

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ζητήματα συνεργασίας και συνεργατικής διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: Οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης.»

Ζαχαράκη Μαρία

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

1. Βλάχου Αναστασία (Επιβλέπουσα)
(Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)
2. Σταυρούση Παναγιώτα
(Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)
3. Διδασκάλου Ελένη
(Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)

ΒΟΛΟΣ 2017

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ζητήματα συνεργασίας και συνεργατικής διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: Οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ
Μαρία Ζαχαράκη

Ημερομηνία
17/05/20017

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης ποιοτικής μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης σε ζητήματα σχετικά με τη συνεργασία και τη συνεργατική διδασκαλία. Ειδικότερα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κατανόηση της έννοιας της συνεργατικής διδασκαλίας και τον τρόπο εφαρμογής της στη γενική τάξη. Επιπλέον, μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της, καθώς και για τα πιθανά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Η παρούσα έρευνα μεθοδολογικά βασίστηκε στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Το δείγμα αποτέλεσαν 19 γενικοί νηπιαγωγοί τάξεων συνεργατικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η συνεργατική διδασκαλία ταυτίζεται με την παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση τόσο στη θεωρητική κατανόηση της έννοιας όσο και στην εφαρμογή της στην τάξη. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών σκιαγραφούνται από τους συμμετέχοντες ως ξεχωριστοί. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης αφορά κυρίως τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, στις περιπτώσεις στις οποίες υφίσταται, περιορίζεται σε συζητήσεις γύρω από τους τρόπους με τους οποίους το ήδη σχεδιασμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων πρόκειται να τροποποιηθεί ώστε να επιτρέψει την συμμετοχή του παιδιού με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν σημαντικούς παράγοντες για την εφαρμογή επιτυχημένης συνεργατικής διδασκαλίας όπως είναι η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στην τάξη, και η ασάφεια των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων σχετικά με τους ρόλους των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Τέλος, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν και απαρίθμησαν πολλαπλά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης όπως ο καταμερισμός των ευθυνών για τους μαθητές και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή. Για τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σημείωσαν την κοινωνική ένταξη και τη μαθησιακή πρόοδο. Για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αναγνωρίστηκαν οφέλη σχετικά με την γνωριμία και την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δυνατότητα απρόσκοπτης συμμετοχής τους στις δραστηριότητες της τάξης.

Λέξεις κλειδιά: σχολική ένταξη, συνεργασία, συνεργατική διδασκαλία, εκπαιδευτικοί, παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Abstract

This qualitative study targeted to examine the views of Greek regular pre-school teachers on how they perceive and understand the model of collaborative teaching (co-teaching), the roles of co-teachers and the nature of their collaboration. In addition, the present study aimed to examine the implementation of co-teaching, the co-teachers' roles and the collaboration between them, as perceived by general education teachers. Moreover, the present study intended to discover which factors regular pre-school teachers consider as important for the successful implementation of co-teaching and the benefits for teachers, children with disabilities and typically developing children that can emerge through the implementation of co-teaching.

Qualitative methodology was used to examine the views of 19 general education pre-school teachers with experience as regular teachers in mainstream pre-school classes, where co-teaching was implemented. The data collection method used was semi-structured interviews.

According to participants' responses, co-teaching is identical to the Greek inclusion model of "parallel support". In parallel support, a special education teacher undertakes the teaching and support of the students with disabilities in the mainstream classroom while the general education teacher holds the main responsibility of teaching typically developing students. Based on participants' responses these different roles are considered suitable for co-teachers and are claimed to be adopted in the classroom. Co-teachers' collaboration, although highly valued, was reported to happen sporadically regarding minor changes needed for the participation of the student with disabilities in the classroom activities.

Furthermore, participants indicated several factors affecting the successful implementation of co-teaching but especially the co-teachers' education and training on co-teachers' collaboration and special education, difficulties concerning the placement of the special education teachers in the mainstream classrooms, the ambiguity of the legislative mandates regarding the co-teachers' roles. Finally participants acknowledged a number of benefits for teachers as they shared responsibilities for students and new piece of knowledge derived from special education teachers. Social and learning benefits were indicated for children with disabilities. Lastly, for typically developing students, participants highlighted the chance to experience and accept diversity in a calm non-destructive classroom environment.

Keywords: inclusion in education, collaboration, collaborative teaching, teachers, students with disabilities roles, factors, benefits

Ευχαριστίες

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, την Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής κα Βλάχου Αναστασία για τη διαθεσιμότητά της, την καθοδήγησή της και την πολύτιμη αρωγή της σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας αλλά και της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, κα Σταυρούση Παναγιώτα και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, κα Διδασκάλου Ελένη που με τίμησαν με τις χρήσιμες παρατηρήσεις και τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή.

