



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ**  
**ΗΛΙΚΙΑ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**Τίτλος εργασίας:**

**Ζητήματα συνεργασίας στην ενταξιακή πρωτοβάθμια εκπαίδευση:  
Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και  
εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΓΑΛΑΝΗ ΣΕΒΑΣΤΗ (Α.Μ. 201104)**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ**

**ΑΘΗΝΑ, 2023**

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract .....	6
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Θεωρητικό Πλαίσιο .....	9
Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητική πλαισίωση και βασικές αρχές.....	9
Συνεργασία.....	15
Προσδιορισμός της συνεργασίας.....	15
Εμπόδια για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών .....	17
Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ως καθοριστικός παράγοντας για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	18
Οφέλη συνεργασίας.....	19
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Σκοπός και Μεθοδολογία.....	21
Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	21
Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση.....	23
Ποιοτική έρευνα.....	23
Συνέντευξη.....	24
Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	25
Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων .....	26
Ερευνητικά εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	26
Το δείγμα της έρευνας.....	27
Δεοντολογία.....	29
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Παρουσίαση ευρημάτων .....	30
Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και το ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτήν.....	30
Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη νοηματοδότηση της αναπηρίας.....	44
Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία εκπαιδευτικού τάξης και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.....	50
Εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζουν .....	59
Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις και τα εμπόδια κατά τη συνεργασία τους	63
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Ανάλυση ευρημάτων .....	67
Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. ....	67
Απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια και τη σημασία της συνεργασίας σε ενταξιακά πλαίσια.....	67
Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ρόλους του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο πλαίσιο της συνεργασίας. ....	70

Εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζουν .....	73
Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις και τα εμπόδια κατά τη συνεργασία τους	74
Κεφάλαιο 5° : Συμπεράσματα.....	77
Συμπεράσματα της έρευνας.....	77
Περιορισμοί της έρευνας .....	79
Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	79
Βιβλιογραφία .....	81
Ελληνική.....	81
Ξένη.....	86
Παράρτημα .....	89

## Περίληψη

Η ετερογενής σύνθεση των τάξεων καθιστά τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναγκαία, καθώς απαιτείται η ανταλλαγή γνώσεων, απόψεων και ιδεών με στόχο την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητα των σημερινών τάξεων. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μίας τάξης αποτελεί βασικό παράγοντα για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση ενταξιακής κουλτούρας με στόχο την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις και οι εμπειρίες εκπαιδευτικών, αναφορικά με το ζήτημα της συνεργασίας του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται μία προσπάθεια μελέτης του ζητήματος αυτού μέσα από την επεξεργασία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη νοηματοδότηση της συνεργασίας, την πρακτική εφαρμογή της και τη διερεύνηση των εμποδίων που βιώνουν στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας ενταξιακής εκπαίδευσης.

Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα, ερευνητικό εργαλείο της οποίας αποτελεί η ημι-δομημένη συνέντευξη. Στην εργασία έλαβαν μέρος δέκα (10) εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης και η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με βάση τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών προκύπτει ως αναγκαιότητα στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου και σχετίζεται με την κοινή λήψη αποφάσεων και το αίσθημα της κοινής ευθύνης ως προς τον σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα δημιουργίας ενός ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα, συμπεραίνεται ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη ισοτιμία των ρόλων στο πλαίσιο μίας ουσιαστικής και αποτελεσματικής συνεργασίας, στην πράξη διαφαίνεται ότι οι ρόλοι διαχωρίζονται. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι συχνά επικουρικός προς τον κυρίαρχο ρόλο των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης στο

πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας. Αναφορικά με τα εμπόδια και τις προκλήσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών αναδεικνύονται κυρίως η έλλειψη χρόνου και η αύξηση του φόρτου εργασίας, οι συγκρουσιακές προσωπικές σχέσεις, οι διαφορετικές προσεγγίσεις και στάσεις, η σύμβαση εργασίας του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και ο διαχωρισμός των ρόλων ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς. Κρίνεται αναγκαία η προσπάθεια άρσης των εμποδίων με στόχο την ανάπτυξη ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών.

Λέξεις- κλειδιά: Συνεργασία, ενταξιακή εκπαίδευση, απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών.

## Abstract

The heterogeneous composition of classes makes collaboration between teachers necessary, as the exchange of knowledge, opinions and ideas is required in order to respond to the diversity and complexity of today's classes. The cooperation between the teachers of a class is a key factor for the promotion of inclusive education and the formation of inclusive culture with the aim of equal access and participation of all children in the learning process.

In this paper, the opinions and experiences of teachers are investigated, regarding the issue of the cooperation of the special education teacher with the classroom teacher in the context of inclusive education. Specifically, an attempt is made to study this issue through the processing of teachers' perceptions regarding the meaning of cooperation in inclusive contexts, its practical application and the investigation of the obstacles they experience.

It is a qualitative research, the research tool of which is the semi-structured interview. Ten (10) general and special education & education teachers took part in the work and the selection of the sample was carried out based on the convenience sampling method. The research data were analyzed using the method of thematic content analysis.

According to the conclusions of the research, the development of collaborative practices arises as a necessity in the context of the daily operation of the school and is related to joint decision-making and the feeling of joint responsibility regarding the planning, teaching and evaluation of the educational process. At the same time, the essential cooperation between teachers is the main factor in creating an inclusive learning environment. However, taking into account the research data, it is concluded that although teachers emphasize the equality of roles in the context of a meaningful and effective collaboration, in practice it appears that the roles are separated. The role of special education and education teachers is often subsidiary to the dominant role of general education teachers in the context of cooperation between them. In relation to the obstacles and challenges experienced by teachers in terms of the development of collaborative practices, the lack of time and the increase in workload, conflicting personal relationships, different approaches and attitudes, the employment contract of the special education and education teacher and the separation of roles between the two

teachers. It is considered necessary to try to remove the obstacles with the aim of developing inclusive cooperative practices.

Key words: Collaboration, inclusive education, opinions and experiences of teachers.

## Εισαγωγή

Η επαγγελματική πορεία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, αλλά και οι προσωπικοί της προβληματισμοί σχετικά την αναγκαιότητα της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού πλαισίου, οδήγησαν στα ερωτήματα τα οποία επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα.

Σε μία προσπάθεια εις βάθος κατανόησης της κατάστασης σχετικά με τα ζητήματα αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο, η παρούσα έρευνα θα επιχειρήσει να συγκεντρώσει και να μελετήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Συγκεκριμένα μέσα από την αναζήτηση και την κριτική προσέγγιση της βιβλιογραφίας θα γίνει μία προσπάθεια μελέτης του ζητήματος της ενταξιακής εκπαίδευσης, της εννοιολογικής προσέγγισης της συνεργασίας και τη διερεύνηση των προκλήσεων αλλά και των προοπτικών βελτίωσης που έχουν αναδείξει προηγούμενες έρευνες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της εργασίας. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, οι θεματικοί άξονες, η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και το δείγμα της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα και στο τέταρτο κεφάλαιο οδηγούμαστε στην ανάλυση και την επεξεργασία των ερευνητικών ευρημάτων σύμφωνα με τους βασικούς θεματικούς άξονες.

Το τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας, τους περιορισμούς και προβληματισμούς που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και προτάσεις για ερευνητικές προτάσεις για την μελλοντική μελέτη του συγκεκριμένου θέματος.



## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεωρητικό Πλαίσιο

### Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητική πλαισίωση και βασικές αρχές

Το ζήτημα της ένταξης απασχολεί τις σχολικές κοινότητες εδώ και χρόνια. Με το πέρασμα όμως του καιρού και την αύξηση της πολυπλοκότητας των καταστάσεων και των ζητημάτων που αφορούν το σχολείο, η ανάγκη για ένταξη έγινε όλο και πιο μεγάλη. Η ένταξη αναφέρεται σε όλους τους μαθητές, χωρίς να κάνει διακρίσεις και πρωταρχικός σκοπός της είναι η συμμετοχή όλων και η παροχή ίσων ευκαιριών.

Η ένταξη καθώς και η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Η ένταξη σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και παλεύει για μία κοινωνία που δεν θα κάνει διακρίσεις. Συνδέεται με την αποδοχή του άλλου όπως είναι και την αναγνώριση της διαφορετικότητας. Αφορά όλους και αναφέρεται σε κάθε πλαίσιο. Στον τομέα της εκπαίδευσης η ένταξη δεν αφορά έναν αριθμό μαθητών αλλά το σύνολο τους. Η ενταξιακή εκπαίδευση οραματίζεται ένα σχολείο το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Στο σχολείο αυτό δεν θα υπάρχουν εμπόδια για τη μάθηση, ούτε διακρίσεις, ούτε αποκλεισμοί και θα έχει δημιουργηθεί ένα δημοκρατικό περιβάλλον. Τέλος κατά την ενταξιακή εκπαίδευση είναι ευπρόσδεκτη η διαφορετικότητα που προκύπτει από το φύλο, την εθνικότητα, την φυλή, τη γλώσσα, το κοινωνικό υπόβαθρο ή την αναπηρία (Σιαμαντά, 2016).

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν πρέπει να σχετίζεται μόνο με την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών. Είναι δικαίωμα όλων να εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης και στη μόρφωση ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, το θρήσκευμα, την αναπηρία, την οικονομική κατάσταση ή την κατάσταση της υγείας. Σύμφωνα με τον Slee (2005) για να εξασφαλιστεί αυτό το δικαίωμα πρέπει όλοι να επιμένουν όχι μόνο στην πρόσβαση αλλά στην ίση συμμετοχή και την επιτυχία. Παρά την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία έρχονται σε αντίθεση με το εκπαιδευτικό σύστημα και το ρόλο του εκπαιδευτικού που αφήνει να καλλιεργείται ο αποκλεισμός των ανάπηρων μαθητών. Οι ανάπηροι μαθητές αντιμετωπίζονται ως εμπόδιο, τα δικαιώματα για ίσες ευκαιρίες θυσιάζονται στο όνομα των ειδικών αναγκών και η ένταξη συσχετίζεται με την ειδική εκπαίδευση. Υπό το καθεστώς αυτό δεν επιτυγχάνεται η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η θεωρία δεν προσεγγίζεται

κριτικά, αλλά διαστρεβλώνεται. Το αποτέλεσμα αυτών είναι η ένταξη να θεωρείται αδύνατη ή αποδυναμωμένη. Ως αντίλογος προτείνεται η ανάπτυξη μίας παιδαγωγικής ενταξιακής εκπαίδευσης που θα καταπολεμά τις διακρίσεις που βιώνουν οι ανάπηροι μαθητές και θα καλλιεργεί την ισότητα όλων σε ένα δημοκρατικό σχολείο, με αυτό τον τρόπο τα ανθρώπινα δικαιώματα θα διασφαλίζονται και θα προστατεύονται (Τσερμίδου & Ζώνιου- Σιδέρη, 2020)

Σκοπός της ένταξης είναι το κάθε άτομο να αντιμετωπίζεται ως ένα ολοκληρωμένο άτομο και να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Έτσι ακριβώς και η ένταξη στην εκπαίδευση για τους μαθητές με αναπηρία, πρέπει να συνεπάγεται με την ισότιμη συμμετοχή τους και την ευκαιρία για αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους τους. Με την ένταξη τα άτομα με αναπηρία, σε κοινωνικό επίπεδο, θα καταφέρουν να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο, θα αποφευχθεί ο διαχωρισμός τους, θα καταπολεμηθούν τα στερεότυπα και ως προς την εκπαίδευση θα γεννηθεί «η εκπαίδευση για όλους». Η ένταξη έχει ως σκοπό της τη βελτίωση της συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στοχεύει στη δημιουργία ενός σχολείου και μιας εκπαίδευσης για όλους, όπου η διαφορετικότητα θα είναι αποδεκτή και σεβαστή. Οι αντιλήψεις και ο τρόπος ζωής κάθε παιδιού δε θα παραγκωνίζονται, ούτε θα κρύβονται. Η διαφορετικότητα των μαθητών δε θα αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα και πρωτεύων στόχος της θα είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι η μετονομασία και η επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης και αφορά όλο το μαθητικό πληθυσμό. Θα πρέπει να μας οδηγήσει σε πολιτιστική επαγρύπνηση, με στόχο τον εντοπισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών των εκπαιδευτικών αποκλεισμών. Η ενταξιακή εκπαίδευση τοποθετεί τη σχέση μεταξύ ειδικών επαγγελματιών και ατόμων με αναπηρία σε νέες βάσεις. Η ενταξιακή εκπαίδευση θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη δομή της σχολικής εκπαίδευσης. Αναφέρεται στην οργάνωση των σχολείων σε κυβερνητικό και τοπικό επίπεδο, δηλαδή τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται (Slee, 2005).

Η ένταξη δεν είναι μια διαφορετική μέθοδος διδασκαλίας, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένταξη δε σημαίνει μετακίνηση ενός παιδιού από ένα πλαίσιο σ' ένα άλλο. Οι μαθητές δε θα χάσουν την ιδιαίτερη ταυτότητά τους. Η ένταξη αφορά όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως γλώσσας, οικονομικής κατάστασης, έθνους, θρησκείας, με αναπηρία ή όχι. Κατά την ένταξη δίνεται βαρύτητα στο ποιος

περιλαμβάνεται και ποιος αποκλείεται όχι μόνο από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά στην κοινωνία γενικότερα. Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός αλλά να είναι το μέσο για την ίδρυση μίας ενταξιακής κοινωνίας. Η κοινωνία αυτή θα αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο τη διαφορετικότητα και θα καταπολεμά τον αποκλεισμό (Σιαμαντά, 2016).

Η ένταξη δεν είναι η μεταφορά της ειδικής αγωγής στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Δε σχετίζεται με την αφομοίωση και δεν είναι μια απλή ονομασία για την ειδική εκπαίδευση. Αποτελεί μια διαδικασία που συνεχώς αναζητά νέους τρόπους αντιμετώπισης της διαφορετικότητας, να μάθεις δηλαδή να ζεις με αυτήν και απ' αυτήν. Επιπρόσθετα αναζητάει τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση. Το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά, να επιμορφώνει συνεχώς τους εκπαιδευτικούς και να αντικατοπτρίζει τη φιλοσοφία μίας κοινωνίας για όλους. Έτσι ο όρος ξεφεύγει από τα όρια της εκπαιδευτικής ορολογίας και αποκτά κοινωνική και πολιτιστική ουσία (Παπαδημητρίου, 2016).

Η ένταξη καλείται να αντιμετωπίσει και να προβάλλει ζητήματα ισότητας, ανθρώπινων δικαιωμάτων, κοινωνικής δικαιοσύνης και κατάργησης διακρίσεων. Αφορά όλους τους μαθητές που βρίσκουν εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή όχι επειδή έχουν αναπηρία αλλά επειδή διαφέρουν ως προς το έθνος, το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, ή επειδή έχουν οικογενειακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς κλπ.

Η παιδαγωγική της ένταξης ζητάει να αξιοποιηθεί η αναπηρία ως παράδειγμα για τη κατανόηση των διακρίσεων. Τέλος προτείνει την ενασχόληση με το αντικείμενο αυτό προκειμένου τα ζητήματα αποκλεισμού των ανάπηρων μαθητών να αποτελέσουν το κέντρο των προβλημάτων της εκπαίδευσης (Καραγιάννη, 2019).

Όλα τα παιδιά είναι ίσα αλλά όχι ίδια, έχουν διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, προσωπικότητα και το καθένα χρειάζεται ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ικανότητές του από το οποίο μπορεί να ωφεληθεί. Σε αυτό το σημείο προβάλλεται η ανάγκη για εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής και για να μπορέσουμε να κινηθούμε στην κατεύθυνσή της απαιτείται η διαφοροποίηση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο φαίνεται πως τη σημερινή εποχή επιβραδύνει την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Η ένταξη είναι αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς, για τα παιδιά αλλά και για τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται επαγγελματικά μιας και μαθαίνουν να εκπαιδεύουν παιδιά με διαφορετικές ανάγκες, διευρύνουν τους ορίζοντες τους και μαθαίνουν να συνεργάζονται τόσο με συναδέλφους όσο και με γονείς. Από την άλλη τα παιδιά μαθαίνουν ότι όλοι είναι διαφορετικοί και μοναδικοί, μαθαίνουν να συμβιώνουν με διαφορετικούς ανθρώπους και βιώνουν ισότητα και ίσες ευκαιρίες. Η ένταξη είναι πολύτιμη γιατί από αυτήν επωφελούνται όλα τα παιδιά. Τέλος οι γονείς με την ένταξη νιώθουν λιγότερο απομονωμένοι αισθάνονται ότι κάποιος εκτιμούν το παιδί τους και ελπίζουν και στο μέλλον ότι η κοινωνία θα τους αντιμετωπίσει με αξιοπρέπεια.

Η αναφορά στις λέξεις «αναπηρία» και «διαφορετικότητα» έρχεται και δυσκολεύει την αναγκαιότητα της ένταξης. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες απαξιώνονται και δεν εντάσσονται στην κοινωνία, μόνο και μόνο εξαιτίας της χρήσης της γλώσσας. Η αναπηρία αντιμετωπίζεται με ουδέτερο τρόπο και γεννάται ένα γενικευμένο μοντέλο μάθησης, ίδιο για όλους, και όσοι δεν μπορούν να το ακολουθήσουν περιθωριοποιούνται. Η ένταξη δε δίνει έμφαση στο έλλειμμα, ούτε αντιμετωπίζει τους ανθρώπους σα μηχανές παραγωγής αλλά τονίζει τη διαφορά στην εκπαίδευση και προσπαθεί να αλλάξει τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους ανθρώπους (Ντεροπούλου, Ζώνιου-Σιδέρη, 2019).

Η σχολική ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία. Το σύγχρονο σχολείο δεν γίνεται να προάγει το διαχωρισμό, την κατηγοριοποίηση και το στιγματισμό. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη τα ειδικά σχολεία είναι σχολεία κλειστά που επιλέγουν μαθητές με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία απομακρύνονται από την κοινωνική πραγματικότητα. Η ένταξη δεν πρέπει να αυτονομιοποιείται ούτε να αντιμετωπίζεται ως αναγκαίο προοδευτικό βήμα (Καραγιάννη, 2019).

Οι Kerzner και Gartner (1997) χαρακτηριστικά αναφέρουν πως η ένταξη αποτελεί βασικό κομμάτι των απόψεων και των πρακτικών μας και είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ευθύνης που έχουμε για όλα τα παιδιά, εάν η ένταξη εφαρμοστεί μόνο σαν ένας τρόπος για να αντιμετωπίσουμε τα παιδιά με αναπηρίες, τότε ποτέ δε θα καταφέρουμε τίποτα. Πράγματι, στην τάξη οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι περιορισμοί πρόσβασης σε χώρους και υλικά, καθώς και οι προσδοκίες των

εκπαιδευτικών, έχουν μεγάλη επίδραση στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Prior, 2003). Όπως τονίζει η Ζώνιου- Σιδέρη (1997), η ένταξη αφορά την επανεξέταση των αξιών της εκπαίδευσης με σκοπό την αλλαγή των απαρχαιωμένων αντιλήψεων και την άρση των προκαταλήψεων. Επιπρόσθετα η αναγκαιότητα της ένταξης δεν πρέπει να σχετίζεται μόνο με τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ακόμη ένα βασικό στοιχείο που καθιστά την ένταξη αναγκαία είναι πως συμβάλλει στη βελτίωση του μαθησιακού προφίλ των παιδιών με αναπηρίες και στην καλύτερη ανάπτυξη των γνωστικών, γλωσσικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, η διαφορετικότητα αρχίζει να αντιμετωπίζεται σαν κάτι οικείο και η ενσυναίσθηση των παιδιών με αναπηρία αυξάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μη ανάπηρους συμμαθητές τους (Canadian council of ministers of education, 1983, Canadian education association, 1985, The council of exceptional children, 1987 στο Καισέρογλου, 2010).

Τέλος, ο Χαραμής (2000) στη Σιδέρη (2000) αναφέρει πως η ποιότητα της εκπαίδευσης και συγχρόνως το επίπεδο του πολιτισμού μιας σύγχρονης κοινωνίας, βελτιώνονται όταν διασφαλίζεται το δικαίωμα ίσων ευκαιριών για όλους, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός και δρώντας σε διαφοροποιημένο πλαίσιο πρακτικών. Αν η ένταξη σταματήσει να θυσιάζεται στο βωμό της απελευθέρωσης των ατόμων και δοθεί έμφαση στη διαφορά του πλαισίου της εκπαίδευσης, θα γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα, θα σταματήσει να αντιμετωπίζεται ως «τεχνικό πρόβλημα» και οι εκπαιδευτικές δομές θα αναπτύξουν προγράμματα και διδακτικές μεθόδους προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Ντεροπούλου, Ζώνιου- Σιδέρη, 2019).

Η εκπαιδευτική ένταξη προϋποθέτει ένα σχολείο με μαθητές με διαφορετικό ρυθμό μάθησης. Τα αναλυτικά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να στηρίζονται στις ατομικές διαφορές και όχι στις αποκλίσεις από το φυσιολογικό που πηγάζουν από ιατρικές διαγνώσεις. Η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με αναπηρία έχει παρατηρηθεί ότι αναπτύσσει τις γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες και βελτιώνει το μαθησιακό τους προφίλ. Η αλληλεπίδραση που σημειώνεται ανάμεσα στα παιδιά αυξάνει την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Παπαδημητρίου, 2016). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή

διαδικασία ποικίλουν ανάλογα από το είδος της αναπηρίας των μαθητών που υποστηρίζουν, την εμπειρία που έχουν από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη θέση και τη βαθμίδα τους και τη στήριξη που έχουν κατά τη συνεργασία με άλλους φορείς.

