμΣ, ως μέσω για την επίτευξη της ενσωμάτωσης μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη, επικεντρώνεται, πρωτίστως, στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών· γεγονός που διαφαίνεται από το πλήθος των μελετητών που έχουν ασχοληθεί με το εν λόγω ερευνητικό πεδίο.

Τα ακαδημαϊκά οφέλη των μαθητών με Α/ΕΕΑ ποικίλουν ανάλογα με διδακτικό αντικείμενο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εφαρμόζεται η ΔμΣ. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση της θετικής επίδρασης της ΔμΣ στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών με Α/ΕΕΑ συνιστά ένα πεδίο το οποίο έχει συγκεντρώσει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον τελευταία χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της Burns (2006), έδειξε ότι μαθητές με Α/ΕΕΑ είχαν βελτιώσει σημαντικά τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, καθώς και τα ποσοστά αυτό-διόρθωσής τους. Επιπρόσθετα, η ΔμΣ τείνει να μειώνει τις αποτυχίες κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης από αρχάριους αναγνώστες (Cheng et al., 2009). Επιπλέον, η ΔμΣ φαίνεται να είναι εξίσου ωφέλιμη για μαθητές με ΜΔ στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα στα μαθήματα Θετικών

Επιστημών (Brigham et al., 2011). Επομένως, γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι η ΔμΣ δύναται να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη και αποτελεσματική σε μία πληθώρα διδακτικών αντικειμένων, όπως στην Ανάγνωση (βλ. ευχέρεια και κατανόηση· Okilwa & Shelby, 2010· Josephs & Jolivette, 2016), στα Μαθηματικά (Alegre et al., 2020· Arnándiz et al., 2022· Moliner & Alegre, 2020), γενικά στα μαθήματα Θετικών Επιστημών και στα μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών (Bowman-Perrott et al., 2014· Stenhoff & Lignugaris/Kraft, 2007). Ιδιάζουσας σημασίας συνιστά η μεταναλυτική μελέτη της Bowman-Perrott και των συνεργατών της (2013), οι οποίοι ανέδειξαν τα ακαδημαϊκά οφέλη που δύναται να παρέχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ, μέσα από την εξέταση μίας πλειάδας μελετών περίπτωσης. Μέσα από αυτή, κατόρθωσαν να αποδείξουν ότι οι μαθητές με Α/ΕΕΑ κα ιδίως εκείνοι που αντιμετώπιζαν Συναισθηματικές ή Συμπεριφορικές Διαταραχές, ωφελήθηκαν σημαντικά περισσότερο ακαδημαϊκά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους με Α/ΕΕΑ. Ακόμη, οι ίδιοι τόνισαν ότι οι μαθητές που βρίσκονταν σε κίνδυνο να εκδηλώσουν Α/ΕΕΑ, κατόρθωσαν να αναπτύξουν περισσότερο τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Bowman-Perrott et al., 2013). Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο, η έρευνα των Wood, Mustian και Lo (2013), έδειξε ότι μαθητές Νηπιαγωγείου που βρίσκονταν σε κίνδυνο να αναπτύξουν κάποια δυσκολία στην ανάγνωση, επωφελήθηκαν στην αναγνωστική τους ευχέρεια. Εξίσου θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών με Α/ΕΕΑ ανέδειξε και η πειραματική μελέτη των Scruggs, Mastropieri και Marshak (2012), σύμφωνα με την οποία μαθητές που είχαν διαγνωστεί με μία ήπια μορφή αναπηρίας και συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα ΔμΣ φάνηκε να ξεπερνούν στις επιδόσεις τους συμμαθητές τους με Α/ΕΕΑ που συμμετείχαν στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, υπάρχουν μελέτες που αναφέρουν ότι μαθητές με σοβαρές ΜΔ έχουν τη δυνατότητα να ωφεληθούν και μόνο από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ΔμΣ, αυξάνοντας το χρόνο της ακαδημαϊκής εμπλοκής τους και μειώνοντας, ταυτόχρονα, το χρόνο που χρειάζονταν για Παράλληλη υποστήριξη από το Εκπαιδευτικό Βοηθητικό Προσωπικό (Carter et al., 2015). Θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφερόμασταν και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Stenhoff και Lignugaris/Kraft (2007), όπου μέσα από τη μελέτη είκοσι ερευνών συμπέραναν ότι η ΔμΣ δύναται να ωφελήσει ακαδημαϊκά μαθητές με ήπιες μορφές Α/ΕΕΑ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο (ενν. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), έρχεται και η μελέτη της Lingo (2014), κατά την οποία μαθητές με Α/ΕΕΑ που έλαβαν την υποστήριξη της ΔμΣ

από μεγαλύτερους ηλικιακά συμμαθητές τους κατάφεραν να βελτιώσουν σημαντικά την αναγνωστική τους ευχέρεια και τα ποσοστά της ανταπόκρισής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η εφαρμογή ενός προγράμματος ΔμΣ δεν προσφέρει μονάχα οφέλη στα παιδιά που διαδραματίζουν το ρόλο του «μαθητή» αλλά και στα παιδιά που ενσαρκώνουν το ρόλο του «δασκάλου», καθώς μέσω της προσωπικής τους εκπαίδευσης δεν κατορθώνουν να υποστηρίξουν τους συμμαθητές τους αλλά αναπτύσσουν και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (Stenhoff & Lignugaris/Kraft, 2007· Wang et al., 2013). Ήδη από πολύ νωρίς οι Utley και Mortweet (1997) υποστήριξαν ότι οι μαθητές που διδάσκουν άλλους μαθητές σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο, καθίστανται ικανοί να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο αυτό. Διαμέσου αυτής της διαδικασίας οι «δάσκαλοι» έρχονται σε άμεση και συνεχή επαφή με το υλικό που πρόκειται να διδάξουν στους συμμαθητές τους, έχοντας ως αποτέλεσμα να αναπτύσσουν τόσο τις γνωστικές και τις οργανωτικές τους δεξιότητες όσο και να κατανοήσουν και να διατηρήσουν μακροπρόθεσμα τη γνώση (Cohen, 1986). Συμπληρωματικά, κατά τη Bar-Eli και τους συνεργάτες της (1998), οι μαθητές «δάσκαλοι» έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν προχωρημένες επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς και να αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι τα οφέλη που λαμβάνουν οι μαθητές «δασκάλους» δεν είναι τα ίδια με αυτά που αποκτούν τα παιδιά «μαθητές», καθώς οι «δάσκαλοι» προετοιμάζονται άρτια και εξειδικεύονται στο υλικό που πρόκειται να διδάξουν στους συμμαθητές τους· διαδικασία που προϋποθέτει πως οι μαθητές «δάσκαλοι» θα έχουν κατανοήσει πλήρως το γνωστικό επίπεδο των συμμαθητών τους (Shamir & Tzuriel, 2004).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από τα αναρίθμητα οφέλη που μπορεί να έχει η ΔμΣ για τους μαθητές με Α/ΕΕΑ, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η ΔμΣ δεν είναι πάντοτε και τόσο αποτελεσματική. Αναλυτικότερα, η ερευνητική μελέτη των Mastropieri, Scruggs και Barkeley (2007), έφερε στο φως ότι παιδιά με Α/ΕΕΑ δεν ωφελήθηκαν από την εφαρμογή ενός προγράμματος ΔμΣ, όταν οι συμμαθητές τους «δάσκαλοι» ολοκλήρωναν τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί, χωρίς να εμπλέκουν αυτούς τους ίδιους (ενν. τους «μαθητές»). Κρίνεται, ακόμη, αναγκαίο παράθεσης πως η εφαρμογή εξ ολοκλήρου μίας στρατηγικής ΔμΣ, δίχως την παραδοσιακή διδασκαλία, δεν μπορεί να αποτελέσει από μόνη της μία ασφαλής και επαρκής διδακτική προσέγγιση που θα

ενθαρρύνει και θα προωθήσει την ενεργό και αποτελεσματική μάθηση (Hermann, 2013).

Εν κατακλείδι, η συμμετοχή των μαθητών με οποιαδήποτε μορφή Α/ΕΕΑ σε ένα πρόγραμμα ΔμΣ δύναται να οδηγήσει στην ανάπτυξη ή/και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα, όπως η Ανάγνωση (Cheng et al., 2009· Okilwa & Shelby, 2010), τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (Alegre et al., 2020· Brigham et al., 2011· Moliner & Alegre, 2020), σε όποια εκπαιδευτική βαθμίδα και αν ανήκουν, όπως η Πρωτοβάθμια ή η Δευτεροβάθμια. Ωστόσο, οφείλει κανείς να λάβει υπόψιν του ότι ένα πρόγραμμα ΔμΣ δεν μπορεί από μόνο του να προσφέρει εξίσου ικανοποιητικά αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές (Herman, 2013).

3.9.2. *Οφέλη στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών*

Πολλοί ερευνητές έχουν εστιάσει τη μελέτη τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Α/ΕΕΑ, διαμέσου της εφαρμογής μίας παρέμβασης ΔμΣ (Avramidis et al., 2019· Bowman-Perrott, 2009· Bowman-Perrott et al., 2014· Bowman-Perrott et al., 2016· Carter et al., 2015· Miller, 2005· Rubin et al., 2006· Spencer, 2006· Sutherland & Snyder, 2007· Toulia et al., 2021·), καθώς αρκετοί μαθητές με Α/ΕΕΑ συχνά εκδηλώνουν διάφορα ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, γεγονός που αρκετές φορές τους οδηγεί σε αποκλίνουσες συμπεριφορές, όπως αντικοινωνική συμπεριφορά ή και βίαιη-προβληματική συμπεριφορά εντός του σχολικού πλαισίου (Villa et al., 2010). Τις τελευταίες δεκαετίες, η ενίσχυση της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με Α/ΕΕΑ συνιστά μία απαιτητική και συνάμα δύσκολη διαδικασία που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς (Ayvazo & Aljadeff-Abergel, 2014).

Αρχικά, η μεταναλυτική έρευνα της Bowman-Perrott και των συνεργατών της (2014) έδειξε ότι η άμεση επίδραση της ΔμΣ στα κοινωνικό-συμπεριφοριστικά αποτελέσματα μαθητών με Α/ΕΕΑ ήταν μέτρια προς υψηλή, ενώ η παράπλευρη επίδρασή της ήταν μικρή. Εντούτοις, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η ΔμΣ επιδρά καταλυτικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και αλληλεπιδράσεων, μειώνοντας ταυτόχρονα τις αποκλίνουσες συμπεριφορές (Bowman-Perrott et al., 2014). Σε συμφωνία με το παραπάνω επιχείρημα έρχεται οι έρευνες των Carter και των συνεργατών του (2015) και των Malone, Fodor και Hollingshead (2019), οι οποίοι με τη σειρά τους ανέφεραν ότι μαθητές με πιο σοβαρή μορφή Α/ΕΕΑ, μέσα και μόνο από

τη συμμετοχή του σε μία παρέμβαση ΔμΣ δύναται να υποστηριχθεί τόσο στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων όσο και στη σύναψη φιλικών σχέσεων με άλλους συμμαθητές τους.

Αναφορικά με τη μορφή της Α/ΕΕΑ που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος ΔμΣ καθίσταται ικανή να ωφελήσει κοινωνικό-συμπεριφοριστικά ένα ευρύ φάσμα μαθητών με Α/ΕΕΑ, όπως μαθητές με Συναισθηματικές ή Συμπεριφορικές Διαταραχές (εφεξής ΣΣΔ), Νοητική Αναπηρία (ΝΑ), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), Διαταραχές που ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΦ) και Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ· Bowman-Perrott et al., 2014· Hott et al., 2014· Stenhoff & Lignugaris/Kraft, 2007). Βέβαια, η Bowman-Perrott με τους συνεργάτες της (2014) υποστήριξαν ότι κάποιες μορφές Α/ΕΕΑ δύνανται να βοηθηθούν περισσότερο από τη ΔμΣ σε σχέση με κάποιες άλλες μορφές Α/ΕΕΑ. Μαθητές με Α/ΕΕΑ που δέχονταν υποστήριξη από κάποιο «δάσκαλο»-συμμαθητή τους, διαφαίνεται ότι κατόρθωσαν να αναπτύξουν το σεβασμό απέναντι στη διδακτική διαδικασία και να αμβλύνουν το χάσμα μεταξύ αυτών και των «δασκάλων»-συμμαθητών τους (Dufrene et al., 2010). Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του Topping (2003) και των Thurston, Roseth, Chiang, Burns και Topping (2020), σύμφωνα με τις οποίες η ΔμΣ δύναται να προωθήσει και να ενισχύσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ενσωμάτωσης, που δεν περιθωριοποιεί ούτε αποκλείει κοινωνικά κανένα μαθητή.

Επιπλέον, όταν οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με μία μορφή Α/ΕΕΑ και τους δίνεται η δυνατότητα να αναλάβουν το ρόλο του «δασκάλου» με όλες τις υποχρεώσεις που τον συνοδεύουν, η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει δείξει ότι ενισχύονται σημαντικά στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Ayvazo & Aljadeff-Abergel, 2014· Hott, Alresheed, & Henry, 2014· Wang, Bettini, & Cheyney, 2013). Πιο συγκεκριμένα, σε μελέτη τους οι τελευταίοι υποστήριξαν ότι μαθητές που αντιμετώπιζαν ΣΣΔ κατόρθωσαν να φέρουν εις πέρας το ρόλο του «δασκάλου» κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος ΔμΣ, αποκομίζοντας μία σειρά από θετικές επιδράσεις, όπως τόνωση της αυτοπεποίθησης, ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας και τον περιορισμό των αποκλινουσών συμπεριφορών (Wang et al., 2013). Συμπληρωματικά, σχετικά με τα οφέλη που μπορούν να αποκτήσουν μαθητές με Α/ΕΕΑ αναλαμβάνοντας το ρόλο του «δασκάλου», κάνει λόγο και η πειραματική μελέτη των Villa, Thousand και Nevin (2010), κατά την οποία δώδεκα μαθητές με ήπιες ΜΔ, δέχθηκαν διδασκαλία από έναν

Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (στο εξής ΕΑΕ), με σκοπό να αναπτύξουν συγκεκριμένες κοινωνικές τους δεξιότητες. Έπειτα, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας από τον Εκπαιδευτικό ΕΑΕ, επιλέχθηκαν τυχαία πέντε μαθητές εξ αυτών, ώστε να λειτουργήσουν ως «δάσκαλοι» για τους υπόλοιπους συμμαθητές τους με ΜΔ. Τα αποτελέσματα αυτή της παρέμβασης έδειξαν ότι ωφελήθηκαν κοινωνικά και οι δύο ομάδες των μαθητών με ήπιες ΜΔ. Έτσι, από τη συμμετοχή μαθητών σε ένα πρόγραμμα ΔμΣ δεν ωφελούνται κοινωνικά μονάχα τα παιδιά που ενσαρκώνουν το ρόλο του «μαθητή», αλλά και τα παιδιά που αναλαμβάνουν το ρόλο του «δασκάλου» (Cohen, 1986· Stenhoff & Lignugaris/Kraft, 2007). Αυτό γίνεται αντιληπτό και στη μελέτη των τελευταίων, οι οποίοι συμπέραναν ότι οι μαθητές που ελάμβαναν το ρόλο του «δασκάλου» βελτίωσαν σημαντικά τις θετικές κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και την εκδήλωση αποδεκτών συμπεριφορών, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, καθώς και συνειδητοποίησαν και αποδέχτηκαν τη διαφορετικότητα που αποπνέει την τάξη τους (Stenhoff & Lignugaris/Kraft, 2007).

Στον αντίποδα, οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές που τείνουν να βοηθάνε τους συμμαθητές τους, μέσω της ΔμΣ, καθίστανται ικανοί να κατανοήσουν τόσο τις προσωπικές τους ανάγκες όσο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των συμμαθητών τους, γεγονός που μπορεί να τους εμπνεύσει το αίσθημα της αποδοχής (Mastropieri et al., 2007). Οι ίδιοι παρατήρησαν ακόμη ότι με το να εμπλέκονται ενεργά οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, διαμορφώνονται κοινωνικά και γίνονται πιο υπεύθυνοι (Mastropieri et al., 2007). Επίσης, μελέτες όπως αυτή των Braine και Parnell (2011) κατέδειξε ότι η ΔμΣ δύναται να οδηγήσει τους μαθητές στο να αναπτύξουν τις προσωπικές κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες· ακόμη παρατήρησαν ότι οι μαθητές κατάφεραν να μειώσουν σημαντικά τα επίπεδα άγχους τους.

Ολοκληρώνοντας, η εφαρμογή της ΔμΣ συνιστά μία αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας που μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ή χωρίς Α/ΕΕΑ (Bowman-Perrott et al., 2014)· δεξιότητες, όπως η κοινωνικοποίηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η μείωση αποκλινουσών συμπεριφορών, οι οποίες προωθούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμαθητών και προάγουν την ομαλή ενσωμάτωση όλων των μαθητών.