Θερμά ευχαριστώ οφείλω στις εκπαιδευτικούς που δεχτήκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Τέλος, αιώνια ευγνωμοσύνη οφείλω στους αγαπητούς μου γονείς Νίκο και Σούλα, και την αδελφή μου Φανή οι οποίοι υπήρξαν ανέκαθεν οι πιο θερμοί υποστηρικτές μου, όπως και στα αγαπημένα μου πρόσωπα: Ηλία, Δώρα, Στέλιο, Κωστή, Νίκη και Δήμητρα. Τους ευγνωμονώ για την ανεκτίμητη συμπαράσταση, εμπύχωση και υπομονή που επέδειξαν καθ'όλη τη διάρκεια του απαιτητικού έργου της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, ειδικά τις πιο δύσκολες στιγμές.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΤΙΣΙΟ	3
1.1 Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα	3
1.2 Συνεργατική διδασκαλία.....	4
1.2.1 Η έννοια της συνεργατικής διδασκαλίας.....	4
1.2.2 Μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας.....	5
1.2.3 Η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας.....	7
1.2.4 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας.....	9
1.2.5 Οφέλη της συνεργατικής διδασκαλίας	13
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	18
2.1 Ερευνητική μέθοδος.....	18
2.2 Ερευνητικό εργαλείο	18
2.3 Συμμετέχοντες	20
2.4 Διαδικασία Συλλογής δεδομένων.....	20
2.5. Ανάλυση των δεδομένων	21
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	24
3.1 Κατανόηση του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας	24
3.2 Περιγραφή της εφαρμογής της συνεργατικής διδασκαλίας	33
3.3 Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας.....	44
3.4 Οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας.....	56
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	87

Εισαγωγή

Η προώθηση της ενταξιακής προσέγγισης για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α/Ε.Ε.Α) υποστηρίζεται πλέον διεθνώς. Η συνεργατική διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική που αποσκοπεί στην ένταξη όλων των μαθητών στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς να στερεί την εξειδικευμένη υποστήριξη που ενίοτε χρειάζονται (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Η συνεργατική διδασκαλία έχει αναδειχθεί ως ένα διδακτικό μοντέλο που προωθεί την ενταξιακή προσέγγιση με αποδεδειγμένα θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση και επιπλέον, εκπαιδευτικοί και μαθητές θεωρούν ότι η εφαρμογή της έχει πολλά πλεονεκτήματα τόσο για την ακαδημαϊκή πρόοδο, όσο και για την κοινωνική ένταξη (Murawski & Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Αναμφίβολα, η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (ΓΕ) και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) συγκαταλέγεται στους σημαντικότερους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών με Α/Ε.Ε.Α στο γενικό σχολείο (Strogilos et al., 2011). Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αντίκτυπο στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών (Friend, 2008). Πολλοί ερευνητές τόνισαν τη σημασία των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών περί της ένταξης και της συνεργατικής διδασκαλίας (Damore & Murray, 2008; Horne & Timmons, 2009; Solis et al., 2012). Η διεθνής εκπαιδευτική βιβλιογραφία βρίθει ερευνών σχετικών με τη συνεργατική διδασκαλία, ωστόσο, δεδομένης της σχετικά πρόσφατης εφαρμογής της στην Ελλάδα, παρατηρεί κανείς ότι δεν υπάρχουν αρκετές ερευνητικές μελέτες που να περιγράφουν τις απόψεις ειδικά των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για ζητήματα σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία.

Σκοπός της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την κατανόηση και την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στο γενικό νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη θεωρητική κατανόηση του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας (ΣΔ), αναφορικά με τους ρόλους των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ, καθώς και τη συνεργασία μεταξύ τους. Αντίστοιχα, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής προσχολικής εκπαίδευσης για την πρακτική εφαρμογή της

ΣΔ στη γενική τάξη, με βάση τη σχετική προσωπική εμπειρία τους, ο ρόλος τους, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ και η συνεργασία ανάμεσά τους. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα μελέτησε τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της ΣΔ αλλά και τα πιθανά οφέλη τα οποία, κατά τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, προκύπτουν μέσω της ΣΔ για όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (ΤΑ).

Επελέγη η ποιοτική προσέγγιση και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τη μελέτη των απόψεων των 19 συμμετεχόντων νηπιαγωγών ΓΕ, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: Αρχικά παρατίθεται η περίληψη της εργασίας στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα. Ακολουθούν οι ευχαριστίες και η εισαγωγή. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, επιχειρείται αρχικά μια σύντομη αναφορά στην πορεία της ένταξης/ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, εξετάζεται διεξοδικά με βάση σχετικές ερευνητικές μελέτες, η έννοια και το περιεχόμενο της ΣΔ αναφορικά με τους ρόλους των εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη εφαρμογή της καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα παιδιά. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση του σκοπού της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα και στο τρίτο τα συλλεχθέντα στοιχεία αναλύονται και παρουσιάζονται ανά θεματικές κατηγορίες. Το τέταρτο κεφάλαιο επιχειρεί τη συζήτηση των ευρημάτων, το σχολιασμό και τη σύνδεσή τους με τα ευρήματα σχετικών ερευνών, επιπλέον, παρατίθενται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας καθώς επίσης και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η έννοια της ένταξης αναφέρεται σε ολόκληρο το φάσμα των αιτιών, του τόπου, του χρόνου και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης όλων των μαθητών, χωρίς εξαιρέσεις (Ζώνιου- Σιδέρη, 2009). Άλλωστε, η εκπαίδευση στο γενικό σχολείο θα πρέπει να είναι η πρωταρχική επιλογή για όλα τα παιδιά (Τάφα, 1998). Ως ενταξιακή εκπαίδευση νοείται η εκπαίδευση η οποία λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ικανότητες, δυνατότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά, συνεπώς, τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ως εκ τούτου, οι αισθητηριακές, σωματικές, νοητικές δυσλειτουργίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς, αντιμετωπίζονται ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η κοινωνικοοικονομική προέλευση, η εθνική καταγωγή και το φύλο, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία και μη εμποδίζοντας την (Ainscow, 2005). Η ενταξιακή εκπαίδευση στο γενικό σχολείο αποτελεί ένα δημοκρατικό αίτημα, το οποίο αποτελεί και το πρώτο βήμα για ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή κάθε ατόμου σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Στην Ελλάδα, οι πρώτες ενταξιακές προσπάθειες επιχειρήθηκαν με το Νόμο 2817/2000 «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις» με τον οποίο οι ειδικές τάξεις μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης. Ωστόσο, ο νόμος αυτός όρισε την εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία για τους μαθητές με σοβαρές αναπηρίες, διατηρώντας την ύπαρξη δύο παράλληλων εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Με το Νόμο 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», η συνεκπαίδευση ορίστηκε ως γενική εθνική πολιτική για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Κατά το Άρθρο 2., η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η οποία παρέχεται είτε στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), είτε στα γενικά σχολεία, μέσω της συνεκπαίδευσης, αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και την προετοιμασία όλων των μαθητών για την ισότιμη και αυτόνομη, κατά το δυνατόν, συμμετοχή και εξέλιξή τους στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Κατά το άρθρο 6, οι μαθητές με Α/Ε.Ε.Α έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε γενική τάξη στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης με την υποστήριξη του γενικού εκπαιδευτικού ο οποίος συνεργάζεται με

τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και συμβούλους ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, με την προϋπόθεση ότι πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, η οποία παρέχεται από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ και σε συνάρτηση με το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του εκάστοτε μαθητή. Ως εκ τούτου, η ΣΔ -θεωρητικά τουλάχιστον- ξεκίνησε να εφαρμόζεται στην Ελλάδα με την εφαρμογή των ρυθμίσεων του Νόμο 3699/2008.

1.2 Συνεργατική διδασκαλία

Εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες πολλές χώρες επιχείρησαν να εφαρμόσουν μοντέλα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πολιτική τους προωθώντας έτσι μια διαφορετική θέαση της διαφορετικότητας με απώτερο στόχο την αποδοχή και την εκτίμησή της. Η ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει την υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου ως προς την αντίληψη της αναπηρίας και κατ' επέκταση την ανακατασκευή και αναδιοργάνωση του γενικού σχολείου, ούτως ώστε να αποκλειστεί κάθε εμπόδιο προσβασιμότητας (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006). Υπό αυτό το πλαίσιο, προέκυψε το μοντέλο της ΣΔ έτσι ώστε να επιτρέψει την πρόσβαση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης και το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα με την υποστήριξη υψηλά καταρτισμένων εκπαιδευτικών (Bessette, 2008; Friend et al., 2010; Solis et al., 2012).

1.2.1 Η έννοια της συνεργατικής διδασκαλίας

Η ΣΔ νοείται ως η συνεργασία, το ταίριασμα ενός εκπαιδευτικού ΓΕ και ενός ΕΑΕ με σκοπό την από κοινού διδασκαλία ενός ετερογενούς συνόλου μαθητών συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με Α/Ε.Ε.Α, στο πλαίσιο του γενικού σχολείου και κατά τρόπο τέτοιο ώστε να ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών (Friend, 2008). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών διαφοροποιείται από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με επαγγελματίες άλλων

ειδικοτήτων, η οποία στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική περιγράφεται ως διεπιστημονική συνεργασία (Strogilos et al., 2011).

Ιδιαίτερα σημειώνεται πως το κλειδί για την επιτυχία του συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας είναι η διδασκαλία του γενικού αναλυτικού προγράμματος από τους δύο εκπαιδευτικούς σε συνεργασία, έτσι ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, τόσο για τα τυπικά, όσο και για τα μη τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο η ΣΔ δύναται να προωθήσει ειδικά την πρόσβαση των μαθητών με Α/Ε.Ε.Α στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης με τις εκάστοτε ενδεδειγμένες και αναγκαίες διαφοροποιήσεις, ενώ παράλληλα απολαμβάνουν την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Friend et al., 2010).

Επιτυχημένη ΣΔ εφαρμόζεται όταν οι δυο εκπαιδευτικοί έχουν την πλήρη ευθύνη και συμβάλλουν αμοιβαία στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, την αξιολόγηση της μαθησιακής εξέλιξης των όλων μαθητών και χρησιμοποιούν μια ευρεία γκάμα διδακτικών προσεγγίσεων (Friend, 2008; Gately, 2005). Ως εκ τούτου προκύπτει ότι η συνεργασία είναι ένα ουσιώδες συστατικό της ΣΔ και εμπερικλείει αμοιβαίους στόχους και ευθύνες καθώς και ισοτιμία ρόλων (Friend & Cook, 2003).

1.2.2 Μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας

Οι Friend και Cook (2003) όρισαν έξι μοντέλα ΣΔ, τα εξής:

α. Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί: Στο μοντέλο αυτό ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία όλης της τάξης ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός παρατηρεί τη διαδικασία ή/και τη συμπεριφορά και επίδοση συγκεκριμένων μαθητών. Το μοντέλο αυτό «υποβιβάζει» κατά τρόπον τον έναν εκπαιδευτικό σε βοηθό του άλλου και συνήθως υιοθετείται όταν δεν έχει αναπτυχθεί η απαραίτητη εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να είναι σε θέση να συνεργαστούν ισότιμα μεταξύ τους.