Για την επιτυχία της διαδικασίας της ένταξης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η προετοιμασία όλων των προσώπων και φορέων που εμπλέκονται σε αυτή. Βασικά κριτήρια επιτυχίας της ενταξιακής διαδικασίας είναι τα εξής: η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων, των συμμαθητών και ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, η ενημέρωση των γονέων του παιδιού με αναπηρία, η καθιέρωση διεπιστημονικής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου, η αύξηση του προσωπικού, η καθιέρωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών, η συνεχής επαναξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος, η καθιέρωση της εποπτείας στον εκπαιδευτικό χώρο με στόχο την ανατροφοδότηση, η οριοθέτηση του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού και του δάσκαλου της τάξης, η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και τα κατάλληλα εποπτικά μέσα, οι εγκαταστάσεις, οι εξωτερικοί και οι εσωτερικοί χώροι του σχολείου. Τα παραπάνω κριτήρια είναι βασικές προϋποθέσεις όχι μόνο για την ένταξη αλλά και για την διαμόρφωση του σχολείου. Βασικός παράγοντας δράσης είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι και η διεύθυνση του σχολείου. Συνοψίζοντας είναι αντιληπτό ότι δεν γίνεται να ισχύουν όλες οι προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν, αλλά αν η σχολική κοινότητα επικεντρωθεί στις δομές διοίκησης, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του ρόλου του σχολείου θα υπάρξει πρόοδος στην ενταξιακή αλλά και γενικότερα στην παιδαγωγική διαδικασία (Παπαδημητρίου, 2016).

Το σχολείο πρέπει να είναι για όλους. Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να καταρτιστούν για να διδάξουν όλα τα παιδιά και τα παιδιά από την άλλη να διδάσκονται από κοινού. Μέσα στη σχολική τάξη οφείλεται να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία σε όλα τα στιλ μάθησης των παιδιών. Με τα κατάλληλα εποπτικά μέσα, εφόδια, υποδομές και εξοπλισμό θα καταφέρουν να εκφραστούν όλοι οι μαθητές και θα έχουν οδηγηθεί σε μια πετυχημένη διδασκαλία (Δρακωτού, 2015).

Εφόσον μιλάμε για ενταξιακή εκπαίδευση απαιτούνται τα ακόλουθα: ίσες ευκαιρίες, ίσα δικαιώματα, αποδοχή της διαφορετικότητας, άρση των προκαταλήψεων,

επανεξέταση αξιών, εκπαίδευση εκπαιδευτών, σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Με όλα αυτά θα έχουμε μια εκπαίδευση που θα καλλιεργήσει στους μαθητές της το σεβασμό, την αλληλεγγύη, την εκτίμηση και την κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών με αναπηρία. Συνεπώς μοναδικός σκοπός της ένταξης είναι η παροχή εκπαίδευσης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό. Η ένταξη έχει ως αφετηρία τις διαφορές των παιδιών, με στόχο να ενωθούν όλοι στο τέλος (Δρακωτού,2015).

Η ένταξη δεν μπορεί να αυτονομιμοποιείται, ούτε να αντιμετωπίζεται ως ένα αναγκαίο προοδευτικό βήμα. Επίσης δεν πρέπει να αφήνει την ειδική αγωγή να διεισδύει μέσα της, γιατί έτσι υποβαθμίζεται (Καραγιάννη, 2019).

## Συνεργασία

### Προσδιορισμός της συνεργασίας

Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής φαίνεται να αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη ενταξιακών προγραμμάτων (Βλάχου & Ζώνιου- Σιδέρη, 2009). Ειδικότερα η συνεργασία παρέχει άμεση υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, συνδυάζοντας και αξιοποιώντας τις μοναδικές και ειδικές δεξιότητες τόσο του ειδικού όσο και του γενικού εκπαιδευτικού. Συνεπώς συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδασκαλίας με στόχο την ένταξη των μαθητών (Βλάχου, 2007). Η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα σε μία τάξη και εφαρμόζεται ανάμεσα σε δύο ή ακόμη και περισσότερους εκπαιδευτικούς, συνήθως υπάρχει ένας γενικός και ένας ειδικός όπου δουλεύουν μαζί, προκειμένου να διδάξουν μία διαφορετική, ανάμεικτη ομάδα μαθητών, στον ίδιο φυσικό χώρο (Cook & Friend, 1995). Η συνεργασία, περιλαμβάνει, από κοινού σχεδιασμό, καθοδήγηση και αξιολόγηση όλων των μαθητών είτε παρουσιάζουν δυσκολίες είτε όχι, και τροποποιήσεις, όπου κρίνεται αναγκαίο, του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να “συναντηθούν”, οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή (Nichols, Dowdy & Nichols, 2010). Με τον όρο «συνεργασία» εννοούμε τον συνεργατικό σχεδιασμό, τη συνεργατική διδασκαλία ή την από κοινού συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων για την προώθηση κοινών στόχων και πρακτικών. Η συνεργασία είναι εθελοντική, δηλαδή να μην είναι αναγκαία

αλλά η εφαρμογή της δεν επιβάλλεται με νόμους (Βλάχου,2017). Η συνεργατική διδασκαλία νοείται ως το ταίριασμα ενός εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης με έναν ειδικό εκπαιδευτικό, με στόχο τη διδασκαλία μιας ετερογενούς ομάδας μαθητών (Ζαχαράκη, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί με τη συνεργασία θα αποτελέσουν μια ομάδα που καλείται να δράσει από κοινού. Μέσα από τη συνεργασία τους, μαθαίνουν ο ένας μέσα από τον άλλο, θα κάνουν υποχωρήσεις για την επίτευξη του κοινού στόχου, παραμερίζουν την «αυθεντία» του καθενός και οδηγούνται σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και τη δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού, αποδοχής και ασφάλειας για όλα τα παιδιά (Δρακωτού, 2015). Επιτυχημένη συνεργατική διδασκαλία θα υπάρξει αν και οι δύο εκπαιδευτικοί συμβάλλουν αμοιβαία στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, την αξιολόγηση της μαθησιακής εξέλιξης όλων μαθητών και χρησιμοποιούν μια ευρεία γκάμα διδακτικών προσεγγίσεων (Ζαχαράκη, 2017).

Η επιτυχημένη συνεργατική διδασκαλία επηρεάζει τα χαρακτηριστικά και το ρόλο των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Έρευνα στη Γαλλία σε σχολεία που συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί έδειξε ότι ο μη σαφής διαχωρισμός των ρόλων των εκπαιδευτικών επηρέασε τη συνεργασία τους και τη σωστή λειτουργία του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί κατά την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση είναι απαραίτητο να αναπτύξουν δεξιότητες για επικοινωνία και συνεργασία. Για να είναι επιτυχημένη η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη προϋπόθεση να έχουν κοινές απόψεις και αξίες, να ταιριάζουν οι προσωπικότητές τους και να είναι δεκτικοί να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Παράλληλα είναι σημαντική η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων για μια επιτυχημένη συνεργασία (Νικήτα, 2020). Για να είναι μια συνεργασία επιτυχημένη και αποτελεσματική πρέπει οι συμμετέχοντες να λάβουν υπόψη τους την ισοτιμία ανάμεσά τους, τους κοινούς στόχους, να είναι υπεύθυνοι όλοι όσοι εμπλέκονται για τη συμμετοχή και τη λήψη αποφάσεων, να μοιράζουν το υλικό που έχουν στη διάθεσή τους και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες για τις συνέπειες των συνεργατικών πρακτικών που εφαρμόζουν (Βλάχου, 2017).

Όσον αφορά την Ελλάδα, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 η συνεργατική διδασκαλία ορίζει έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ, ο οποίος είναι υπεύθυνος για ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα απαιτεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την από κοινού προώθηση της ένταξης των μαθητών (Ζαχαράκη, 2017). Όμως η



συνεργασία μπορεί να συμβάλει στην ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων με διάθεση από τον κάθε εμπλεκόμενο. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς τις συνεργατικές πρακτικές, νιώθουν άγχος επειδή μέχρι τώρα δεν είχαν μάθει να εργάζονται ομαδικά και αυτό που τους δυσκολεύει είναι η έλλειψη γνώσης και η απειρία τους. Αλλιώς είναι ξεκάθαρο το πόσο θέλουν και το πόσο ανάγκη έχουν τη συνεργασία στις δύσκολες και πολύπλοκες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν.

Αναμφισβήτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει στο έργο τους. Σε περιπτώσεις μη αποδοχής του ενός από τους δύο εκπαιδευτικούς ο άλλος αναγκάζεται να εργαστεί μόνος. Στην έρευνα των Κρίτικος και Birnbaum (2003) συμμετείχαν δεκαέξι ζεύγη εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνεργάστηκε με τον αντίστοιχο συνάδελφο εκπαιδευτικό, όμως κάποιοι ανέφεραν ότι η συνεργασία απουσίαζε λόγω έλλειψης χρόνου. Άλλη μελέτη για την συνεργασία των εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν με επιτυχία γιατί ανέλαβαν ξεχωριστούς ρόλους. Επιπρόσθετα η ελλιπής ακαδημαϊκή κατάρτιση και η απειρία των εκπαιδευτικών ήταν παράγοντες που επηρέασαν το έργο τους (Ζαχαράκη, 2017).

#### Εμπόδια για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών

Ο καθένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά τη συνεργασία και την οποιαδήποτε αλληλεπίδραση. Τα εμπόδια υπάρχουν από πριν ν' αρχίσει η συνεργασία, γιατί ακριβώς προσπαθεί να γίνει ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους που αν δεν έχουν κοινές αντιλήψεις ή αν δεν προσπαθήσουν να αναπτύξουν μια καλή σχέση και να επικοινωνήσουν, θα υπάρξουν εμπόδια.

Οι βασικοί λόγοι που παρεμποδίζουν τις συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι η απουσία ελαστικότητας στο σχολικό πρόγραμμα, η αδυναμία των σχολικών δομών και των πρακτικών, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, η έλλειψη χρόνου για προγραμματισμό, η αύξηση φόρτου εργασίας, η απουσία δεξιοτήτων συνεργασίας, οι διαφορετικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις, η διαφορετική προσέγγιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και η παγιωμένη

αντίληψη ότι οι μαθητές με αναπηρία είναι αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών. Τα περισσότερα προβλήματα σχετίζονται με τη δομή του σχολείου και την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εμπλεκόμενων (Βλάχου, Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Σύμφωνα με τη Βλάχου (2017), οι προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει μια συνεργασία είναι η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών, η δυσκολία του προγραμματισμού, ο φόρτος εργασίας, οι συγκρούσεις λόγω των διαφορετικών χαρακτήρων και αντιλήψεων, η έλλειψη συμβουλευτικής προς τους εμπλεκόμενους, καθώς και η απουσία δεξιοτήτων επικοινωνίας και η ασάφεια στους ρόλους και στις αρμοδιότητες που έχει ο καθένας κατά τη συνεργασία.

Για μια επιτυχημένη συνεργατική πρακτική η καλή συναδελφική σχέση αποτελεί τη βάση της. Συνεπώς η έλλειψη εμπιστοσύνης, η απουσία χρόνου για συζήτηση και προγραμματισμό, η διεκδίκηση της τάξης, η αδυναμία να μοιραστεί η ευθύνη και η απουσία της παραδοχής της ισότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι εμπόδια για τις συνεργατικές πρακτικές (Ζαχαράκη, 2017).

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ως καθοριστικός παράγοντας για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Ένας παράγοντας που επηρεάζει την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών είναι αυτός της συνεργασίας. Οι δύο έννοιες συνδέονται άμεσα. Με τη συνεργασία προωθείται η ένταξη ή ο αποκλεισμός των μαθητών. Η συνεργασία είναι ωφέλιμη για όλους τους εμπλεκόμενους, όμως όταν οι συνεργατικές πρακτικές δεν προάγουν την ένταξη των μαθητών οδηγούν στην περιθωριοποίηση κάποιων ατόμων του μαθητικού συνόλου. Στο πλαίσιο της ένταξης η συνεργασία είναι απαραίτητη γιατί οι τάξεις χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και επιπλέον έχει γίνει πολύπλοκο όλο το πλαίσιο του σχολείου (σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων κλπ). Επιπρόσθετα με τη συνεργασία αναδεικνύονται νέες μέθοδοι που αναπτύσσουν την ενταξιακή κουλτούρα (Ντεροπούλου, 2015).

Η συνεργασία και η ένταξη είναι αλληλένδετες έννοιες. Αν απουσιάζει η συνεργασία από την ενταξιακή εκπαίδευση, οι μαθητές θα στιγματιστούν, ενώ αν καλλιεργούνται

οι συνεργατικές πρακτικές θα οδηγηθούμε στην ένταξη όλων των μαθητών. Ειδικότερα σήμερα οι συνεργατικές πρακτικές είναι πολύ σημαντικές λόγω της ίδιας της σχολικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με την Carrington η ένταξη προϋποθέτει μια διαφορετική κουλτούρα. Η ένταξη ζητάει τη συνεργασία, ζητάει όλοι να εργαστούν μαζί και να μάθουν ο ένας από τον άλλο (Βλάχου, 2017). Οι δύο έννοιες σχετίζονται άμεσα κι η ύπαρξη της μίας οδηγεί στη δημιουργία της άλλης. Αντίστοιχα αν απουσιάζει η μία, δεν μπορεί να υπάρξει και να έχει αποδοτικά αποτελέσματα η άλλη από μόνη της.

### Οφέλη συνεργασίας

Η συνεργασία αναμφισβήτητα είναι ωφέλιμη για όλους. Σε οποιοδήποτε κλάδο, χώρο, επάγγελμα, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να φέρει. Σίγουρα είναι ταυτόχρονα ένα σύνθετο ζήτημα επειδή ακριβώς πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι, με διαφορετικές αντιλήψεις, πιστεύω και κουλτούρα καλούνται να ενώσουν τις δυνάμεις τους για ένα κοινό στόχο. Η συνεργασία μπορεί να στεφθεί με επιτυχία, αν ο κάθε εμπλεκόμενος παραγκωνίσει τον εγωισμό και την αντιπαλότητα και δράσει συλλογικά για την επίτευξη του στόχου. Σύμφωνα με τις Villa και Thousand (2009) η συνεργασία είναι ο κυριότερος παράγοντας για την εφαρμογή επιτυχημένων ενταξιακών προγραμμάτων και ο μοναδικός παράγοντας που δημιουργεί θετικές στάσεις στους εκπαιδευτικούς (Βλάχου, 2017).

Η συνεργασία μπορεί να γίνεται πολύπλοκη, αυτό συμβαίνει επειδή συνεργάζονται διαφορετικά άτομα που αντιλαμβάνονται την έννοια αυτή διαφορετικά και προσπαθούν να την προσεγγίσουν με διαφορετικές πρακτικές. Για να είναι επιτυχημένη απαιτεί αλλαγές σε στερεότυπα, ρόλους και αρμοδιότητες και ο καθένας να κάνει τη δική του αυτοκριτική. Αν καταφέρουμε να παραμερίσουμε την «αυθεντία» και την «εξουσία» οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να συνεργαστούν με επιτυχία (Ντεροπούλου, 2015). Παρατηρείται πως τα οφέλη της συνεργασίας δε φαίνονται μόνο στα αποτελέσματα μιας εργασίας ή στόχου αλλά και τα ίδια τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία ωφελούνται σε προσωπικό επίπεδο, αναπτύσσονται αισθήματα ομαδικότητας, συνεργατικότητας, φιλίας και στενών δεσμών.

Η συνεργασία αποτελεί πηγή υποστήριξης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ναι μεν έχει ένα κοινό στόχο που

απ' αυτόν επωφελούνται οι μαθητές, αλλά από την άλλη και η δουλειά των εκπαιδευτικών γίνεται πιο εύκολη (Βλάχου, 2017).

Μέσα από μελέτες έχει αναδειχθεί ότι μέσα από τη συνεργασία βελτιώνεται ολόκληρη η λειτουργία του σχολείου. Τα οφέλη είναι εμφανή σε όλα τα επίπεδα, μαθησιακό, διδακτικό, επαγγελματικό και σχολικό. Ακόμα δε βελτιώνονται μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και το έργο τους και μέσα από τα θετικά αποτελέσματα στα παιδιά αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους (Βλάχου, Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Ως προς τα οφέλη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών έχει καταγραφεί ότι με τις συνεργατικές πρακτικές εξελίσσονται επαγγελματικά, βιώνουν αλληλοϋποστήριξη συναισθηματική αλλά και επαγγελματική, διευρύνουν τις γνώσεις τους, μαθαίνουν νέες στρατηγικές και τεχνικές, αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και μοιράζονται την ευθύνη. Από την άλλη τα οφέλη για τους μαθητές είναι η αντίστοιχη δική τους εξέλιξη, η βελτίωση στη συμπεριφορά, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, καθώς και η μελλοντική βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους (Ζαχαράκη, 2017).

Σύμφωνα με την Goddard (2010) η συνεργασία των εκπαιδευτικών έχει άμεση επίδραση στους μαθητές, καθώς αυτοί επωφελούνται από τη διδασκαλία που σχεδιάζεται από δύο εκπαιδευτικούς. Η συνδυασμένη προσπάθεια από δύο δασκάλους είναι πιο ισχυρή από τις διδακτικές εφαρμογές που εκπονούνται από έναν.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Σκοπός και Μεθοδολογία

### Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας είναι η βάση στην οποία στηρίζεται ο ερευνητής καθ' όλη τη διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος και περιλαμβάνει τις καθοδηγητικές γραμμές που επιδιώκονται στην έρευνα. Η εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει και διερευνά ζητήματα και φαινόμενα εκπαιδευτικής φύσης: το σχολείο ως θεσμός, την εκπαιδευτική διαδικασία και τις ποικίλες παραμέτρους που την επηρεάζουν, τη σχολική ζωή και κουλτούρα, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τις στάσεις των μαθητών και των μαθητριών. Η έρευνα στην εκπαίδευση αποτελεί μια προσπάθεια επεξεργασίας διαφορετικών προβληματισμών και ερωτημάτων μέσα από τη συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων με σκοπό την περιγραφή, εξήγηση, γενίκευση και πρόβλεψη (Anderson, 1990). Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια δραστηριότητα η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός οργανωμένου σώματος επιστημονικής γνώσης σχετικά με τα γεγονότα τα οποία απασχολούν τους παιδαγωγούς (Travers, 1978, στο Verma & Mallick, 2004). Στο μικροσκόπιο του ερευνητή μπαίνουν δομές και λειτουργίες, επαγγελματικοί ρόλοι και πρόσωπα, ιδέες και πρακτικές, εκπαιδευτικές πολιτικές και αλληλεπιδράσεις, διαδικασίες και αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης. Ο ερευνητής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι ένας κατεξοχήν κοινωνικός επιστήμονας, ένας ερευνητής μιας περιοχής της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Γκότοβος, 2016). Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί μια μορφή πρακτικής αναζήτησης που συνδέει την έρευνα με την πράξη. Είναι σημαντικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται στην έρευνα, στον σχεδιασμό, την ανάλυση και την αναζήτηση λύσεων σε πολύπλοκα εκπαιδευτικά προβλήματα (Elliott, 1989).

Η παρούσα έρευνα θέτει ως βασικό σκοπό την καταγραφή και τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με τα ζητήματα της μεταξύ τους συνεργασίας. Συγκεκριμένα, η εν λόγω εργασία επιδιώκει να εξετάσει την έννοια της συνεργασίας, την εφαρμογή της στην πράξη, τον ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτή τη διαδικασία και τα εμπόδια που προκύπτουν, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η προσπάθεια αυτή έχει στόχο να αναδείξει την σημερινή κατάσταση στο σχολικό περιβάλλον, τους περιορισμούς που εντοπίζουν οι συνεντευξιαζόμενοι κατά τη συνεργασία τους αλλά

και τις προοπτικές βελτίωσης. Ως απώτερος σκοπός της έρευνας ορίζεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ο αναστοχασμός αναφορικά με την αναγκαιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, αλλά και την ανάδειξη των παραγόντων που εμποδίζουν ή τον τρόπο που η συνεργασία υλοποιείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και διαστρεβλώνουν τους στόχους και τη σημασία της.

Βάσει του σκοπού της έρευνας διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

**1. Πως νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης;**

1.1 Πως αντιλαμβάνονται την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης;

1.2 Ποιος είναι ο σκοπός της ενταξιακής εκπαίδευσης;

1.3. Ποιους αφορά;

1.4. Πως αντιλαμβάνονται την έννοια της βλάβης και πως της αναπηρίας;

**2. Πως νοηματοδοτούν την έννοια της συνεργασίας;**

2.1 Πως ορίζουν την έννοια της συνεργασίας;

2.2. Πως αντιλαμβάνονται τη σημασία και τη χρησιμότητα της συνεργασίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης;

2.3. Ποιες συνδέσεις δημιουργούνται ανάμεσα στη σημαντικότητα της συνεργασίας και τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης;

**3. Με ποιους τρόπους υλοποιείται η διαδικασία της συνεργασίας ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης;**

3.1. Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών μέσα από την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών;

3.2. Έχουν εντοπίσει διαφοροποιήσεις μεταξύ του ρόλου του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο πλαίσιο της συνεργασίας;

3.3. Σε ποιους τομείς του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης έχουν αξιοποιηθεί συνεργατικές πρακτικές;

#### **4. Ποιες είναι οι προκλήσεις και οι προοπτικές βελτίωσης της συνεργασίας;**

4.1. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας;

4.2. Τι προτείνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις προοπτικές βελτίωσης της διαδικασίας της συνεργασίας;

### **Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση**

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας βασίζεται στον βασικό σκοπό που έχει τεθεί και καθοδηγείται από τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές της έρευνας. Η επιλογή των μεθόδων που θα αξιοποιηθούν κρίνεται κρίσιμη για την προσέγγιση της πραγματικής κατάστασης και την διεξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

#### **Ποιοτική έρευνα**

Η ποιοτική έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει σε βάθος και να δώσει τη δυνατότητα στον ερευνητή που έρχεται σε άμεση επαφή και αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα της έρευνας να αντλήσει πολλές πληροφορίες για το θέμα μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα. Προσπαθεί δηλαδή όχι απλώς να τα περιγράψει αλλά και να τα κατανοήσει. Η ποιοτική έρευνα θεωρείται κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθεί κάτι σε βάθος ακόμα και αν το δείγμα είναι μικρό. Είναι ενδιαφέρον να παρακολουθήσει κανείς την εξέλιξη του ορισμού της ποιοτικής έρευνας που προτείνεται από τους Denzin & Lincoln (1994, 2000a, 2005). Η εξέλιξη του ορισμού της ποιοτικής έρευνας απεικονίζει τις συνεχώς μεταβαλλόμενες αντιλήψεις για τη φύση της ποιοτικής έρευνας στη βάση ενός ευρύτερου φάσματος προσεγγίσεων. Ένας από τους τρόπους οριοθέτησης της ποιοτικής έρευνας είναι ο ακόλουθος: η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαίσιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού,

συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση. Οι ερευνητές που υιοθετούν την ποιοτική μέθοδο μελετούν τα διαφορετικά ζητήματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα μέσα από την οπτική των ανθρώπων που λειτουργούν μέσα σε αυτό (Denzin & Lincoln, 2005).

Ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μια αποσπασματική, αφαιρετική και στατική του μελέτη. Η ανάγκη αυτή προκύπτει, επίσης, όταν ο ερευνητής αδυνατεί να αναγνωρίσει ή να διακρίνει συγκεκριμένες μεταβλητές για τη μελέτη του φαινομένου ή όταν δεν υπάρχει διαθέσιμη θεωρία για την εξήγηση ή την κατανόησή του. Επίσης, θέλει να εκπονήσει μια σε βάθος, λεπτομερή μελέτη και κατανόηση των επιμέρους πτυχών ή διαστάσεων του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μια αποστασιοποιημένη, στατιστική, αφαιρετική προσέγγισή του. Παράλληλα, ο ερευνητής επιδιώκει να υιοθετήσει ένα αφηγηματικό ύφος, να περιγράψει με πιο εκφραστικούς όρους την εμπειρία των υποκειμένων για ένα φαινόμενο. Τέλος, διαθέτει αρκετό χρόνο και μέσα για τη συλλογή πλούσιων ερευνητικών δεδομένων στο πεδίο της έρευνας, προκειμένου να προσεγγίσει καλύτερα την πολύπλοκη, δυναμική και ολιστική φύση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

### Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί μια ευρύτατα διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αφορά την συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του ερευνητή με το υποκείμενο. Η συνέντευξη επιτρέπει την άντληση πληροφοριών σε μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι οι μέθοδοι συλλογής στοιχείων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών και συμπεριφορών, κινήτρων, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων. Επιπλέον, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πλήρως τις απαντήσεις του υποκειμένου, να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις και να ανασύρει επιπρόσθετες απαντήσεις, να διερευνήσει θέματα που δεν



είχαν εκ των προτέρων καθοριστεί αλλά προέκυψαν ως σημαντικά από τις απαντήσεις του υποκειμένου, ενισχύοντας έτσι τη σαφήνεια αλλά και το εύρος των δεδομένων που προκύπτουν (Breakwell 1990, Hitchcock and Hughes 1989, Maycut and Morehouse 1994, Powney and Watts 1987, Altrichter et al 2001).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις, που βοηθούν το μελετητή να έχει έναν οδηγό για να καλύψει το θέμα που ερευνά. Χρειάζεται να σημειωθεί, ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία καθώς μπορούν να τροποποιηθούν οι ερωτήσεις και το περιεχόμενο τους ανάλογα με τον ερωτώμενο, ο κάθε συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να εμβαθύνει όπου εκείνος κρίνει και κατά τη συζήτηση μπορούν να προστεθούν ή να αφαιρεθούν ερωτήσεις (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

Η συνέντευξη μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική, περισσότερο ή λιγότερο κατευθυνόμενη από το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη, ανοιχτή ή κλειστή, μη-δομημένη (ελεύθερη) ή δομημένη. Μια συνήθης μορφή συνέντευξης στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η ημι-δομημένη: υπάρχει ένας οδηγός με προσχεδιασμένες ερωτήσεις, αλλά παρέχεται η ελευθερία και η ευελιξία να συζητηθούν και άλλα θέματα που αναδύονται κατά τη συζήτηση (Hitchcock and Hughes 1989).

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης με σκοπό την αλληλεπίδραση με τους συνεντευξιαζόμενους, την άντληση των πληροφοριών και τη διερεύνηση του θέματος μέσα από τη δική τους οπτική.

## Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός αποτελεί το σημαντικότερο σημείο κάθε διερεύνησης και είναι αυτός που καθοδηγεί όλη την έρευνα. Είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας κατά το σχεδιασμό το αντικείμενο της έρευνας, το σκοπό της, το θεωρητικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα, τις μεθόδους και το δείγμα που θα αξιοποιήσουμε και τα ζητήματα δεοντολογίας (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

Οι ποιοτικές μέθοδοι χαρακτηρίζονται ως φυσικές, επειδή μπορούν και να μην είναι κατευθυνόμενες, αλλά να διεισδύσουν στην προσωπικότητα των ερωτώμενων και να

διερευνούν τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχτεί (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008) .

### Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Το πρώτο βήμα στην ερευνητική διαδικασία είναι ο καθορισμός του αντιληπτικού περιγράμματος από τον ερευνητή, δηλαδή να έχει γίνει αντιληπτό το πως βλέπει ο ερευνητής την πραγματικότητα, ποιες είναι οι δικές του αντιλήψεις , αν ξεχωρίζει την αλήθεια γύρω από το θέμα και την πραγματικότητα . Συγκεκριμένα να κατανοεί ότι ο κάθε ερωτώμενος φέρει τη δική του πραγματικότητα και μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα ερευνηθεί αν η δική του αλήθεια αποδεικνύεται μέσα από τη θεωρία. Ακόμα και αν ο ερευνητής έχει άλλες απόψεις για το θέμα που ερευνά είναι θεμιτό και αναγκαίο γιατί το υπό έρευνα ζήτημα δεν έχει τις γνώσεις και την εμπειρία να το ερμηνεύσει ακόμα (Μαντζούκας, 2007).

Το αντικείμενο της ανάλυσης είναι το άτομο συνολικά, η ανάλυση της σύνθετης συμπεριφοράς και των προοπτικών του και όχι ένας μικρός αριθμός μεταβλητών και γι' αυτό δεν μπορεί να είναι απρόσωπη. Θεωρείται ότι τα ανθρώπινα όντα δεν μπορούν να διασπαστούν σε ένα σύνολο διακριτών και ξεχωριστών μεταβλητών και γι' αυτό η ανάλυση της συμπεριφοράς τους θα πρέπει, αν θέλουμε να είναι έγκυρη, να έχει ολιστικό χαρακτήρα. Ο στόχος της ανάλυσης είναι η κατανόηση των υποκειμένων, των επιμέρους τους προοπτικών στο πλαίσιο που αυτές λειτουργούν. Στην ανάλυση των προοπτικών αυτών ο ερευνητής ταξινομεί και διακρίνει σε αυτές ιδεώδεις τύπους, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικά κριτήρια και παραμέτρους (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

### Ερευνητικά εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Τα εργαλεία της έρευνας ποικίλλουν ανάλογα με τα υποκείμενα. Η ετερογένεια των πληροφοριών, η εξατομικευμένη τους εκδήλωση αποτελούν συστατικά στοιχεία της ποιοτικής έρευνας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα το εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν αυτό της ατομικής ημι-δομημένης συνέντευξης. Συγκεκριμένα διεξήχθησαν δέκα συνεντεύξεις ημι-

δομημένου τύπου με τη συμμετοχή πέντε εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και πέντε εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ο οδηγός της συνέντευξης επικεντρώθηκε σε τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες και στο κάθε άξονα διαμορφώθηκαν υποερωτήματα με σκοπό τη διασφάλιση της εστίασης στο υπό διερεύνηση θέμα. Η σειρά με την οποία διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις δεν ήταν πάντα σταθερή, αλλά ακολουθούσαν τη ροή της συζήτησης. Ο οδηγός της συνέντευξης εισαγωγικά περιλάμβανε ερωτήσεις με σκοπό την καταγραφή δημογραφικών στοιχείων (ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία, πλαίσιο εργασίας) και στη συνέχεια ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που επιτρέψαν την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν σε πέντε θεματικούς άξονες με στόχο τη σφαιρική προσέγγιση του θέματος υπό διερεύνηση: νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας, νοηματοδότηση της συνεργασίας, εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με τη συνεργασία, προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης αναφορικά με τη συνεργασία.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια-ζώσης ή μέσω τηλεδιασκέψεων. Το υλικό των ηχογραφήσεων μαγνητοφωνήθηκε μέσω της χρήσης κινητού τηλεφώνου ή του εργαλείου μαγνητοφώνησης στην εφαρμογή των διαδικτυακών συναντήσεων. Μετά την ολοκλήρωση του κύκλου των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των δεδομένων σε γραπτό κείμενο. Τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες ακολουθώντας τους ερευνητικούς άξονες της εργασίας και στη συνέχεια αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου με στόχο τη συστηματική παρουσίαση και ανάλυση τους.

### Το δείγμα της έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα ο καθορισμός του δείγματος εξαρτάται από το πόσο μεγάλο επιθυμεί ο ερευνητής να είναι το δείγμα και πως θα το επιλέξει. Ο ποιοτικός ερευνητής δεν έχει σκοπό να συμπεριλάβει στο δείγμα το γενικό αλλά το συγκεκριμένο και το ειδικό. Γι' αυτό το λόγο τα δείγματα στις ποιοτικές έρευνες δεν είναι μεγάλα και τυχαία. Η ποιοτική δειγματοληψία βασίζεται στην επάρκεια και στην καταλληλότητα. Δηλαδή το δείγμα θα πρέπει να είναι κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου και επαρκές για την παροχή των πληροφοριών (Μαντζούκας, 2007).

Στη βολική δειγματοληψία ή αλλιώς δειγματοληψία ευκολίας ο ερευνητής συλλέγει άτομα που μπορεί να προσεγγίσει εύκολα και γνωρίζει ότι θα συμμετέχουν με βεβαιότητα. Θεωρείται η πιο εύκολη δειγματοληψία καθώς είναι απλή, ταχεία και δεν κοστίζει (Γαλάνης, 2017).

Στην παρούσα έρευνα η επιλογή του δείγματος αποφασίστηκε μετά από επικοινωνία με παλαιότερους συναδέλφους, φίλους αλλά και από το χώρο εργασίας της ερευνήτριας. Το δείγμα ήταν πέντε εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και πέντε εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.

Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Γ.Ε.1	Γ.Ε.2	Γ.Ε.3	Γ.Ε.4	Γ.Ε.5
<b>Φύλο</b>	Άντρας	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα
<b>Σπουδές</b>	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό
<b>Εργασιακή συνθήκη</b>	Αναπληρωτής	Μόνιμη	Αναπληρώτρια	Μόνιμη	Αναπληρώτρια
<b>Προϋπηρεσία στη γενική αγωγή</b>	1	14	2	7	5
<b>Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή</b>	3	-	1	2	-
Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Ε.Ε.1	Ε.Ε.2	Ε.Ε.3	Ε.Ε.4	Ε.Ε.5
<b>Φύλο</b>	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα
<b>Σπουδές</b>	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό
<b>Εργασιακή συνθήκη</b>	Αναπληρώτρια	Αναπληρώτρια	Αναπληρώτρια	Αναπληρώτρια	Αναπληρώτρια
<b>Προϋπηρεσία στη γενική αγωγή</b>	-	-	-	-	-
<b>Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή</b>	3	4	2	8	3

## Δεοντολογία

Το ζήτημα της δεοντολογίας αποτελεί βασική επιδίωξη της ερευνήτριας τόσο κατά το μεθοδολογικό σχεδιασμό, όσο και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα λόγω της προσωπικής αλληλεπίδρασης, είναι βασικό να προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων και να διασφαλίζονται τα δικαιώματά τους καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας οι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί από την αρχή της διαδικασίας για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας, καθώς και για το δικαίωμά τους να μην απαντήσουν σε κάποιο ερώτημα, να μη δώσουν πληροφορίες που δεν επιθυμούν και να αποχωρήσουν από τη διαδικασία σε οποιαδήποτε στιγμή οι ίδιοι το κρίνουν απαραίτητο (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

Επιπλέον, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε να διασφαλιστούν τα προσωπικά δεδομένα όλων των εκπαιδευτικών (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Με σκοπό να διασφαλιστεί η ανωνυμία, δόθηκε στις απομαγνητοφωνήσεις ένας μοναδικός κωδικός, ο οποίος αποτελείται από τα αρχικά Γ.Ε (γενικής εκπαίδευσης) και Ε. Ε (ειδικής εκπαίδευσης) και ένας αριθμός από το 1 έως το 5, σύμφωνα με τη σειρά διεξαγωγής της συνέντευξης.

Ο προγραμματισμός των συνεντεύξεων ορίστηκε σύμφωνα με τη διαθεσιμότητα του κάθε συμμετέχοντα ως προς το χρόνο και τον τρόπο διεξαγωγής της διαδικασίας. Η ερευνήτρια προσδιόρισε εξ' αρχής τον σκοπό της έρευνας, τον χρόνο διάρκειας και απάντησε με συνέπεια σε οποιαδήποτε απορία ή προβληματισμό εκφράστηκε. Η διακριτικότητα και η ευγένεια αποτέλεσαν υποχρεωτικά συστατικά, καθώς και ο σεβασμός προς τα άτομα που συνέθεσαν το δείγμα.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Παρουσίαση ευρημάτων

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και το ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτήν.

Ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου των συνεντεύξεων περιέχει ερωτήσεις γύρω από την ενταξιακή εκπαίδευση, με σκοπό να προσδιοριστεί η έννοια αυτή από τους εκπαιδευτικούς. Στην προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί να συνθέσουν έναν ορισμό για την ενταξιακή εκπαίδευση, 3 στους 10 εκπαιδευτικούς την ταύτισαν με τον όρο συμπερίληψη:

*Θα προτιμούσα να μιλήσω για συμπερίληψη, για συνεκπαίδευση του παιδιού, για διαφοροποίηση της εκπαίδευσης, ώστε όλα τα παιδιά να νιώθουν μέλος της σχολικής τάξης και της κοινότητας γενικότερα. (Ε.Ε.2)*

*Ως μια συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία, μια αναγκαιότητα στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. (Ε.Ε. 5)*

*Νομίζω ο όρος αναφέρεται στην ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο σχολείο χωρίς κάποια διάκριση. Κάτι σαν συμπερίληψη. (Γ.Ε.2)*

Δύο από τους ερωτώμενους θεωρούν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μέρος της εκπαίδευσης και δεν σχετίζεται με την ειδική αγωγή, ούτε θα έπρεπε να την ξεχωρίζουμε από την εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή απάντησαν ότι:

*Ο όρος θεωρώ πως δεν έχει να κάνει με την ειδική αγωγή. Για μένα η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μέρος του ορισμού της εκπαίδευσης. Δεν πρέπει να το μελετάμε ξεχωριστά, ούτε να προσπαθούμε να το ορίσουμε. θεωρώ πως είναι μέσα στο πρακτικό πράγμα κάθε τάξης. (Γ.Ε.5)*

*Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι απολύτως απαραίτητη για την ομαλή συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Γ.Ε.1)*

Το μεγαλύτερο μέρος των συνεντευξιζόμενων προσδιόρισαν την ενταξιακή εκπαίδευση ως την εκπαίδευση που διασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστήριξαν ότι με την ενταξιακή εκπαίδευση εντάσσονται όλα τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο και παρέχονται σε όλους ίσες ευκαιρίες μάθησης. Πιο συγκεκριμένα :

Για μένα η ενταξιακή εκπαίδευση, η ένταξη γενικότερα είναι το μέλλον της εκπαίδευσης γιατί οι μέθοδοι της και τα προγράμματα που ακολουθούνται δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαίδευση με ίση πρόσβαση και ίδια οφέλη για όλους. (Ε.Ε.4)

Ως την εκπαίδευση που διασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. (Γ.Ε.3)

Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, την καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό και την ένταξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτων εθνικότητας, αναπηρίας. (Ε.Ε.3)

Ενταξιακή εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που ως στόχο έχει την ένταξη όλων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, την αποδοχή της διαφορετικότητας και μοναδικότητας του κάθε ατόμου, την εστίαση στις κλίσεις και στα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά και γενικά την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα. (Γ.Ε. 4)

Πιστεύω ότι είναι η εκπαίδευση στην οποία μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως των μαθησιακών δυσκολιών τους ή της διαφορετικότητας μέσα σε κλίμα σεβασμού απ' όλους. (Ε.Ε.1)

<b>Νοηματοδότηση ενταξιακής εκπαίδευσης</b>	<b>Γενική Αγωγή</b>	<b>Ειδική Αγωγή</b>
Συμπερίληψη	Γ.Ε.2	Ε.Ε.2 Ε.Ε.5
Αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Γ.Ε.1 Γ.Ε.5	-
Ένταξη/ Ισότιμη πρόσβαση όλων	Γ.Ε.3 Γ.Ε.4	Ε.Ε.1 Ε.Ε.3 Ε.Ε.4

Όσον αφορά το σκοπό της ενταξιακής εκπαίδευσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι όλοι οι μαθητές έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να συμμετέχουν στην εκπαίδευση.

*Ο σκοπός της είναι η μάθηση και η συμμετοχή από όλους τους μαθητές. (E.E.1)*

*Στόχο έχει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. (E.E.5)*

*Σκοπός της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η διευκόλυνση της συμμετοχής των παιδιών με ευρύτερες μαθησιακές δυσκολίες στη γενική εκπαίδευση. (Γ.E.1)*

*Πιστεύω να υπάρχει ίση πρόσβαση για όλους τους μαθητές στην εκπαίδευση, ίσα δικαιώματα, να αποφεύγεται η περιθωριοποίηση και ο ρατσισμός ως προς κάποιες ομάδες μαθητών, ας πούμε μαθητές που έχουν κάποιες αναπηρίες ή μετανάστες και νομίζω ότι θα έλεγα ότι σκοπός είναι και στα παιδιά που υπάρχουν σ' αυτές τις τάξεις να τους καλλιεργείται η ευαισθητοποίηση και η ενσυναίσθηση, γιατί παιδιά που είναι σε τάξεις πολυμορφικές όπως είπα θεωρώ ότι γίνονται λίγο πια ευαίσθητα με τους συνανθρώπους, έτσι καλλιεργούνται και τέτοια συναισθήματα. (E.E.4)*

*Το να παρέχει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. (Γ.E.3)*

Παράλληλα εντοπίζουμε μία σύνδεση της ενταξιακής εκπαίδευσης με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

*Ο σκοπός της είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά. (Γ.E.4)*

*Έχει να κάνει πιστεύω με τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης στη σχολική τάξη και κοινότητα γενικότερα. (E.E.2)*

Τέλος, 3 από τους 10 τόνισαν ότι σκοπός της είναι να μη γίνονται διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές και με την ενταξιακή εκπαίδευση είναι, που αυτές εξαλείφονται και κάθε παιδί με τη μοναδικότητα του εντάσσεται στην ομάδα.

*Να μην υπάρχει διάκριση ανάμεσα στους μαθητές, ίσο δικαίωμα στην εκπαίδευση. (Γ.E.2)*

*Ο σκοπός της είναι να ενταχθούν όλοι οι μαθητές και να εξαλειφθούν οι διακρίσεις. (E.E.3)*



Σκοπός είναι να νιώθει κάθε παιδί ότι έχει χώρο στην τάξη, έχει χώρο να πει τα δικά του πράγματα, άρα να ενταχθεί έστω και στη μικρότερη ομάδα αυτής της τάξης. Στην ενταξιακή εκπαίδευση δεν μπορείς να μπει σε μία ομάδα εάν δεν συντονιστείς και με τους άλλους ‘να μιλήσεις στην ίδια γλώσσα’, να μιλάς ευγενικά, να δέχεσαι τους κανόνες που σου βάζει και ο άλλος που του βάζεις. Οπότε πρέπει να είσαι αρκετά προσαρμοστικός για να συμβεί αυτό. (Γ.Ε.5)

Σκοπός εκπαίδευσης	ενταξιακής	Γενική αγωγή	Ειδική αγωγή
Η συμμετοχή όλων		Γ.Ε.1 Γ.Ε.3 Γ.Ε.5	E.E.1 E.E.4 E.E.5
Να μη γίνονται διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές		Γ.Ε.2	E.E.3
Διαφοροποίηση διδασκαλίας/ εκπαίδευση	Ποιοτική	Γ.Ε.4	E.E.2

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για το ποιους μαθητές πιστεύουν ότι αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση. Οι 9 από τους 10 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές της τάξης.

Μια ενταξιακή τάξη αφορά και μαθητές με αναπηρίες, της ειδικής αγωγής και μαθητές που δε θα τους εντάσσαμε στην ειδική αγωγή. Δηλαδή υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες, μαθητές που είναι μετανάστες, μαθητές που έχουν δυσκολίες στη συμπεριφορά τους, με συναισθηματικές δυσκολίες, μπορούν να είναι σ’ αυτές τις τάξεις όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ειδικής και μη αγωγής. (E.E.4)

Σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα αν έχουν κάποιου είδους «πρόβλημα». Όλοι οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορές είτε σε επίπεδο μαθήματος είτε σε επίπεδο συμπεριφοράς. (Γ.Ε.2)

*Πιστεύω όλους τους μαθητές του σχολείου. (Ε.Ε.2)*

*Όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από το αν φέρουν κάποια δυσκολία ή όχι. (Ε.Ε. 5)*

*Ξεκάθαρα όλους, όλων των βαθμίδων. (Γ.Ε. 5)*

*Αφορά όλους μαθητές ανεξαιρέτως. (Γ.Ε. 3)*

*Όλους τους μαθητές, όλα τα παιδιά. (Γ.Ε. 4)*

Όμως 2 στους 10 θεωρούν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση ναι μεν αφορά όλους τους μαθητές, αλλά χρειάζεται να δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε εκείνους με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

*Αφορά όλους τους μαθητές, όμως έμφαση δίνεται σε μαθητές με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες γιατί έχουν περισσότερες ανάγκες για διαφοροποίηση, προσαρμογή και περισσότερες ευκαιρίες. (Ε.Ε.1)*

*Όλους τους μαθητές αλλά κυρίως αυτούς με αναπηρία, αυτούς με ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, αυτούς με οικονομικά προβλήματα ή οικογενειακά προβλήματα. (Ε.Ε.3)*

Και υπήρξε και μια απάντηση που αναφέρει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά μόνο τους μαθητές με ειδικές ανάγκες κι όχι όλους.