3.10. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διδασκαλία μέσω Συνομηλίκων

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η εφαρμογή ενός προγράμματος ΔμΣ μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό και ωφέλιμο τόσο για τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές όσο και για τους μαθητές με κάποια μορφή Α/ΕΕΑ· ωστόσο, αυτοί που είναι πραγματικά επιφορτισμένοι με το σχεδιασμό, την οργάνωση, την εφαρμογή αλλά και την αξιολόγηση του προγράμματος, είναι οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην εφαρμογή αυτής της παρέμβασης, καθώς καλούνται να εξοβελίσουν τον παραδοσιακό τους ρόλο και να αναλάβουν έναν πιο μαθητοκεντρικό ρόλο, όπως αυτός ορίζεται μέσα από τη ΔμΣ· έναν ρόλο που ελέγχει, καθοδηγεί και αξιολογεί τους μαθητές, ωθώντας τους να γίνουν οι ίδιοι κυρίαρχοι της μαθησιακής διαδικασίας (Τούλια, 2019). Ασφαλώς, οι ερευνητές, λαμβάνοντας υπόψιν τους τη σπουδαιότητα που διαπνέει το έργο του εκπαιδευτικού, εξετάζουν και αξιολογούν τις αντιλήψεις τους (ενν. των εκπαιδευτικών), με σκοπό να βελτιστοποιήσουν μία παρέμβαση, εν προκειμένω τη ΔμΣ, καθώς και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την διδακτική τους πράξη (Horzum & Ertekin, 2018). Έτσι γίνεται αντιληπτό το γιατί τις τελευταίες δεκαετίες οι αντιλήψεις και οι ιδιαίτερες στάσεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εφαρμογή της ΔμΣ ως μέσο για την ενσωμάτωση των μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη, έχουν προσελκύσει τόσο μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Αρχικά, η ερευνητική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι περισσότεροι Εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι ως προς την εφαρμογή και τα οφέλη που δύναται να έχουν τα προγράμματα της ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ (Cockerill et al., 2018· Duran et al., 2019· Moliner & Alegre, 2020· Spencer, 2006· Sutherland & Snyder, 2007· Τούλια, 2019· Toulia et al., 2021· Veerkamp et al., 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες των Sutherland και Snyder (2007), καθώς και των Avramidis, Toulia, Tsihouridis, & Strogilos (2019) υπογράμμισαν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα ΔμΣ στις τάξεις τους. Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο οι Lundblom και Woods (2012) ανέδειξαν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή μίας παρέμβασης ΔμΣ για την κατανόηση των ιδιωματισμών σε τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές δώδεκα ετών. Προς επίρρωση της παραπάνω θέσης έρχεται η μελέτη των Hughes και Fredrick (2006), σύμφωνα με την οποία αναδεικνύεται η

ικανοποίηση που ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος ΔμΣ, καθώς κατάφεραν τόσο οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές τους όσο και οι μαθητές τους με Α/ΕΕΑ να βελτιωθούν στο λεξιλόγιό τους. Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί και η έρευνα των Fuchs, Fuchs, Mathes και Simmons (1997), οι οποίοι ήδη από πολύ νωρίς έκαναν λόγο για την ικανοποίηση που ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί από τα θετικά αποτελέσματα που επέφερε η εφαρμογή της ΔμΣ στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών τους με ΜΔ. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των DuPaul, Ervin, Hook και McGoey (1998), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ένα CWPT πρόγραμμα επιθυμούσαν να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν την παρέμβαση και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Ακόμη, υπήρξαν και περιπτώσεις ερευνητικών μελετών που οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως από την εφαρμογή ενός προγράμματος ΔμΣ δεν ωφελήθηκε μονάχα η τάξη τους, αλλά ολόκληρο το σχολείο, καθώς είχαν παρατηρήσει βελτιώσεις τόσο στις κοινωνικές δεξιότητες όσο και στη σύναψη νέων φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Ryan, Reid, & Epstein, 2004). Κρίνεται δέον αναφοράς το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος ΔμΣ δεν απαιτεί υπερβολικά πολύ χρόνο και προσπάθεια (Avramidis et al., 2019· Bowman-Perrott et al., 2007· Hughes & Fredrick, 2006· Maheady & Gard, 2010). Ακόμη, σε αρκετές μελέτες οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι μαθητές με ή χωρίς Α/ΕΕΑ φαίνεται να ενθουσιάζονται με την εν λόγω παρέμβαση και να συμμετέχουν ενεργότερα στη μαθησιακή διαδικασία (Marshak et al., 2011). Υπάρχουν και μελέτες που οι μεν εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι μέσα από την εφαρμογή μίας παρέμβασης ΔμΣ κατάφεραν να διαχειριστούν αποκλίνουσες συμπεριφορές (Mastropieri et al., 2001), οι δε μαθητές κατόρθωσαν να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτοδιαχείρισής τους (Oddo et al., 2010). Επιπροσθέτως, μέσα από την εξέταση της υπάρχουσα βιβλιογραφίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ΔμΣ συνιστά μία διδακτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα και την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανομοιογένεια των μαθητών μέσα στην τάξη τους· γεγονός που την καθιστά κατάλληλη για την ενσωμάτωση των μαθητών στη Γενική Τάξη (Avramidis et al., 2019· DuPaul et al., 1998· Toulia et al., 2021).

Εντούτοις, η βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνει και ερευνητικές μελέτες σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι δεν επιθυμούσαν να συνεχίσουν να εφαρμόζουν ένα πρόγραμμα ΔμΣ μετά από την ολοκλήρωσή του (Sutherland & Snyder, 2007). Ακόμη, σε άλλη μελέτη υπήρξαν πολλοί εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν

την άποψη ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος ΔμΣ δημιουργούσε προβλήματα εντός της σχολικής τάξης, καθώς και ότι οι μαθητές τους γίνονταν πιο θορυβώδεις και δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (McDuffie et al., 2009). Άξια αναφοράς αποτελεί η μελέτη του Ainscow (2010), κατά την οποία υπογραμμίζει την αρνητική επίδραση που δύναται να έχει η παραδοσιακή εκπαιδευτική προσέγγιση στο να εργάζονται οι εκπαιδευτικοί πιο συμπεριληπτικά στο σχολικό τους περιβάλλον. Επιπρόσθετα, ο ίδιος συμπεραίνει ότι οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική είναι δύσκολες, αλλά πιο δύσκολες συνιστούν οι αλλαγές στις αντιλήψεις, στις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (Ainscow, 2010).

Αναφορικά με τη εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εφαρμόστηκε η ΔμΣ, αξίζει να σημειωθεί ότι η ξενόγλωσση βιβλιογραφία έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (DuPaul et al., 1998· Duran et al., 2019· Oddo et al., 2010) όσο και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Bowman-Perrott et al., 2007· Cockerill et al., 2018· Hughes & Fredrick, 2006· Malone et al., 2019· Marshak et al., 2011· Mastropieri et al., 2001· McDuffie et al., 2009· Moliner & Alegre, 2020· Sutherland & Snyder, 2007· Veerkamp et al., 2007). Ακόμη, υπάρχουν έρευνες που μελέτησαν και τις δύο βαθμίδες (Fuchs et al., 1997· Ryan et al., 2004· Spencer, 2006). Ωστόσο, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την εξέταση των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εφαρμογή της ΔμΣ, δίνουν περισσότερο έμφαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και είναι ελάχιστες (Avramidis et al., 2019· Toulia, 2019· Toulia et al., 2021).

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τα οφέλη που δύναται να έχει η εφαρμογή ενός προγράμματος ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ αναφερθήκαμε και παραπάνω. Σε πολλές όμως από αυτές τις έρευνες για τη διασφάλιση της κοινωνικής εγκυρότητας της έρευνας, καθώς και για την αξιολόγηση των ιδιαίτερων απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΔμΣ, πραγματοποιούταν με τη συμπλήρωση κάποιων ερωτήσεων ή ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς για να διαπιστωθεί εάν το εκάστοτε πρόγραμμα της ΔμΣ ήταν ωφέλιμο και αποτελεσματικό. Η βιβλιογραφία έφερε στο φως ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν πως οι μαθητές με Α/ΕΕΑ βελτίωσαν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (Avramidis et al., 2019· Bowman-Perrott et al., 2007· Bowman-Perrott et al., 2016· Duran et al., 2019· Malone et al., 2019· Oddo et al., 2010· Spencer, 2006· Sutherland & Snyder, 2007· Toulia et al., 2021· Veerkamp et al., 2007) και ενίσχυσαν σημαντικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Avramidis et al.,

2019· Bowman-Perrott et al., 2007· Bowman-Perrott et al., 2016· Duran et al., 2019· Spencer, 2006· Toulia et al., 2021). Αναλυτικότερα, αρκετοί εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την αύξηση της ενεργού συμμετοχής και συγκέντρωσης των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Bowman-Perrott et al., 2007· Malone et al., 2019· Toulia et al. 2021· Veerkamp et al., 2007). Ακόμη, σημαντική ήταν και η παρατήρηση των εκπαιδευτικών ότι μειώθηκαν οι εκδηλώσεις αρνητικών και αποκλινουσών συμπεριφορών (Avramidis et al., 2019· Veerkamp et al., 2007). Τέλος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, διαμέσου της ΔμΣ οι μαθητές με Α/ΕΕΑ κατόρθωσαν να αποκτήσουν και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους (Bowman-Perrott, et al., 2007· Duran et al., 2019).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, προκύπτουν ορισμένα κενά γύρω από τις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της ΔμΣ ως μέσο για την ενσωμάτωση μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα οι περισσότερες μελέτες στην Ελλάδα έχουν ασχοληθεί με τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς και την εφαρμογή της ως μέσο για την ενσωμάτωση των μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Εκπαίδευση (Avramidis et al., 2019· Τούλια, 2019· Toulia et al., 2021). Παρόλα αυτά, είναι αρκετά περιορισμένες και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ακόμη, μέσα από την ενδελεχή μελέτη της γκρίζας βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε η ύπαρξη μίας μεταπτυχιακής εργασίας, η οποία είχε επικεντρωθεί στη διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών τόσο Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα και την αναγκαιότητα της ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ (Ζαχαράκης, 2019). Εντούτοις, το εν λόγω εγχείρημα εστιάστηκε, κατά κόρον, στην εξέταση των διαφορών στις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα και την αναγκαιότητα της ΔμΣ σε σχέση με τη βαθμίδα εργασίας των Εκπαιδευτικών. Επομένως, εξαιτίας περιορισμού του δείγματος των Εκπαιδευτικών αλλά και την απουσία σύγχρονης ερευνητικής δραστηριότητας στην Ελλάδα, κρίθηκε απαραίτητο να μελετηθούν εκ νέου οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών εστιασμένες, όμως, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εξετάζοντας έτσι τις διαφορές στις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας τόσο γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της ΔμΣ ως μέσο για την ενσωμάτωση των μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

4. Μεθοδολογία

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου συνιστά η εκτενής ανάλυση των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου θα αναφερθούμε στο στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Έπειτα πραγματοποιείται η περιγραφή του δείγματος της έρευνας, δηλαδή όλων των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Εν συνεχεία περιγράφεται η επιλογή, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Ολοκληρώνοντας, πραγματοποιείται αναλυτική καταγραφή των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκαν, όπως είναι ο ερευνητικός σχεδιασμός, η χρονική περίοδος συλλογής δεδομένων, οι δείκτες στατιστικής ανάλυσης που αξιοποιήθηκαν για τον έλεγχο των υποθέσεων και τα ηθικά ζητήματα της έρευνας.

4.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (στο εξής ΔΕ), σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων (*peer tutoring*) στη διδακτική πράξη τους, ως μέσο για τη δυνατότητα ενσωμάτωσης μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη θεμελίωση ισχυρών ερεισμάτων για την συστηματική και γενικευμένη -μελλοντική- εφαρμογή της εν λόγω στρατηγικής στα σχολεία της Κρήτης και κατ' επέκταση όλης της Ελλάδος. Ακολούθως, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

2. Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Παιδείας και των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής ως προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών;

3. Κατά πόσο σχετίζονται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που γνωρίζουν τη στρατηγική Διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τα οφέλη που δύναται να έχει η εν λόγω στρατηγική σε μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

4.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι δύο εκπαιδευτικοί ΔΕ (*n*=202), εκ των οποίων οι εκατό σαράντα εννέα ήταν γυναίκες (*n*=149, 73.8%) και οι υπόλοιποι πενήντα τρεις ήταν άνδρες (*n*=53, 26.2%). Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών ποικίλλαν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκαν στα ηλικιακά εύρη 42-51 (*n*=75, 37.1%) και 32-41 (*n*=71, 35.1%), ενώ λιγότεροι ανήκαν στα ηλικιακά εύρη 52-61 (*n*=34, 16.8%) και 22-31 (*n*=20, 9.9%), καθώς και ελάχιστοι στο ηλικιακό εύρος 62/< (*n*=2, 1%). Αναφορικά με τον τρέχοντα ρόλο που κατείχαν στην Εκπαίδευση, στην πλειονότητά τους ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης (*n*=90, 44.6%), ένα μεγάλο ποσοστό αυτών ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ (*n*=42, 20.8%) και ένα μικρότερο ποσοστό αυτών ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης (*n*=35, 17.3%) και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ΕΑΕ (*n*=35, 17.3%). Εν συνεχεία, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε Γυμνάσια (*n*=134, 66.3%), ενώ οι υπόλοιποι εργάζονταν σε Λύκεια (*n*=68, 33.7%). Ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών, το ένα 31.7% (*n*=64) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος και το άλλο 31.7% (*n*=64) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος στην ΕΑΕ, ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό αυτών, το 30.7% ήταν κάτοχοι Πτυχίου ΑΕΙ (*n*=62), ενώ μόλις το 4% αυτών ήταν κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος (*n*=8) και το υπολειπόμενο 2% αυτών ήταν κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος στην ΕΑΕ (*n*=4). Επιπλέον η πλειοψηφία αυτών (*n*=115, 56.9%) δήλωσε ότι είχε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο στην ΕΑΕ, ενώ οι υπόλοιποι (*n*=87, 43.1%) δήλωσαν πως δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο. Επίσης, το 24.3% (*n*=49) των εκπαιδευτικών διέθετε 5-9 έτη προϋπηρεσίας, το 21.8%

(*n*=44) διέθετε 10-14 έτη προϋπηρεσίας, το 19.8% (*n*=40) διέθετε 0-4 έτη προϋπηρεσίας, το 17.8% (*n*=36) διέθετε 20/< έτη προϋπηρεσίας και το 16.3% (*n*=33) διέθετε 15-19 έτη προϋπηρεσίας. Επίσης το 63.4% εξ αυτών (*n*=128) υπηρετούσε σε δομές αστικών περιοχών, το 22.8% (*n*=46) υπηρετούσε σε δομές ημιαστικών περιοχών και μόλις το 13.9% (*n*=28) υπηρετούσε σε δομές αγροτικών περιοχών. Σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια Α/ΕΕΑ, το 29.7% (*n*=60) από αυτούς διέθετε 2-10 ώρες ανά μήνα, το 27.7% (*n*=56) διέθετε περισσότερες από 80 ώρες ανά μήνα, το 23.8% (*n*=48) διέθετε 1/> ώρα ανά μήνα, και το 18.8% (*n*=38) διέθετε 11-80 ώρες ανά μήνα. Στο ερώτημα εάν γνώριζαν τη στρατηγική Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων, το 51.5% (*n*=104) δήλωσε πως τη γνώριζε, ενώ το υπόλοιπο 48.5 (*n*=98) δήλωσε ότι δεν τη γνώριζε. Από τους εκπαιδευτικούς που γνώριζαν τη ΔμΣ το 16.8% (*n*=34) την αξιοποίησαν για παιδιά με Νοητική Αναπηρία, το 26.7% (*n*=34), τη χρησιμοποίησαν για μαθητές με Διαταραχές που ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού, το 19.3% (*n*=39) την εφάρμοσαν σε μαθητές με Διαταραχές Λόγου και Ομιλίας, το 11.9% (*n*=24), την αξιοποίησαν για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, το 26.7% (*n*=54) τη χρησιμοποίησαν για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας, το 21.3% (*n*=43) την εφάρμοσαν σε παιδιά με Συναισθηματικές ή Συμπεριφορικές Διαταραχές, το 5.9% (*n*=12) την χρησιμοποίησαν για μαθητές με Τύφλωση ή/και μερική Όραση, ένα εξίσου 5.9% (*n*=12) την αξιοποίησε για παιδιά με Κώφωση ή Βαρηκοΐα, καθώς και ένα 7.4% (*n*=15) αυτών την εφάρμοσαν σε μαθητές με Κινητικές Αναπηρίες.

4.3. Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, ο ερευνητής σχεδίασε ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, την ηλικία, το τρέχοντα ρόλο στην εκπαίδευση, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται, το επίπεδο σπουδών, το αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα στην ΕΑΕ, τα έτη προϋπηρεσίας, τον τόπο κατοικίας, την εμπειρία με παιδιά με Α/ΕΕΑ, το αν γνωρίζουν τη στρατηγική Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων, καθώς και τις κατηγορίες μαθητών με Α/ΕΕΑ που την έχουν αξιοποιήσει.

4.3.1. *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη στρατηγική διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων*

Οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές γνώσεις των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν με ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 11 ερωτήσεων πενταβάθμιας κλίμακας Likert (εφεξής Κλίμακα 1), η οποία κυμαινόταν από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) μέχρι το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα), το οποίο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Moliner και Alegre (2020). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είχε ως σκοπό την αξιολόγηση των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα των Μαθηματικών αναφορικά με την εφαρμογή της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων στην τάξη τους (Moliner & Alegre, 2020). Ο μελετητής απομόνωσε όλες τις ερωτήσεις που εμφάνιζαν χαμηλότερη φόρτιση του .50 στην ανάλυση κυρίων συνιστωσών, σύμφωνα με το πλήθος του δείγματος (Hair et al., 2009). Επιπλέον, από το εν λόγω ερωτηματολόγιο αξιοποιήσαμε μονάχα τις 9 από τις 11 ερωτήσεις, οι οποίες εξέταζαν τις αντιλήψεις (βλ. 1, 2, 3, 4, 6 και 7) και τις πεποιθήσεις (βλ. 8, 10 και 11). Αυτές παρουσιάζονται ως: 1) ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 6 και 7 (αντιλήψεις· π.χ., «…πως ενθαρρύνω τους μαθητές μου να συζητούν για τις διαδικασίες και να διορθώνουν πιθανά λάθη που κάνουν μεταξύ τους»), 2) ερωτήσεις 8, 10 και 11 (πεποιθήσεις· π.χ., «…ότι η ατομική εργασία δημιουργεί λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη»). Για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας, επιχειρήσαμε τη χρήση του δείκτη Cronbach's alpha, ο οποίος έδειξε πως η εσωτερική αξιοπιστία κρίνεται αποδεκτή με α=.669. Σύμφωνα με τους George & Mallery (2019), η εσωτερική αξιοπιστία με α > .6 θεωρείται αμφισβητήσιμη. Ωστόσο, υπάρχουν μελετητές που υποστηρίζουν ότι αν ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's α βρίσκεται μεταξύ 0.60 - 0.80, θεωρείται μέτριος, αλλά αποδεκτός (Nunnally & Bernstein, 1994· Pallant, 2016).