β. Ένας διδάσκει, ένας βοηθά ή αλλιώς υποστηρικτική διδασκαλία: Στο μοντέλο αυτό ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει την ολομέλεια της τάξης ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να βοηθήσει διδακτικά όποιο μαθητή χρειάζεται βοήθεια. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος του ενός εκπαιδευτικού είναι περισσότερο ενεργητικός από αυτόν του άλλου εκπαιδευτικού, συν του ότι ενυπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να επαναπαύονται στη βοήθεια του εκπαιδευτικού και να μην προσπαθούν να εργαστούν ανεξάρτητα.

γ. Παράλληλη διδασκαλία: Κατά την εφαρμογή του μοντέλου αυτού, οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ίσες ομάδες και ο καθένας από τους δυο εκπαιδευτικούς αναλαμβάνει τη διδασκαλία μιας ομάδας παρουσιάζοντας ταυτόχρονα το ίδιο περιεχόμενο. Το μοντέλο αυτό δίνει τη δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

δ. Διδασκαλία σε σταθμούς: Στο μοντέλο αυτό οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες και οι εκπαιδευτικοί μοιράζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε τρία μέρη ή αλλιώς τρεις σταθμούς. Οι μαθητές μετακινούνται από τον ένα σταθμό στον άλλο και όλοι περνούν και από τους τρεις σταθμούς. Οι δυο σταθμοί περιλαμβάνουν διδασκαλία από εκπαιδευτικό ενώ στον τρίτο οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα.

ε. Εναλλακτική διδασκαλία: Ένας εκπαιδευτικός διδάσκει μια μεγάλη ομάδα της τάξης ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός διδάσκει μια μικρότερη ομάδα με πιο συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες όπως για παράδειγμα ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου. Ως εκ τούτου η τοποθέτηση των μαθητών στην κάθε ομάδα εξαρτάται από τους διδακτικούς στόχους, ωστόσο θα πρέπει να δοθεί προσοχή ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός των παιδιών αυτών.

στ. Ομαδική διδασκαλία: Στο μοντέλο αυτό οι δυο εκπαιδευτικοί εμπλέκονται εξίσου και ισότιμα στη διδακτική διαδικασία σχεδιάζοντας, διδάσκοντας και αξιολογώντας από κοινού, συνεπώς προϋποθέτει την ύπαρξη σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι ερευνητές τονίζουν πως σε κάθε μοντέλο, παρότι δίνεται έμφαση στο ρόλο που έχει κάθε εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ομάδα και θα πρέπει να δρουν από κοινού. Κάθε μοντέλο δύναται να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες με γνώμονα πάντα τις ανάγκες των μαθητών (Friend & Cook, 2003· Friend et al., 2010), για αυτό το λόγο είναι σύνηθες να παρατηρείται εναλλαγή της εφαρμογής των παραπάνω μοντέλων κατά τη σχολική χρονιά (Mastropieri et al. 2005). Στη βιβλιογραφία αναφορικά με την εφαρμογή της ΣΔ παρατηρείται πως το μοντέλο της υποστηρικτικής διδασκαλίας κυριαρχεί (Scruggs et al., 2007).

Όσον αφορά την Ελλάδα, οι Stefanidis & Strogilos (2015) σημειώνουν πως η ΣΔ όπως περιγράφεται στον ισχύοντα Νόμο 3699/2008 ορίζει έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ για κάθε μαθητή με Α/Ε.Ε.Α, ο οποίος είναι υπεύθυνος επί μονίμου βάσεως για το μαθητή για το σύνολο της σχολικής του εκπαίδευσης. Παράλληλα απαιτεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την από κοινού προώθηση της ένταξης των μαθητών με Α/Ε.Ε.Α κάτι που δημιουργεί σύγχυση αναφορικά με την εφαρμογή της

ΣΔ. Το μοντέλο αυτό, αν και δεν υποστηρίζεται θερμά από τους εκπαιδευτικούς, εφαρμόζεται σχεδόν καθολικά, υπό τις προσταγές των νομοθετικών ρυθμίσεων με κίνδυνο να αποτελέσει τροχοπέδη για την μαθησιακή αλλά και κοινωνική ένταξη των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α (Strogilos & Tragoulia, 2013).

1.2.3 Η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας

Στην πλειοψηφία των ερευνών που μελετήθηκαν, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά και αποδέχονται τη ΣΔ (Damore και Murray, 2009; Kritikos, & Birnbaum, 2003; Miller, Morfidi & Soulis, 2013; Mulholland & O'Connor, 2016; Solis et al., 2012; Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016).

Παρά τη θετική αυτή στάση προς τη ΣΔ, στην πράξη φαίνεται πως τα πράγματα είναι ενίοτε, διαφορετικά. Στην έρευνα των Damore και Murray (2009) οι εκπαιδευτικοί ΓΕ και ΕΑΕ που συμμετείχαν, αποκρίθηκαν στην πλειοψηφία τους ότι η συνεργατική διδασκαλία λαμβάνει χώρα στο σχολείο όπου εργάζονται αλλά οι μισοί από αυτούς απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν συνεργατικές πρακτικές μέσα στην τάξη τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές η ασυμφωνία αυτή μπορεί να οφείλεται είτε στην ελλιπή γνώση σχετικά με τα συνεργατικά μοντέλα που είναι διαθέσιμα στο εκάστοτε σχολείο αλλά και πιθανότατα στην έλλειψη σιγουριάς σχετικά με την ικανότητά τους να εφαρμόσουν πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας. Επιπλέον στην έρευνα των Strogilos et al. (2016), οι συμμετέχοντες θεωρητικά ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου της ομαδικής διδασκαλίας αλλά πρακτικά εφήρμοζαν το μοντέλο όπου την ευθύνη για τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ.