*Αφορά μαθητές με ευρύτερες μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές ανάγκες, καθώς και μαθητές προερχόμενους από διαφορετικές χώρες. (Γ.Ε.1)*

<b>Ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση</b>	<b>Γενική Αγωγή</b>	<b>Ειδική Αγωγή</b>
Όλους τους μαθητές	Γ.Ε.2	Ε.Ε.2
	Γ.Ε.3	Ε.Ε.4
	Γ.Ε.4	Ε.Ε.5
	Γ.Ε.5	
Μόνο τους μαθητές με ειδικές ανάγκες	Γ.Ε.1	-

Όλους αλλά με μεγαλύτερη βαρύτητα σ' αυτούς με τις ειδικές ανάγκες/ από διαφορετικές χώρες/ με συναισθηματικές δυσκολίες κλπ	-	E.E.1  E.E.3
--	---	--------------------

Στη συνέχεια ζητήθηκε να εξηγήσουν ποιοι πιστεύουν ότι εμπλέκονται στη διαδικασία της ένταξης. Η πλειοψηφία δήλωσε ότι εμπλέκεται όλη η σχολική κοινότητα.

*Όλη η σχολική κοινότητα αλλά και η κοινωνία. (E.E.2)*

*Όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό ενός σχολείου. (Γ.E.1)*

*Όλοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι ειδικότητες του σχολείου. (E.E.3)*

*Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές αλλά και οι γονείς. (Γ.E.2)*

*Θεωρώ όλοι οι εκπαιδευτικοί, όλοι οι δάσκαλοι, όλες οι ειδικότητες σίγουρα , όχι μόνο οι βασικοί δάσκαλοι του τμήματος αλλά και οι ειδικότητες, τα άτομα που κάνουν παράλληλη στήριξη, το βοηθητικό προσωπικό και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό. (E.E.4)*

Άλλοι όχι μόνο έβαλαν στη διαδικασία όλο το σχολείο αλλά κι όσους εμπλέκονται με το παιδί.

*Όλοι, φυσικά ο δάσκαλος, οι δάσκαλοι της παράλληλης στήριξης, όλες οι ειδικότητες, ο διευθυντής, οι γονείς. Αν το παιδί παρακολουθεί ένα άλλο πρόγραμμα εξωτερικά, τότε και αυτοί, π.χ. λογοθεραπεία, ιδιαίτερα μαθήματα ή αν βλέπει ψυχολόγο, δεν μπορείς να μην συνεργαστείς με όλους αυτούς. Όποιος έχει σχέση με το παιδί έχει και αυτός ένα ρόλο. (Γ.E.5)*

*Εμπλέκονται όλοι όσοι μπορεί να έχουν επαφή με τα παιδιά: ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ο ψυχολόγος του σχολείου ή ο ψυχολόγος που παρακολουθεί το παιδί εκτός σχολείου (αν υπάρχει) , οι ίδιοι οι μαθητές και οι γονείς. (E.E.1)*

Τέλος, δυο απάντησαν ότι ο θεσμός φτάνει ακόμα και σε πολιτικό επίπεδο.

Σε μακροεπίπεδο, το σχολείο ως θεσμό, όσοι χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, το πολιτικό σύστημα κλπ. (E.E.5)

Όλα τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής-ντρια του σχολείου, οι φορείς της κοινωνίας και το Υπουργείο Παιδείας. (Γ.Ε.4)

Ποιοι εμπλέκονται στη διαδικασία της ένταξης	Γενική αγωγή	Ειδική αγωγή
Όλη η σχολική κοινότητα	Γ.Ε.1	E.E.2
	Γ.Ε.2	E.E.3
	Γ.Ε.3	E.E.4
Όσοι έχουν σχέση με το παιδί	Γ.Ε.5	E.E.1
Μέχρι και το πολιτικό σύστημα	Γ.Ε.4	E.E.5

Παρακάτω ακολούθησαν οι απαντήσεις τους γύρω από τους ρόλους των δύο εκπαιδευτικών κατά την ενταξιακή εκπαίδευση. Οι περισσότερες απαντήσεις γύρω από το ρόλο του γενικού εκπαιδευτικού είχαν ως κοινό το πόσο σημαντικό τον θεωρούν. Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι χαρακτήρισαν το ρόλο του εκπαιδευτικού ως τον σημαντικότερο και τον βασικότερο για την όλη διαδικασία της μάθησης, υποστήριξαν ότι αυτός είναι που μπορεί να εντάξει τον κάθε μαθητή στο σύνολο αλλά και τον «βγάλει» έξω απ' αυτό. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν για το ρόλο του γενικού εκπαιδευτικού της τάξης τα ακόλουθα:

*Ο εκπαιδευτικός της τάξης κατέχει τον κύριο ρόλο στη διδασκαλία όλων των μαθητών μέσω της παροχής ευκαιριών για όλους και την επιδίωξη συμμετοχής από όλους τους μαθητές. (E.E.1)*

*Έχει καθοριστικό ρόλο ο εκπαιδευτικός της τάξης γιατί πιστεύω ότι είναι ο πρώτος που θα εντοπίσει μια δυσκολία στο παιδί και θα μπορέσει να απευθυνθεί στους γονείς ή και να τους συμβουλέψει σχετικά με το τι θα κάνουν, θα έπρεπε να είναι ο ρόλος του κατευθυντικός. (E.E.2)*

*Πρωτεύον καθώς μέσα από κατάλληλες πρακτικές και δραστηριότητες θα μπορέσει να εντάξει όλους τους μαθητές στο σύνολο της τάξης. (E.E. 3)*

*Νομίζω ότι δάσκαλος συνεχίζει να έχει το βασικό ρόλο, το πιο σημαντικό ρόλο, γιατί είναι ο βασικός δάσκαλος στην τάξη, πρέπει να γνωρίζει καλά τις δυνατότητες και τις αδυναμίες όλων των μαθητών του ανεξαρτήτως αν είναι ειδικής αγωγής ή όχι και είναι αυτός που αφού γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία του, το πρόγραμμα σπουδών, τις εργασίες, όλα αυτά που βάζει στα παιδιά θα πρέπει να τα προσαρμόζει με βάση τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών του. (E.E.4)*

*Κατά τη γνώμη μου τον σημαντικότερο. Είναι εκείνος που μπορεί να περιθωριοποιήσει ή να ενσωματώσει στην ομάδα τη μοναδικότητα κάθε παιδιού. Είναι το πρόσωπο που κάθε μαθητής ξεχωριστά έχει ανάγκη να εμπιστεύεται και απευθύνεται σε εκείνον για κάθε πρόβλημα ή ανησυχία. (E.E.5)*

*Έχει καταλυτικό ρόλο καθώς διασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στο εκπαιδευτικό έργο. (Γ.E.3)*

*Επιπρόσθετα, 3 στους 10 θεωρούν ότι ο ρόλος του γενικού εκπαιδευτικού στην ενταξιακή διαδικασία έχει να κάνει με τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και την εναλλαγή των ρόλων τους.*

*Ο δάσκαλος της γενικής θεωρώ ότι πρέπει να συνεργάζεται με την παράλληλη στήριξη και να συναποφασίζουν. Είναι μαζί σε όλη την διαδικασία. (Γ.E.2)*

*Έχει το ρόλο του γενικού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου της τάξης, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών. Ταυτόχρονα μπορεί να εναλλάσσεται με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στην εξατομικευμένη παρέμβαση σε μαθητές με δυσκολίες. (Γ.E.1)*

*Στο ρόλο της ενταξιακής εκπαίδευσης εγώ με τις άλλες δύο κοπέλες που είναι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης πρέπει να συνεργαστούμε για να εντάξουμε τον καθένα ξεχωριστά. Εγώ προσπαθώ να καθοδηγώ πράξεις και συζητήσεις και δραστηριότητες για να αντιλαμβάνονται τα παιδιά ότι όλοι θέλουν να ανήκουν σε μια ομάδα. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής είναι να οργανώνει πράγματα για να αντιλαμβάνονται τα παιδιά αυτό το πράγμα. (Γ.E. 5)*

Και τέλος, υπήρξε και μια απάντηση που δεν έδωσε έμφαση στη σημαντικότητα του ρόλου του, όπως οι άλλοι, αλλά ανέφερε ότι ο γενικός εκπαιδευτικός έχει ως ρόλο να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης, να υποστηρίζει τα παιδιά που χρειάζονται βοήθεια και να δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας και σεβασμού μέσα στην τάξη.

*Ο ρόλος του είναι η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και η ανάδειξη της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού με ποικίλα μέσα και τρόπους. Επίσης είναι η υποστήριξη των παιδιών που χρήζουν βοήθεια και η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αλληλοσεβασμού στην τάξη. (Γ.Ε.4)*

<b>Ρόλος εκπαιδευτικού</b>	<b>γενικού</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Σημαντικός/ Καταλυτικός	Πρωτεύον/	Γ.Ε.3	E.E.1  E.E.2  E.E.3  E.E.4  E.E.5
Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης	με τον παράλληλης	Γ.Ε.1  Γ.Ε.2  Γ.Ε.5	-
Παροχή ίσων ευκαιριών, υποστήριξη, καλλιέργεια συνεργασίας και σεβασμού	ευκαιριών, καλλιέργεια	Γ.Ε.4	-

Από την άλλη ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης απάντησαν ότι ο ρόλος του είναι ο δεύτερος σημαντικότερος και είναι υποστηρικτικός μέσα στο πλαίσιο της τάξης.

*Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης έχει την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και την ανάδειξη της διαφορετικότητας του κάθε παιδιών επίσης με ποικίλα*

μέσα και τρόπους. Την υποστήριξη των παιδιών που χρήζουν βοήθειας και τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αλληλοσεβασμού μέσα στην τάξη. (Γ.Ε.4)

Αλληλοσυμπληρώνει νομίζω το ρόλο του γενικού εκπαιδευτικού της τάξης, είναι υποστηρικτός, θα έπρεπε κι αυτός να παίρνει μέρος σε όλη τη διαδικασία και να υπάρχει μεταξύ τους συνεργασία και αλληλοκατανόηση σχετικά με τους στόχους και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. (Ε.Ε.2)

Στοχεύει στην ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες και στην υποστήριξη αυτών στο σχολικό περιβάλλον. (Γ.Ε.3)

Μερικοί από αυτούς μίλησαν για εξατομικευμένη παρέμβαση ως προς το ρόλο του ειδικού εκπαιδευτικού.

Ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης έχει τον ρόλο της εξατομικευμένης παρέμβασης σε μαθητές με δυσκολίες, σε εναλλαγή με τον εκπαιδευτικό γενικής τάξης. (Ε.Ε.1)

Έχει το ρόλο της εξατομικευμένης παρέμβασης σε μαθητές με δυσκολίες, σε εναλλαγή με τον εκπαιδευτικό γενικής τάξης. Επίσης συνεργάζεται με τον γενικό εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου. (Γ.Ε.1)

Επιπλέον τρεις από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν ξεχωρίζουν τους δύο ρόλους και θεωρούν ότι είναι εξίσου σημαντικοί.

Ο ρόλος της είναι πολύ σημαντικός και δεν τον διαχωρίζω από αυτόν της γενικής. Και οι δυο μαζί συνεργάζονται και λειτουργούν σαν ομάδα. (Γ.Ε.2)

Άρα πιστεύω ότι όσο σημαντικός είναι ο δάσκαλος της τάξης άλλο τόσο είναι και ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης. (Ε.Ε.4)

Και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης έχει ισότιμο ρόλο στην ενταξιακή εκπαίδευση καθώς θα πρέπει να συνεργαστούν από κοινού για αυτό. (Ε.Ε.3)

Βέβαια πολλοί από αυτούς ανέφεραν στην ερώτηση για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει συνεργασία κατά την ενταξιακή εκπαίδευση ανάμεσα στους δυο εκπαιδευτικούς

Το δεύτερο σημαντικότερο ρόλο, εφόσον υπάρχει καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, δε περιορίζεται από συναδέλφους και πράττει με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του παιδιού. (Ε.Ε.5)

Οπότε στο ρόλο της ενταξιακής εκπαίδευσης εγώ με τις άλλες δύο εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και εκείνες μαζί μου πρέπει να συνεργαστούμε για να εντάξουμε τον καθένα ξεχωριστά. (Γ.Ε.5)

Ρόλος εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	Γενική Αγωγή	Ειδική Αγωγή
Υποστηρικτικός	Γ.Ε.3 Γ.Ε.4	Ε.Ε.2
Παρέχει εξατομικευμένη παρέμβαση	Γ.Ε.1	Ε.Ε.1
Απαραίτητη συνεργασία αυτών	Γ.Ε.5	Ε.Ε.5
Ισότιμοι ρόλοι εκπαιδευτικών	Γ.Ε.2	Ε.Ε.3 Ε.Ε.4

Ως προς την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης αναμφισβήτητα σχεδόν όλοι θεωρούν πως ο θεσμός είναι αποτελεσματικός.

*Ναι γιατί ένας μαθητής με αναπηρία αντί να πηγαίνει σε ειδικό σχολείο, έχει την ευκαιρία να βρίσκεται σε γενικό σχολείο με την υποστήριξη της παράλληλης. (Ε.Ε.3)*

*Ναι, γιατί βοηθάει στην ενσωμάτωση των παιδιών που υποστηρίζει στο σχολικό περιβάλλον. (Γ.Ε.3)*

*Πιστεύω ότι βοηθάει αρκετά την ένταξη των μαθητών, αλλά και όλη τη τάξη να βρει τον ρυθμό της. (Γ.Ε.2)*

Βέβαια κάποιοι απάντησαν πως είναι αποτελεσματικός ο θεσμός, αλλά εφόσον υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις, όπως να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς ή να γίνεται συνδιδασκαλία ή να μην περιθωριοποιείται ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και να αντιμετωπίζεται μειονεκτικά.



*Πιστεύω ότι μόνο όταν λειτουργεί σα συνδιδασκαλία ή συνεκπαίδευση. (E.E.2)*

*Συμβάλλει μόνο σε περίπτωση συνεργασίας και συνεννόησης με τον εκπαιδευτικό της τάξης. (E.E.1)*

*Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, εφόσον ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης είναι ήδη πολύπλευρος και δεν έχει το χρονικό περιθώριο για εξατομικευμένη διδασκαλία. (E.E.5)*

*Μπορεί να συμβάλλει στην ενταξιακή εκπαίδευση αν δεν θεωρείται ως ένα άτομο που καλύπτει τα κενά και απλά φυλάει το «παιδί που έχει θέματα». (Γ.E.4)*

*Πιστεύω ναι αρκεί να μην έχουμε στο μυαλό μας ότι επειδή έχω παράλληλη στήριξη δε φοβάμαι τίποτα, θα γίνουν όλα απ' αυτόν, δε με απασχολεί καθόλου ο μαθητής επειδή έχει κάποιον άλλο δίπλα του. (Γ.E.5)*

*Ναι θεωρώ ότι συμβάλλει, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικά τα άτομα που κάνουν παράλληλη στήριξη και πρέπει να υπάρχουν μέσα στην τάξη, ίσως και παραπάνω από ένα όταν χρειάζεται. Απλώς ίσως έτσι όπως είναι τα πράγματα στα ελληνικά σχολεία τώρα, ίσως να μη συμβάλλει τόσο όσο θα έπρεπε. (E.E.4)*

<b>Αποτελεσματικότητα παράλληλης στήριξης</b>	<b>Γενική Αγωγή</b>	<b>Ειδική Αγωγή</b>
Ναι, βοηθάει πολύ	Γ.E.1 Γ.E.2 Γ.E.3	-
Μόνο όταν συνεργάζεται με το δάσκαλο της τάξης	Γ.E.4 Γ.E.5	E.E.1 E.E.2 E.E.3 E.E.4 E.E.5

Τέλος, λίγο πριν την ολοκλήρωση του πρώτου άξονα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν πως οι μαθητές με αναπηρία αποτελούν εμπόδιο σε μια γενική τάξη. Δυστυχώς το σύνολο των ερωτηθέντων απάντησε πως τους θεωρεί εμπόδιο. Οι

εκπαιδευτικοί εξήγησαν ότι οι μαθητές με αναπηρίες μπορεί να είναι εμπόδιο σε μια γενική τάξη, γιατί οι ειδικοί εκπαιδευτικοί αργούν να έρθουν στα σχολεία ή δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές και έτσι δυσκολεύεται το έργο όλων και του ειδικού παιδαγωγού που προσπαθεί να κάνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

*Το έργο του μπορεί να δυσκολέψει αν υπάρχουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, ζεσπάσματα θυμού από τους μαθητές ή επιθετικότητα. (Ε.Ε.1)*

*Αν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες στη σχολική τάξη και στη σχολική κοινότητα γενικότερα δε δυσκολεύει το ρόλο του εκπαιδευτικού ίσα ίσα ενισχύει γενικότερα όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως επειδή στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν οι συνθήκες αυτές, σε κάποιες περιπτώσεις δυσκολεύει ένα παιδί όχι μόνο με αναπηρία αλλά γενικότερα ένα παιδί που δεν ακολουθεί τα πρότυπα, τα τυπικά που θα ήθελε ένας εκπαιδευτικός για να γίνει η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος του. Μέσα σε τάξεις 25 παιδιών ακόμα και παιδί χωρίς αναπηρίες δυσκολεύει η διαδικασία με τόσα παιδιά. (Ε.Ε.2)*

*Ναι, στην περίπτωση που οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να ακολουθήσουν τη ροή του μαθήματος και χρειάζονται εξειδικευμένα προγράμματα και εξειδικευμένους δασκάλους. (Γ.Ε.3)*

*Δυστυχώς ναι, γιατί πολλές φορές δεν έρχεται άμεσα παράλληλη στήριξη και το ελληνικό σχολείο δεν έχει τις κατάλληλες υποδομές ούτε την αντίστοιχη κουλτούρα..(Γ.Ε.2)*

*Ειδικά όταν δεν υπάρχει το βοηθητικό προσωπικό, η παράλληλη στήριξη δυσκολεύει και το έργο του εκπαιδευτικού, δυσκολεύεται και ο ίδιος ο μαθητής να μείνει μέσα στην τάξη. (Ε.Ε.4)*

*Σίγουρα δυσκολεύει καθώς θα πρέπει να προσαρμόσει κατάλληλα την διδασκαλία. Για παράδειγμα, αν ο μαθητής ήταν τυφλός, θα έπρεπε να προσαρμόσει τις ασκήσεις στις δυνατότητες του παιδιού. (Ε.Ε.3)*

Επιπρόσθετα 3 στους 10 χαρακτήρισαν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ως πρόκληση κι όχι εμπόδιο για τη γενική τάξη, γιατί και ο γενικός εκπαιδευτικός αναπροσαρμόζει τους στόχους του αλλά και η διαφορετικότητα μέσα σε μια τάξη μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει.

*Είναι μια πρόκληση, γιατί ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπροσαρμόσει τους στόχους και τα μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Γ.Ε.1)*

*Πιστεύω ότι αποτελεί πρόκληση κι όχι εμπόδιο. Σίγουρα αν δεν υπάρχει βοήθεια από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ο εκπαιδευτικός της τάξης επιφορτίζεται με επιπλέον υποχρεώσεις και έγνοιες αλλά θεωρώ ότι η διαφορετικότητα μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει, όσο κόπο και αν χρειάζεται η ένταξη του παιδιού αυτού. (Ε.Ε.5)*

*Δε θεωρώ ότι το δυσκολεύει εξαρτάται βέβαια από την αναπηρία. Για παράδειγμα ένα παιδί που δεν ακούει δεν μπορεί να μπει στη γενική τάξη αυτή τη στιγμή. Ένα παιδί που πρέπει να χρησιμοποιήσει τη νοηματική γλώσσα δεν μπορεί να μπει στη γενική τάξη αυτή τη στιγμή. Ένα παιδί όμως που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού δεν καταλαβαίνω γιατί να αποτελεί πρόβλημα. Μπορεί κάποιος να το θεωρήσει πρόκληση αλλά ένα παιδί που μιλάει με αγένεια πάλι πρόκληση είναι. Οπότε νομίζω εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας. (Γ.Ε.5)*

Τέλος μόνο μια εκπαιδευτικός απάντησε πως δεν θεωρεί τους μαθητές με αναπηρία εμπόδιο.

*Όχι δεν το θεωρώ αυτό. (Γ.Ε.4)*

<b>Αποτελούν εμπόδιο οι μαθητές με αναπηρία;</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Ναι	Γ.Ε.2 Γ.Ε.3	Ε.Ε.1 Ε.Ε.2 Ε.Ε.3 Ε.Ε.4
Όχι	Γ.Ε.4	-
Είναι πρόκληση	Γ.Ε.1 Γ.Ε.5	Ε.Ε.5

## Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη νοηματοδότηση της αναπηρίας

Προχωρώντας στο δεύτερο άξονα για τη νοηματοδότηση της αναπηρίας οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις έννοιες αναπηρία, βλάβη και διαφορετικότητα, προκειμένου να δούμε τι σημαίνουν γι' αυτούς αλλά και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους από μαθητές με αναπηρίες που έχουν δουλέψει μαζί και ποιες μορφές αναπηρίας έχουν συναντήσει κατά τη διδακτική τους πορεία. Αρχικά ως προς τον προσδιορισμό της αναπηρίας οι 5 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αλλά και ένας γενικός εκπαιδευτικός την προσδιόρισαν ως δυσκολία και εμπόδιο στη ζωή του ατόμου.