4.3.2. *Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές από την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων*

Οι πεποιθήσεις αναφορικά με τα οφέλη που δύνανται να αποκομίσουν οι μαθητές με Α/ΕΕΑ από την εφαρμογή της ΔμΣ (στο εξής Κλίμακα 2), εξετάστηκαν με ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 9 ερωτήσεων, πενταβάθμιας κλίμακας Likert, η οποία κυμαινόταν από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) μέχρι το 5 (Συμφωνώ

Απόλυτα). Οι ερωτήσεις του παρόντος ερωτηματολογίου βασίστηκαν σε εμπεριστατωμένες απόψεις και συμπεράσματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, από ερευνητές που εφάρμοσαν τη συγκεκριμένη Στρατηγική Διδασκαλίας σε μαθητές με Α/ΕΕΑ (Avramidis et al., 2019· Τούλια, 2019). Στην εν λόγω ερευνητική μελέτη, εφόσον πραγματοποιήθηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, αξιοποιήθηκαν και οι 9 ερωτήσεις (π.χ., «…αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες κατά τη διάρκεια του μαθήματος», «…μειώσει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες»). Ο συντελεστής Cronbach's alpha για την κλίμακα έδειξε πως η εσωτερική αξιοπιστία κρίνεται εξαιρετική με α=.972.

4.3.3. *Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών-ATTAS-mm*

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών αξιολογήθηκε με το Attitudes Towards Teaching All Students-mm (στο εξής ATTAS-mm· Gregory & Noto, 2012). Το ATTAS-mm αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς εκπαιδευτικών, 9 ερωτήσεων, κλειστού τύπου, που βαθμολογείται με τη χρήση μίας κλίμακας Likert, επτά διαβαθμίσεων η οποία κυμαίνεται από το 1 (Συμφωνώ Απόλυτα) μέχρι το 7 (Διαφωνώ Απόλυτα). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με σκοπό να αξιολογήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ήπιες έως μέτριες Α/ΕΕΑ (τρεις υποκλίμακες: *πιστεύοντας ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ανάπτυξη προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων,* και *δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποδοχής στη μάθηση για όλους τους μαθητές*). Η μετάφραση και η προσαρμογή της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα από την πρωτότυπη εκδοχή της πραγματοποιήθηκε από τις Charitaki, Kypriotaki και Alevriadou (2023). Αξίζει να σημειώσουμε ότι το εν λόγω εργαλείο χρησιμοποιείται σε αρκετές έρευνες τα τελευταία χρόνια (π.χ. Howley et al., 2019). Για την παρούσα μελέτη, οι παράγοντες με τις αντίστοιχες ερωτήσεις που πληρούσαν τα κριτήρια της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών και αξιοποιήθηκαν ήταν οι εξής: 1) ερωτήσεις 1, 2 και 3 (Πιστεύοντας ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης· πχ., «Οι μαθητές/-τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών

σχολείων»), 2) ερωτήσεις 4, 5 και 6 (Ανάπτυξη προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων· π.χ., «Επιθυμώ να ακολουθήσω το παράδειγμα εκπαιδευτικών που γνωρίζουν να σχεδιάζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις»), 3) ερωτήσεις 7, 8 και 9 (Δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής όλων των μαθητών· π.χ., «Στους/-ις μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία μπορούν να ανατεθούν ευθύνες στην τάξη»). Αναφορικά με την αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας σύμφωνα με τις έρευνες των Charitaki, Kypriotaki και Alevriadou (2023) και Charitaki et al., (2022), τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει πολύ καλή εσωτερική αξιοπιστία, η οποία κυμαίνεται από .846 έως .934. Ο συνολικός βαθμός αξιοπιστίας διαμορφώθηκε στο α=.832 (*95 % Confidence Interval: 0.81–0.85*).

4.4. Ερευνητική Διαδικασία

4.4.1. *Ερευνητικός σχεδιασμός*

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέξαμε να διεξαγάγουμε ποσοτική, συγκριτική και συσχετιστική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων τύπου κλίμακας Likert, καθώς οι υπό μελέτη μεταβλητές μας είναι μετρήσιμες. Η αξιοποίηση της ποσοτικής, συσχετιστικής μελέτης κρίθηκε ως καταλληλότερη, καθώς επιθυμούμε να αξιολογήσουμε και να περιγράψουμε τις σχέσεις και τις τάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μεταβλητών που μελετάμε (Creswell, 2016). Επιπροσθέτως, η ποσοτική έρευνα δύναται να μας παρέχει αντιπροσωπευτικές πληροφορίες αναφορικά με τις ερευνητικές μας υποθέσεις (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011). Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι η χρήση των ερωτηματολογίων τύπου κλίμακας Likert, ως μέσων συλλογής δεδομένων, συνιστά μία ευρέως διαδεδομένη και εύχρηστη διαδικασία, αφού έχει τη δυνατότητα να παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες για τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις από ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών ατόμων (Newby, 2019).

4.4.2. *Συλλογή δεδομένων*

Η συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς ΔΕ, έχοντας ως σκοπό την ανάδειξη των ιδιαίτερων αντιλήψεών τους αναφορικά με την εφαρμογή της ΔμΣ ως μέσο για την ενσωμάτωση των μαθητών τους

με Α/ΕΕΑ στις τάξεις της Γενικής Εκπαίδευσης. Αρχικά, η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας εγκρίθηκε από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης έπειτα από αίτηση του ερευνητή (βλ. Παράρτημα). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο μεταξύ των μηνών Μαΐου του 2022 και Ιανουαρίου του 2023 σε συνεργασία με δημόσιες εκπαιδευτικές δομές (ενν. Γυμνάσια και Λύκεια) που ανήκαν στην περιφερειακή ενότητα Κρήτης. Εν συνεχεία, ο ερευνητής επικοινώνησε με τους διευθυντές των εν λόγω δομών, τους ενημέρωσε πλήρως για την διεξαγωγή της όλης διαδικασίας, και εφόσον έλαβε την άδειά τους προχώρησε στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία. Αφού ο μελετητής ενημέρωσε ενδελεχώς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, τους απέστειλε σε ηλεκτρονική μορφή το έντυπο συναίνεσης και το ερωτηματολόγιο που καλούνταν να συμπληρώσουν. Στο έντυπο συναίνεσης εμπεριέχονταν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τη διαδικασία της έρευνας, την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, την ενδεχόμενη επιθυμία για αποχώρησή τους από αυτήν και πληροφορίες σχετικές με τον μελετητή (π.χ. ιδιότητα, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση κ.ά.). Έπειτα από τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών ΔΕ, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο επικεντρωνόταν στις απόψεις τους γύρω από την εφαρμογή της ΔμΣ ως μέσο για την ενσωμάτωση των μαθητών με Α/ΕΕΑ στις γενικές τάξεις τους. Το ερωτηματολόγιο είχε ηλεκτρονική μορφή τύπου google forms. Η χορήγηση ενός ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή συνιστά μια ιδιαίτερα συχνή διαδικασία στις μέρες μας, καθώς εξυπηρετεί τις ανάγκες των ερευνητών ως προς την πιο αποδοτική συλλογή των δεδομένων με πιο γρήγορο και οικονομικό τρόπο (Newby, 2019). Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, από τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν (n=244), μόλις τα διακόσια δύο (n=202) δεν περιείχαν σφάλματα ή ελλείψεις στα δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην εξαγωγή εσφαλμένων συμπερασμάτων. Επομένως το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από αυτόν των αριθμό (n=202).

4.4.3. *Ανάλυση δεδομένων*

Η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 27. Πρωτίστως, η ανάλυση των δεδομένων ξεκινάει με την εφαρμογή της περιγραφικής στατιστικής και ο υπολογισμός των συχνοτήτων για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (βλ. 4.2.

Συμμετέχοντες). Στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε την εξέταση των υποθέσεων, αξιοποιώντας τις σύνθετες βαθμολογίες των κλιμάκων, οι οποίες αντλήθηκαν από τον υπολογισμό του μέσου όρου των βαθμολογιών των αντικειμένων για κάθε μία από τις διαστάσεις. Έπειτα, αξιολογήσαμε την κανονικότητα με τη χρήση του ελέγχου κανονικότητας Shapiro-Wilk και του γραφικού ελέγχου καταλληλόλητας κατανομής (Q-Q Plot). Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, έγινε χρήση ιστογραμμάτων και ελέγχθηκε η ενδεχόμενη ύπαρξη αποκλινουσών τιμών. Έτσι, σύμφωνα με την κατανομή του δείγματος πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί (Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis H) και παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι (Independent Samples t-test και One-Way ANOVA) για την εξέταση των διαφορών μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Ακόμη, εφαρμόστηκαν μη παραμετρικές συσχετίσεις Pearson χ^2 (rho) για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Τέλος ορίσαμε το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας των ελέγχων στο 0.05% ή 5% (Norris et al., 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

5. Αποτελέσματα

Προκειμένου να εξετάσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔμΣ, αλλά και την εφαρμογή αυτής ως μέσο για την ενσωμάτωση μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική τάξη, υπολογίσαμε τους μέσους όρους των κλιμάκων που τους χορηγήσαμε. Στον Πίνακα 1. παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (στο εξής Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (εφεξής Τ.Α.) στο σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 1.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις κλίμακες που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες

	M	*SD*
Κλίμακα 1[1]	3.17	0.46
Κλίμακα 2[2]	3.63	0.75
ATTAS-mm	2.77	0.89

[1]Κλίμακα 1= Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔμΣ, [2]Κλίμακα 2= Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της ΔμΣ

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1. οι Μ.Ο. των συγκεκριμένων μεταβλητών ήταν πάνω από τη μέση τιμή της εκάστοτε κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα, ο Μ.Ο. της ATTAS-mm ήταν σχετικά υψηλός (*M*=2.77, *SD*=0.89). Αναφορικά με τις Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔμΣ, ο Μ.Ο. ήταν εξίσου αρκετά υψηλός με (*M*=3.17, *SD*=0.46). Επίσης, ο Μ.Ο. των Αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που μπορεί να έχει η ΔμΣ ήταν αρκετά υψηλός (*M*=3.63, *SD*=0.75).

Αξίζει να σημειωθεί πως για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας στις κλίμακες 1 και 2 αξιοποιήθηκαν μονάχα οι εκπαιδευτικοί ΔΕ που απάντησαν θετικά στην ερώτηση (βλ. «Γνωρίζετε τη στρατηγική της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων;»). Έτσι, παρακάτω παρατίθεται ο Πίνακας 2., στον οποίο παρουσιάζονται οι Μ.Ο. και οι Τ.Α. των εκατό τεσσάρων (*n*=104) εκπαιδευτικών ΔΕ που απάντησαν θετικά στην παραπάνω ερώτηση.

Πίνακας 2.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις κλίμακες που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά

	n	*M*	*SD*
Κλίμακα 1[1]	104	3.52	0.36
Κλίμακα 2[2]	104	4.20	0.62
ATTAS-mm	104	2.70	0.96

[1]Κλίμακα 1= Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔμΣ, [2]Κλίμακα 2= Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της ΔμΣ

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2. οι Μ.Ο. των εν λόγω μεταβλητών ήταν πάνω από τη μέση τιμή της εκάστοτε κλίμακας για τους εκπαιδευτικούς ΔΕ που είχαν απαντήσει θετικά στην ερώτηση αναφορικά με το αν γνωρίζουν τη στρατηγική ΔμΣ (*n*=104). Πιο συγκεκριμένα, ο Μ.Ο. της ATTAS-mm ήταν υψηλός (*M*=2.70, *SD*=0.96). Όσον αφορά τις Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔμΣ, ο Μ.Ο. ήταν σχετικά υψηλός με (*M*=3.52, *SD*=0.36). Επιπρόσθετα, ο Μ.Ο. των Αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της ΔμΣ ήταν σχετικά υψηλός (*M*=4.20, *SD*=0.62).

Αναφορικά με την πρώτη κλίμακα, η οποία αποτελείται από 11 ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σχετικά με τις γενικότερες αντιλήψεις, πεποιθήσεις και πρακτικές γνώσεις τους απέναντι στην εφαρμογή της ΔμΣ. Όπως, όμως, προαναφέρθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκαν μονάχα οι 9 ερωτήσεις. Παρακάτω στον Πίνακα 3. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Πίνακας 3.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δηλώσεις της πρώτης κλίμακας που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες

	M	*SD*
Αναφορικά με τη στρατηγική διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων, θεωρώ:		
πως κατανοώ το τι ακριβώς αποτελεί η στρατηγική διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων.	4.40	0.58

πως γνωρίζω ποια μπορεί να είναι τα οφέλη και οι δυνατότητες, που προσφέρει, στους μαθητές χωρίς αναπηρία αλλά και με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όταν αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους.	4.38	0.61
πως έχω εκπαιδευτεί (π.χ. ομιλίες, σεμινάρια, επιμορφώσεις κ.ά.) στο πώς να οργανώνω και να σχεδιάζω με τους μαθητές στο να εργάζονται σε ζευγάρια.	3.27	1.17
πως ενθαρρύνω τους μαθητές μου να συζητούν για τις διαδικασίες και να διορθώνουν πιθανά λάθη που κάνουν μεταξύ τους.	4.08	0.77
πως συνήθως χρησιμοποιώ εγχειρίδια και ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. κάρτες, οπτικό-ακουστικό υλικό κ.τ.λ.).	4.25	0.78
πως θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω τη μέθοδο διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων μέσα στη σχολική μου τάξη σε μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.	4.22	0.73
ότι οι μαθητές έχουν την τάση να αποσυντονίζονται όταν εργάζονται σε ομάδες.	2.41	0.96
ότι η ατομική εργασία δημιουργεί λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη.	2.40	0.91
πως η οργάνωση και η διαμόρφωση ομάδων μεταξύ των μαθητών παίρνει πολύ χρόνο από τη μαθησιακή διαδικασία.	2.33	0.99

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί ΔΕ φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση πως κατανοούν το τι ακριβώς αποτελεί η στρατηγική διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων (*M*=4.40, *SD*=0.58), καθώς

και με το πως γνωρίζουν ποια μπορεί να είναι τα οφέλη και οι δυνατότητες, που προσφέρει, στους μαθητές χωρίς αναπηρία αλλά και με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όταν αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους (*M*=4.38, *SD*=0.61). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται να εκφράζουν ιδιαίτερα θετική άποψη ως προς τη χρήση εγχειριδίων και ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού (*M*=4.25, *SD*=0.78) και την ενδεχόμενη επιθυμία τους να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων μέσα στη σχολική μου τάξη σε μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (*M*=4.22, *SD*=0.73). Ακόμη, εξίσου θετικές απόψεις φαίνεται να εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ενθάρρυνση που παρέχουν στους μαθητές τους, με σκοπό να συζητούν για τις διαδικασίες και να διορθώνουν πιθανά λάθη που κάνουν μεταξύ τους (*M*=4.08, *SD*=0.77).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο αναποφάσιστοι, δηλώνοντας πως ούτε συμφωνούν αλλά ούτε και διαφωνούν ως προς τη δήλωση του αν έχουν εκπαιδευτεί (π.χ. ομιλίες, σεμινάρια, επιμορφώσεις κ.ά.) στο πώς να οργανώνουν και να σχεδιάζουν με τους μαθητές στο να εργάζονται σε ζευγάρια (*M*=3.27, *SD*=1.17). Πέραν από διστακτικοί, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν τη διαφωνία τους προς τις διατυπώσεις ότι οι μαθητές έχουν την τάση να αποσυντονίζονται όταν εργάζονται σε ομάδες (*M*=2.41, *SD*=0.96) και ότι η ατομική εργασία δημιουργεί λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας μέσα στην τάξη (*M*=2.40, *SD*=0.91). Τέλος, χωρίς να υφίσταται μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά τις παραπάνω διατυπώσεις, οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται να διαφωνούν ως προς τη διατύπωση ότι η οργάνωση και η διαμόρφωση ομάδων μεταξύ των μαθητών παίρνει πολύ χρόνο από τη μαθησιακή διαδικασία (*M*=2.33, *SD*=0.99).