Στην έρευνα των Morfidi και Samaras (2015), οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ΕΑΕ δήλωσαν ότι αν και είναι θετικά προσκείμενοι προς τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ΓΕ και έχουν καταρτιστεί ώστε να βοηθήσουν το έργο τους, δεν στάθηκε δυνατό να κατακτήσουν υψηλά επίπεδα συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ εξέφρασαν παράπονα σχετικά με το γεγονός ότι λόγω του χαμηλότερου, κατά την κρίση τους, κύρους των εκπαιδευτικών ΕΑΕ στο σχολείο και κατ' επέκταση της μη αποδοχής τους από τους συναδέλφους της ΓΕ, εργάζονται συχνά απομονωμένοι αφού αναγκάζονται να αναζητήσουν μόνοι τους συμβουλές και νέες γνώσεις αναφορικά με κατάλληλες πρακτικές και μάλιστα από πηγές εκτός σχολικής κοινότητας όπως είναι το διαδίκτυο και τα βιβλία.

Στην έρευνα των Kritikos και Birnbaum (2003) συμμετείχαν δεκαέξι ζεύγη εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ. Ένα κοινό εύρημα και για την πλειοψηφία των απόψεων των εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων ήταν ότι οι ρόλοι τους θα πρέπει να περιλαμβάνουν συνεργασία με το συνάδελφο εκπαιδευτικό στην τάξη ΣΔ. Ωστόσο, περίπου οι μισοί από αυτούς ανέφεραν ότι δεν συνεργάζονται με το συνάδελφο εκπαιδευτικό σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας αλλά μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο αλλά και είναι εφικτό, σημειώνοντας παράλληλα στην έλλειψη επαρκούς χρόνου για συνεργασία. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Choi (2010) δήλωσαν πως η ΣΔ δεν είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται σε περιορισμένα πλαίσια και με συμβατικές μεθόδους αλλά ενίοτε τόσο επίσημα όσο και άτυπα (Choi 2010).

Πλήθος ερευνών περιγράφει διαφορετικούς και ενίοτε μη ισότιμους ρόλους των εκπαιδευτικών στις τάξεις ΣΔ, με τον εκπαιδευτικό ΓΕ να αναλαμβάνει να διεξάγει το κύριο και μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας ενώ ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ να περιορίζεται σε έναν δευτερεύοντα ή υποστηρικτικό ρόλο αναφορικά κυρίως με την ανάληψη της ευθύνης για τους μαθητές με A/E.E.A (Austin, 2001; Kohler-Evans, 2006; Scruggs et al., 2007; Solis et al., 2012; Strogilos & Tragoulia, 2013; Weiss & Lloyd, 2002), εν μέρει κάτι τέτοιο αποδίδεται στην απώλεια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ στις δομές γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αντίστοιχα (Kohler-Evans, 2006).

Κύριο εύρημα στη μελέτη των Strogilos και Tragoulia (2013), στην οποία συμμετείχαν δεκαοκτώ ζεύγη εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ, αποτέλεσε η απουσία ισοτιμίας στους ρόλους των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ, εφόσον ο ρόλος των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, όπως προέκυψε μέσω συνεντεύξεων και παρατηρήσεων, ήταν βοηθητικός/συμπληρωματικός. Βρέθηκε επίσης πως οι συμμετέχοντες ανέλαβαν ξεχωριστούς ρόλους κατά το σχολικό έτος, οι οποίοι αλληλεπικαλύπτονταν ενίοτε, μόνο σε ότι αφορούσε τα παιδιά με A/E.E.A, για τα οποία όμως αποκλειστικά υπεύθυνοι καταδείχθηκαν οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ. Οι ερευνητές θεωρούν ότι η υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων προέκυψε για λόγους που έχουν να κάνουν με τη νομοθεσία και την εφαρμογή της. Επίσης έχουν να κάνουν με την ελλιπή ακαδημαϊκή κατάρτιση και την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών ΕΑΕ αλλά και τα αμφιλεγόμενα κίνητρα για τις σπουδές τους στην ειδική αγωγή ως ευκαιρία καριέρας, τα οποία καταλογίστηκαν σε αυτούς από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΓΕ. Όμοια, στην έλλειψη επαρκών γνώσεων των ΕΑΕ και σε ανάλογα αμφιλεγόμενα

κίνητρα αποδίδουν και οι Weiss και Lloyd (2002) την υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην έρευνά τους.

Πέρα από τους διαφορετικούς και ενίοτε μη ισότιμους ρόλους, στη βιβλιογραφία που αφορά απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τους ρόλους τους στη ΣΔ παρατηρείται επιπλέον διαφωνία και σύγχυση αναφορικά με τις αρμοδιότητες του ενός και του άλλου (Hang & Rabren, 2009; Stefanidis & Strogilos, 2015). Αυτό φαίνεται να καταδεικνύει την ανάγκη για την ανάπτυξη μιας κοινής οπτικής της συνεργασίας και μιας κοινής κατανόησης των ευθυνών των εκπαιδευτικών στις τάξεις συνεργατικής διδασκαλίας (Stefanidis & Strogilos 2015).