*Όταν αναφερόμαστε στην αναπηρία νομίζω μου έρχεται στο νου η εκ γενετής αναπηρία, δηλαδή ένας άνθρωπος ο οποίος δεν έχει κάποια τυπική ανάπτυξη θα μπορούσαμε να πούμε, τυπική ανάπτυξη, λειτουργία ίσως στη μετέπειτα ζωή του είτε νοητική είτε σωματικά κάποια δυσκολία που αντιμετωπίζει αλλά είναι εκ γενετής. (E.E.2)*

*Εγώ είμαι επηρεασμένη από τη σχολή μου που διαχωρίζαμε τους όρους αναπηρία, βλάβη και λειτουργικότητα. Απ' αυτό επηρεασμένη εγώ κατανοώ ότι η αναπηρία είναι οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος που έχει μια δυσλειτουργία όταν εμποδίζεται από το περιβάλλον του. Δηλαδή η βλάβη, η δυσλειτουργία που μπορεί να έχει κάποιος γίνεται αναπηρία όταν δεν μπορεί να υποστηριχτεί με κάποιο τρόπο από το περιβάλλον του. (E.E.4)*

*Οι μακροχρόνιες σωματικές, ψυχικές ή διανοητικές δυσχέρειες που δυσκολεύουν τα άτομα να συμμετέχουν στην κοινωνία. (Γ.E.3)*

*Θα έλεγα ότι είναι μια κατάσταση που δυσκολεύει το άτομο σε κάποιο τομέα της ζωής του. Είτε είναι σωματικά, νοητικά, ψυχολογικά, αισθητηριακά, κοινωνικά. (E.E.1)*

*Ως μια κατάσταση που εμποδίζει τον μαθητή να επιτελεί το ρόλο του. (E.E.5)*

*Αναπηρία είναι η σωματική, η διανοητική ή αναπτυξιακή δυσκολία. (E.E.3)*

Υπήρξε μια απάντηση που χαρακτήρισε την αναπηρία ως ένα είδος διαφορετικότητας, μια άλλη που την ταύτισε με την έννοια της βλάβης, κάποιος άλλος θεωρεί ότι είναι κάτι εκ γενετής και τέλος μια απάντηση δηλώνει ότι η αναπηρία είναι μειονεξία.

*Αναπηρία θα μπορούσα να χαρακτηρίσω κάποιο είδος διαφορετικότητας, η οποία έχει συγκεκριμένους άξονες. (Γ.E.5)*

*Είναι η ψυχική, νοητική ή σωματική βλάβη που περιορίζει μία ή και περισσότερες δραστηριότητες που το άτομο εκτελεί στην καθημερινή του ζωή.(Γ.Ε.4)*

*Πιθανώς αναπηρία είναι κάτι που είναι εκ γενετής.(Γ.Ε.2)*

*Αναπηρία είναι η σωματική ή νοητική μειονεξία. (Γ.Ε.1)*

<b>Τι είναι αναπηρία;</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Δυσκολία/Εμπόδιο/Δυσχέρεια	Γ.Ε.3	E.E.1 E.E.2 E.E.3 E.E.4 E.E.5
Είδος διαφορετικότητας	Γ.Ε.5	-
Βλάβη	Γ.Ε.4	-
Είναι κάτι εκ γενετής	Γ.Ε.2	-
Μειονεξία	Γ.Ε.1	-

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν την έννοια της βλάβης. Οι περισσότεροι την χαρακτήρισαν ως δυσκολία ή δυσλειτουργία.

*Η βλάβη είναι η βιολογική δυσλειτουργία, η οποία είτε προϋπάρχει από τη γέννηση ενός ατόμου είτε δημιουργείται κατά τη διάρκεια της ζωής του. (E.E.4)*

*Η βλάβη σχετίζεται με οποιαδήποτε σωματική ή νοητική δυσκολία που έχει κάποιο άτομο. (Γ.Ε.4)*

*Θεωρώ βλάβη πως είναι η δυσλειτουργία ενός σημείου του σώματος. (E.E.3)*

*Ως δυσλειτουργία ή απώλεια ενός μέρους του σώματος ή οργάνου. (E.E.5)*

*Η βλάβη θα έλεγα ότι είναι ο λόγος για τον οποίο υπάρχει η αναπηρία, δηλαδή κάποια δυσλειτουργία σωματική ή νοητική. (E.E.1)*

Όμως υπήρξαν και απαντήσεις που τόνισαν ότι είναι κάτι επίκτητο ή μια επίκτητη αναπηρία.

*Βλάβη είναι κάτι επίκτητο. (Γ.Ε.2)*

*Η βλάβη μου πάει περισσότερο σε μια επίκτητη αναπηρία, δηλαδή ότι στην πορεία της ζωής του απέκτησε κάτι λόγω κάποιου ατυχήματος, δυσμενών συνθηκών, δεν ξέρω κάτι τέτοιο. (Ε.Ε.2)*

Και τρία άτομα δεν κατάφεραν να τοποθετηθούν ως προς τον όρο αυτό.

*Γενικά το ουσιαστικό βλάβη δεν μπορώ να το χρησιμοποιήσω για ανθρώπους. Ακούγοντας τη λέξη βλάβη σκέφτομαι μηχανήματα. Δε μου ταιριάζει η βλάβη με τους ανθρώπους. (Γ.Ε.5)*

*Είναι η φθορά σε ένα φυσικό αντικείμενο, που το υποβαθμίζει από την αρχική του κατάσταση, δεν το χρησιμοποιούσα για ανθρώπους. (Γ.Ε.3)*

*Βλάβη είναι ή η εκ γενετής ή η επίκτητη λειτουργία, δεν είμαι σίγουρος. (Γ.Ε.1)*

<b>Τι είναι βλάβη;</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Δυσκολία/Δυσλειτουργία	Γ.Ε.4	E.E.1 E.E.3 E.E.5
Κάτι επίκτητο	Γ.Ε.2	E.E.2
Δεν ήταν σίγουροι	Γ.Ε.1 Γ.Ε.3 Γ.Ε.5	-
Αναπηρία	-	E.E.4

Παρόλο που οι ερωτώμενοι προσδιόρισαν τους δύο όρους παραπάνω, ρωτήθηκαν ξανά αν θεωρούν τις δύο έννοιες ταυτόσημες. Σχεδόν όλοι απάντησαν μονολεκτικά με ένα

όχι, υπήρξαν δύο απαντήσεις που εξήγησαν ότι η αναπηρία είναι συνέπεια της βλάβης και μόνο μια απάντηση ταύτισε τις δύο έννοιες.

*Όχι δεν είναι ταυτόσημες. Η αναπηρία προκύπτει ως συνέπεια της βλάβης αλλά και γι' αυτό επηρεάζεται από το περιβάλλον του. Υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ τους, επηρεάζεται το ένα από το άλλο. Αν ήταν σωστά δομημένο το περιβάλλον τη βλάβη δε θα τη θεωρούσαμε αναπηρία. (E.E.4)*

*Όχι θεωρώ πως η βλάβη δημιουργεί την αναπηρία. (E.E.5)*

*Πιστεύω πως ναι, θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι ταυτόσημες, εφόσον επηρεάζουν και οι δυο τις λειτουργίες του ατόμου, ωστόσο θα έπρεπε να έχουμε διαφορετική αντιμετώπιση γιατί το άτομο αυτό δεν είχε την αναπηρία αφότου γεννήθηκε, την απέκτησε στην πορεία, θέλει διαφορετικό χειρισμό, ωστόσο και οι δύο έχουν να κάνουν με το ίδιο. (E.E.2)*

<b>Είναι ταυτόσημη η αναπηρία με τη βλάβη;</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Ναι	-	E.E.1 E.E.3
Όχι	Γ.E.1 Γ.E.2 Γ.E.3 Γ.E.4 Γ.E.5	E.E.5
Η βλάβη δημιουργεί την αναπηρία	-	E.E.2 E.E.4

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, εκτός από δύο άτομα της γενικής εκπαίδευσης, είχαν εμπειρία και είχαν δουλέψει με μαθητές με αναπηρίες. Οι μορφές αναπηρίας που

έχουν συναντήσει καταγράφονται στον ακόλουθο πίνακα. Κάποιοι στην ερώτηση αυτή πρόσθεσαν ότι:

*Σύμφωνα με την εμπειρία μου οι μαθητές με αναπηρίες είναι περιθωριοποιημένοι, δεν έχουν φίλους και πολλές φορές τους λυπούνται. (Ε.Ε.3)*

*Πιστεύω ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να εξελιχθούν, ο καθένας με το δικό του τρόπο και σύμφωνα με την αναπηρία του. (Ε.Ε.1)*

<b>Αναπηρίες</b>	<b>Ε.Ε. (1)</b>	<b>Ε.Ε. (2)</b>	<b>Ε.Ε. (3)</b>	<b>Ε.Ε. (4)</b>	<b>Ε.Ε. (5)</b>	<b>Γ.Ε. (1)</b>	<b>Γ.Ε. (2)</b>	<b>Γ.Ε. (3)</b>
Νοητική υστέρηση	✓			✓				
Μαθησιακές δυσκολίες	✓		✓					
Συναισθηματικές Δυσκολίες	✓				✓		✓	
Αυτισμός		✓	✓		✓	✓		✓
ΔΕΠΥ			✓		✓	✓		✓

Τέλος, στην τελευταία ερώτηση του δεύτερου άξονα για τη διαφορετικότητα, οι απαντήσεις ήταν ποικίλες. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν χρώμα στη διαφορετικότητα, δεν την ταύτισαν με την αναπηρία, τόνισαν πως κάθε παιδί είναι διαφορετικό ως προς την εμφάνιση, τα πιστεύω του, αυτά που φέρνει από το σπίτι του, το χαρακτήρα του και συνεπώς η τάξη έχοντας ή μη μαθητές με αναπηρία είναι διαφορετική έτσι κι αλλιώς και η διδασκαλία πρέπει να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Αρχικά οι περισσότερες απαντήσεις γύρω από τη διαφορετικότητα τονίζουν πως δεν πρέπει να την ξεχωρίζουμε σαν έννοια, ούτε να τη σχετίζουμε με την ειδική αγωγή γιατί όλοι είμαστε διαφορετικοί πρώτα απ' όλα ως προς την εξωτερική μας εμφάνιση.

*Η διαφορετικότητα μπορεί να είναι ως προς την εθνικότητα, την θρησκεία, την αναπηρία. Γενικά πιστεύω πως όλοι είμαστε διαφορετικοί, είμαστε διαφορετικοί χαρακτήρες, διαφορετικά σκεφτόμαστε. (Ε.Ε.3)*



*Εγώ δε θα ήθελα να υπάρχει η διαφορετικότητα και να μιλάμε γι' αυτήν από τη στιγμή που με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας. Δηλαδή δεν καταλαβαίνω γιατί να στιγματίζεται κάποιος. (E.E.4)*

*Η διαφορετικότητα έγκειται στις διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με την εικόνα του μέσου όρου σε όλους τους ανθρώπους. (Γ.Ε.1)*

*Πιστεύω ότι είναι το οτιδήποτε μας κάνει διαφορετικούς από τους άλλους, είτε είναι αναπηρία είτε χρώμα μαλλιών. Δεν έχει να κάνει μόνο με τα άτομα με αναπηρίες η διαφορετικότητα. (E.E.1)*

*Η διαφορετικότητα έχει πάρα πολλούς άξονες και παρακλάδια, ξεκινάει από το χρώμα των ματιών μέχρι τι χαρακτήρα έχει ο καθένας. (Γ.Ε.5)*

*Προσωπικά θεωρώ ότι είναι μια σχετική έννοια και ουσιαστικά αφορά το γεγονός ότι κάποια άτομα δεν ταιριάζουν με τα στερεότυπα που επικρατούν στην κοινωνία. (Γ.Ε.3)*

*Σημαίνει ανοιχτοί ορίζοντες, ελευθερία, σεβασμός και αλληλεγγύη. (E.E.5)*

*Άλλοι μίλησαν για τη μοναδικότητα που έχει η διαφορετικότητα και ότι είναι ένα προνόμιο για την τάξη.*

*Η διαφορετικότητα για εμένα είναι προνόμιο μέσα σε μια τάξη, όλοι είμαστε διαφορετικοί αυτό πρέπει να καταλάβουν τα παιδιά, ο καθένας κουβαλάει τα βιώματα του, τις προτιμήσεις του, τις εμπειρίες του στην τάξη, πρέπει να γίνεται συζήτηση, να είναι αφορμή για συζήτηση, για αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, του τρόπου διδασκαλίας κάθε χρονιά, της προσαρμογής, των διδακτικών στόχων του εκπαιδευτικού σε μια καινούρια τάξη με διαφορετικά άτομα. Νομίζω ότι αφορά όλα τα παιδιά, κάθε παιδί είναι διαφορετικό.(E.E.2)*

*Διαφορετικότητα ίσον μοναδικότητα για εμένα. Ο καθένας που είναι διαφορετικός είναι μοναδικός και αυτό τον κάνει πάρα πολύ σημαντικό γιατί δίνει κάτι διαφορετικό στην τάξη και στο σύνολο. (Γ.Ε.4)*

*Και τέλος ένας εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής ανέφερε για τη διαφορετικότητα ότι είναι ο διαφορετικός τρόπος που μαθαίνει το κάθε παιδί.*

*Είναι ο διαφορετικός τρόπος που ο κάθε μαθητής μαθαίνει, προσεγγίζει και αλληλοεπιδρά. (Γ.Ε.2)*

Τι είναι η διαφορετικότητα;	Γενική αγωγή	Ειδική αγωγή
Προνόμιο για μια τάξη	Γ.Ε.4	Ε.Ε.2
Δεν έχει να κάνει με την ειδική αγωγή	Γ.Ε.1 Γ.Ε.3 Γ.Ε.5	Ε.Ε.1 Ε.Ε.3 Ε.Ε.4 Ε.Ε.5
Ο διαφορετικός τρόπος που μαθαίνει κάθε παιδί	Γ.Ε.2	-

### Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία εκπαιδευτικού τάξης και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής

Στον τρίτο άξονα των συνεντεύξεων, η προσοχή στράφηκε στο κομμάτι της συνεργασίας, ζητήθηκε ξανά να προσδιοριστεί ο ρόλος των δύο εκπαιδευτικών όμως στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτή τη φορά και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους από τη δική τους συνεργασία που είχαν την προηγούμενη σχολική χρονιά με τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό είτε γενικής ή ειδικής αγωγής. Αρχικά για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μέσα στη γενική τάξη κι αν θα έπρεπε να είναι αφοσιωμένος μόνο σε ένα παιδί, είπαν ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι αφοσιωμένος σ' ένα παιδί αλλά να αλληλοεπιδρά με όλη την τάξη, ώστε και ο μαθητής που υποστηρίζει να ενταχθεί ευκολότερα και γρηγορότερα αλλά και να μην περιθωριοποιείται. Για παράδειγμα ανέφεραν:

*Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης θα έπρεπε να έχει το νου του να ασχοληθεί με όλα τα παιδιά της τάξης έτσι ώστε να μη στοχοποιείται ο μαθητής ο συγκεκριμένος, να νιώθουν ότι είναι δυο οι εκπαιδευτικοί που υπάρχουν μέσα στην τάξη. (Ε.Ε.2)*

*Είναι αναγκαία η εμπλοκή του με το σύνολο των μαθητών της τάξης. Το χτίσιμο σχέσεων με τα άλλα παιδιά είναι το κλειδί για την κοινωνική ένταξη του υποστηριζόμενου μαθητή. Επίσης αποφεύγεται η στοχοποίηση του μαθητή. (Ε.Ε.5)*

*Όχι δεν πρέπει να είναι αφοσιωμένος σε ένα παιδί για να μην στιγματιστεί ο μαθητής που υποστηρίζεται. (Ε.Ε.3)*

*Όπως είπα πριν θεωρώ πως είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του, όσο σημαντικός είναι κι ο ρόλος του βασικού δασκάλου. Για εμένα καλό θα ήταν να μη είναι αφοσιωμένος μόνο σ' ένα παιδί αλλά βέβαια μέχρι εκεί που του επιτρέπεται όχι από τον άλλο δάσκαλο ή τα άλλα παιδιά αλλά μέχρι εκεί που του επιτρέπεται από το μαθητή που έχει τη μεγαλύτερη ανάγκη. (Ε.Ε.4)*

*Όμως κυρίως εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής θεωρούν πως όλα εξαρτώνται από την περίπτωση του παιδιού που υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.*

*Νομίζω εξαρτάται από την περίπτωση. (Γ.Ε.5)*

*Είναι ανάλογα τις ανάγκες του παιδιού, δηλαδή αν απαιτείται πλήρη αφοσίωση ή όχι. (Γ.Ε.3)*

*Επιπλέον υπήρξαν και απαντήσεις που μίλησαν για συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών και υποστήριξη και από τους δύο προς όλους τους μαθητές.*

*Ο-Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μαζί με τον-την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής συνδιαμορφώνουν ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα για το άτομο ή τα άτομα που χρήζουν βοήθεια που στηρίζεται κυρίως στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, εναλλάσσουν ρόλους μέσα στην τάξη και ουσιαστικά υποστηρίζουν όλα τα παιδιά. (Γ.Ε.4)*

*Πιστεύω ότι και οι δύο δάσκαλοι πρέπει να συνεργάζονται και αν χρειαστεί να βοηθήσει κι άλλα παιδάκια. (Γ.Ε.2)*

*Και τέλος, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που έκριναν ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης πρέπει να παρέχει βοήθεια σε όλη την τάξη αλλά να δίνει βαρύτητα στο παιδί που υποστηρίζει.*

*Πρέπει να παρέχει βοήθεια σε όλους τους μαθητές με μεγαλύτερη όμως αφοσίωση σε παιδιά με αυξημένες δυσκολίες. (Γ.Ε.1)*

*Πιστεύω ότι θα πρέπει να βοηθάει όσα παιδιά το χρειάζονται και να διαφοροποιεί τη διδασκαλία για εκείνα τα παιδιά. (E.E.1)*

<b>Ρόλος εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Να ασχολείται με όλα τα παιδιά	-	E.E.1 E.E.2 E.E.3 E.E.5
Να δίνει βαρύτητα στο μαθητή που υποστηρίζει	Γ.Ε.1	E.E.4
Εξαρτάται από το μαθητή που υποστηρίζει	Γ.Ε.3 Γ.Ε.5	-
Συνεργασία με γενικό εκπαιδευτικό και υποστήριξη από κοινού όλων	Γ.Ε.2 Γ.Ε.4	-

Αργότερα φτάσαμε στην έννοια της συνεργασίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στον προσδιορισμό της. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ποικίλες απαντήσεις ως προς το τι είναι για αυτούς η συνεργασία. Οι περισσότεροι μίλησαν για κοινή λήψη αποφάσεων και συνεννόηση των εκπαιδευτικών για τα θέματα της τάξης.

*Πρέπει να συνεργάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο τάξης αλλά και σχολείου. Να υπάρχει κοινή πορεία και συνεννόηση από όλες τις τάξεις του σχολείου. (E.E.1)*

*Από κοινού αποφάσεις και δράσεις. (Γ.Ε.2)*

*Να συζητάνε από πριν για τους στόχους, το μάθημα, τις δραστηριότητες, να προτείνουν λύσεις, να ανταλλάζουν απόψεις και από κοινού να αξιολογούν το μάθημα. (E.E.3)*

*Η από κοινού λήψη αποφάσεων μετά από τη διαλογική συζήτηση. (Γ.Ε.4)*

*Πολύ σημαντική, πάρα πολύ σημαντική, πρέπει να υπάρχει συνεννόηση και συνεργασία ακόμα και για το τι θα διδαχτεί και πως θα διδαχτεί την επόμενη μέρα στους μαθητές. Καλό είναι να υπάρχει συνεννόηση μεταξύ της δασκάλας και της παράλληλης στήριξης έτσι ώστε οι ασκήσεις που δίνονται, οι φωτοτυπίες, η δουλειά για το σπίτι, οι ασκήσεις που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη να είναι έτσι προσαρμοσμένες ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά να τις παρακολουθήσουν. (Ε.Ε.4)*

*Ως την ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας βοήθειας και υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών. (Γ.Ε.3)*

*Υπήρξε μία απάντηση που είπε ότι πρέπει να γίνεται συνδιδασκαλία για να υπάρχει συνεργασία. Άλλοι μίλησαν για εναλλαγή ρόλων των εκπαιδευτικών και άλλοι ότι αν δεν υπάρχει συνεργασία δεν μπορούν να βοηθηθούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες.*

*Θα έπρεπε να υπάρχει συνδιδασκαλία στο εκπαιδευτικό κομμάτι. (Ε.Ε.2)*

*Συνεργασία στον προγραμματισμό του μαθήματος και εναλλαγή στους ρόλους παράδοσης μαθήματος. (Γ.Ε.1)*

*Η συνεργασία αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου ο μαθητής που υποστηρίζεται από παράλληλη στήριξη να βοηθηθεί ουσιαστικά. (Ε.Ε.5)*

<b>Νοηματοδότηση της συνεργασίας</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Συνδιδασκαλία	-	Ε.Ε.2
Η από κοινού αποφάσεις και συνεννόηση	Γ.Ε.2	Ε.Ε.1
	Γ.Ε.3	Ε.Ε.3
	Γ.Ε.4	Ε.Ε.4
	Γ.Ε.5	
Εναλλαγή ρόλων	Γ.Ε.1	-

Προϋπόθεση για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες	-	E.E.5
--	---	-------

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συνεντευξιζόμενους να προσδιορίσουν ξανά τους ρόλους των δύο εκπαιδευτικών, όμως στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτή τη φορά. Πρώτα για το ρόλο του γενικού εκπαιδευτικού κατά τη συνεργασία του με τον ειδικό εκπαιδευτικό η πλειοψηφία ανέφερε πως ο γενικός εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει χώρο στον άλλο εκπαιδευτικό, να είναι ανοιχτός στις παρεμβάσεις του και να συμπληρώνει ο ένας τον άλλο.