Όσον αφορά τη δεύτερη κλίμακα, η οποία αποτελείται από 9 δηλώσεις, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σχετικά με τα πιθανά οφέλη που μπορεί να προσφέρει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ. Στη συνέχεια, στον Πίνακα 4. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Πίνακας 4.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δηλώσεις της δεύτερης κλίμακας που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες

	M	*SD*

Θεωρώ ότι η στρατηγική διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων:		
μπορεί να αυξήσει τις ευκαιρίες για ανταπόκριση στη διδασκαλία και την εξατομικευμένη διδασκαλία που λαμβάνουν οι μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.	4.20	0.72
οι μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες βρίσκουν ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων.	4.31	0.64
μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	4.19	0.80
μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.	4.05	0.85
μπορεί να ενισχύσει την κοινωνικοποίηση των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.	4.54	0.66
μπορεί να τονώσει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.	4.36	0.76
μπορεί να μειώσει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.	3.95	0.89
μπορεί να αυξήσει την ενεργό εμπλοκή, κατά τη διάρκεια ίδιας εκπαιδευτικής	4.20	0.87

διαδικασίας, των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.		
μπορεί να είναι αποτελεσματική σε παιδιά με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όταν χρησιμοποιείται, ως δάσκαλος, συνομήλικος μαθητής τυπικής ανάπτυξης.	4.06	0.84

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων του παραπάνω πίνακα οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι περισσότερο θετικά διακείμενες προς τη δήλωση ότι η ΔμΣ μπορεί να ενισχύσει την κοινωνικοποίηση των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (*M*=4.54, *SD*=0.66). Έπειτα, με μικρή διαφοροποίηση έρχεται η πρόταση ότι η ΔμΣ δύναται να τονώσει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (*M*=4.36, *SD*=0.76). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν αρκετά ως προς τη δήλωση πως οι μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες βρίσκουν ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων (*M*=4.31, *SD*=0.64). Εν συνεχεία, ακολουθούν με μικρή διαφορά οι δηλώσεις ότι η εν λόγω εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να αυξήσει τις ευκαιρίες για ανταπόκριση στη διδασκαλία και την εξατομικευμένη διδασκαλία που λαμβάνουν οι μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, (*M*=4.20, *SD*=0.72), να αυξήσει την ενεργό εμπλοκή, κατά τη διάρκεια της ίδιας εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (*M*=4.20, *SD*=0.87) και να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες κατά τη διάρκεια του μαθήματος (*M*=4.19, *SD*=0.80). Εξίσου θετικές απόψεις τείνουν να έχουν για τις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με το ότι η ΔμΣ μπορεί να είναι αποτελεσματική σε παιδιά με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όταν χρησιμοποιείται, ως δάσκαλος, συνομήλικος μαθητής τυπικής ανάπτυξης (*M*=4.06, *SD*=0.84) και να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (*M*=4.05, *SD*=0.85). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικά προσκείμενοι προς τη δήλωση πως η ΔμΣ καθίσταται ικανή να μειώσει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (*M*=3.95, *SD*=0.89).

Σχετικά με την τρίτη κλίμακα, η οποία αποτελείται και αυτή από 9 δηλώσεις, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών (ATTAS-mm· Gregory & Noto, 2012). Αρχικά, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα εξετάσουμε ξεχωριστά τους Μ.Ο. των εκπαιδευτικών ΔΕ που απάντησαν ότι γνώριζαν τη στρατηγική ΔμΣ (*n*=104) και μετέπειτα εκείνων που δήλωσαν πως δεν τη γνωρίζουν (*n*=98). Στη συνέχεια, στον Πίνακα 5. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων που απάντησαν θετικά στην ερώτηση σχετικά με το αν γνωρίζουν τη στρατηγική ΔμΣ (*n*=104)

Πίνακας 5.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δηλώσεις της τρίτης κλίμακας που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι γνώριζαν τη ΔμΣ (n=104)

	n	*M*	*SD*
Οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές/-τριες με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να καταργηθούν.	104	4.09	1.74
Οι μαθητές/-τριες με ήπια αναπηρία θα πρέπει να διδάσκονται σε γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία, καθώς η διδασκαλία τους δεν απαιτεί πολύ από το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του εκπαιδευτικού.	104	3.21	1.43
Οι μαθητές/-τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών σχολείων.	104	3.13	1.38
Θα επιθυμούσα να έχω ως μέντορα μου κάποιον εκπαιδευτικό που να εφαρμόζει αποτελεσματικά διαφοροποιημένη διδασκαλία.	104	2.34	1.21

Επιθυμώ να ακολουθήσω το παράδειγμα εκπαιδευτικών που γνωρίζουν να σχεδιάζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις.	104	2.04	1.10
Πιστεύω ότι η συμπερίληψη μαθητών/-τριών με ήπια έως μέτρια αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική διότι οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ένταξη.	104	2.57	1.29
Θα ήθελα οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι μπορώ να δημιουργήσω ένα φιλόξενο περιβάλλον στην τάξη για μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία.	104	1.98	0.99
Στους/-ις μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία μπορούν να ανατεθούν ευθύνες στην τάξη.	104	2.18	1.10
Όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με τους τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης για τη μέγιστη δυνατή διάρκεια.	104	2.77	1.42

Αναλύοντας τον παραπάνω πίνακα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ΔΕ, που αρχικά είχαν δηλώσει ότι γνωρίζουν τη ΔμΣ (*n*=104), φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με το ότι θα επιθυμούσαν οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι μπορούν να δημιουργήσουν ένα φιλόξενο περιβάλλον στην τάξη τους για μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία (*M*=1.98, *SD*=0.99). Εν συνεχεία, με μικρή διαφοροποίηση έρχονται οι δηλώσεις σχετικά με την επιθυμία τους να ακολουθήσουν το παράδειγμα άλλων εκπαιδευτικών που γνωρίζουν να σχεδιάζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (*M*=2.04, *SD*=1.10), καθώς και να μπορούν να αναθέτουν ευθύνες στους/-ις μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία (*M*=2.18, *SD*=1.10). Εξίσου μεγάλο βαθμό συμφωνίας διαφαίνεται να εξέφρασαν και για τις προτάσεις αναφορικά με την

επιθυμία τους να έχουν ως μέντορα τους κάποιον εκπαιδευτικό που να εφαρμόζει αποτελεσματικά διαφοροποιημένη διδασκαλία (*M*=2.34, *SD*=1.21), με την πίστη ότι η συμπερίληψη μαθητών/-τριών με ήπια έως μέτρια αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική διότι οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ένταξη (*M*=2.57, *SD*=1.29), καθώς και με το ότι όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με τους τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης για τη μέγιστη δυνατή διάρκεια (*M*=2.77, *SD*=1.42).

Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται μάλλον να συμφωνούν με τις δηλώσεις ότι οι μαθητές/-τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών σχολείων (*M*=4.87, *SD*=1.38) και θα πρέπει να διδάσκονται σε γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία, καθώς η διδασκαλία τους δεν απαιτεί πολύ από το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του εκπαιδευτικού (*M*=4.79, *SD*=1.43). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται να είναι ιδιαίτερα αναποφάσιστοι στη δήλωση πως οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές/-τριες με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να καταργηθούν (*M*=4.06, *SD*=1.74).

Κρίνεται σκόπιμο αναφοράς πως για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης μελέτης αναφορικά με την τρίτη κλίμακα οφείλουμε να εξετάσουμε και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ που δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τη ΔμΣ (*n*=98). Επομένως, στον Πίνακα 6. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δηλώσεων των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τη ΔμΣ (*n*=98).

Πίνακας 6.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δηλώσεις της τρίτης κλίμακας που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες που δεν γνώριζαν τη ΔμΣ (n=98)

	n	*M*	*SD*
Οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές/-τριες με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να καταργηθούν.	98	4.33	1.42

Οι μαθητές/-τριες με ήπια αναπηρία θα πρέπει να διδάσκονται σε γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία, καθώς η διδασκαλία τους δεν απαιτεί πολύ από το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του εκπαιδευτικού.	98	3.27	1.31
Οι μαθητές/-τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών σχολείων.	98	2.98	1.28
Θα επιθυμούσα να έχω ως μέντορα μου κάποιον εκπαιδευτικό που να εφαρμόζει αποτελεσματικά διαφοροποιημένη διδασκαλία.	98	2.55	1.23
Επιθυμώ να ακολουθήσω το παρά-δειγμα εκπαιδευτικών που γνωρίζουν να σχεδιάζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις.	98	2.19	1.02
Πιστεύω ότι η συμπερίληψη μαθητών/-τριών με ήπια έως μέτρια αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική διότι οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ένταξη.	98	2.71	1.11
Θα ήθελα οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι μπορώ να δημιουργήσω ένα φιλόξενο περιβάλλον στην τάξη για μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία.	98	2.39	1.08
Στους/-ις μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία μπορούν να ανατεθούν ευθύνες στην τάξη.	98	2.39	1.00

Όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με τους τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης για τη μέγιστη δυνατή διάρκεια.	98	2.79	1.21

Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα (βλ. Πίνακας 6.), παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ΔΕ, που είχαν δηλώσει ότι δεν γνωρίζουν τη ΔμΣ (*n*=98), φαίνεται να επιθυμούν περισσότερο να ακολουθήσουν το παράδειγμα εκπαιδευτικών που γνωρίζουν να σχεδιάζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (*M*=2.19, *SD*=1.02). Εξίσου θετικά διακείμενοι διαφαίνεται να είναι ως προς το ότι θα ήθελαν οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι μπορούν να δημιουργήσουν ένα φιλόξενο περιβάλλον στην τάξη για μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία (*M*=2.39, *SD*=1.08) αλλά και ότι μπορούν να αναθέτουν ευθύνες στους/-ις μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία (*M*=2.39, *SD*=1.00). Επιπλέον με πολύ μικρή διαφορά σε σχέση με τους προηγούμενους Μ.Ο., οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν στο ότι θα επιθυμούσαν να έχουν ως μέντορα τους κάποιον εκπαιδευτικό που να εφαρμόζει αποτελεσματικά διαφοροποιημένη διδασκαλία (*M*=2.55, *SD*=1.23). Ακόμη, φαίνεται πως μάλλον συμφωνούν στο ότι η συμπερίληψη μαθητών/-τριών με ήπια έως μέτρια αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική διότι οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ένταξη (*M*=2.71, *SD*=1.11), στο ότι όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με τους τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης για τη μέγιστη δυνατή διάρκεια (*M*=2.79, *SD*=1.21). καθώς και στο ότι οι μαθητές/-τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών σχολείων (*M*=2.98, *SD*=1.28). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται μάλλον να συμφωνούν στη πρόταση πως οι μαθητές/-τριες με ήπια αναπηρία θα πρέπει να διδάσκονται σε γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία, καθώς η διδασκαλία τους δεν απαιτεί πολύ από το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του εκπαιδευτικού (*M*=3.27, *SD*=1.31).

Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζονται ως αναποφάσιστοι στην πρόταση πως οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές/-τριες με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να καταργηθούν (*M*=4.33, *SD*=1.42).

Εν κατακλείδι, με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παραπάνω κλίμακας φαίνεται ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς τους Μ.Ο. και τις Τ.Α. των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι γνώριζαν τη ΔμΣ (*n*=104) σε σχέση με τους εκπαιδευτικού ΔΕ που δήλωσαν ότι δεν τη γνώριζαν (*n*=98). Βεβαίως, δεν μπορούμε να εξαγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα, εάν δεν προβούμε στους ανάλογους στατιστικούς ελέγχους.

5.1. Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των υπό μελέτη μεταβλητών

5.1.1. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φύλο τους*

Για να εξακριβωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τις γενικότερες απόψεις/στάσεις για τη ΔμΣ (βλ. κλίμακα 1) ως προς το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας λήφθηκαν υπόψιν μονάχα οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που είχαν γνώση γύρω από τη ΔμΣ (*n*=104). Αρχικά, ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (*U*=890, *p*=0.064) ως προς το φύλο μεταξύ των εκπαιδευτικών ΔΕ, δείχνοντας πως οι γυναίκες (*M*=3.57, *n*=72) δεν διαφέρουν στις αντιλήψεις έναντι των ανδρών συναδέλφων τους (*M*=3.42, *n*=32).

Για να αποδειχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ σχετικά με τα πιθανά οφέλη που μπορεί να έχει η ΔμΣ στους μαθητές με Α/ΕΕΑ (βλ. κλίμακα 2) ως προς το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω για τις απαιτήσεις της εν λόγω εργασίας λήφθηκαν υπόψιν μονάχα οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν απαντήσει θετικά στο εάν γνωρίζουν τη ΔμΣ (*n*=104). Έτσι, ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (*U*=1.055, *p*=0.495) ως προς το φύλο μεταξύ των εκπαιδευτικών ΔΕ, δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί γυναικείου φύλου (*M*=4.21, *n*=72) δεν διαφέρουν στις αντιλήψεις έναντι των συναδέλφων τους που ανήκαν στο ανδρικό φύλο (*Md*=3.57, *n*=32).

Για να επαληθευθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με την κλίμακα ATTAS-mm ως προς το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test). Εν αντιθέσει με τους παραπάνω ελέγχους, για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας, αξιοποιήθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες (n=202). Το Levene's test για ίσες διακυμάνσεις έδειξε ότι τα δύο φύλα έχουν ίδια διακύμανση ($p>0.05$). Έτσι, από τον έλεγχο t-test αναδείχθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (t=1.339, df=200, p=0.234) ως προς το φύλο μεταξύ των εκπαιδευτικών ΔΕ, αναδεικνύοντας πως οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση όλων των μαθητών των γυναικών εκπαιδευτικών (M=2.72, n=149) δεν διαφέρουν από τις αντιλήψεις των ανδρών συναδέλφων τους (M=2.91, n=53).

5.1.2. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηλικία τους*

Για να αποδειχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ σχετικά με τις γενικότερε στάσεις τους ως προς την ηλικία τους, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για ανεξάρτητα δείγματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας λήφθηκαν υπόψιν μονάχα οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που είχαν γνώση γύρω από τη ΔμΣ (n=104). Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΔΕ (H=2.733, p=0.435).

Για να αναδειχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τα πιθανά οφέλη που δύναται να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ ως προς την ηλικία τους, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, λήφθηκαν υπόψιν μονάχα οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που γνώριζαν τη ΔμΣ (n=104). Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την ηλικία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΔΕ (H=0.564, p=0.905).

Για να εξακριβωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με την κλίμακα ATTAS-mm ως προς την ηλικία τους, διεξήχθη ο έλεγχος διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way ANOVA). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας αξιοποιήθηκαν οι δηλώσεις

όλων των εκπαιδευτικών (*n*=202). Από το στατιστικό έλεγχο ANOVA αναδύθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς την μεταξύ τους ηλικία (*F*=1.98, *df*=4, *p*=0.099).

5.1.3. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρέχοντα ρόλο τους στην εκπαίδευση*

Για να αναδειχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τις γενικότερες στάσεις τους γύρω από τη ΔμΣ ως προς τον τρέχοντα ρόλο τους στην εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Ακόμη, για τις απαιτήσεις της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκαν μονάχα οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που γνώριζαν τη στρατηγική ΔμΣ (*n*=104). Ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (*U*=960, *p*=0.014) όσον αφορά το ρόλο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ΔΕ, αναδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ (*M*=3.60, *n*=58) διαφέρουν σημαντικά στις αντιλήψεις τους σε σχέση με τις αντίστοιχες αντιλήψεις των συναδέλφων τους της ΓΕ (*M*=3.43, *n*=46).

Πίνακας 7.

Έλεγχος Διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Κλίμακα 1[a]

Ρόλος στην Εκπαίδευση	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Εκπ/κοί ΓΕ	46	44.37	2041	960	0.014
Εκπ/κοί ΕΑΕ	58	58.95	3419		

a. Μεταβλητή Ομαδοποίησης: Ρόλος στην Εκπαίδευση

Για να εξακριβωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ σχετικά με τα πιθανά οφέλη που μπορεί να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ ως προς τον τρέχοντα ρόλο τους στην εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως υπογραμμίστηκε και παραπάνω, λήφθηκαν υπόψιν μόνον οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που γνώριζαν τη στρατηγική ΔμΣ (*n*=104). Από το μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U αποδείχθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (*U*=1017, *p*=0.038) όσον αφορά το ρόλο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ΔΕ,

αναδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ (*M*=4.32, *n*=58) υπερέχουν σημαντικά στις αντιλήψεις τους σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΓΕ (*M*=4.05, *n*=46).

Πίνακας 8.

Έλεγχος Διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Κλίμακα 2[a]

Ρόλος στην Εκπαίδευση	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Εκπ/κοί ΓΕ	46	45.62	2098	1017	0.038
Εκπ/κοί ΕΑΕ	58	57.96	3361		

a. Μεταβλητή Ομαδοποίησης: Ρόλος στην Εκπαίδευση

Για να επαληθευθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς το ρόλο τους στην εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test). Σε αντίθεση με τους παραπάνω ελέγχους, για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας, αξιοποιήθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες (*n*=202). Το Levene's test για ίσες διακυμάνσεις έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί ΓΕ όσο και οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ έχουν ίδια διακύμανση (p>0.05). Επομένως, από τον έλεγχο t-test αποδείχθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (*t*=2.606, *df*=200, *p*=0.010) ως προς το ρόλο μεταξύ των εκπαιδευτικών ΔΕ, αναδεικνύοντας πως οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση όλων των μαθητών των εκπαιδευτικών ΕΑΕ (*M*=2.56, *n*=77) διαφέρουν σημαντικά από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΓΕ (*M*=2.90, *n*=125). Ακόμη, το Cohen's d=0.377, γεγονός που υποδηλώνει μικρή έως μέτρια επίδραση του δείγματος.