1.2.4 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας

Στους παράγοντες επιτυχίας ή αλλιώς στις προϋποθέσεις της ΣΔ στη βιβλιογραφία αναφέρονται, η ανάπτυξη μιας καλής διαπροσωπικής και επαγγελματικής σχέσης, η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών διαθεσιμότητα χρόνου για προετοιμασία και την αξιολόγηση της συνδιδασκαλίας και η επαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των μοντέλων της ΣΔ καθώς και η παροχή υλικοτεχνικών πόρων, και η διοικητική υποστήριξη (Al-Natour et al., 2015; Damore & Murray, 2009; Leatherman, 2009; Mulholland & O'Connor, 2016; Solis et al., 2012).

Ανεξαρτήτως επιλεγμένου μοντέλου ΣΔ, μια καλή συναδελφική σχέση αποτελεί τη βάση για την επιτυχία (Mastropieri et al., 2005; Mulholland & O'Connor, 2016). Σημαντικά συστατικά αυτής της σχέσης αποτελούν η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η «συμβατότητα» των εκπαιδευτικών, δηλαδή το κατά πόσο οι δυο εκπαιδευτικοί έχουν κοινή φιλοσοφία και αντιλήψεις ως προς τη ΣΔ, τη μορφή που πρέπει να έχει η τάξη, τις ρουτίνες της, τη διαχείριση συμπεριφοράς των μαθητών και την επίλυση συγκρούσεων (Kohler-Evans, 2006). Βέβαια, στην πράξη είναι αναμενόμενο να προκύψουν συμβατές ομάδες συνδιδασκάλων, οι οποίες θα έπρεπε ενδεχομένως να διατηρηθούν αλλά και κατά τρόπον ασύμβατες ομάδες (Leatherman, 2009).

Για να διασαφηνιστούν όλα τα παραπάνω και να βρεθούν κοινές γραμμές, οι δυο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφιερώσουν χρόνο για συζήτηση και προγραμματισμό (Bessette, 2008; Friend & Cook, 2003; Villa et al., 2004). Απαιτείται αρκετή προσπάθεια, υπομονή και χρόνος για τη διερεύνηση των προσωπικών αξιακών συστημάτων και ενδεχομένως τον επανακαθορισμό αυτών (Gately, 2005). Ενίοτε

προκύπτουν προκλήσεις, για παράδειγμα στην έρευνα των Smith και Leonard (2005) οι εκπαιδευτικοί ΓΕ και ΕΑΕ δήλωσαν ότι έχουν βιώσει συγκρούσεις μεταξύ τους λόγω ασύμβατων απόψεων αναφορικά με το πώς πρέπει να εφαρμοστεί η ΣΔ αλλά και λόγω των ασαφών αρμοδιοτήτων τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Hamilton-Jones και Vail (2013) ανέφεραν μεταξύ άλλων, προβλήματα που έχουν να κάνουν με τη διεκδίκηση της λεγόμενης εξουσίας της τάξης και αδυναμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν την ευθύνη της διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί σε τάξεις ΣΔ στην έρευνα των Salend et al. (1997) συμπεριέλαβαν το σεβασμό στο συνάδελφο, την αναγνώριση των δυνατοτήτων του και την παραδοχή της ισότητας μεταξύ τους στους βασικούς παράγοντες επιτυχίας για την οικοδόμηση μιας καλής επαγγελματικής σχέσης.

Κατά τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα των Brinkmann και Twiford (2012), τόσο οι εκπαιδευτικοί ΓΕ όσο και οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ θα πρέπει να κατέχουν συγκεκριμένες δεξιότητες για μια επιτυχημένη εφαρμογή ΣΔ, στις οποίες συγκαταλέγονται δεξιότητες αποτελεσματικής διαπροσωπικής επικοινωνίας και δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση της τάξης, το συνεργατικό προγραμματισμό του μαθήματος και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Damore και Murray (2009) ανέφεραν την επικοινωνία και τις σχετικές με τη ΣΔ στάσεις των εκπαιδευτικών ως τους δύο κύριους παράγοντες επιτυχημένης συνεργατικής διδασκαλίας. Επιπλέον, προσέθεσαν τη διαθεσιμότητα υλικοτεχνικών πόρων, την επαγγελματική εκπαίδευση και την υποστήριξη των συνεργατικών πρακτικών από τη διοίκηση του σχολείου.

Η διαθεσιμότητα επαρκούς κοινού χρόνου σημειώνεται ως άκρως σημαντικός παράγοντας για τη σωστή εφαρμογή της ΣΔ αλλά στην πλειονότητα των σχετικών ερευνών οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν έχουν στη διάθεσή τους αρκετό χρόνο για συνεργασία και κοινό προγραμματισμό της διδασκαλίας (Austin, 2001; Hamilton-Jones & Vail, 2013; Hang & Rabren, 2009; Kritikos & Birnbaum 2003; Leatherman, 2009; Mulholland & O'Connor 2016; Scruggs et al., 2007; Stefanidis & Strogilos, 2015; Strogilos, 2012; Strogilos & Tragoulia 2013). Για την αντιμετώπιση του εμποδίου αυτού, προτείνονται προγραμματισμένες και δομημένες συναντήσεις εντός του εργασιακού ωραρίου τους αλλά και γενικότερη ευελιξία στην αναζήτηση κοινού χρόνου για προετοιμασία όπως η αξιοποίηση του χρόνου του διαλλείματος (Leatherman, 2009).