*Πρέπει να είναι ανοιχτός σε παρεμβάσεις από την παράλληλη στήριξη, να δίνει ευκαιρίες για διαφορετικό τρόπο σκέψης και να συνεργάζεται με την παράλληλη για τη διαφοροποίηση του μαθήματος. (E.E.1)*

*Υποστηρικτικό, πάρα πολύ ως προς όλα τα παιδιά και αυτό το παιδί, να δείχνει σεβασμό, κατανόηση να αλληλοσυμπληρώνεται με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, να βοηθάει ο ένας τον άλλο, να έχουν κοινούς στόχους, να συνεργάζονται. (E.E.2)*

*Η βασική δασκάλα κάποιες φορές να δίνει το λόγο στην παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη, να ρωτάει την άποψη της, να τοποθετείται και η δεύτερη όπως επίσης και η δασκάλα. (E.E.4)*

*Θα πρέπει να εκφράζει τη γνώμη του και να κουβεντιάζει με τον-την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. (Γ.E.4)*

*Ο εκπαιδευτικός της τάξης θα πρέπει να δίνει χώρο και χρόνο στον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και να του δίνει την ευκαιρία να συνδιδάξουν. (E.E.3)*

*Να προσφέρει ισότιμη συνεργασία στον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, να του δίνει τις ελευθερίες που προβλέπονται και να τον ενθαρρύνει. Είναι συνάδελφοι και σε καμία περίπτωση ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν αποτελεί «το παιδί για όλες τις δουλειές» ή τον «δάσκαλο του τάδε». (E.E.5)*

Υπήρξε μια απάντηση που δήλωσε ότι δε διαχωρίζει τους δύο ρόλους και άλλες δύο που θεωρούν πως κατά τη συνεργασία ο γενικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ο καθοδηγητής.

*Δε θέλω να διαχωρίσω τους δύο ρόλους και οι δύο είναι δάσκαλοι της τάξης. (Γ.Ε.2)*

*Θα πρέπει να έχει καθοδηγητικό ρόλο, να δίνει κατευθύνσεις, να οργανώνει τη διδασκαλία. (Γ.Ε.3)*

*Να θέτει τους γενικότερους μαθησιακούς στόχους της τάξης, με βάση τις ικανότητες και τις αδυναμίες των μαθητών. (Γ.Ε.1)*

<b>Ρόλος εκπαιδευτικού κατά τη συνεργασία</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Να δίνει χώρο στον άλλο εκπαιδευτικό	Γ.Ε.4 Γ.Ε.5	E.E.1 E.E.2 E.E.3 E.E.4 E.E.5
Να είναι καθοδηγητικός	Γ.Ε.1 Γ.Ε.3	-
Δε διαχωρίζω τους ρόλους	Γ.Ε.2	-

Για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης κατά τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών κάποιοι τον χαρακτήρισαν ως δεύτερο δάσκαλο της τάξης, που εκφράζει την άποψη του για όλα όσα συμβαίνουν και συμπληρώνει τον άλλο εκπαιδευτικό.

*Πρέπει να έχουν τον ίδιο ρόλο, να είναι ισότιμοι με τον εκπαιδευτικό της τάξης, να ακούν ο ένας τον άλλο, να λένε ελεύθερα την άποψή τους. (E.E.3)*

*Η παράλληλη για μένα πρέπει να είναι σαν δεύτερος δάσκαλος μέσα στην τάξη και να συνεργάζεται με τον άλλον δάσκαλο της τάξης. (Γ.Ε.2)*

*Θα πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται, νομίζω ότι είναι ταυτόσημοι, θα πρέπει να λειτουργούν ταυτόχρονα. (E.E.2)*

*Να εκφράζει τη γνώμη του επίσης και να κουβεντιάζει με τον-την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. (Γ.Ε.4)*

Μερικοί δήλωσαν ότι πρέπει να συμβουλευέται ο εκπαιδευτικός της παράλληλης το γενικό εκπαιδευτικό.

*Να συμβουλευτεί τον εκπαιδευτικό γενικής τάξης για τους στόχους και τα μέσα. Επίσης να βρίσκει τρόπους εμπέδωσης της ύλης με βάση τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. (Γ.Ε.1)*

*Να είναι πρόθυμος να εμπλακεί και να συμβουλευτεί το δάσκαλο της τάξης. (Ε.Ε.5)*

Και μερικοί είπαν πως έχει βοηθητικό ρόλο και στηρίζει τους μαθητές που έχουν ανάγκη.

*Να έχει βοηθητικό ρόλο, να περιέρχεται ταυτόχρονα στην τάξη και να βοηθά και άλλα παιδιά που έχουν ανάγκη καθώς και να αναλαμβάνει παράλληλη εργασία στην τάξη όπως να σχεδιάζει στον πίνακα και περιστασιακά να αναλαμβάνει διδακτικό έργο. (Γ.Ε.3)*

*Η παράλληλη στήριξη είναι εκεί για να στηρίζει μαθητές που έχουν ανάγκη από μια πιο προσωπική επαφή και πιο αναλυτική εξήγηση για το τι συμβαίνει στο μάθημα αλλά και στην κοινωνική ζωή του σχολείου. Προσφέρει εξηγήσεις για το οτιδήποτε μπορεί να απασχολεί το παιδί και μπορεί να ακολουθήσει μια άλλη πορεία από το μάθημα της τάξης, ώστε να εμπεδώσει ο μαθητής πράγματα στα οποία δυσκολεύεται. (Ε.Ε.1)*

Δόθηκε και μια απάντηση που δε διαχωρίζει τους ρόλους και δεν τοποθετήθηκε παραπάνω.

*Όπως είπα πριν θεωρώ πως είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του, όσο σημαντικός είναι κι ο ρόλος του βασικού δασκάλου. (Ε.Ε.4)*

<b>Ρόλος εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης κατά τη συνεργασία</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Βοηθητικός-υποστηρικτικός ρόλος	Γ.Ε.3 Γ.Ε.5	Ε.Ε.1



Δεύτερος δάσκαλος τάξης	Γ.Ε.2	-
Να συμβουλευέται το δάσκαλο της τάξης	Γ.Ε.1	Ε.Ε.5
Δε διαχωρίζω τους δύο ρόλους/ Πρέπει να είναι ισότιμοι	Γ.Ε.4	Ε.Ε.2 Ε.Ε.3 Ε.Ε.4

Αργότερα ακολούθησε η παράθεση των εμπειριών τους ως προς τη συνεργασία που είχαν την προηγούμενη σχολική χρονιά. Το πλήθος των εκπαιδευτικών εκτός από δύο εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι είχαν τη συνεργασία που επιθυμούσαν.

<b>Είχατε τη συνεργασία που επιθυμούσατε;</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Ναι	Γ.Ε.1 Γ.Ε.2 Γ.Ε.3 Γ.Ε.4 Γ.Ε.5	Ε.Ε.2 Ε.Ε.4 Ε.Ε.5
Όχι	-	Ε.Ε.3
Μέτρια συνεργασία	-	Ε.Ε.1

Βέβαια μόνο οι μισοί από τους ερωτώμενους θέλησαν να δώσουν λεπτομέρειες για παλαιότερες εμπειρίες πάνω στο θέμα της συνεργασίας.

*Πέρυσι η συνεργασία μου με τη διεύθυνση και τον εκπαιδευτικό της τάξης ήταν άψογη. Υπήρχε εμπιστοσύνη και αλληλοσεβασμός, κατανόηση του ρόλου μου και των ιδιαίτερων αναγκών του παιδιού και η σχολική χρονιά κύλησε πολύ ομαλά. (Ε.Ε.5)*

*Παλιότερα που εργαζόμουν ως παράλληλη στήριξη σε ένα ορεινό χωριό μου δινόταν χώρος και χρόνος για διδασκαλία σε όλα τα παιδιά από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Πολλές φορές κάναμε από κοινού το μάθημα και ο ένας συμπλήρωνε τον άλλον. Φέτος αυτό δεν συμβαίνει καθώς ο εκπαιδευτικός γενικής δεν το επιθυμεί. (E.E.3)*

*Ναι θα μπορούσα να μιλήσω για την πιο καθοριστική, την περσινή, στην οποία ένιωθα πραγματικά πως όχι απλά δεν ήμουν μέλος της σχολικής τάξης αλλά ούτε και της σχολικής κοινότητας γενικότερα και αντιμετωπιζόμουν ως η «babysitter» του παιδιού αυτού, το οποίο όντας και παιδί με αυτισμό ήταν στο περιθώριο κι ό,τι κι αν προσπαθούσα να κάνω εγώ, εφόσον η δασκάλα της τάξης και τα υπόλοιπα μέλη δεν το προωθούσαν, ήταν πάρα πολύ δύσκολο να το πετύχω. (E.E. 2)*

*Υπήρχε δυσκολία στη λήψη από κοινού αποφάσεων και δεν γινόταν εναλλαγή ρόλων στο παρελθόν. (Γ.E.4)*

*Είχα μια μέτρια συνεργασία, θα μπορούσε να είναι καλύτερη αλλά θα μπορούσε να είναι χειρότερη. Είχαμε ελλιπή επικοινωνία. (E.E.1)*

*Λίγο πριν ολοκληρωθεί κι αυτός ο άξονας, έγινε αναφορά στην εργασιακή συνθήκη του καθενός (μόνιμος ή αναπληρωτής εκπαιδευτικός αλλά και δημόσιο ή γενικό σχολείο). Στην ερώτηση αυτή υπήρξε διχασμός για το αν τελικά επηρεάζεται η συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί διαχώρισαν τους ρόλους και τόνισαν ότι η εργασιακή συνθήκη είναι κομμάτι που επηρεάζει τη συνεργασία τους.*

*Ο εκπαιδευτικός της τάξης μου έχει αναφέρει πως δεν μπορώ να επεμβαίνω στην τάξη και πως είμαι τοποθετημένη για συγκεκριμένο μαθητή. Αυτή είναι η άποψη του και δεν επιθυμεί συνδιδασκαλία. Θεωρώ πως ακόμα και αν ήμουν μόνιμη παράλληλη στήριξη την ίδια τοποθέτηση θα είχε. (E.E.3)*

*Όχι εγώ το παίρνω σα θετικό, γιατί είναι ωραίο να βλέπουμε καινούρια άτομα, να βοηθάμε πολύ κόσμο, να μην βαλτώνουμε σ' ένα σχολείο με συγκεκριμένους ανθρώπους, συγκεκριμένα παιδιά. Είναι καλό κι αυτούς τους βοηθάμε νομίζω. Έχουν την ευκαιρία να δουν διαφορετικά πρόσωπα με απόψεις, με γνώμες αρκεί να το εκμεταλλευτούν, δε νομίζω ότι επηρεάζει κάπου. (E.E.4)*

*Ναι επειδή ήταν ιδιωτικό σχολείο. (Γ.E.5)*

Θεωρώ πως ναι , καθώς θεσμικά ο ρόλος της παράλληλης υποτιμάται στο γενικό σχολείο και χρήζει επιπλέον υποστήριξης. (Γ.Ε.4)

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους αναπληρωτές ως τα παιδιά για όλες τις δουλειές που καλύπτουν τα κενά και έτσι δε χτίζονται σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης. (Ε.Ε.5)

<b>Επηρεάζει η εργασιακή συνθήκη τη συνεργασία των εκπαιδευτικών</b>	<b>Γ.Ε.</b>	<b>Ε.Ε.</b>
Ναι	Γ.Ε.2 Γ.Ε.3 Γ.Ε.4 Γ.Ε.5	Ε.Ε.1 Ε.Ε.2 Ε.Ε.3 Ε.Ε.5
Όχι	Γ.Ε.1	Ε.Ε.4

### Εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζουν

Στον προτελευταίο άξονα μελετήθηκε το τι «κάνει» ο κάθε εκπαιδευτικός ως προς το περιεχόμενο, τους στόχους, την αξιολόγηση των μαθητών, την ενημέρωση των γονέων, αν εναλλάσσονται οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Ουσιαστικά θέλαμε να δούμε και πρακτικά αν συνεργάζονται οι δυο εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά την εναλλαγή ρόλων μας είπαν:

*Όχι δεν εναλλάσσουμε τους ρόλους καθώς ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης μου έχει δηλώσει πως δεν επιθυμεί την εναλλαγή ρόλων, την παροχή βοήθειας μου σε άλλους μαθητές στην τάξη που χρήζουν βοήθεια καθώς μου αναφέρει πως βρίσκομαι εδώ για ένα συγκεκριμένο μαθητή. Όταν κάποιες φορές απουσιάζει κάποιος εκπαιδευτικός ειδικότητας, μπαίνω μόνη μου στην τάξη και προσπαθώ να απασχολήσω τους μαθητές δημιουργικά με παιχνίδια ενσυναίσθησης, γνωριμίας μεταξύ τους και παιχνίδια*

*επανάληψης γλώσσας και μαθηματικών χωρίς να είναι παρόν ο εκπαιδευτικός και χωρίς να υποστηρίζει τον μαθητή όπου έχω προσληφθεί για να υποστηρίξω. (E.E.3)*

*Κάποιες φορές συμβαίνει αυτό. Εξηγεί, παραδίδει μάθημα, βοηθάει και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. (Γ.E.2)*

*Φέτος εναλλάσσονται οι ρόλοι, ωστόσο είναι και λίγο χωρισμένοι. Έχω αναλάβει περισσότερο εγώ τα όρια της τάξης, τους κανόνες, λίγο τη συμπεριφορά, τη σχέση μεταξύ των μαθητών και εκείνη έχει αναλάβει το διδακτικό κομμάτι αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις έχει τύχει να αλλάζουμε και νομίζω ότι πετυχαίνει κι είναι πολύ ωραίο και επικοινωνιακό για τα παιδιά. (E.E.2)*

*Δεν εναλλάσσονται οι ρόλοι μας γιατί ο προγραμματισμός του μαθήματος γίνεται μόνο από την εκπαιδευτικό της τάξης και δεν υπάρχει ενημέρωση ή συνεργασία. (E.E.1)*

*Δε συμβαίνει καθόλου αυτό. Είμαι καθηλωμένη δίπλα στον υποστηριζόμενο μαθητή, μετά από απαίτηση του εκπαιδευτικού του τμήματος. (E.E.5)*

Για την αξιολόγηση των μαθητών πρόσθεσαν:

*Η αξιολόγηση και η ενημέρωση των γονέων πραγματοποιούνται από την γενική εκπαιδευτικό εκτός από κάποιες ερωτήσεις που μου κάνει, μου έχει κάνει στο παρελθόν για το τι πιστεύω εγώ. Βέβαια λίγο μέτρησε η γνώμη μου!!!! Ήταν ερωτήσεις μόνο για το δικό μου παιδί όχι για άλλα. (E.E.1)*

*Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται μόνο από τον εκπαιδευτικό γενικής όπως και η ενημέρωση των γονέων. Ο εκπαιδευτικός παράλληλης έχει καθημερινή επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή που υποστηρίζει. (Γ.E.3)*

Για τη διαφοροποίηση του προγράμματος:

*Γινόταν διαφοροποίηση μόνο από εμένα για τον υποστηριζόμενο μαθητή. (E.E.5)*

*Θεωρώ πως έπρεπε να γίνεται από κοινού αλλά μόνη μου το κάνω για το μαθητή που υποστηρίξω. Ο δάσκαλος δε βλέπει καν τις διαφοροποιημένες ασκήσεις που γίνονται από το μαθητή. (E.E.3)*

Για την ενημέρωση των γονέων ανέφεραν:

*Η καθιερωμένη ενημέρωση γίνεται από τη δασκάλα της γενικής. Ωστόσο, πολλές φορές οι γονείς ρωτούν και τις δύο δασκάλες. (Γ.E.2)*

*Η ενημέρωση γονέων γίνεται αποκλειστικά από το δάσκαλο της τάξης. Για τον υποστηριζόμενο μαθητή υπάρχει αναγκαστικά συνεργασία με εμένα. (E.E.5)*

*Όχι δεν έχει γίνει από κοινού. Συνήθως περιοριζόμαστε στην ενημέρωση του μαθητή που έχω αναλάβει. Τώρα άτυπα ίσως κάποιος γονιός να ρωτήσει τη γνώμη μου αν κάπου με πετύχει σε εξωτερικό χώρο κι αυτά. (E.E.2)*

*Όσον αφορά την ενημέρωση των γονέων, γίνεται από το δάσκαλο χωρίς τη δική μου παρουσία. Οι γονείς του μαθητή μου δεν έχουν παρευρεθεί σε καμία ενημέρωση γονέων και ο εκπαιδευτικός μου ζητάει να τους ενημερώνω εγώ. (E.E.3)*

*Η ενημέρωση των γονέων γίνεται από το γενικό εκπαιδευτικό. (Γ.E.1)*

*Αναφορικά με το μάθημα:*

*Αυτό μου έτυχε μια φορά μόνο. Μια δασκάλα αρκετά νέα σε ηλικία, η οποία ήταν και η πρώτη χρονιά της σε δημόσιο σχολείο, να με ρωτήσει πως τη βλέπω στο μάθημα. Αν θεωρώ ότι τα λέει κατανοητά, αν θεωρώ ότι βιάζεται, δηλαδή την άποψή μου για τον τρόπο που κάνει τη διδασκαλία. (E.E.4)*

*Ο σχεδιασμός των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων γίνεται από την εκπαιδευτικό της τάξης. Εγώ μπορεί ως παράλληλη να ενημερωθώ πριν το μάθημα ή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. (E.E.1)*

*Προσωπικά πολλές φορές ρωτάω την γνώμη της σε θέματα διδασκαλίας και μαθήματος. (Γ.E.4)*

*Για τον αναστοχασμό της ημέρας ή το σχεδιασμό της επόμενης:*

*Συνήθως συζητάμε μετά το σχόλασμα ή σε κάποιο διάλειμμα. (Γ.E.2)*

*Ο αναστοχασμός γίνεται σε διαλείμματα, σε στιγμές που είμαστε μόνες μας, μπορεί να βρεθούμε σε κάποιο κενό, δεν υπάρχει κάποιο καθορισμένο πλαίσιο στο οποίο θα γίνει. Ας πούμε τώρα πρόσφατα έγινε για τους βαθμούς, συζητήσαμε για κάθε παιδί ξεχωριστά και χαίρομαι που ζήτησε τη γνώμη μου και είπε κι εγώ να βοηθήσω σε όλο αυτό. (E.E.2)*

*Γίνεται στα κενά ανάμεσα στα μαθήματα. (Γ.E.1)*

*Δεν πραγματοποιούμε μαζί τον αναστοχασμό αλλά μόνη μου το κάνω για τον μαθητή μου. Επίσης μου ζητάει μια φορά το μήνα να του δίνω ένα χαρτί όπου να γράφω τι*

ακριβώς έχει κατακτηθεί από το μαθητή και σε τι δυσκολεύεται ως προς τη γλώσσα και τα μαθηματικά. (Ε.Ε.3)

<b>Εκπαιδευτικές πρακτικές</b>				
Εναλλαγή ρόλων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	Ναι (Ε.Ε.2)	Όχι (Ε.Ε.1, Ε.Ε.3, Ε.Ε.4, Ε.Ε.5)	Αρκετά συχνά (Γ.Ε.1)	Κάποιες φορές (Γ.Ε.2)
Αναστοχασμός ημέρας/Σχεδιασμός από κοινού	Ναι, γίνεται (Γ.Ε.1, Γ.Ε.2, Ε.Ε.2)	Όχι, δε γίνεται (Ε.Ε.1, Ε.Ε.3, Ε.Ε.5, Ε.Ε.4)		
Ενημέρωση γονέων	Μόνο από το δάσκαλο της τάξης (ΟΛΟΙ)			
Διαφοροποίηση προγράμματος	Για όλους τους μαθητές (Γ.Ε.1, Γ.Ε.2, Ε.Ε.2)	Μόνο για το μαθητή με αναπηρία (Ε.Ε.1, Ε.Ε.4, Ε.Ε.3, Ε.Ε.5)		
Αξιολόγηση μαθητών	Μόνο από το δάσκαλο της τάξης (ΟΛΟΙ)			
Περιεχόμενο, στόχοι, δραστηριότητες αποφασίζονται από κοινού	Μόνο από το δάσκαλο της τάξης (ΟΛΟΙ)			

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θέλησαν να προσθέσουν κι άλλες πληροφορίες.

*Ως ιδιωτική παράλληλη αυτό που είδα διαφορετικό από τις άλλες παράλληλες είναι αυτό που σου είπα και πριν, πως παίζει ρόλο αν πηγαίνεις ιδιωτικά για παράλληλη στήριξη ή όχι στο πως θα σε αντιμετωπίζουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί κι όλο το σχολείο, γιατί ήμουν σε σχολείο που φέρθηκαν άσχημα σε παράλληλη στήριξη, σε βοηθητικό προσωπικό διότι έφερε αντίρρηση για κάποιες εφημερίες. Σε μένα αυτό δε θα μπορούσαν να το κάνουν γιατί εγώ δεν έχω άλλες υποχρεώσεις απέναντι στο σχολείο. (E.E.4)*

*Θα ήθελα να προσθέσω ότι είναι και θέμα χιμείας μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης και το κατά πόσο θα συνεργάζονται μεταξύ τους. Αυτό δεν πετυχαίνει πάντα. (Γ.E.4)*

*Ο διαχωρισμός ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς μπορεί να δημιουργήσει περίεργο κλίμα και με τους γονείς των μαθητών της τάξης και του ίδιου του υποστηριζόμενου μαθητή. (E.E.5)*

### **Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις και τα εμπόδια κατά τη συνεργασία τους**

Στον τελευταίο άξονα των συνεντεύξεων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι μπορεί να υπάρξει μια ποιοτική συνεργασία ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς, να παρουσιάσουν τα εμπόδια που έχουν συναντήσει κατά τη συνεργασία τους, τρόπους αντιμετώπισής τους και τι προτείνουν για να βελτιωθεί αυτή η συνθήκη. Το σύνολο των ερωτώμενων δήλωσε ότι φυσικά και μπορεί να υπάρξει μια ποιοτική συνεργασία!