5.1.4. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο σπουδών τους*

Για να αναδειχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τη ΔμΣ ως προς το επίπεδο σπουδών τους, έγινε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για ανεξάρτητα δείγματα. Για τις ανάγκες της εν λόγω εργασίας χρησιμοποιήθηκαν μονάχα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι γνώριζαν τη ΔμΣ (*n*=104). Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H

έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (*H*=13.661, *p*=0.008) όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών ΔΕ, αναδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν Διδακτορικό ΕΑΕ (*M*=3.75, *n*=4), Διδακτορικό (*M*=3.66, *n*=3) και Πτυχίο ΑΕΙ (*M*=3.66, *n*=20) υπερείχαν στατιστικά σημαντικά ως προς τις αντιλήψεις τους για τη ΔμΣ έναντι των υπόλοιπων εκπαιδευτικών με Μεταπτυχιακό ΕΑΕ (*M*=3.56, *n*=48) και Μεταπτυχιακό (*M*=3.33, *n*=29).

Πίνακας 9.

Έλεγχος Διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Κλίμακα 1[a]

Επίπεδο Σπουδών	n	Mean Rank	H	p
Πτυχίο ΑΕΙ	20	63.13		
Μεταπτυχιακό	29	36.40		
Μεταπτυχιακό ΕΑΕ	48	55.34	13.661	0.008
Διδακτορικό	3	63.67		
Διδακτορικό ΕΑΕ	4	73.63		

a. Μεταβλητή Ομαδοποίησης: Επίπεδο Σπουδών

Για να εξακριβωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ ως προς το επίπεδο σπουδών τους, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω έγινε η χρήση των δηλώσεων των συμμετεχόντων που γνώριζαν τη ΔμΣ (*n*=104). Από το μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis H αποδείχθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (*H*=12.055, *p*=0.017) όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών ΔΕ, αναδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν Διδακτορικό ΕΑΕ (*M*=4.72, *n*=4) και Πτυχίο ΑΕΙ (*M*=4.48, *n*=20) υπερείχαν στατιστικά σημαντικά ως προς τις αντιλήψεις τους για τα οφέλη που μπορεί να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ έναντι των υπόλοιπων εκπαιδευτικών με Μεταπτυχιακό ΕΑΕ (*M*=4.22, *n*=48), Διδακτορικό (*M*=4.18, *n*=3)και Μεταπτυχιακό (*M*=3.90, *n*=29).

Πίνακας 10.

Έλεγχος Διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Κλίμακα 2[a]

Επίπεδο Σπουδών	n	Mean Rank	H	p
Πτυχίο ΑΕΙ	20	66.53		
Μεταπτυχιακό	29	41.05		
Μεταπτυχιακό ΕΑΕ	48	51.69	12.055	0.017
Διδακτορικό	3	46.17		
Διδακτορικό ΕΑΕ	4	79.88		

a. Μεταβλητή Ομαδοποίησης: Επίπεδο Σπουδών

Για να εξακριβωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς το επίπεδο σπουδών τους, διεξήχθη ο έλεγχος διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way ANOVA). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας αξιοποιήθηκαν οι δηλώσεις όλων των εκπαιδευτικών (n=202). Από το στατιστικό έλεγχο ANOVA αναδύθηκε ότι υπάρχει ισχυρά στατιστικά σημαντική διαφορά (F=5.33, df=4, p<0.001) ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών ΔΕ. Έτσι πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Post Hoc Bonferroni, ο οποίος έδειξε ότι η μέση διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που κατείχαν Μεταπτυχιακό και εκείνων που κατείχαν Μεταπτυχιακό ΕΑΕ είναι (*M.D.*=0.63802) με υπεροχή των εκπαιδευτικών που διέθεταν Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ. Αναδεικνύοντας, έτσι, ότι η διαφορά μεταξύ αυτών είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική, λόγω του p-value<0.001. Επιπλέον ο έλεγχος Bonferroni έδειξε ότι η μέση διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που κατείχαν Μεταπτυχιακό και εκείνων που κατείχαν Πτυχίο ΑΕΙ είναι (*M.D.*=0.44288) με υπεροχή των εκπαιδευτικών που διέθεταν Πτυχίο ΑΕΙ. Έτσι, αναδεικνύεται ότι η διαφορά μεταξύ αυτών είναι στατιστικά σημαντική με p-value=0.044<0.05. Τέλος, ο στατιστικός έλεγχος Bonferroni δεν έδειξε άλλες διαφορές ως προς τον τίτλο σπουδών που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί ΔΕ.

5.1.5. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν έχουν λάβει επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*

Για να αναδειχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τη ΔμΣ ως προς τον αν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ΕΑΕ, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Συμπληρωματικά, για τις απαιτήσεις της

παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκαν μονάχα οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που γνώριζαν τη στρατηγική ΔμΣ (*n*=104). Από τον έλεγχο Mann-Whitney U αναδύθηκε ότι υπάρχει εξαιρετικά στατιστικά σημαντική διαφορά (*U*=603, *p*=0.001) όσον αφορά τον εάν έχουν λάβει επιμόρφωση στην ΕΑΕ οι εκπαιδευτικοί ΔΕ, αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί (*M*=3.59, *n*=77) υπερείχαν εξαιρετικά σημαντικά στις αντιλήψεις τους για τη ΔμΣ σε σχέση με τους συναδέλφους του που δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση (*M*=3.32, *n*=27).

Πίνακας 11.

Έλεγχος Διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Κλίμακα 1[a]

Επιμόρφωση ΕΑΕ	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Ναι	77	58.17	4479	603	0.001
Όχι	27	36.33	981		

a. Μεταβλητή Ομαδοποίησης: Επιμόρφωση στην ΕΑΕ

Για να επαληθευθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τα οφέλη που δύναται να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ ως προς τον αν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ΕΑΕ, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας έγινε η χρήση μόνον οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που γνώριζαν τη στρατηγική ΔμΣ (*n*=104). Από τον έλεγχο Mann-Whitney U αναδύθηκε ότι υπάρχει εξαιρετικά στατιστικά σημαντική διαφορά (*U*=668, *p*=0.006) όσον αφορά τον εάν έχουν λάβει επιμόρφωση στην ΕΑΕ οι εκπαιδευτικοί ΔΕ, αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί (*M*=4.30, *n*=77) υπερείχαν εξαιρετικά σημαντικά στις αντιλήψεις τους για τη ΔμΣ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση (*M*=3.93, *n*=27).

Πίνακας 12.

Έλεγχος Διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Κλίμακα 2[a]

Επιμόρφωση ΕΑΕ	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Ναι	77	57.32	4414	668	0.006
Όχι	27	38.74	1046		

a. Μεταβλητή Ομαδοποίησης: Επιμόρφωση στην ΕΑΕ

Για να αναδυθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς το εάν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ΕΑΕ, πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test). Στον παρόντα έλεγχο αξιοποιήθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες (*n*=202). Το Levene's test για ίσες διακυμάνσεις έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί ΓΕ όσο και οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ έχουν ίδια διακύμανση (p>0.05). Έτσι, από τον έλεγχο t-test αποδείχθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (*t*=-1.811, *df*=200, *p*=0.072) ως προς το ρόλο μεταξύ των εκπαιδευτικών ΔΕ, αναδεικνύοντας πως οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση όλων των μαθητών των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί στην ΕΑΕ (*M*=2.67, *n*=115) δεν διαφέρουν σημαντικά από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ΕΑΕ (*M*=2.90, *n*=87). Ακόμη, το Cohen's d=-0.257, γεγονός που υποδηλώνει μικρή επίδραση του δείγματος.

5.1.6. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας που διαθέτουν*

Για να αποδειχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τη ΔμΣ ως προς τα έτη προϋπηρεσίας που διαθέτουν, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για ανεξάρτητα δείγματα. Για τις ανάγκες της εν λόγω εργασίας χρησιμοποιήθηκαν μονάχα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι γνώριζαν τη ΔμΣ (*n*=104). Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (*H*=11.732, *p*=0.019) όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ΔΕ, αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν 10-14 χρόνια προϋπηρεσίας (*M*=3.72, *n*=44), υπερείχαν στατιστικά σημαντικά ως προς τις αντιλήψεις τους για τη ΔμΣ έναντι των υπόλοιπων εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 5-9 έτη προϋπηρεσίας (*M*=3.51, *n*=49), 20 και άνω έτη προϋπηρεσίας (*M*=3.47, *n*=36), 0-4 χρόνια προϋπηρεσίας (*M*=3.44, *n*=40) και 15-19 χρόνια προϋπηρεσίας (*M*=3.38, *n*=33).

Πίνακας 13.

Έλεγχος Διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Κλίμακα 1[a]

Έτη προϋπηρεσίας	n	Mean Rank	H	p
0-4	40	46.15	11.732	0.019

5-9	49	49.85
10-14	44	69.82
15-19	33	41.23
20 και άνω	36	47.30

a. Μεταβλητή Ομαδοποίησης: Έτη προϋπηρεσίας

Για να εξακριβωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω έγινε η χρήση των δηλώσεων των συμμετεχόντων που γνώριζαν τη ΔμΣ (n=104). Από το μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis H αποδείχθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ΔΕ (H=4.422, p=0.352).

Για να αναδειχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους, διεξήχθη ο έλεγχος διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way ANOVA). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας αξιοποιήθηκαν οι δηλώσεις όλων των εκπαιδευτικών (n=202). Από το στατιστικό έλεγχο ANOVA αποδείχθηκε ότι (F=2.71, df=4, p=0.031) ως προς τα έτη προϋπηρεσίας που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί ΔΕ. Ωστόσο ο έλεγχος ο Post Hoc Bonferroni έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση όλων των μαθητών.

5.1.7. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τόπο διαμονής τους*

Για να εξακριβωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τη ΔμΣ ως προς τον τόπο διαμονής τους πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για ανεξάρτητα δείγματα. Για τις απαιτήσεις της εν λόγω εργασίας χρησιμοποιήθηκαν μονάχα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι γνώριζαν τη ΔμΣ (n=104). Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τον τόπο διαμονής των εκπαιδευτικών ΔΕ (H=0.439, p=0.803).

Για να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τα οφέλη που μπορεί να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ ως προς τον τόπο διαμονής τους πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για ανεξάρτητα δείγματα. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι γνώριζαν τη ΔμΣ (n=104). Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τον τόπο διαμονής των εκπαιδευτικών ΔΕ (H=0.827, p=0.661).

Για να αναδειχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς τον τόπο διαμονής τους, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way ANOVA). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας αξιοποιήθηκαν οι δηλώσεις όλων των εκπαιδευτικών (n=202). Από το στατιστικό έλεγχο ANOVA αποδείχθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ για την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς τον τόπο διαμονής τους (F=0.012, df=2, p=0.988).

5.1.8. *Διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία που διαθέτουν με μαθητές με Α/ΕΕΑ*

Για να αποδειχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τη ΔμΣ ως προς τα έτη εμπειρίας, που διαθέτουν, με μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Α/ΕΕΑ, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για ανεξάρτητα δείγματα. Για τις ανάγκες της εν λόγω εργασίας χρησιμοποιήθηκαν μόνον οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που γνώριζαν τη ΔμΣ (n=104). Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (H=13.548, p=0.004) όσον αφορά τα έτη εμπειρίας με μαθητές με Α/ΕΕΑ των εκπαιδευτικών ΔΕ, αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν συστηματική εμπειρία με μαθητές με Α/ΕΕΑ (M=3.63, n=44), υπερείχαν στατιστικά σημαντικά ως προς τις αντιλήψεις τους για τη ΔμΣ έναντι των υπόλοιπων εκπαιδευτικών με σημαντική εμπειρία (M=3.54, n=22), με μερική εμπειρία (M=3.52, n=21) και ελάχιστη εμπειρία (M=3.23, n=17).

Για να αναδυθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ αναφορικά με τα οφέλη που μπορεί να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ ως προς τα έτη εμπειρίας, που διαθέτουν, με τους παραπάνω μαθητές,

αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για ανεξάρτητα δείγματα. Για τις απαιτήσεις της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι γνώριζαν τη ΔμΣ (n=104). Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τον τόπο διαμονής των εκπαιδευτικών ΔΕ (H=0.827, p=0.661), αναδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ΔΕ που διέθεταν συστηματική εμπειρία με μαθητές με Α/ΕΕΑ (M=4.38, n=44) υπερείχαν στατιστικά σημαντικά ως προς τις αντιλήψεις τους για τα οφέλη που δύναται να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ έναντι των συναδέλφων τους με σημαντική εμπειρία (M=4.32, n=22), με μερική εμπειρία (M=4.13, n=21) και με ελάχιστη εμπειρία (M=3.67, n=17).

Για να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς την εμπειρίας, που διαθέτουν, με μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Α/ΕΕΑ, διεξήχθη ο έλεγχος διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way ANOVA). Για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας αξιοποιήθηκε το σύνολο του δείγματος (n=202). Από το στατιστικό έλεγχο ANOVA αναδύθηκε ότι υπάρχει ισχυρά στατιστικά σημαντική διαφορά (F=7.76, df=3, p<0.001) ως προς την εμπειρία των εκπαιδευτικών ΔΕ με μαθητές με Α/ΕΕΑ. Έτσι πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Post Hoc Bonferroni, ο οποίος έδειξε ότι η μέση διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που διέθεταν ελάχιστη εμπειρία με μαθητές με Α/ΕΕΑ και εκείνων που διέθεταν συστηματική εμπειρία είναι ($M.D.$=0.75463) με υπεροχή των εκπαιδευτικών που διέθεταν συστηματική εμπειρία. Αναδεικνύοντας, έτσι, ότι η διαφορά μεταξύ αυτών είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική, λόγω του p-value<0.001. Επιπλέον ο έλεγχος Bonferroni έδειξε ότι η μέση διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που κατείχαν ελάχιστη εμπειρία και εκείνων που κατείχαν σημαντική εμπειρία με μαθητές που είχαν διαγνωστεί με Α/ΕΕΑ είναι ($M.D.$=0.66728) με υπεροχή των εκπαιδευτικών που διέθεταν σημαντική εμπειρία. Έτσι, αναδεικνύεται ότι η διαφορά μεταξύ αυτών είναι στατιστικά σημαντική με p-value=0.003. Ολοκληρώνοντας, ο στατιστικός έλεγχος Bonferroni δεν έδειξε να υπάρχουν άλλες διαφορές ως προς την προϋπηρεσία που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί ΔΕ με μαθητές που είχαν διαγνωσθεί με Α/ΕΕΑ.

5.2. Σχέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των υπό μελέτη μεταβλητών

5.2.1. *Σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και το εάν γνωρίζουν τη Διδασκαλία μέσω συνομηλίκων*

Για να διαπιστώσουμε εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔμΣ και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη που δύναται να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ, εφαρμόστηκε ο χ^2 για τον έλεγχο ανεξαρτησίας των υπό μελέτη μεταβλητών. Στο σύνολο των δηλώσεων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τη ΔμΣ (n=104) τείνουν να εκφράζουν πιο θετικές στάσεις αναφορικά με τα οφέλη που δύναται να έχει η ΔμΣ στους μαθητές τους με Α/ΕΕΑ.

Αρχικά, για να εξακριβωθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔμΣ και της δήλωσης ότι η ΔμΣ μπορεί να αυξήσει τις ευκαιρίες για ανταπόκριση στη διδασκαλία και την εξατομικευμένη διδασκαλία που λαμβάνουν οι μαθητές με Α/ΕΕΑ, έγινε χρήση του στατιστικού ελέγχου χ^2. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο [$\chi^2(3)=148.3$, $p<0.001$], αναδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη ΔμΣ (n=104, M=4.20) και της παραπάνω δήλωσής τους. Τέλος, ο συντελεστής Cramer's $\varphi_c=0.85$, υπογραμμίζοντας ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είναι ισχυρή.

Έπειτα, για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔμΣ και της δήλωσης ότι οι μαθητές με Α/ΕΕΑ βρίσκουν ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο [$\chi^2(2)=161.7$, $p<0.001$], αποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη ΔμΣ (n=104, M=4.31) και της παραπάνω δήλωσης. Ακόμη, ο συντελεστής Cramer's $\varphi_c=0.89$, αναδεικνύοντας ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είναι ισχυρή.

Για να αναδειχθεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔμΣ και της δήλωσης ότι η ΔμΣ μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών με Α/ΕΕΑ κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο [$\chi^2(3)=161.8$, $p<0.001$], αποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη ΔμΣ (n=104, M=4.19) και της παραπάνω δήλωσης. Ακόμη, ο

συντελεστής Cramer's φ_c=0.89, αναδεικνύοντας ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είναι ισχυρή.

Για να προσδιοριστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔμΣ και της δήλωσης ότι η ΔμΣ δύναται να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με Α/ΕΕΑ, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο [$\chi^2(4)=131.7$, $p<0.001$], αποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη ΔμΣ (n=104, M=4.05) και της παραπάνω δήλωσης. Συμπληρωματικά, ο συντελεστής Cramer's φ_c=0.80, αναδεικνύοντας ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είναι ισχυρή.

Για να αναδυθεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔμΣ και της δήλωσης ότι η ΔμΣ μπορεί να ενισχύσει την κοινωνικοποίηση των μαθητών με Α/ΕΕΑ, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο [$\chi^2(2)=161.7$, $p<0.001$], αποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη ΔμΣ (n=104, M=4.54) και της παραπάνω δήλωσής τους. Ακόμη, ο συντελεστής Cramer's φ_c=0.89, αναδεικνύοντας ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είναι ισχυρή.

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔμΣ και της δήλωσης ότι η ΔμΣ δύναται να τονώσει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, έγινε χρήση του στατιστικού ελέγχου χ^2. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο [$\chi^2(3)=144.1$, $p<0.001$], αποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη ΔμΣ (n=104, M=4.36) και της παραπάνω δήλωσης. Τέλος, ο συντελεστής Cramer's φ_c=0.84, τονίζοντας ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είναι ισχυρή.