Στην έρευνα των Strogilos et al. (2016), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για κοινό προγραμματισμό και αξιολόγηση της ΣΔ. Παρ' όλα αυτά στις επίσημες και ανεπίσημες συναντήσεις μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί ΓΕ και ΕΑΕ, αφιέρωναν το χρόνο τους ανταλλάσσοντας πληροφορίες σχετικά με τί πρόκειται να διδάξει ο εκπαιδευτικός ΓΕ έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ να προσαρμόσει αναλόγως τη διδασκαλία, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ είχε την ευθύνη των μαθητών με Α/Ε.Ε.Α και ο εκπαιδευτικός ΓΕ της υπόλοιπης τάξης. Επιπλέον, στην έρευνα των Al-Natour et al. (2015), οι εκπαιδευτικοί ΓΕ και ΕΑΕ δήλωσαν ότι η έλλειψη χρόνου προορισμένου για συνεργασία, σε συνδυασμό με τον αυξημένο φόρτο εργασίας που τους έχει ανατεθεί, με καθήκοντα τόσο διδακτικά όσο και διοικητικά, συγκαταλέγονται στα κυριότερα προβλήματα που απειλούν την σωστή εφαρμογή της ΣΔ.

Ουσιώδες στοιχείο της αποτελεσματικής εφαρμογής της ΣΔ είναι η σωστή και ολοκληρωμένη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών περί της ΣΔ (Brinkmann & Twiford 2012; Leatherman, 2009; Murawski & Dieker, 2008; Pugach & Winn, 2011; Solis et al., 2012). Είναι σημαντικό τόσο οι εκπαιδευτικοί ΓΕ όσο και οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ να έχουν διδαχθεί αλλά και εκπαιδευτεί επάνω στις αρχές της ΣΔ, τα μοντέλα εφαρμογής και σχετικές στρατηγικές τόσο σε επίπεδο σπουδών όσο και σε επίπεδο επιμόρφωσης (Pugach & Winn 2011). Κατά την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί ΓΕ και ΕΑΕ χρειάζονται ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ τους, για να αποκτήσουν αλλά και να εξασκήσουν δεξιότητες όπως η από κοινού λήψη αποφάσεων και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και η επικοινωνία με εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων. Τέτοιες ευκαιρίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να οικοδομήσουν ωφέλιμες σχέσεις μεταξύ τους και να αναπτύξουν μια «συνεργατική ηθική» (Nevin, Thousand, & Villa, 2009), η οποία αντιμάχεται τον παραδοσιακό απομονωμένο τρόπο διδασκαλίας. Θα πρέπει να αναπτυχτεί δηλαδή μια κουλτούρα συνεργασίας, ένα κοινό όραμα και όμοιες αντιλήψεις προς τη ΣΔ, εκτός από σχετικές γνώσεις και τεχνικές (Mckenzie, 2009; Nevin et al., 2009). Ωστόσο, ιδιαίτερα χρήσιμη θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η επιμόρφωση, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί εντός αλλά και εκτός σχολικού πλαισίου μέσω λόγου χάριν σεμιναρίων όσο και μέσω της συζήτησης με τους συναδέλφους και της ανταλλαγής γνώσης και τεχνικών Choi (2010).

Παρόλα αυτά, σε πολλές χώρες αλλά και στην Ελλάδα η ακαδημαϊκή εκπαίδευση των γενικών και των ειδικών εκπαιδευτικών είναι ξεχωριστή κάτι που ενέχει τον κίνδυνο οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ να είναι ελλιπώς καταρτισμένοι διδακτικά και παιδαγωγικά και οι εκπαιδευτικοί ΓΕ να υπολείπονται μεταξύ άλλων, σε κατάρτιση περί των τεχνικών διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία παιδιών με ευρύ φάσμα ειδικών μαθησιακών και άλλων αναγκών (Mastropieri et al., 2005). Επιπλέον, στη χώρα μας ως εκπαιδευτικοί ΕΑΕ δύνανται να τοποθετηθούν εκπαιδευτικοί με πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, εξειδίκευση μέσω ειδικού σεμιναρίου 400 ωρών ειδικής αγωγής, το οποίο παλαιότερα ήταν διαθέσιμο σε διάφορα ελληνικά πανεπιστήμια. Ακόμα, εφόσον ο αριθμός των εκπαιδευτικών ΕΑΕ δεν επαρκεί, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, τοποθετεί εκπαιδευτικούς ΓΕ χωρίς κάποια ειδίκευση στην ειδική αγωγή, σε θέσεις εκπαιδευτικών ΕΑΕ (Stefanidis & Strogilos, 2015).

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών τόσο ΓΕ όσο και ΕΑΕ, δηλώνει απροετοίμαστος για να υιοθετήσει πλήρως το ρόλο του στη ΣΔ (Cramer & Nevin, 2006). Η ανεπαρκής ή ανύπαρκτη επαγγελματική εκπαίδευση περί της ΣΔ μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εμπόδιο, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές για την εφαρμογή του διδακτικού αυτού μοντέλου. Αντίθετα η σχετική εκπαίδευση ευνοεί την αυτοπεποίθηση για την ενεργή εμπλοκή στη συνεργατική διδακτική διαδικασία. Η έρευνα των Pascofar και Petroff (2013) έδειξε ότι οι εν ενεργεία συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έλαβαν περισσότερη εκπαίδευση στις πρακτικές συνδιδασκαλίας ένιωθαν περισσότερο σίγουροι για τις ικανότητές τους, ενδιαφέρονταν περισσότερο και είχαν θετικότερες στάσεις ως προς τη ΣΔ.