Ως προς τα εμπόδια αναφέρθηκαν στη μικρή ηλικία των εκπαιδευτικών, στην λιγοστή εμπειρία που μπορεί να έχουν, στην απροθυμία που μπορεί να υπάρχει και στην έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα:

*Οι διαφορετικές αντιλήψεις για τους ρόλους, της παράλληλης στήριξης και του δασκάλου γενικής, διαφορετικοί χαρακτήρες και διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας, δηλαδή μπορεί ο ένας να κάνει δασκαλοκεντρικό μάθημα ενώ ο άλλος μαθητοκεντρικό. Επίσης, μπορεί ο ένας να θεωρεί τον άλλο άπειρο ή λιγότερο έμπειρο λόγω της μικρής ηλικίας του ή της μικρής εμπειρίας και να μην θέλει να συνεργαστεί και να λάβει υπόψη τις απόψεις του. (E.E.3)*

Για να υπάρξει συνεργασία πρέπει να υπάρχει και προθυμία και από τις δυο πλευρές. Αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. (Γ.Ε.2)

Ο κάθε εκπαιδευτικός πιστεύω ότι οργανώνει την ύλη και τις δραστηριότητές του και με την πάροδο των χρόνων ακολουθεί αυτό το πλάνο που έχει φτιάξει κάνοντας μικρές αλλαγές όπου χρειάζεται. Όταν όμως έρχεται η ώρα να συνεργαστεί με την παράλληλη, μέρος της συνεργασίας είναι φυσικά η προσαρμογή των δραστηριοτήτων, αυτών που έχει ήδη ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός ή η δημιουργία νέων πράγμα που απαιτεί χρόνο και κόπο, άρα ο γενικός εκπαιδευτικός αναγκάζεται να μοιραστεί με τους άλλους, με την παράλληλη, την προσωπική του δουλειά και αυτό πιστεύω ότι είναι ένα βασικό εμπόδιο, απ' ό,τι έχω δει τουλάχιστον στο δικό μου σχολείο. Επίσης, πολύ μεγάλο ρόλο παίζει και το κλίμα μέσα στην τάξη, καθώς πολύ συχνά ο γενικός εκπαιδευτικός θεωρεί ή αγχώνεται ότι η παράλληλη μπορεί να του πάρει τη θέση ή ότι θα είναι περισσότερο αρεστό στα παιδιά το μάθημα με την παράλληλη. Ο εγωισμός και η έλλειψη συνεργασίας και ειλικρινούς επικοινωνίας είναι κι αυτά πολύ σημαντικά εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν. (Ε.Ε.1)

Η απολυτοσύνη των απόψεων, ο παραγκωνισμός του ρόλου της παράλληλης στήριξης και το αν χρησιμοποιείται ο εκπαιδευτικός παράλληλης για άλλες ανάγκες που δεν του αντιστοιχούν ουσιαστικά. (Γ.Ε.4)

<b>Εμπόδια κατά τη συνεργασία</b>	<b>Γενική αγωγή</b>	<b>Ειδική αγωγή</b>
Εγωισμός	-	Ε.Ε.1
Έλλειψη συνεργασίας	Γ.Ε.1 Γ.Ε.2	Ε.Ε.1, Ε.Ε.4
Πρόγραμμα σπουδών	-	Ε.Ε.4
Κούραση	Γ.Ε.5	
Άγχος με την παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	Γ.Ε.3	Ε.Ε.1 Ε.Ε.2



Παραγκωνισμός εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης	Γ.Ε.4	-
Απειρία εκπαιδευτικών	-	Ε.Ε.3, Ε.Ε.5

Όλοι όμως ήταν θετικοί στο ότι μπορεί να αλλάξει και να βελτιωθεί η κατάσταση.

*Τα τυχόν εμπόδια μπορούν να αντιμετωπιστούν με διάλογο, δοκιμές εναλλαγής ρόλων και συνεργασία. (Ε.Ε.3)*

*Δυστυχώς, πολλοί δάσκαλοι της γενικής δε δίνουν την απαραίτητη προσοχή στον δάσκαλο της παράλληλης και δε τον λαμβάνουν ως έναν ακόμη εκπαιδευτικό της τάξης. Αυτό πιστεύω πρέπει να αλλάξει. (Γ.Ε.2)*

*Προοπτικές βελτίωσης υπάρχουν και σχετίζονται πρώτα με την βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια με την παροχή του απαραίτητου εξοπλισμού για να μπορούν να πραγματοποιηθούν πιο εύκολα οι διαφοροποιήσεις, όπως τεχνολογικού εξοπλισμού. (Ε.Ε.1)*

*Προτείνω υπομονή και στήριξη του ρόλου της παράλληλης με βάση το θεσμικό-νομοθετικό πλαίσιο. (Γ.Ε.4)*

Τι προτείνουν;	Γενική αγωγή	Ειδική αγωγή
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	-	Ε.Ε.2
Συνεργασία	Γ.Ε.2 Γ.Ε.3	Ε.Ε.1 Ε.Ε.3 Ε.Ε.4
Σωστό καταμερισμό ρόλων	Γ.Ε.1	Ε.Ε.5
Ενημέρωση από συμβούλους	Γ.Ε.5	-
Στήριξη του ρόλου της παράλληλης	Γ.Ε.2	-

	Γ.Ε.4	
Απαραίτητος εξοπλισμός	-	Ε.Ε.1

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Ανάλυση ευρημάτων

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις βασίζονται φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης, στην προώθηση των ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Booth and Ainscow, 2011). Σύμφωνα με την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων και τις απόψεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης συνδέεται με τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών και μαθητριών στο σχολικό πλαίσιο, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και χρειάζεται σχολεία τα οποία να υιοθετούν μία κριτική στάση απέναντι σε κάθε μορφής διάκριση ή καταπάτηση δικαιωμάτων. Στο πλαίσιο αυτό δεν αρκεί μόνο η φυσική πρόσβαση στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά είναι αναγκαίες οι κατάλληλες διαφοροποιήσεις σε επίπεδο σχεδιασμού των προγραμμάτων, περιεχομένου της διδασκαλίας και της διαδικασίας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Σημαντικό εύρημα αποτελεί και το γεγονός ότι σε ένα ενταξιακό πλαίσιο, συχνά ο θεσμός της παράλληλης στήριξης λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την ισότιμη συμμετοχή εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται στην πράξη, όταν δεν εφαρμόζεται στη βάση της ενταξιακής φιλοσοφίας.

Αναφορικά με τη διάκριση της έννοιας της αναπηρίας και της βλάβης σημειώνεται μία σύγχυση ως προς το διαχωρισμό τους, αν και οι εκπαιδευτικοί δε τις θεωρούν ταυτόσημες ωστόσο οι απόψεις συγκλίνουν ότι βασικό χαρακτηριστικό και των δύο εννοιών αποτελεί η δυσκολία σε ατομικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο διαχείρισης της τάξης.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια και τη σημασία της συνεργασίας σε ενταξιακά πλαίσια

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για την ανταπόκριση στην ετερογένεια και την πολυπλοκότητα των

σημερινών σχολικών τάξεων. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την έννοια της συνεργασίας είναι καθοριστικός για τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, προσπάθησαν να προσδιορίσουν την έννοια της συνεργασίας. Οι περισσότερες συμμετέχουσες συμφωνούν ότι η συνεργασία σχετίζεται με την κοινή λήψη αποφάσεων μέσα από μία διαδικασία συλλογική και διαλεκτική. Η Βλάχου (2017) για τη νοηματοδότηση της συνεργασίας κάνει κι αυτή λόγο για την από κοινού συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας γίνεται σαφές ότι στο πλαίσιο της συνεργασίας κρίνεται σημαντική η επικοινωνία και η συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη μίας υποστηρικτικής σχέσης. Σύμφωνα με τη Βλάχου (2017) η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, βοηθάει στην ανάπτυξη συστημάτων υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχέσεων μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί όταν εργάζονται μαζί, ο ένας μαθαίνει από τον άλλο και αλληλοβοηθούνται για να φέρουν εις πέρας τον κοινό στόχο. Μέσα από τη συνεργασία τους, αναπτύσσεται το αίσθημα της κοινής ευθύνης για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της επίδοσης των μαθητών. Οι σχέσεις τους βελτιώνονται καθώς η συνεργασία τους παρέχει άμεση υποστήριξη. Έτσι γίνονται πιο αποδοτικοί και υπάρχει αποτελεσματικότητα στους στόχους και στο έργο τους. Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είναι αυτό που ενδυναμώνει τις σχέσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Όταν δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στην ίδια τάξη τότε συμμετέχουν στην ανάπτυξη ενός κοινού συστήματος διαχείρισης της τάξης και ανταπόκρισης στις ανάγκες της ομάδας που είναι προς όφελος όλων των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόνισαν τη σημασία της συνεργασίας και την προσδιόρισαν ως αναγκαία για τη σχολική πραγματικότητα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξήγησαν πως η ύπαρξη της συνεργασίας είναι κρίσιμη κυρίως γιατί οι σημερινές τάξεις χαρακτηρίζονται από ετερογένεια σε πολιτισμικό, γλωσσικό και ακαδημαϊκό επίπεδο και η ετερογένεια αυτή αποτελεί πρόκληση και δυσκολεύει το έργο της εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τη Ντεροπούλου (2015) η συνεργασία κρίνεται απαραίτητη για την ανταπόκριση στην ετερογένεια της σχολικής τάξης, για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αλλά και τη μεγαλύτερη συμμετοχή και ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνεπώς με τις συνεργατικές πρακτικές προωθείται η ενταξιακή κουλτούρα και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν νέες προσεγγίσεις μέσα από τη συνεργασία τους για να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα του σημερινού σχολείου. Επίσης, η Ντεροπούλου (2015), αναφέρει ότι η απουσία της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οδηγεί στον αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαίδευση. Αναφορικά με την πολυπλοκότητα των τάξεων η Βλάχου (2017) υποστηρίζει ότι η σχολική πραγματικότητα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί επέβαλαν την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ τους ώστε να οδηγηθούν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών μίας τάξης.

Η συνεργασία αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν έμφαση στην σύνδεση της συνεργασίας με την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών για τη δημιουργία τάξεων που να υποστηρίζουν όλα τα παιδιά, να τα ενισχύουν γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά. Οι Villa και Thousand (2009), όπως αναφέρεται στη Βλάχου (2017) επισήμαναν ότι η συνεργασία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα εφαρμογής επιτυχημένων προγραμμάτων ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη διαδικασία της συνεργασίας αισθάνονται ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα και εμπλέκονται πιο άμεσα στη διαφοροποίηση του προγράμματος που στοχεύει στην ένταξη όλων των μαθητών. Το γεγονός ότι νιώθουν ικανοποιημένοι με τη συνεργατική διδασκαλία, επηρεάζει άμεσα το ρόλο τους στο μοντέλο της ένταξης (Βλάχου, 2017). Αυτό υποστηρίζεται και από τις Βλάχου και Ζώνιου- Σιδέρη (2009) όπου αναφέρουν ότι η ύπαρξη της συνεργασίας είναι καθοριστική για την εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων. Κάθε εκπαιδευτικός λόγω της εξειδίκευσης του και της προσωπικότητας του έχει μία μοναδική αντίληψη των πραγμάτων. Η συνεργασία με συναδέλφους θρυμματίζει αυτή την πραγματικότητα και δίνει στο καθένα μία πιο ολιστική αντίληψη της πραγματικότητας στην οποία πρόκειται να ενταχθούν οι μαθητές του. Οι συνεργατικές πρακτικές είναι σημαντικές τόσο για τη σωστή λειτουργία του σχολείου αλλά και για τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης (Βλάχου και Ζώνιου- Σιδέρη, 2009). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεργατικές πρακτικές, εκπαιδεύουν τις ομάδες μαθητών με την αξιοποίηση διαφορετικών στρατηγικών διδασκαλίας. Οι δύο εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία αναπτύσσουν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών που να ανταποκρίνεται στο

κάθε παιδί. Η ανταλλαγή πληροφοριών και παρατηρήσεων, βοηθάει και τους δύο εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν σφαιρικά το παιδί, να εντοπίσουν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του και επομένως να σχεδιάσουν κατάλληλα τη διδασκαλία (Δρακώτου, 2015). Συνεπώς, με τη συνεργασία διευρύνονται οι διδακτικές επιλογές για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ενώ παράλληλα ενδυναμώνονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών (Οικονομοπούλου, 2022).

Ως προς το σκοπό της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η συνεργασία στοχεύει στη συμμετοχή όλων των παιδιών, στην παροχή ίσων δικαιωμάτων και στις ίσες ευκαιρίες σε όλους, χωρίς κάποια διάκριση. Σύμφωνα με τον Slee (2005), για να εξασφαλιστεί αυτό το δικαίωμα των μαθητών πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμένουν, όχι μόνο στην πρόσβαση τους, αλλά στην ίση συμμετοχή και την επιτυχία. Το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα με τις μεικτές τάξεις, θα καταφέρει με τη βοήθεια της συνεργασίας, να παρέχει ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Βασιλάκη, 2018). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών, είναι πολύ σημαντική, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές που εκπαιδεύονται σ' ένα τέτοιο κλίμα, έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Δρακώτου, 2015).

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ρόλους του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο πλαίσιο της συνεργασίας.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να προσδιορίσουν το ρόλο του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του/της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι στο πλαίσιο μίας ουσιαστικής και αποτελεσματικής συνεργασίας οι ρόλοι οφείλουν να είναι ισότιμοι, στις επιμέρους ερωτήσεις φαίνεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση και οι ρόλοι διαχωρίζονται.

Ως προς το ρόλο της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης οι απόψεις διχάζονται. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι ο/η συνάδελφος εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι σημαντικό να δημιουργεί σχέσεις και να υποστηρίζει όλα τα παιδιά της τάξης σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να μειωθούν τα φαινόμενα στιγματισμού και απομόνωσης

παιδιών, ενώ παράλληλα ενισχύεται η προσπάθεια δημιουργίας ενός ενταξιακού κλίματος και όλη η ομάδα ωφελείται από την παρουσία δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Όμως, κατά την ανάλυση των ευρημάτων, αναδεικνύονται και απαντήσεις σύμφωνα με τις οποίες ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης οφείλει να εστιάζει αποκλειστικά και απερίσπαστα στην υποστήριξη του παιδιού για το οποίο βρίσκεται στη συγκεκριμένη τάξη και να λειτουργεί βοηθητικά και υποστηρικτικά ως προς το ρόλο του/της εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο προβληματισμός μίας εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον οποίο ο ρόλος της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, και κατ' επέκταση η μορφή της συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος και το βαθμό της αναπηρίας του παιδιού που υποστηρίζει.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης σκιαγραφείται, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, κυρίως ως καθοδηγητικός στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της συνεργασίας και κρίνεται απαραίτητη η θετική διάθεση για συνεργασία η οποία εκφράζεται μέσα από την ανταλλαγή παρατηρήσεων, απόψεων και προτάσεων ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και τον συνεργατικό σχεδιασμό παρεμβάσεων. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τόσο ο γενικός εκπαιδευτικός, όσο και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης πρέπει να δίνουν χώρο ο ένας στον άλλο για να μπορούν να εκφραστούν, να επιτρέπει ο ένας την παρέμβαση του άλλου όπου χρειάζεται και φυσικά να αλληλοσυμπληρώνονται. Ο γενικός εκπαιδευτικός μπορεί να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και να θέσουν κοινούς στόχους. Ακόμα ένα εύρημα γύρω από την ερώτηση αυτή ήταν ότι ο δάσκαλος της τάξης έχει ως ρόλο να συζητάει και να λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, αλλά και να τον ενθαρρύνει όποτε είναι αναγκαίο.

Οι Λιασίδου και Αντωνίου (2013), ως προς το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού εξηγούν πως είναι σημαντικό να υποστηρίζουν με όποιο τρόπο και μέσο διαθέτουν την προώθηση της ένταξης των μαθητών. Οι επιδόσεις των ειδικών παιδαγωγών, μέσα από έρευνα που έκαναν οι Λιασίδου και Αντωνίου (2013), έδειξε ότι επηρεάζονται από τις σχέσεις που έχουν με τους διευθυντές των σχολείων που εργάζονται αλλά και με τους συναδέλφους τους.

Κατά τη Βλάχου (2017), ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι να κάνει τη διδασκαλία όσο το δυνατόν λιγότερο ειδική, δηλαδή ο μαθητής να αισθάνεται ότι έχει τα ίδια δικαιώματα στη γνώση, τη συναισθηματική υποστήριξη και την ασφάλεια που έχουν όλοι οι μαθητές. Με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το σχεδιασμό των μαθημάτων με βάση τις ατομικές ανάγκες και δεξιότητες μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές την ικανοποίηση και την αυτοπεποίθηση που του δίνει η μάθηση.

Παρά την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα όπου διατυπώθηκαν «η εκπαίδευση για όλους» και το «ένα σχολείο για όλους», δηλαδή τα σχολεία θα υποδέχονται όλα τα παιδιά και θα τους προσφέρουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση, παρατηρείται ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζονται οι ρόλοι των εκπαιδευτικών έρχεται σε αντίθεση με τη διακήρυξη και καλλιεργείται τόσο ο αποκλεισμός των μαθητών όσο και ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών (UNESCO, 1994). Η διακήρυξη να μεν στηρίζεται στη φιλοσοφία της αποδοχής και του σεβασμού προς όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, όμως όταν και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών κατά τη συνεργασία τους διαχωρίζονται και δεν είναι ισότιμοι είναι ένα εμπόδιο. Έρευνα στη Γαλλία, σύμφωνα με τη Νικήτα (2020), σε σχολεία που συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί έδειξε ότι ο μη σαφής διαχωρισμός των ρόλων των εκπαιδευτικών επηρέασε τη συνεργασία τους και τη σωστή λειτουργία του προγράμματος. Η προαναφερθείσα εξηγεί ότι ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων μπορεί να επηρεάσει θετικά αλλά και αρνητικά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Δυστυχώς κάτι που επηρεάζει τη συνεργασία είναι ότι μεγάλο μέρος των δασκάλων γενικής αγωγής υποστηρίζει πως ο ρόλος των δασκάλων ειδικής αγωγής είναι να ασχολούνται αποκλειστικά με τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νικήτα, 2020).

Για την ισοτιμία των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών κατά τη συνεργασία τους έκανε λόγο και η Βλάχου (2017) υποστηρίζοντας πως αν οι ρόλοι των εκπαιδευτικών δεν είναι ισότιμοι, δε γίνεται να υπάρξει επιτυχημένη συνεργασία. Δηλαδή αν όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω δεν λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις, δεν είναι υπεύθυνοι από κοινού για ό,τι συμβαίνει στην τάξη και δεν έχουν κοινούς στόχους, τότε οι ρόλοι τους διαχωρίζονται και ο ένας θα θεωρηθεί ανώτερος από τον άλλο, ανάλογα με τις ευθύνες που έχει αναλάβει ο καθένας.



Η Ντεροπούλου (2015) διατυπώνει ότι ο καθένας αντιλαμβάνεται τη συνεργασία διαφορετικά, οπότε η συνεργατική διδασκαλία απαιτεί αλλαγές και αυτοκριτική από τον κάθε εκπαιδευτικό. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει μέσα από τη συνεργασία να αίρονται τα στερεότυπα και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών να είναι ισότιμοι. Κατά τη Βλάχου (2017), οι σχέσεις εξουσίας που μπορεί να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία τους, περνάνε και στους μαθητές, δηλαδή τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον ένα εκπαιδευτικό ως το κεντρικό πρόσωπο της τάξης και τον άλλο ως το βοηθό του. Είναι φανερό επομένως, ότι όταν στο πλαίσιο της συνεργασίας οι ρόλοι και οι ευθύνες λειτουργούν διαχωριστικά φέρουν και αρνητικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση και την ευημερία των παιδιών (Villa, 2008). Σε ένα ενταξιακό σχολικό πλαίσιο η συνεργασία δε ακολουθεί κανόνες ιεραρχίας, ο εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης δεν κατέχει τον ρόλο του επαΐοντα που κατέχει ειδικές γνώσεις για τη διαχείριση των μαθητών με αναπηρίες και ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν έχει ρόλο εξουσίας, αντιθέτως οι ρόλοι είναι ισότιμοι και εναλλάσσονται.

### Εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζουν

Στο συγκεκριμένο άξονα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν για τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη κατά τη συνεργασία τους. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί σε έναν βαθμό συζητούν τους προβληματισμούς τους προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν θέσει.

Η Ζαχαράκη (2017) εξηγεί πως για να μιλάμε για μια επιτυχημένη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμβάλλουν αμοιβαία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας αλλά και στην αξιολόγηση της μαθησιακής εξέλιξης όλων των μαθητών. Στους παράγοντες που βοηθούν τις συνεργατικές πρακτικές, η Ζαχαράκη (2017), προσθέτει την επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και το να διαθέτουν χρόνο στο χτίσιμο αυτής της σχέσης. Πέρα από την αμοιβαία εμπιστοσύνη, σημειώνει ότι είναι καθοριστικό οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να συνεργαστούν, να έχουν κοινές αντιλήψεις και φιλοσοφία.

Σύμφωνα με την Οικονομοπούλου (2022), η συνεργασία πρέπει να είναι εθελοντική. Δε θα βρει πρόσφορο έδαφος μια συνεργασία που έχει ανατεθεί και δεν έχει επιλεγεί.

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί πως όταν οι δύο εκπαιδευτικοί προσπαθούν από κοινού για τα ζητήματα της τάξης, έχουμε επιτυχημένη συνεργασία. Συνοπτικά η αυτοπεποίθηση, ο σεβασμός στην συνεισφορά του συναδέλφου, η ευελιξία και το ενδιαφέρον για νέα γνώση είναι τα απαραίτητα εφόδια για την επιτυχία της συνεργασίας.

Ένα ιδιαίτερο εύρημα που αναδείχτηκε μέσα από τη συζήτηση αναφορικά με τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη είναι ότι και οι γονείς παρατηρώντας τη συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, θεωρούν τους δύο ρόλους ισάξιους και σημαντικούς, αναπτύσσουν σχέση εμπιστοσύνης και με τους δύο και με αυτό τον τρόπο είναι περισσότερο ανοιχτοί ως προς την επικοινωνία με αυτούς και δεκτικοί σε επίπεδο υποστήριξης από αυτούς. Επιπρόσθετα μια εκπαιδευτικός ανέφερε πως όταν διαχωρίζονται οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών δημιουργείται ένα κλίμα διαχωρισμού και μεταξύ των γονέων της τάξης και των γονέων του υποστηριζόμενου μαθητή.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας στην πλειοψηφία των συνεργασιών, μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό ο κοινός σχεδιασμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των παιδιών.

### Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις και τα εμπόδια κατά τη συνεργασία τους

Οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία τους συνάντησαν εμπόδια τα οποία δυσκόλεψαν την ανάπτυξη της συνεργασίας τους. Η έλλειψη εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, ο συνδυασμός διαφορετικών χαρακτήρων και προσωπικών πεποιθήσεων, ο φόρτος εργασίας και ο κυρίαρχος ρόλος των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης καταγράφονται ως βασικά εμπόδια στο πλαίσιο της συνεργασίας. Πολλοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως κατά τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών υπάρχει άγχος κυρίως από τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής με την παρουσία ενός δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.

Όπως αναφέρουν και οι Βλάχου & Ζώνιου- Σιδέρη (2009) και Βλάχου (2017), οι βασικοί λόγοι που παρεμποδίζουν τις συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι η απουσία ελαστικότητας στο σχολικό πρόγραμμα, η αδυναμία των σχολικών δομών

και των πρακτικών, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, η έλλειψη χρόνου για προγραμματισμό, η αύξηση φόρτου εργασίας, η απουσία δεξιοτήτων συνεργασίας, οι διαφορετικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις, η διαφορετική προσέγγιση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και η παγιωμένη αντίληψη ότι οι μαθητές με αναπηρία είναι αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών.

Παρόμοια εμπόδια εντοπίζει και η Ζαχαράκη (2017), ως προς την έλλειψη εμπιστοσύνης, την απουσία χρόνου για συζήτηση και προγραμματισμό, τη διεκδίκηση της τάξης από τους εκπαιδευτικούς, την αδυναμία να μοιραστεί η ευθύνη και την απουσία της παραδοχής της ισότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τις Παντελιάδου, Παπανικολάου, Γιαζιτζίδου (2020), η συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να κινδυνέψει εάν ο ένας εκπαιδευτικός έχει κυρίαρχο ρόλο και υποβαθμίζει τη συμμετοχή του άλλου. Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών είναι επιπλέον παράγοντες που δε βοηθούν στην καλλιέργεια της συνεργασίας. Οι Λιασίδου και Αντωνίου (2013) αναφέρουν ότι η στάση των διευθυντών της σχολικής μονάδας και η αντίληψη τους ως προς το ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως βοηθητικού εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι γενικοί εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από αυτή την στάση και συχνά την υιοθετούν, κατά συνέπεια διαταράσσεται η συνεργασία ανάμεσα τους. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται μειονεκτικά, αντιλαμβάνονται αυτό τον διαχωρισμό και δυσκολεύονται να αποδώσουν στο έργο τους (Λιασίδου, Αντωνίου, 2013).

Τέλος, η Ντεροπούλου (2015), ως προς τα εμπόδια γύρω από τη συνεργασία αναφέρει τον ατομικό τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών, τις διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών λόγω των διαφορετικών τους χαρακτήρων, την έλλειψη χρόνου από τους εκπαιδευτικούς για κοινό σχεδιασμό, προγραμματισμό και ανατροφοδότηση, αλλά και τη συνθήκη εργασίας τους. Το τελευταίο αναφέρεται ως πρόβλημα γιατί οι αναπληρωτές που αλλάζουν σχολείο κάθε χρόνο δεν προλαβαίνουν να καλλιεργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αντίστοιχα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, λόγω της συνθήκης

αυτής, δεν προσπαθούν να δέσουν και να λειτουργήσουν σαν ομάδα, ξέροντας πως αυτό το άτομο ενδέχεται να αλλάξει την επόμενη σχολική χρονιά (Ντεροπούλου, 2015).

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : Συμπεράσματα

### Συμπεράσματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να καταγράψει και να μελετήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα συνεργασίας στο πλαίσιο ενταξιακών δομών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγχρόνως να διερευνήσει εάν η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών διεξάγεται υπό το πρίσμα των ενταξιακών προσεγγίσεων. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις βασίζονται στη φιλοσοφία και τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης με στόχο την ισότιμη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και την άρση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών εμποδίων. Στο πλαίσιο των ενταξιακών εκπαιδευτικών δομών η ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της ένταξης και την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία στο πλαίσιο του γενικού σχολείου ή να οδηγήσει στον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας εστίασε στον εννοιολογικό προσδιορισμό και τις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, τη νοηματοδότηση και τα οφέλη της συνεργασίας στο πλαίσιο ενταξιακών δομών, καθώς και τη μελέτη προηγούμενων ερευνών αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα.

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα συνδέουν σε θεωρητικό επίπεδο την ενταξιακή εκπαίδευση με την προσπάθεια για δημιουργία εκπαιδευτικών πλαισίων που θα σέβονται και θα αξιοποιούν τη διαφορετικότητα και θα εργάζονται με στόχο την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής υιοθέτησης των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχίας. Παράλληλα, η πολύπλοκη και ετερογενής σύνθεση των σύγχρονων τάξεων καθιστά αναγκαία τη συνεργασία, την ανταλλαγή γνώσεων, ιδεών, απόψεων και προτάσεων με σκοπό να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις και ανάγκες. Βασικό χαρακτηριστικό της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης αποτελεί ο στόχος για κοινό σχεδιασμό ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησης καθώς και η κοινή ευθύνη απέναντι σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες μίας τάξης,

συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μία πρακτική που ωστόσο δεν εφαρμόζεται στην πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί ως βασικό πλεονέκτημα από την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών αναδεικνύουν τη σημασία της δημιουργίας μία σχέσης αλληλοϋποστήριξης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο που θα οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές, τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της ομάδας.

Μέσα από την αφήγηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται τα εμπόδια ανάπτυξης ουσιαστικών και αποτελεσματικών συνεργατικών πρακτικών και επηρεάζουν τη μορφή της συνεργασίας που υιοθετείται. Ως βασικός προβληματισμός καταδεικνύεται ο διαχωρισμός των ρόλων μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών και η απουσία ισοτιμίας που δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο μπορούν να εμφανιστούν φαινόμενα στιγματισμού και περιθωριοποίησης παιδιών. Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι υπάρχει μία ασάφεια ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, από την μία σκοπιά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι απαραίτητο να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής με στόχο την καλύτερη υποστήριξη όλων των παιδιών μίας τάξης, ενώ από την άλλη οπτική οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι αποκλειστικά για τους μαθητές για την υποστήριξη των οποίων έχουν τοποθετηθεί στην συγκεκριμένη τάξη. Στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης έχει τον κυρίαρχο ρόλο μέσα στην τάξη, ενώ ο εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης λειτουργεί βοηθητικά και φέρει την ευθύνη για την πρόοδο και την εξέλιξη του παιδιού με αναπηρία. Επιπλέον, οι διαφορετικές προσωπικότητες, αντιλήψεις, προσεγγίσεις καθώς και η φιλοσοφία του κάθε εκπαιδευτικού μπορούν να επιφέρει συγκρούσεις στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μία άλλη παράμετρος που εμποδίζει τη δημιουργία μίας σχέσης συνεργασίας αποτελεί και η σύμβαση εργασίας με την οποία τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία. Ειδικότερα στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών η επανατοποθέτηση στο ίδιο σχολείο είναι αβέβαιη και ως αποτέλεσμα αφενός δεν υπάρχει ο χρόνος για την ανάπτυξη κοινών στόχων, προγραμματισμού και οράματος για την εξέλιξη του σχολικού πλαισίου και αφετέρου οι εκπαιδευτικοί δε είναι πρόθυμοι να επενδύσουν χρόνο και κόπο στην εδραίωση μίας συνεργασίας που πιθανώς να έχει ημερομηνία λήξης. Μέσα σε αυτή τη συνθήκη ο

εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αισθάνεται ως φιλοξενούμενος σε μια τάξη που ανήκει στον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής. Ως εμπόδια στην συνεργασία αναφέρονται και η έλλειψη καθοδήγησης και επιμόρφωσης τόσο σε ζητήματα που αφορούν την ενταξιακή εκπαίδευση όσο και τις πρακτικές συνεργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν την αισιοδοξία ότι μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστική και ποιοτική συνεργασία μεταξύ δύο εκπαιδευτικών σε μία τάξη αν σταδιακά αρθούν τα εμπόδια που δυσκολεύουν αυτή τη διαδικασία. Η αναγκαιότητα και τα οφέλη της συνεργασίας είναι φανερά και κατανοητά από τους εκπαιδευτικούς και υποστηρίζουν ότι υπάρχει η διάθεση και το όραμα για δημιουργία ενταξιακών εκπαιδευτικών πλαισίων με τις κατάλληλες προϋποθέσεις.

### Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των ζητημάτων συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε ενταξιακά πλαίσια. Ωστόσο, προέκυψαν ορισμένοι περιορισμοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Ένας περιορισμός της έρευνας αποτελεί ο αριθμός του δείγματος. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων (5 γενικοί εκπαιδευτικοί και 5 εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης) αν και οδήγησε σε αρχικά συμπεράσματα και προβληματισμούς, αναφορικά με το θέμα υπό μελέτη, δεν μπορεί να οδηγήσει στη γενίκευση των πορισμάτων. Επιπλέον, τα ευρήματα εστιάζουν στις απόψεις και τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, χωρίς να εξετάζει την πρακτική εφαρμογή των διαδικασιών της συνεργασίας η οποία θα μπορούσε να μελετηθεί μέσα από το εργαλείο της παρατήρησης.

### Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι καίριο και απασχολεί ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό κλάδο στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης καθώς η ποιότητα και η εξέλιξη αυτής της συνεργασίας μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική πορεία και

εμπειρία των παιδιών της τάξης. Στο πλαίσιο αυτό θα ήταν σημαντικό να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις για την μελλοντική διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Σε ένα πρώτο επίπεδο θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών σε ζεύγη συνεργασίας, όπου θα μπορούσαν να αναδειχτούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι διαφορετικές προσεγγίσεις, οι προβληματισμοί και οι οπτικές των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ίδια τάξη. Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διεξαγωγή μίας έρευνας δράσης σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο ενός δικτύου συνεργαζόμενων σχολείων με στόχο τη συστηματική παρακολούθηση των πρακτικών, τον αναστοχασμό, τη συζήτηση και τη βελτίωση των συνεργατικών πρακτικών στην πράξη.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Αλεβίζος, Γ., Βλάχου, Α., Γενά, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μαυροπούλου, Σ., Χαρούπιας, Α., Χιουρέα, Ο., (2012). Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για 90 ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων, Αθήνα.

Βασιλάκη, Β. (2018). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την Ενταξιακή Εκπαίδευση – Απόψεις εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Βαξοβάνου, Σ. (2015-2016). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Βλάχου, Α. (2007). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Βόλος: Γράφημα.

Βλάχου, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 6 (2009), pp. 180-204.

Βλάχου, Α. (2017). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα.

Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*. 34(6): 834-840.

Γκότοβος, Α (2016). Η γενίκευση ως απώτατος σκοπός της επιστήμης και η συμβολή των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων στην επίτευξή του.

Δρακωτού, Α. (2015). Οι απόψεις και οι εμπειρίες εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Εγκύκλιος (2013). Θέμα: Ενημέρωση για την παράλληλη στήριξη και την στήριξη μαθητών που δεν αυτοεξυπηρετούνται για το σχολικό έτος 2013-2014.

Ζαχαράκη, Μ. (2017). Ζητήματα συνεργασίας και συνεργατικής διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: Οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (2006). Συστήματα πεποιθήσεων των ελληνικών εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 379-394.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τεύχος 6, σσ. 61-76e-ISSN: 2459-3737.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Καισερόγλου, Ν. (2010). Άτομα με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη.

Καραγιάννη, Π. (2019). Παιδαγωγική της ένταξης vs ειδική αγωγή: μια στρεβλή ταυτοτική σχέση.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ*, 46(1): 88-98.

Μπουτσούκη, Α. (2014). Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην Παράλληλη Στήριξη στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Νικήτα, Η. (2020). «Ένα σχολείο για όλους». Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ενταξιακή Εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000.

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες. ΦΕΚ 199,τ.Α΄/2-10-08.

Ντεροπούλου, Ε. (2015). Συνεργατικές πρακτικές στα τμήματα ένταξης: ο ρόλος των γενικών και ειδικών νηπιαγωγών. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός" Αθήνα.

Ντεροπούλου, Ε., Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2019). Εγχειρίδιο σπουδών στην αναπηρία. Σύγχρονες Πολυεπιστημονικές Θεωρήσεις. ΠΕΔΙΟ Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000.

Οικονομοπούλου, Κ. (2022). Συνεργασία νηπιαγωγών γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης, στο πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης νηπίων με αναπηρία που φοιτούν στο γενικό νηπιαγωγείο. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ., Γιαζιτζίδου, Σ. (2014). Η εμπειρία της Παράλληλης Στήριξης: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Π. Γεωργογιάννης: Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή. Πρακτικά 18ου Διεθνούς Συνεδρίου, (II). Πάτρα.

Παπαδημητρίου, Α. (2016). Η Παιδαγωγική της Ένταξης του παιδιού με Κινητική Αναπηρία στο Σχολείο. ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1, 2008 / Section one. Open Education ISSN: 1791-9312.

Παρδάλη, Ν. (2013). Οι εμπειρίες των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Σιαμαντά, Β. (2016). Ένταξη και Αποκλεισμός: Το Σύστημα Αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο, Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 10/2016, σ.σ. 25-42.

Σιάκος, Ζ. (2019). Διερεύνηση των απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών για το θεσμό και τη λειτουργία της Παράλληλης Στήριξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σκότρα, Ε. (2016). Η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας στις αντιλήψεις των παιδιών χωρίς αναπηρία. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σμαΐλη, Δ., (2018), Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών και Σχολικό Κλίμα στο Πλαίσιο της Συμπερίληψης, Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Στρογγυλός, Β. (2010). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης: μια βασική ενταξιακή προσέγγιση. Στο Εκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Ανάγκες- μία πολυπρισματική προσέγγιση. Επιστημονική Επιμέλεια: Θεοδωροπούλου, Ε., Καίλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Στρογγυλός, Β. Αθήνα: Πεδίο.

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη.

Συνήγορος του Πολίτη, (2009). Πόρισμα: «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ανάκτηση τον Οκτώβριο 2015 από την ιστοσελίδα: [http://www.synigoros.gr/pdf\\_01/8207\\_2\\_poriparsti.pdf](http://www.synigoros.gr/pdf_01/8207_2_poriparsti.pdf)

Τσερμίδου, Λ., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης.

ΦΕΚ 449/2007. Ωράριο εργασίας προσωπικού ΣΜΕΑ/ Λειτουργία ΚΔΑΥ/ Καθήκοντα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Φωτοπούλου, Α. (2019). Η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης: διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Verma, G. J. (2004). Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές. Αθήνα: Δαρδανός.

UNESCO, (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου.

Alahbabi, A. (2009). K-12 special and general education teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24 (2), 42-54.

Liasidou, A., & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda, *European Journal of Special Needs Education*.

Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. London: Routledge.

Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece, *International Studies in Sociology of Education*, 17:3, 289-302.

Breakwell, G. (1990) *Interviewing*, London, Routledge /BPS.

Cook, L. & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools, *Preventing School Failure*, 35 (4), pp. 6-9.

Cook, L. & Friend, M. (1995). *Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices*.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). *The Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000a). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Elliott, J. (1993). «Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education» in Elliott, J. (ed.). *Reconstructing Teacher Education*. Teacher Development, London: The Falmer Press, σσ. 17-19.

Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.

Friend, M. & Cook, L. (1996a). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains: Longman

Friend, M. & Cook, L. (1996b). The Power of 2: Making a difference through co-teaching [Videotape]. (Available from the Forum on Education, Smith Research Center, Suite 103, Indiana University/On-site, Bloomington).

Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Jacob, R., Madsen, J. & Schroeder, P., (2010). Connecting principal leadership, teacher collaboration and student achievement with a student, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (Denver, CO) ERIC (28-4-2016).

Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society*, 2013. Vol. 28, No. 5, 631–644.

Hamid, A., Ullah, H. M. I., & Faiz, Z. (2020). Role of Shadow Teacher in the provision of Academic and Social Support for Children with Special Needs at Inclusive Schools. *Journal of Inclusive Education*, 4(1), 129-144.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989) *Research and the Teacher: a Qualitative Introduction to School- based Research*, London, Routledge.

Liasidou, A. & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda, *European Journal of Special Needs Education*, 28:4, 494-506.

Manansala, M. A., & Dizon, E. I. (2008). Shadow teaching scheme for children with autism and attention deficit-hyperactivity disorder in regular schools. *Education quarterly*, 66(1).

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

Ng, M. S. H. (2015). *Factors influencing the success of inclusive practices in Singaporean schools: Shadow teachers perspectives* (Master's thesis).

Nichols & Dowdy Nichols (2010) *Co-Teaching: An Educational Promise for Children with Disabilities or a Quick Fix to Meet the Mandates of No Child Left Behind?*

Prior (2003). *Learning and Behavior Problems in Asperger syndrome*. New York : The Guilford Press.

Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality* 3, no. 2: 81- 98.

Slee, R. (2005). Ενταξιακή εκπαίδευση και μεταρρύθμιση στην νέα εποχή. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (επιμ.). Εκπαίδευση και Τύφλωση, σελ. 32-45. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Sulaiman, N. F., Rasit, H. H., Toran, H., & Abdullah, N. (2019, December). Parents Satisfaction with Services Provided by Shadow Aides in an Inclusive Classroom. In *3rd International Conference on Special Education (ICSE 2019)* (pp. 181-184). Atlantis Press.

Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2004). A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322-341.



## Παράρτημα

### Οδηγός συνέντευξης

#### Δημογραφικά στοιχεία:

Φύλο:

Ειδικότητα:

Σπουδές(Πτυχίο, Μετεκπαίδευση, Μεταπτυχιακό, άλλο..):

Έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή:

Έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή:

Εργασιακή συνθήκη (αναπληρωτής/μόνιμος):

Χρόνος προϋπηρεσίας σε θέση εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης:

Σύντομη περιγραφή της σύστασης της τάξης (μαθητικός πληθυσμός, περιγραφή αίθουσας...):

Σύντομη περιγραφή του/της υποστηριζόμενου/νης μαθητή/τριας:

#### Α΄ Θεματικός άξονας: *Νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευση*

- ✓ Πώς θα προσδιορίζατε την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης;
- ✓ Ποιος θεωρείται ότι είναι ο σκοπός της;
- ✓ Ποιους μαθητές αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση;
- ✓ Ποιοι εμπλέκονται στη διαδικασία της ένταξης;
- ✓ Ποιο ρόλο έχει ο γενικός εκπαιδευτικός της τάξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης;
- ✓ Ποιο ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης;

- ✓ Θεωρείτε πως ο θεσμός της παράλληλης στήριξης συμβάλει στην αποτελεσματική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης;
- ✓ Πιστεύετε ότι η παρουσία μαθητών/τριών με αναπηρία στη γενική τάξη δυσκολεύει το έργο του εκπαιδευτικού; Αν ναι, για ποιο λόγο;

**Β' Θεματικός άξονας: *Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας***

- ✓ Πώς θα προσδιορίζατε τον όρο «αναπηρία»;
- ✓ Πώς θα προσδιορίζατε την έννοια της «βλάβης»;
- ✓ Θεωρείτε πως η έννοια της αναπηρίας είναι ταυτόσημη με την έννοια της βλάβης;
- ✓ Ποια είναι η εμπειρία σας από μαθητές με αναπηρίες;
- ✓ Τι σημαίνει για εσάς η διαφορετικότητα;

**Γ' Θεματικός άξονας: *Νοηματοδότηση της συνεργασίας***

- ✓ Ποιος θεωρείτε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης εντός της γενικής τάξης;
- ✓ Πως θα προσδιορίζατε την έννοια της συνεργασίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο;
- ✓ Ποιο ρόλο πρέπει να έχει ο γενικός εκπαιδευτικός της τάξης κατά τη συνεργασία;
- ✓ Ποιο ρόλο πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κατά τη συνεργασία;
- ✓ Θεωρείτε πως έχετε τη συνεργασία που επιθυμούσατε με τον/την εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης;
- ✓ Θα θέλατε να αναφερθείτε σε παλαιότερες εμπειρίες σας συγκριτικά με τη φετινή;

- ✓ Θεωρείτε πως η εργασιακή συνθήκη επηρεάζει τη συνεργασία σας με τη/τον γενική/ο εκπαιδευτικό/την/τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης;

**Δ' Θεματικός άξονας: Εκπαιδευτικές πρακτικές αναφορικά με τη συνεργασία**

- ✓ Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία εναλλάσσονται οι ρόλοι μεταξύ γενικού/ης και ειδικού/ης εκπαιδευτικού; Αν ναι πόσο συχνά συμβαίνει αυτό και με ποιο τρόπο;
- ✓ Το περιεχόμενο, οι στόχοι, οι δραστηριότητες του μαθήματος αποφασίζονται από τον/την: γενικό/η εκπαιδευτικό, τον/την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης ή από κοινού;
- ✓ Πότε και σε ποιο πλαίσιο έχετε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσετε τον αναστοχασμό της ημέρας και να συζητήσετε το σχεδιασμό των επόμενων ημερών;
- ✓ Διαφοροποιείτε το πρόγραμμα σας σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών σας;
- ✓ Η διαφοροποίηση του προγράμματος αποτελεί αρμοδιότητα: της/του γενικής εκπαιδευτικού, του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, από κοινού;
- ✓ Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών πραγματοποιείται από κοινού με τον/την εκπαιδευτικό γενικής/ειδικής εκπαίδευσης; Η ενημέρωση των γονέων αποτελεί αρμοδιότητα της γενικής/ του γενικού εκπαιδευτικού, της/του συναδέλφου ειδικής εκπαίδευσης ή πραγματοποιούνται από κοινού;
- ✓ Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

**Ε' Θεματικός άξονας: Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης αναφορικά με τη συνεργασία**

- ✓ Ποια είναι τα βασικά εμπόδια ή οι περιορισμοί που μπορεί να επηρεάσουν τη συνεργασία;
- ✓ Υπάρχουν προοπτικές βελτίωσης και αν ναι με τι σχετίζονται;