Για να εξακριβωθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔμΣ και της δήλωσης ότι η ΔμΣ μπορεί να μειώσει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών/-τριών με Α/ΕΕΑ, έγινε χρήση του στατιστικού ελέγχου χ^2. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο [$\chi^2(4)=123.6$, $p<0.001$], αναδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη ΔμΣ (n=104, M=3.95) και της παραπάνω δήλωσής τους. Ακόμη, ο συντελεστής Cramer's φ_c=0.78, υπογραμμίζοντας ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είναι ισχυρή.

Για να αναδειχθεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔμΣ και της δήλωσης ότι η ΔμΣ μπορεί να αυξήσει την ενεργό εμπλοκή, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των μαθητών με Α/ΕΕΑ, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο [$\chi^2(3)=161.73$, $p<0.001$], αποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη ΔμΣ ($n=104$, $M=4.20$) και της παραπάνω δήλωσης. Επιπλέον, ο συντελεστής Cramer's $\varphi_c=0.89$, αναδεικνύοντας ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είναι ισχυρή.

Τέλος, για να προσδιοριστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔμΣ και της δήλωσης ότι η ΔμΣ μπορεί να είναι αποτελεσματική σε παιδιά με Α/ΕΕΑ όταν χρησιμοποιείται, ως δάσκαλος, συνομήλικος μαθητής τυπικής ανάπτυξης, χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι ο [$\chi^2(4)=118.5$, $p<0.001$], αποδεικνύοντας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη ΔμΣ ($n=104$, $M=4.06$) και της παραπάνω δήλωσης. Συμπληρωματικά, ο συντελεστής Cramer's $\varphi_c=0.76$, υπογραμμίζοντας ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές είναι ισχυρή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

6. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία από τις πρώτες προσπάθειες ιδιαίτερα όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στο να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της Διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων ως μέσο για την ενσωμάτωση των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Για να προσεγγίσουμε το υπό μελέτη φαινόμενο θέσαμε κάποιες ερευνητικές υποθέσεις. Με την πρώτη υπόθεσή μας επιχειρήθηκε να εξεταστεί το εάν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Με τη δεύτερη μας υπόθεση έγινε η προσπάθεια αξιολόγησης του εάν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής ως προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Με την τρίτη μας ερευνητική υπόθεση επιχειρήθηκε να εξεταστεί το εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη Διδασκαλία μέσω Συνομηλίκων και των αντιλήψεων τους ως προς τα οφέλη που δύναται να έχει η Διδασκαλία μέσω Συνομηλίκων σε μαθητές με Α/ΕΕΑ. Συνολικά, τα αποτελέσματα πρότειναν πως οι εκπαιδευτικοί ΔΕ εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι στη ΔμΣ, στα οφέλη που μπορεί αυτή να έχει για μαθητές με Α/ΕΕΑ, καθώς και την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Ευρήματα που απαντώνται σε αρκετές σύγχρονες έρευνες γύρω από τη ΔμΣ (Avramidis & Kalyva, 2007· Cockerill et al., 2018· Duran et al., 2019· Galovic et al., 2014· Toulia et al., 2021· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Όσον αφορά το εάν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών, ως προς το φύλο τους, την ηλικία τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, το επίπεδο σπουδών τους, την επιμόρφωσή τους, την εμπειρία που έχουν με μαθητές με Α/ΕΕΑ, αναπάντεχα, υπάρχουν ενδείξεις που υποστηρίζουν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών ΔΕ δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα, καθώς τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν θετικές απόψεις απέναντι στη συμπερίληψη. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ΔΕ εκφράζουν

πιο θετικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη από τους άνδρες συναδέλφους τους (Kumar, 2016· Mouchritsa et al., 2022· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Ακόμη, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επιδρά σημαντικά στις απόψεις τους για την εκπαίδευση όλων των μαθητών, καθώς τόσο οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ΔΕ όσο και οι μεγαλύτεροι ηλικιακά τείνουν να συμφωνούν ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Α/ΕΕΑ στις τάξεις τους. Πρόκειται για αποτέλεσμα που έρχεται σε αντίθεση με ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν πιο αρνητική στάση απέναντι στις συμπεριληπτικές πρακτικές έναντι των νεότερων συναδέλφων τους (Mouchritsa et al., 2022· Pappas et al., 2018· Sarris et al., 2018). Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε ότι τόσο οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ΔΕ όσο και οι λιγότερο έμπειροι συνάδελφοί τους συμφωνούν ως προς την συμπερίληψη, χωρίς να παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις τους. Σε αντίθεση με το παραπάνω εύρημα έρχεται η υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο θετικοί ως προς τη εκπαίδευση όλων των μαθητών (Batsiou et al., 2008· Mouchritsa et al., 2022· Sarris et al., 2018· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί ΔΕ, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν τον βασικό τίτλο σπουδών όσο και εκείνοι που διέθεταν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών φαίνεται να είναι θετικά διακείμενοι προς την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, με τους τελευταίους να υπερέχουν στατιστικά σημαντικά έναντι των πρώτων. Τα ευρήματα αυτά τείνουν να συμφωνούν με προγενέστερα αποτελέσματα (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014· Sarris et al., 2018). Επιπλέον, τόσο οι εκπαιδευτικοί ΔΕ που έχουν λάβει μία επιμόρφωση στην ΕΑΕ όσο και εκείνοι που δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ΕΑΕ δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Εύρημα το οποίο φαίνεται να υποστηρίζεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Coutsocostas & Alborz, 2010· Wilkins & Nietfield, 2004). Ωστόσο, υπάρχουν πολλές έρευνες που έχουν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ΔΕ που έχουν λάβει επιμόρφωση στην ΕΑΕ είναι πιο θετικά διακείμενοι στο να εφαρμόσουν κάποια συμπεριληπτική πρακτική στην τάξη τους (Avramidis & Norwich, 2002· Mouchritsa et al., 2022· Sarris et al., 2018). Τέλος, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας ανέδειξαν ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (βλ. Σημαντική Εμπειρία) ΔΕ στη διδασκαλία μαθητών με Α/ΕΕΑ ενδιαφέρονται περισσότερο από τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία μαθητών με Α/ΕΕΑ, οι απόψεις των οποίων

διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά. Όμοια με τα αποτελέσματά μας έρχονται και τα ευρήματα των ήδη υπαρχουσών μελετών, τα οποία υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της ύπαρξης εμπειρίας των εκπαιδευτικών ΔΕ στη διδασκαλία των μαθητών που έχουν διαγνωσθεί με Α/ΕΕΑ (Bonohue & Bornman, 2015· Rakap & Kaczmarek, 2010). Επομένως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνουν μερικώς το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα, καθώς φαίνεται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ δεν διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία τους και την ύπαρξη επιμόρφωσης στην ΕΑΕ, ενώ φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο σπουδών και την εμπειρία τους στη διδασκαλία μαθητών με Α/ΕΕΑ.

Αναφορικά με το εάν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας ΓΕ και των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας ΕΑΕ ως προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών, η παρούσα μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών από τους συναδέλφους ΓΕ, οι οποίοι, ωστόσο, και αυτοί διατηρούν μία θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών. Το παραπάνω εύρημα φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τα προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα στα οποία οι εκπαιδευτικοί ΓΕ φαίνεται να είχαν ουδέτερη ή και αρνητική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών, οι οποίες συνοδεύονταν από υψηλά επίπεδα άγχους, λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσής τους (Anastasiadou, 2016· Galaterou & Antoniou, 2017· Karakoidas & Dimas, 1998· Padeliadou & Lambropoulou, 1997). Επομένως, τα δεδομένα της εν λόγω έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ είναι περισσότερο πρόθυμοι από τους εκπαιδευτικούς ΓΕ στο να εφαρμόσουν πιο συμπεριληπτικές πρακτικές στις τάξεις τους. Από τα παραπάνω ευρήματα συνάγεται ότι το ερευνητικό μας ερώτημα επιβεβαιώνεται εν μέρει.

Τελειώνοντας, όσον αφορά το εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του εάν ο εκπαιδευτικοί ΔΕ γνωρίζουν την στρατηγική ΔμΣ και στις αντιλήψεις αυτών ως προς τα οφέλη που δύναται να έχει η Διδασκαλία μέσω Συνομηλίκων σε μαθητές με Α/ΕΕΑ, η παρούσα έρευνα υπογράμμισε ότι οι εκπαιδευτικοί ΔΕ, που γνώριζαν τη στρατηγική ΔμΣ (n=104), θεωρούν ότι η ΔμΣ μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με Α/ΕΕΑ. Γεγονός που αναδεικνύεται από την ισχυρή σχέση που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τη ΔμΣ και των αντιλήψεων τους σχετικά με τα οφέλη που δύναται να έχει η ΔμΣ σε μαθητές με Α/ΕΕΑ. Με τα παραπάνω δεδομένα σχετικά με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των

μαθητών με Α/ΕΕΑ έρχεται σύμφωνη η σύγχρονη βιβλιογραφία (Bowman-Perrott et al., 2007· Malone et al., 2019· Spencer, 2006· Sutherland & Snyder, 2007· Veerkamp et al., 2007), η οποία έχει δείξει ότι μέσω της ΔμΣ αρκετοί μαθητές κατόρθωσαν να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους (Hughes & Frederick, 2006) και την αναγνωστική ικανότητά τους (Fuchs et al., 1997). Ακόμη, η παρούσα μελέτη έδειξε ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς ΔΕ φαίνεται να συμφωνούν αρκετά με το ότι η ΔμΣ κατόρθωσε να εξάψει το ενδιαφέρον των μαθητών με Α/ΕΕΑ, να αυξήσει την ενεργό εμπλοκή και τη συμμετοχή των μαθητών με Α/ΕΕΑ κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εύρημα το οποίο υποστηρίζεται από σύγχρονους μελετητές που υπογραμμίζουν τη σημασία της ΔμΣ στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών με Α/ΕΕΑ στη μαθησιακή διαδικασία (Bowman-Perrott et al., 2007· Malone et al., 2019· Marshak et al., 2011· Veerkamp et al, 2007). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί, ότι δεν είναι λίγες και οι ερευνητικές μελέτες που δεν συμφωνούν με τα δεδομένα της υπάρχουσας μελέτης, όπως αυτή της McDuffie και των συνεργατών της (2009), με την οποία έδειξαν ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος ΔμΣ δημιουργούσε προβλήματα εντός της τάξης και δεν βοηθούσε τους μαθητές να συγκεντρωθούν.

Επιπρόσθετα, μερικά από τα σημαντικότερο εύρημα αυτής της μελέτη συνιστά η ανάδειξη του ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί ΔΕ που δήλωσαν ότι γνώριζαν τη ΔμΣ (n=104) ήταν θετικά διακείμενοι ως προς το ότι η ΔμΣ μπορούσε να ενισχύσει την κοινωνικοποίηση των μαθητών με Α/ΕΕΑ, να τονώσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους αλλά και να βοηθήσει στη μείωση αποκλινουσών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία (Bowman-Perrott et al., 2007· Spencer, 2006). Πολλές μελέτες έχουν δείξει τη σπουδαιότητα της ΔμΣ για την τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησή των μαθητών με Α/ΕΕΑ (Bowman-Perrott et al., 2007). Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι μελέτες που υπογράμμισαν το ρόλο της ΔμΣ στη μείωση αποκλινουσών συμπεριφορών εντός της τάξης (Mastropieri et al., 2001· Veerkamp et al., 2007) και την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των μαθητών με Α/ΕΕΑ (Bowman-Perrott, 2007). Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό το ερευνητικό μας ερώτημα.

Ολοκληρώνοντας, αυτή η μελέτη φαίνεται να συνεισφέρει στο ολοένα αναπτυσσόμενο σώμα της βιβλιογραφίας, όσον αφορά τη χρήση περισσότερων συμπεριληπτικών παρεμβάσεων εντός του σχολικού πλαισίου, υπογραμμίζοντας τη συμβολή των εκπαιδευτικών ως σημαντικών παραγόντων στην υποστήριξη και την

ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών τους με Α/ΕΕΑ. Ωστόσο, σε αυτή τη μελέτη αναδύθηκαν ορισμένοι περιορισμοί που οφείλουμε να λάβουμε υπόψη. Ένας από τους περιορισμούς αυτούς αποτελεί το μέγεθος τους δείγματος, το οποίο απαρτίζεται από ένα μικρό αριθμό συμμετεχόντων· γεγονός που μπορεί να περιορίζει τη στατιστική ισχύ των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα για γενίκευσή τους στον πληθυσμό. Το μικρό ποσοστό συμμετοχής, ίσως να οφείλεται στη χρονική περίοδο, κατά την οποία χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς· μία περίοδο αυξημένων υποχρεώσεων για τους ίδιους, οι οποίοι είχαν να διαχειριστούν μία πληθώρα πραγμάτων (βλ. 4. Μεθοδολογία). Δεδομένα σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο από περισσότερους εκπαιδευτικούς ΔΕ, καθώς και με τη συμπλήρωση μίας περαιτέρω κλίμακας σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους πιθανόν να αναδείκνυαν ακόμα περισσότερο τη σπουδαιότητα της εφαρμογής της ΔμΣ ως μέσου για την ενσωμάτωση μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη. Εντούτοις, αξίζει να υπογραμμίσουμε πως μπορούμε να νιώθουμε ως ένα βαθμό εμπιστοσύνη στα δεδομένα μας, καθώς το ερωτηματολόγιο στο σύνολό του συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς ΔΕ ανώνυμα και η εσωτερική αξιοπιστία των κλιμάκων αξιολόγησης ήταν αποδεκτή έως καλή.

Επιπροσθέτως, κρίνεται σκόπιμο αναφοράς πως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρέχουν δεδομένα που στηρίζουν τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών σχετικά με την εφαρμογή της ΔμΣ ως μέσο για την ενσωμάτωση μαθητών με Α/ΕΕΑ στα σχολεία ΔΕ της Ελλάδας αλλά και των χωρών του ευρύτερου κόσμου. Ειδικότερα, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ΔΕ γενικής παιδείας για την αναγνώριση των αναγκών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ΔΕ γενικής παιδείας στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συμπληρωματικά, πέραν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ, εξίσου χρήσιμη κρίνεται και η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών με ή χωρίς Α/ΕΕΑ αλλά και αυτών των διευθυντών σχετικά με την αξιοποίηση της εν λόγω στρατηγικής, έχοντας ως στόχο την ενσωμάτωση μαθητών με Α/ΕΕΑ στις Γενικές Τάξεις· διερεύνηση που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση διαφορετικών ερευνητικών σχεδιασμών. Επιπλέον, οι επόμενες έρευνες θα μπορούσαν να εμβαθύνουν στην αξιολόγηση του πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΔΕ μπορούν να επιδράσουν στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με Α/ΕΕΑ. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιοποίηση ερευνών δράσης θα μπορούσαν να

συνεισφέρουν στην κατανόηση και την διαλεύκανση της πολυπλοκότητας που διέπει την εφαρμογή πιο συμπεριληπτικών πρακτικών στη Γενική Εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε πως η παρούσα έρευνα τροφοδοτεί την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία με γόνιμες ενδείξεις για την σπουδαιότητα των αντιλήψεων αναφορικά με την εφαρμογή της ΔμΣ ως μέσο για την ενσωμάτωση μαθητών με Α/ΕΕΑ στη Γενική Τάξη. Επομένως, αναφύεται όλο και περισσότερο η ανάγκη για να διενεργηθούν ερευνητικές μελέτες, που θα μας βοηθήσουν να εμβαθύνουμε προς τις βαθύτερες απαιτήσεις και ανάγκες των εκπαιδευτικών, έχοντας ως στόχο την υποστήριξή τους· γεγονός που θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν και να μεταβάλουν τις αντιλήψεις τους σε μία κατεύθυνση πιο συμπεριληπτική.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2019). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Διάδραση.

Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., & Alkhamra, H. (2016). Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views on Barriers to Inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*, *31*(1), 67-77.

Anastasiadou, E. (2016). Teacher's attitudes towards inclusion and the inclusion of students with emotional and behavioural disorders. Master's dissertation, University of Jyväskylä, Seminaarinkat.

Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(1), 75-92. https://doi.org/10.1080/09243450903569759

Allport, G. W. (1935). Attitudes. Στον Murchinson C. (Επιμ.), *Handbook of social psycology* (σσ. 798-844). Clark University Press.

Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(3), 170-182. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x

Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. Sage.

Arnándiz, O. M., Moliner, L., & Alegre, F. (2022). When CLIL is for all: Improving learner motivation through peer-tutoring in Mathematics. *System*, *106*, 102773. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102773

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. https://doi.org/10.1080/08856250701649989

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, *17*(2), 129-147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*, 49-59. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477

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.

Bar-Eli, N., Bar-Eli, M., Tenenbaum, G., & Forlin, C. (1998). The tutoring process and its manifestation in the classroom behaviour of tutors and tutees. *British educational research journal*, *24*(3), 283-300.

Bablekou, Z., & Kazi, S. (2016). Intellectual assessment of children and adolescents: The case of Greece. *International Journal of School & Educational Psychology*, *4*(4), 225-230. https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1163655

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, *12*(2), 201-219. https://doi.org/10.1080/13603110600855739

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in N ew D elhi, I ndia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *14*(4), 255-263. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016

Berghmans, I., Michiels, L., Salmon, S., Dochy, F., & Struyven, K. (2014). Directive versus facilitate 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.

Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. Brookes Publishing Company.

Bond, R., & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: An underutilized resource. Theory into practice, 45(3), 224-229.

Bouzakis, S., & Berdousi, E. (2008). The educational argumentation of the Hellenic political forces on special education in the 1913, 1929, 1964, and 1985 reforms. *Educational Research and Reviews*, *3*(3), 94.

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and teaching*, *19*(5), 527-542.

https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361

Bowman-Perrott, L. (2009). Classwide peer tutoring: An effective strategy for students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, *44*(5), 259-267. https://doi.org/10.1177/1053451208330898

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N., & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review*, *43*(3), 260-285. https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087427

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K. Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic Benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School psychology review*, *42*(1), 39-55.

Bowman-Perrot, L., deMarin, S., Mahadevan, L., & Etchells, M. (2016). Assessing the academic, social, and language production outcomes of English language learners engaged in peer tutoring A systematic review. *Education and Treatment of Children*, *39*(39), 359-388. 10.1353/etc.2016.0016

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. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00343.x

Burks, M. (2004). Effects of classwide peer tutoring on the number of words spelled correctly by students with LD. *Intervention in School and Clinic*, *39*(5), 301-304. https://doi.org/10.1177/10534512040390050701

Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise–peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, *33*(2), 62-67. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00416.x

Carter, E. W., Moss, C. K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M. E., ... & Vincent, L. B. (2015). Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements. *Teaching Exceptional Children*, *48*(1), 9-18. https://doi.org/10.1177/0040059915594784

Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnesio, B., & Wood, J. (2013). Peer tutoring: Meeting the demands of inclusion in physical education today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *84*(3), 43-48. https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767712

Charitaki, G., Kypriotaki, M., & Alevriadou, A. (2023). Greek adaptation of the teachers' attitudestowards teaching all students (ATTAS-mm) scale. Equity in Education & Society, 27526461231177457. 10.1177/27526461231177457

Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S.G., Sakici, S., & Demirel, C. (2022). Attitudes Towards Teaching All Students: A cross-national exploration. Trends in Psychology, 1-33. 10.1007/s43076-022-00240-0

Cheng, Y. C., & Ku, H. Y. (2009). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring. *Computers in Human behavior*, *25*(1), 40-49.

Cheng, P. W., Luk, S. S., & Pang, Y. S. (2009). Literacy Enhancement and Peer Support (LEAPS): Prevention and Intervention of Reading Difficulties. *Journal of Youth Studies (10297847)*, *12*(2).

Çikili, Y., & Karaca, M. A. (2019). EXAMINATION OF TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES, EMOTIONS, AND ANXIETIES REGARDING INCLUSIVE EDUCATION BY DIFFERENT VARIABLES. *European Journal of Special Education Research*. https://doi.org/10.5281/zenodo.2603129

Cockerill, M., Craig, N., & Thurston, A. (2018). Teacher Perceptions of the Impact of Peer Learning in Their Classrooms: Using Social Interdependence Theory as a Model for Data Analysis and Presentation. *International Journal of Education and Practice*, *6*(1), 14-27.

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Ίων.

Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(2), 149-164. https://doi.org/10.1080/08856251003658686

Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of applied developmental psychology*, *5*(4), 331-343.

De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2014). *Exploring the relations between reciprocal peer tutoring groups' metacognitive regulation, cognitive processing, and transactive discussions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, USA, April 3-7.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, *15*(3), 331-353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J., & Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional children*, *52*(6), 535-542. https://doi.org/10.1177/001440298605200606

Department for Education and Employment. (1997). *Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty*. ERIC Clearinghouse.

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. https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638

Downing, J. A., Brewer, R. D., Reid, M. S., & Rhine, B. G. (2003). Peer coaching: Students teaching to learn. *Intervention in school and clinic*, *39*(2), 113-121.

Dufrene, B. A., Reisener, C. D., Olmi, D. J., Zoder-Martell, K., McNutt, M. R., & Horn, D. R. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education*, *19*(3), 239-256. https://doi.org/10.1007/s10864-010-9111-8

DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L., & McGoey, K. E. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of applied behavior analysis*, *31*(4), 579-592. https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-579

Duran, D., & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, *15*(3), 179-199. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.002

Duran, D., Flores, M., Oller, M., & Ramírez, M. (2019). Reading in Pairs, description and results of a peer tutoring program for English as a foreign language. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(4), 303-317. https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1462370

Elias, M. J., & Dilworth, J. E. G. (2003). Ecological/developmental theory, context-based best practice, and school-based action research: Cornerstones of school psychology training and policy. *Journal of School Psychology*, *41*(4), 293-297. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00050-5

Emanuelsson, I., Haug, P., & Persson, B. (2005). Inclusive education in some Western European Countries. Στovin Mitchell, D. (Επιμ.) *Contextualising Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*. Routledge.

Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, *25*(3), 305-322. https://doi.org/10.1080/15377900802487235

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

Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Routledge.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education*, *23*(2), 109-120. https://doi.org/10.1080/08856250801946236

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. https://doi.org/10.1080/02615479.2012.685882

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The journal of special education*, *39*(1), 34-44. https://doi.org/10.1177/00224669050390010401

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, *15*(2), 85-91. 10.1207/SLDRP1502_4

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, *20*(5), 309-318. https://doi.org/10.1177/074193259902000507

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, *34*(1), 174-206. https://doi.org/10.3102/00028312034001174

Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, *37*(3), 190-207.

Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, *22*(2), 223-237. https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International journal of special education*, *25*(2), 89-99.

Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, *32*(4), 643-658.

Galbraith, J., & Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring: what's in it for the tutor?. *Educational Studies*, *37*(3), 321-332.

Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(12), 1262-1282. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307

Garcia-Vásquez, E., & Ehly, S. W. (1992). Peer-tutoring effects on students who are perceived as not socially accepted. *Psychology in the Schools*, *29*(3), 256-266.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Routtledge.

Gordon, E. E. (2005). *Peer tutoring: A teacher's resource guide*. R&L Education.

Greenwood, C. (1997). Classwide peer tutoring. *Behavior and Social Issues*, *7*(1), 53-57. https://doi.org/10.5210/bsi.v7i1.299

Greenwood, C. R., & Delquadri, J. (1995). Classwide peer tutoring and the prevention of school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *39*(4), 21-25. https://doi.org/10.1080/1045988X.1995.9944638

Greenwood, C. R., Carta, J. J., & Atwater, J. (1991). Ecobehavioral analysis in the classroom: Review and implications. *Journal of Behavioral Education*, *1*(1), 59-77. https://doi.org/10.1007/BF00956754

Greenwood, C. R., Terry, B., Arreaga-Mayer, C., & Finney, R. (1992). THE CLASSWIDE PEER TUTORING PROGRAM: IMPLEMENTATION

FACTORS MODERATING STUDENTS' ACHIEVEMENT. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *25*(1), 101-116.

Hall, R. V., Delquadri, J., Greenwood, C. R., & Thurston, L. (1982). The importance of opportunity to respond in children's academic success. *Mentally handicapped children: Education and training*, 107-140.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis*. Pearson.

Horneffer, A., Fassnacht, U., Oechsner, W., Huber-Lang, M., Böckers, T. M., & Boeckers, A. (2016). Effect of didactically qualified student tutors on their tutees' academic performance and tutor evaluation in the gross anatomy course. *Annals of Anatomy-Anatomischer Anzeiger*, *208*, 170-178.

Horzum, T., & Ertekin, E. (2018). Prospective mathematics teachers' understanding of the base concept. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *49*(2), 176-199. https://doi.org/10.1080/0020739X.2017.1352042

Hott, B. L., Alresheed, F. M., & Henry, H. R. (2014). Peer tutoring interventions for student with autism spectrum disorders: A meta–synthesis. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *15*(1-2), 109-121.

Howley, C., Howley, A., Yahn, J., VanHorn, P., & Telfer, D. (2019). Inclusive instructional leadership: A quasi-experimental study of a professional development program for principals. *Mid-Western Educational Researcher*, *31*(1).

Hughes, T. A., & Fredrick, L. D. (2006). Teaching vocabulary with students with learning disabilities using Classwide peer tutoring and constant time delay. *Journal of Behavioral Education*, *15*(1), 1-23. https://doi.org/10.1007/s10864-005-9003-5

Iserbyt, P., Elen, J., & Behets, D. (2010). Instructional guidance in reciprocal peer tutoring with task cards. *Journal of Teaching in Physical Education*, *29*(1), 38-53.

Jones, V. (2007). 'I felt like I did something good'—the impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*, *34*(1), 3-9. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00447.x

Josephs, N. L., & Jolivette, K. (2016). Effects of Peer Mediated Instruction on the Oral Reading Fluency Skills of High School Aged Struggling Readers. *Insights into Learning Disabilities*, *13*(1), 39-59.

Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of applied behavior analysis*, *27*(1), 49-61.

Kamps, D., Locke, P., Delquadri, J., & Hall, R. V. (1989). Increasing academic skills of students with autism using fifth grade peers as tutors. *Education and Treatment of Children*, 38-51.

Karakoidas, K., & Dimas, L. (1998). A study of educational inclusion of children with special educational needs. *Topics in special education*, *1*(1), 8-19.

Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *25*(2), 132-158.

Klavina, A., & Block, M. E. (2013). Training peer tutors to support children with severe, multiple disabilities in general physical education. *Palaestra*, *27*(2).

King, A., Staffieri, A., & Adelgais, A. (1998). Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, *90*(1), 134.

King-Sears, M. E., & Cummings, C. S. (1996). Inclusive practices of classroom teachers. *Remedial and Special Education*, *17*(4), 217-225.

Kitmitto, S. (2011). Measuring Status and Change in NAEP Inclusion Rates of Students with Disabilities: Results 2007-2009. NCES 2011-457. *National Center for Education Statistics*.

Kochhar-Bryant, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Prentice Hall.

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, *23*(4), 413-421. https://doi.org/10.1080/08856250802387422

Kunsch, C. A., Jitendra, A. K., & Sood, S. (2007). The effects of peer-mediated instruction in mathematics for students with learning problems: A research synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice*, *22*(1), 1-12.

https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00226.x

Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, *37*(3), 287-297. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125

Κυριαζόπουλος, Π., & Σαμαντά, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Σύγχρονη Εκδοτική.

Kyridis, A., Tsakiridou, E., Zagkos, C., Koutouzis, M., & Tziamtzi, C. (2011). Educational inequalities and school dropout in greece. *International Journal of Education*, *3*(2), 1-15.

Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Human Kinetics.

Lingo, A. S. (2014). Tutoring middle school students with disabilities by high school students: Effects on oral reading fluency. *Education and treatment of children*, 53-76. Αντλήθηκε από https://www.jstor.org/stable/44820717

Loreman, T. J., Deppeler, J. M., & Harvey, D. H. (2010). *Inclusive education. Supporting diversity in the classroom*. Routledge.

Lübke, L., Pinquart, M., & Schwinger, M. (2019). How to measure teachers' attitudes towards inclusion: evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS). *European Journal of Special Needs Education*, *34*(3), 297-311. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1479953

Lundblom, E. E., & Woods, J. J. (2012). Working in the classroom: Improving idiom comprehension through classwide peer tutoring. *Communication Disorders Quarterly*, *33*(4), 202-219. https://doi.org/10.1177/1525740111404927

Mackiewicz, S. M., Wood, C. L., Cooke, N. L., & Mazzotti, V. L. (2011). Effects of peer tutoring with audio prompting on vocabulary acquisition for struggling readers. *Remedial and Special Education*, *32*(4), 345-354.

Malone, K. W., Fodor, J. A., & Hollingshead, A. (2019). Peer tutoring to support inclusion of students with the most significant cognitive disabilities at the secondary level. *Inclusion*, *7*(1), 1-11.https://doi.org/10.1352/2326-6988-7.1.1

McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, *22*(1), 5-25. https://doi.org/10.1080/10573560500203491

Maheady, L., & Gard, J. (2010). Classwide peer tutoring: Practice, theory, research, and personal narrative. *Intervention in School and Clinic*, *46*(2), 71-78. DOI: https://doi.org/10.1177/1053451210376

Maheady, L., Harper, G. F., & Sacca, M. K. (1988). Peer-mediated instruction: A promising approach to meeting the diverse needs of LD adolescents. *Learning Disability Quarterly*, *11*(2), 108-113.

Malone, K. W., Fodor, J. A., & Hollingshead, A. (2019). Peer tutoring to support inclusion of students with the most significant cognitive disabilities at the secondary level. *Inclusion*, *7*(1), 1-11.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Marshak, L. (2008). Training teachers, parents, and peers to implement effective teaching strategies for content area learning. Στους T. E. Scruggs, & M. A. Mastropieri, *Personnel Preparation* (σσ. 309-327). Emerald Group Publishing Limited.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T., Mohler, L., Beranek, M., Spencer, V., Boon, R. T., & Talbott, E. (2001). Can middle school students with serious reading difficulties help each other and learn anything?. *Learning disabilities research & Practice*, *16*(1), 18-27.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. *Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Gutenberg.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. *The Cambridge handbook of multimedia learning*, *41*, 31-48.

McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional children*, *75*(4), 493-510.

McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, *22*(1), 5-25. https://doi.org/10.1080/10573560500203491

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. https://doi.org/10.1080/13603110903184001

Miller, M. A. (2005). Using Peer Tutoring in the Classroom: Applications for Students with Emotional/Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, *15*(1), 25-30. Αντλήθηκε από https://www.jstor.org/stable/24011437

Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, *12*(6), 404. https://doi.org/10.3390/educsci12060404

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2012). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμιών*. Κέντρο Λεξικολογίας.

Norris, G., Qureshi, F., Howitt, D., & Cramer, D. (2014). *Introduction to statistics with SPSS for social science*. Routledge.

Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, *9*(1), 91-106. https://doi.org/10.1080/0885625940090108

Norwich, B., & Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties. *Special teaching for special children*, 1-14.

Nunnally, B., & Bernstein, I. R. (1994). *Psychometric Theory*. Oxford University.

Oddo, M., Barnett, D. W., Hawkins, R. O., & Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, *47*(8), 842-858.

O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research: An interpretive discourse*. McGraw-Hill Education.

Okilwa, N. S., & Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, *31*(6), 450-463. https://doi.org/10.1177/0741932509355991

Padeliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European journal of special needs education*, *12*(3), 173-183. https://doi.org/10.1080/0885625970120301

Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Allen & Unwin.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual review of psychology*, *49*(1), 345-375.

Pappas, M. A., Papoutsi, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences*, *7*(6), 90. https://doi.org/10.3390/socsci7060090

Petty, R. Y. C., & Cacioppo, J. T. (1996): *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*. Routledge.

Piaget, J. (1930). *The child's conception of physical causality*. Routledge.

Piaget J., & Inhelder B. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. *Organizational behavior in health care*, *4*(7), 43-76.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(1), 59-75. https://doi.org/10.1080/08856250903450848

Roscoe, R. D., & Chi, M. T. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of educational research*, *77*(4), 534-574.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. Στους N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Επιμ.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (σσ. 571–645). John Wiley & Sons, Inc.

Ryan, J. B., Reid, R., & Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, *25*(6), 330-341.

Sakellariou, M., Strati, P., & Emmanouil, K. (2018). Exploring the Attitude of Greek Kindergarten and Primary School Teachers towards Inclusive Education. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, *1*(1), 43-60. https://doi.org/10.33422/JARSS.2018.04.25

Sarris, D., Riga. P., & Zaragas, H., (2018). SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSIVE EDUCATION IN GREECE. *European Journal of Special Education Research*. https://doi.org/10.5281/zenodo.1250179

Schwab, S. (2018). *Attitudes Towards Inclusive Schooling: A Study on Students', Teachers' and Parents' attitudes*. Waxmann Verlag.

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. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00346.x

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of education*, *26*(1), 5-18. https://doi.org/10.1080/0305764960260101

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(3), 1156-1167. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007

Shanahan, K., Topping, K., & Bamford, J. (1994). Cross-school reciprocal peer tutoring of mathematics and Makaton with children with severe learning difficulty. *British Journal of Learning Disabilities*, *22*(3), 109-112.

Shiozawa, T., Hirt, B., & Lammerding-Koeppel, M. (2016). The influence of tutor training for peer tutors in the dissection course on the learning behavior of students. *Annals of Anatomy-Anatomischer Anzeiger*, *208*, 212-216.

Skidmore, D. 2004. *Inclusion: The dynamic of school development*. Open University Press.

Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(7), 770-783. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447

Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027: Η Ελκυστική Εκδίπλωσή της στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional children*, *74*(1), 8-30. DOI: https://doi.org/10.1177/001440290707400101

Stowitschek, C. E., Hecimovic, A., Stowitschek, J. J., & Shores, R. E. (1982). Behaviorally disordered adolescents as peer tutors: Immediate and generative effects on instructional performance and spelling achievement. *Behavioral Disorders*, *7*(3), 136-148.

Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, *16*(12), 1241-1258. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.557447

Strogilos, V., Nikolaraizi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(2), 185-199. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645588

Spencer, V. G. (2006). Peer tutoring and students with emotional or behavioral disorders: A review of the literature. *Behavioral Disorders*, *31*(2), 204-222. https://doi.org/10.1177/019874290603100206

Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., Lempesi, G. E., & Papadimitriou, I. (2008). Country Report: Greece. *Educational Policies That Address Social Inequality*, *6*(2).

Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, *21*(1), 42-52.

Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of emotional and behavioral disorders*, *15*(2), 103-118.

Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and teacher education*, *25*(4), 543-550. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.001

Talbott, E., Trzaska, A., & Zurheide, J. L. (2017). A systematic review of peer tutoring interventions for students with disabilities. *The Wiley handbook of diversity in special education*, 319-356.

Temple, V. A., & Lynnes, M. D. (2008). Peer tutoring for inclusion. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, *55*.

Thaver, T., & Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(10), 1038-1052. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693399

Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education*. McGraw-Hill Education.

Thorius, K. A. K., & Santamaría Graff, C. (2018). Extending peer-assisted learning strategies for racially, linguistically, and ability-diverse learners. *Intervention in School and Clinic*, *53*(3), 163-170.https://doi.org/10.1177/1053451217702113

Thurston, A., & Topping, K. J. (2007). Peer tutoring in schools: cognitive models and organizational typography. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *6*(3), 356-372.

Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T. H., Burns, V., & Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open*, *1*, 100004. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100004

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher education*, *32*(3), 341-345.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, *25*(6), 631-645.

Topping, K., Duran, D., & Van Keer, H. (2015). *Using peer tutoring to improve reading skills: a practical guide for teachers*. Routledge.

Topping, K. J., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K., & Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. *Literacy*, *45*(1), 3-9.

Τουλιά, Α. (2019). *Η διδασκαλία ομηλίκων ως μέσο εφαρμογής της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: διαδικασία και αποτελεσματικότητα* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής. Τομέας Παιδαγωγικής).

Toulia, A., Strogilos, V., & Avramidis, E. (2021). Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project. *Educational Action Research*, 1-17. https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1911821

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, *2*(4), 208-218.

Tsatsaroni, A., Vrettos, I., Kyridis, A., Katsis, A., & Linardos, P. (2011). Overcoming school failure. Policies that work. *OECD Project, Country Background Report, Greece*.

Tsuei, M. (2012). Using synchronous peer tutoring system to promote elementary students' learning in mathematics. *Computers & Education*, *58*(4), 1171-1182.

Tudge, J., & Rogoff, B. (1999). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. *Lev Vygotsky: critical assessments*, *3*(6), 32-56.

Tuncay, A. A., & Kizilaslan, A. (2022). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. European Journal of Special Needs Education, 37(2), 309-322. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524

UNESCO. (1996). *Legislation pertaining to Special Needs Education*. UNESCO.

Utley, C. A., & Mortweet, S. L. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on exceptional Children*, *29*(5), 1-23.

Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2013). A book for two! Peer tutoring and reading comprenhension in elementary school practice. *Phi Delta Kappan*, *94*(8), 54-58.

Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, *73*(4), 291-329.

Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, *34*(3), 323-337. https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061

Veerkamp, M. B., Kamps, D. M., & Cooper, L. (2007). The effects of classwide peer tutoring on the reading achievement of urban middle school students. *Education and Treatment of Children*, *30*(2), 21-51. 10.1353/etc.2007.0010

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2010). *Collaborating with students in instruction and decision making: The untapped resource*. Corwin Press.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, *8*(1), 3-21. https://doi.org/10.1080/1360311032000139449

Vlachou-Balafouti, A., & Zoniou-Sideris, A. (2000). Greek policy practices in the area of special/inclusive education. *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*, 27-41.

Wade B. & Moore M. (1993). *Experiencing special education: what young people with special educational needs can tell us*. Open University Press.

Wang, J., Bettini, E., & Cheyney, K. (2013). Students with emotional and behavioral disorders as peer tutors: A valued role. *Beyond Behavior*, *23*(1), 12-22. https://doi.org/10.1177/107429561302300103

Wearmouth, J. (2001). Inclusion: Changing the variables. *Dyslexia–Successful inclusion in the secondary school*, 44-53.

Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *4*(3), 115-121. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00026.x

Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2019). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(4), 378-396. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813

Wood, C. L., Mustian, A. L., & Lo, Y. Y. (2013). Effects of supplemental computer-assisted reciprocal peer tutoring on kindergarteners' phoneme segmentation fluency. *Education and Treatment of Children*, *36*(1), 33-48.

Wright, J., & Cleary, K. 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.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education*, *10*(4-5), 379-394. https://doi.org/10.1080/13603110500430690

Zoniou-Sideri, A., Nteropoulou-Nterou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2005). Inclusive Classes in Greece: New Names Old Institutions. In *International Special Education Conference* (No. IKEECONF-2013-089). Aristotle University of Thessaloniki.

Παράρτημα

1. Έντυπο Συναίνεσης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Αγαπητή/-έ Εκπαιδευτικέ,

η παρούσα έρευνα διενεργείται από τον Αγησίλαο Α. Μαρινάκη, μεταπτυχιακό φοιτητή του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, υπό την εποπτεία της κ. Μαρίας Κυπριωτάκη, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας στο Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης. Σκοπός της έρευνας αποτελεί η ανάδειξη των ιδιαίτερων ιδεών, απόψεων και αναγκών των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων (*peer tutoring*) στη δική τους διδακτική πράξη και τη δυνατότητα ενσωμάτωσής τους στη Γενική Τάξη.

Ακολουθεί μία σειρά από ερωτηματολόγια, στα οποία καλείστε να απαντήσετε σε **ΟΛΕΣ** τις ερωτήσεις όσο πιο ειλικρινά μπορείτε, χωρίς να συζητήσετε πιθανές απαντήσεις με άλλες/-ους συναδέλφους. Αφού ολοκληρώσετε τη συμπλήρωσή τους, παρακαλώ ελέγξτε ξανά για τυχόν αναπάντητα ερωτήματα και επιστρέψτε το ερωτηματολόγιο στον αρμόδιο συνεργάτη της έρευνας (κάποιος από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου σας). Ολόκληρη η διαδικασία διαρκεί περίπου 10-12 λεπτά.

Η συμμετοχή σας είναι εντελώς εθελοντική. Τα ερωτηματολόγια είναι **ΑΝΩΝΥΜΑ**. Τα στοιχεία που μάς δίνετε είναι απόρρητα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Το ονοματεπώνυμό σας θα φαίνεται μονάχα στο έντυπο συναίνεσης και σε κανένα άλλο σημείο της ερευνητικής μελέτης.

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνηση, σχετικά με την ερευνητική διαδικασία, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον Αγησίλαο Μαρινάκη στις *ηλεκτρονικές διευθύνσεις:* ptde2p0331@edc.uoc.gr και agisphil@gmail.com ή στο *τηλέφωνο:* 6981112145. Με την υπογραφή σας δηλώνετε πως αποδέχεστε τους όρους συμμετοχής.

Σάς ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο και τη διάθεσή σας!

Ονοματεπώνυμο Εκπ/κού	**Υπογραφή**	**Ημερομηνία**

Αγησίλαος Α. Μαρινάκης
Μεταπτυχιακός Φοιτητής ΠΤΔΕ-ΠΤΠΕ,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
e-mail: ptde2p0331@edc.uoc.gr,
agisphil@gmail.com
τηλέφωνο: +30 6981112145

2. Ερωτηματολόγιο

ID: _____
Ημερομηνία: _____

1. Δημογραφικά Στοιχεία

Αρχικό Ονόματος Εκπαιδευτικού:			
1. Φύλο (Σημειώστε, παρακαλώ, [✓] στο κατάλληλο κουτάκι που αντιστοιχεί στο φύλο και την ηλικία σας):			
Άνδρας	☐	Γυναίκα	☐
Άλλο	☐		
2. Ηλικία:			
22-31	☐	32-41	☐
42-51	☐	52 -61	☐
62 και άνω	☐		
3. Ποιος είναι ο τρέχων ρόλος σας στην εκπαίδευση;			
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης	☐	Μόνιμος Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης	☐
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)	☐	Μόνιμος Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)	☐
4. Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης εργάζεστε το τρέχον χρονικό διάστημα;			
Γυμνάσιο	☐	Λύκειο	☐

[1]

5. Επίπεδο Σπουδών (Σημειώστε, παρακαλώ, [✓] στο κουτάκι που αντιστοιχεί στο επίπεδο σπουδών στο οποίο βρίσκεστε):			
Πτυχίο ΑΕΙ	☐	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	☐
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ΕΑΕ ή Σχολική Ψυχολογία	☐	Διδακτορικό	☐
Διδακτορικό στην ΕΑΕ ή στην Σχολική Ψυχολογία	☐		
6. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο στην ΕΑΕ (τουλάχιστον 400 ωρών):			
Ναι	☐	Όχι	☐
7. Πόσα έτη προϋπηρεσίας διαθέτετε:			
0-4	☐	5-9	☐
10-14	☐	15-19	☐
20 και άνω	☐		
8. Τόπος Κατοικίας:			
Αγροτική Περιοχή	☐	Ημιαστική Περιοχή	☐
Αστική Περιοχή	☐		

9. Πώς θα περιγράφατε το εύρος της εμπειρίας σας στην εργασία με άτομα με Α/ΕΕΑ σε σχολεία:			
Ελάχιστο (1 ώρα ή και λιγότερο ανά μήνα)	☐	Μερικό (2-10 ώρες το μήνα)	☐
Σημαντικό (11-80 ώρες το μήνα)	☐	Συστηματική (περισσότερες από 80 ώρες το μήνα)	☐
10. Γνωρίζετε τη στρατηγική της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων [(*peer tutoring*), *εάν ναι, συμπληρώστε τις ερωτήσεις 10.1*);			
Ναι	☐	Όχι	☐
10.1 Για ποιες κατηγορίες μαθητών με Α/ΕΕΑ την έχετε αξιοποιήσει;			
Νοητική Αναπηρία	☐	Μαθησιακές Δυσκολίες	☐
Διαταραχές που ανήκουν στο Φάσμα του Αυτισμού	☐	Διαταραχές Λόγου και Ομιλίας	☐
Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή και Υπερκινητικότητας	☐	Συναισθηματικές ή Συμπεριφορικές Διαταραχές	☐
Τύφλωση ή/ και μερική Όραση	☐	Κώφωση ή Βαρηκοΐα	☐
Κινητικές Αναπηρίες	☐	Άλλο (Καθορίστε): _____	

[3]

2. Γενικότερες αντιλήψεις, πεποιθήσεις και πρακτικές γνώσεις, αναφορικά με τη στρατηγική διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων

Οδηγίες: Σημειώστε, παρακαλώ, ένα [✓], σε κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις σε μία κλίμακα από το **Διαφωνώ Απόλυτα** (Χαμηλή Αξία) ως το **Συμφωνώ Απόλυτα** (Υψηλή Αξία). Οι δηλώσεις αυτές αφορούν τις απόψεις σας σε διαφορετικές καταστάσεις. Δεν υπάρχουν δύο ακριβώς ίδιες δηλώσεις. Για το λόγο αυτό σκεφτείτε κάθε δήλωση προσεκτικά πριν απαντήσετε. Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε:

Διαφωνώ Απόλυτα	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

Αναφορικά με τη στρατηγική διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων, θεωρώ:	1	2	3	4	5
1. πως κατανοώ το τι ακριβώς αποτελεί η στρατηγική διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων.	O	O	O	O	O
2. πως γνωρίζω ποια μπορεί να είναι τα οφέλη και οι δυνατότητες, που προσφέρει, στους μαθητές χωρίς αναπηρία αλλά και με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όταν αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους.	O	O	O	O	O
3. πως έχω εκπαιδευτεί (π.χ. ομιλίες, σεμινάρια, επιμορφώσεις κ.ά.) στο πώς να οργανώνω και να σχεδιάζω με τους μαθητές στο να εργάζονται σε ζευγάρια.	O	O	O	O	O
4. πως ενθαρρύνω τους μαθητές μου να συζητούν για τις διαδικασίες και να διορθώνουν πιθανά λάθη που κάνουν μεταξύ τους.	O	O	O	O	O
5. πως οι μαθητές μου, με ή χωρίς Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, εργάζονται ατομικά εντός της σχολικής τάξης.	O	O	O	O	O
6. πως συνήθως χρησιμοποιώ εγχειρίδια και ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. κάρτες, οπτικό-ακουστικό υλικό κ.τ.λ.).	O	O	O	O	O
7. πως θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω τη μέθοδο διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων μέσα στη σχολική μου τάξη σε μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.	O	O	O	O	O
8. ότι οι μαθητές έχουν την τάση να αποσυντονίζονται όταν εργάζονται σε ομάδες.	O	O	O	O	O
9. ότι οι ομαδικές εργασίες επιβραδύνουν την πρόοδο/εξέλιξη του πιο ικανού μαθητή.	O	O	O	O	O
10. ότι η ατομική εργασία δημιουργεί λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη.	O	O	O	O	O
11. πως η οργάνωση και η διαμόρφωση ομάδων μεταξύ των μαθητών παίρνει πολύ χρόνο από τη μαθησιακή διαδικασία.	O	O	O	O	O

© Moliner & Alegre (2020)

3. **Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές από την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων**

Οδηγίες: Σημειώστε, παρακαλώ, ένα [✓], σε κάθε μια από ίδιας παρακάτω δηλώσεις σε μία κλίμακα από το **Διαφωνώ Απόλυτα** (Χαμηλή Αξία) ως το **Συμφωνώ Απόλυτα** (Υψηλή Αξία). Οι δηλώσεις αυτές αφορούν ίδιας απόψεις ίδιας σε διαφορετικές καταστάσεις. Δεν υπάρχουν δύο ακριβώς ίδιας δηλώσεις. Για το λόγο αυτό σκεφτείτε κάθε δήλωση προσεκτικά πριν απαντήσετε. Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε:

Διαφωνώ Απόλυτα	**Μάλλον Διαφωνώ**	**Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε Συμφωνώ**	**Μάλλον Συμφωνώ**	**Συμφωνώ Απόλυτα**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

Θεωρώ ότι η στρατηγική ίδιας διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων μπορεί να:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. αυξήσει τις ευκαιρίες για ανταπόκριση στη διδασκαλία και την εξατομικευμένη διδασκαλία που λαμβάνουν οι μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.	O	O	O	O	O
2. οι μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες βρίσκουν ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική την εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων.	O	O	O	O	O
3. αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	O	O	O	O	O
4. βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.	O	O	O	O	O
5. να ενισχύσει την κοινωνικοποίηση των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.	O	O	O	O	O
6. τονώσει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.	O	O	O	O	O
7. να μειώσει την εκδήλωση αποκλινουσών συμπεριφορών.	O	O	O	O	O
8. αυξήσει την ενεργό εμπλοκή, κατά τη διάρκεια ίδιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, των μαθητών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.	O	O	O	O	O
9. είναι αποτελεσματική σε παιδιά με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όταν χρησιμοποιείται, ως δάσκαλος, συνομήλικος μαθητής τυπικής ανάπτυξης.	O	O	O	O	O

4. Πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών-ATTAS-mm

Οδηγίες: Σημειώστε, παρακαλώ, ένα [✓], σε κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις σε μία κλίμακα από το **Συμφωνώ Απόλυτα** (Υψηλή Αξία) ως το **Διαφωνώ Απόλυτα** (Χαμηλή Αξία). Οι δηλώσεις αυτές αφορούν τις απόψεις σας σε διαφορετικές καταστάσεις. Δεν υπάρχουν δύο ακριβώς ίδιες δηλώσεις. Για το λόγο αυτό σκεφτείτε κάθε δήλωση προσεκτικά πριν απαντήσετε. Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε.

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Πολύ	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Πολύ	Διαφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7
1. Οι περισσότερες ή όλες οι ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθητές/-τριες με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να καταργηθούν.	O	O	O	O	O	O	O
2. Οι μαθητές/-τριες με ήπια αναπηρία θα πρέπει να διδάσκονται σε γενικές τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία, καθώς η διδασκαλία τους δεν απαιτεί πολύ από το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο του εκπαιδευτικού.	O	O	O	O	O	O	O
3. Οι μαθητές/-τριες με ήπια αναπηρία μπορούν να εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά σε γενικές τάξεις παρά σε τάξεις ειδικών σχολείων.	O	O	O	O	O	O	O
4. Θα επιθυμούσα να έχω ως μέντορα μου κάποιον εκπαιδευτικό που να εφαρμόζει αποτελεσματικά διαφοροποιημένη διδασκαλία.	O	O	O	O	O	O	O
5. Επιθυμώ να ακολουθήσω το παράδειγμα εκπαιδευτικών που γνωρίζουν να σχεδιάζουν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις.	O	O	O	O	O	O	O
6. Πιστεύω ότι η συμπερίληψη μαθητών/-τριών με ήπια έως μέτρια αναπηρία στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική διότι οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ένταξη.	O	O	O	O	O	O	O
7. Θα ήθελα οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι μπορώ να δημιουργήσω ένα φιλόξενο περιβάλλον στην τάξη για μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία.	O	O	O	O	O	O	O
8. Στους/-ις μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία μπορούν να ανατεθούν ευθύνες στην τάξη.	O	O	O	O	O	O	O
9. Όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες με ήπια έως μέτρια αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις με τους τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης για τη μέγιστη δυνατή διάρκεια.	O	O	O	O	O	O	O

© Gregory & Noto (2012)

Σας ευχαριστούμε πολύ για την πολύτιμη συνεισφορά σας!

3. Έντυπο έγκρισης διεξαγωγής έρευνας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
74 100 ΡΕΘΥΜΝΟ - ΚΡΗΤΗΣ
ΤΗΛ: 28310-77650 * FAX: 28310-77654

Ρέθυμνο, 24/6/2022

ΑΡΙΘΜ. ΠΡΩΤ.: 546

ΠΡΟΣ: Την κα Μαρία Κυπριωτάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΚΟΙΝ.: κ. Αγησίλαος Μαρινάκης
Μεταπτυχιακός Φοιτητής

ΕΝΤΑΥΘΑ

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Σας γνωρίζουμε ότι η Συνέλευση του Τμήματός μας κατά τη συνεδρίασή της με αριθμό 607/22-6-2022, ενέκρινε την διεξαγωγή έρευνας από τον κ. Αγησίλαο Μαρινάκη με τίτλο «Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της Διδασκαλίας μέσω Συνομηλίκων σε μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ως μέσο για την ενσωμάτωσή τους στη Γενική Τάξη», σύμφωνα με την εισήγηση της Επιτροπής Δεοντολογίας του Τμήματος.

Σας υποβάλλουμε απόσπασμα του σχετικού πρακτικού για να λάβετε γνώση.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

ΑΝΔΡΕΑΣ ΦΟΥΝΤΟΥΛΑΚΗΣ
Αναπληρωτής Καθηγητής

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2, 4, 6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.