Ειδικά για τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ η μερική έλλειψη ακαδημαϊκής κατάρτισης, απαραίτητης για τη διδασκαλία του εκάστοτε μαθήματος ενέχει τον κίνδυνο υιοθέτησης του ρόλου του βοηθού της διδασκαλίας (Scruggs et al., 2007; Solis et al., 2012; Strogilos & Tragoulia, 2013; Weiss & Lloyd, 2002). Κάτι τέτοιο δεν επιτρέπει τη διαφοροποίηση του γενικού αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες όλου του μαθητικού δυναμικού της τάξης (Gately, 2005) με τη βοήθεια κατάλληλων τροποποιήσεων με αποτέλεσμα να παρατηρείται διαφορετική και όχι διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους μαθητές με Α/Ε.Α λογιζόμενη από τους εκπαιδευτικούς ως περισσότερο κατάλληλη για τις ανάγκες τους (Strogilos et al., 2016).

Η έλλειψη επαρκών γνώσεων και η ανάγκη για ολοκληρωμένη εκπαίδευση εκπαιδευτικών, η οποία επιτρέπει την αποτελεσματική εφαρμογή της ΣΔ, έχει επισημανθεί σε πολλές έρευνες μελέτης των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών τάξεων ΣΔ (Strogilos & Tragoulia, 2013; Weiss & Lloyd, 2002). Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση που περιλαμβάνει ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών και αφορά διαφορετικά μοντέλα ΣΔ (Scruggs et al., 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι περί το 85% των ερωτώμενων στην έρευνα των Miller et al. (2013) εξέφρασαν σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί ΓΕ κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες, για να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση σε μαθητές με Α/Ε.Ε.Α και ανάλογο ποσοστό δήλωσε ότι το γενικό σχολείο δεν πληροί τις κατάλληλες για τον ανωτέρω σκοπό προδιαγραφές. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων τη χαρακτήρισε ανεπαρκή και δήλωσε ότι κατέκτησε τις απαραίτητες δεξιότητες πάνω στη δουλειά. Επίσης ένα σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων έκανε λόγο για την ανεπάρκεια ενός ειδικού προγράμματος ειδίκευσης το οποίο έδινε το δικαίωμα διεκδίκησης θέσης εκπαιδευτικού ΕΑΕ σε εκπαιδευτικούς ΓΕ.

1.2.5 Οφέλη της συνεργατικής διδασκαλίας

1.2.5.1 Οφέλη για εκπαιδευτικούς

Τα οφέλη της ΣΔ για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι αδιαμφισβήτητα καθώς, εκτός από την αλληλοϋποστήριξη και το μοίρασμα της ευθύνης της τάξης εφόσον οι αρμοδιότητες γίνονται πλέον κοινές, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους αλλά και να επικεντρωθούν στα δυνατά τους σημεία αξιοποιώντας την ασφάλεια και τη συναισθηματική υποστήριξη του άλλου εκπαιδευτικού (Friend & Cook, 2003). Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης μπορεί να δώσει έμφαση στη διδακτική αξιοποίηση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης να αναλάβει το έργο των τροποποιήσεων και των διαφοροποιήσεων του περιεχομένου αυτού (Kohler- Evans, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και επιβεβαιώνουν ότι η ΣΔ συμβάλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Austin, 2001; Hang & Rabren, 2009; Strogilos, 2012; Scruggs et al., 2007). Στην έρευνα των Magiera και Zigmund (2005), οι

συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και διευκολύνθηκαν επιπλέον στη διαχείριση της τάξης καθώς είχαν την υποστήριξη ενός επιπλέον εκπαιδευτικού. Παρόμοια πλεονεκτήματα αναγνώρισαν και οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα της Nilsson (2015). Συγκεκριμένα δήλωσαν εκτός από την εποικοδομητική ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών, η ΣΔ τους βοήθησε να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και επιπρόσθετα έκανε τη διδασκαλία των πρώτων εννοιών της φυσικής και της χημείας πιο διασκεδαστική για τα παιδιά αλλά και για τους ίδιους.

Αναφορικά με τα διδακτικά οφέλη της ΣΔ, οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Kritikos και Birnbaum (2003) θεώρησαν ότι αποκόμισαν πλήθος νέων στρατηγικών και τεχνικών μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυτό λειτούργησε αποτελεσματικά για τη διδασκαλία τους αφού προώθησε τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ στην έρευνα των Morfidi και Samaras (2015), τα εμπόδια και οι επαγγελματικές προκλήσεις έγιναν η αφορμή για να αξιολογήσουν και ενίοτε να αναθεωρήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Μάλιστα, μεγάλο μέρος επίσης δήλωσε ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να βελτιωθεί μέσα από μια ομαδική κριτική θεώρηση των διδακτικών πρακτικών που μέχρι πρότινος εφήρμοζαν. Θα πρέπει να σημειωθεί πως οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θέματα όπως η πρόωμη και έγκαιρη αναγνώριση δυσκολιών σχετικών με τη μάθηση και η παρακολούθηση της μαθησιακής επίδοσης θα πρέπει να προσεγγίζονται συνεργατικά. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς ΓΕ στην έρευνα της Leatherman (2009), η παρατήρηση των διαφοροποιήσεων και των τροποποιήσεων του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ φάνηκε να είναι πολύτιμη για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών όλης της τάξης αλλά και για τη δική τους εξέλιξη εφόσον λειτούργησαν ως πρότυπα επικουρώντας και ενισχύοντας τη δική τους διδασκαλία.

1.2.5.2 Οφέλη για τους μαθητές

Αναφορικά με το κατά πόσο η ΣΔ ευνοεί τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών, η έρευνα έχει δείξει πως τα ευρήματα είναι αντικρουόμενα (Friend et al., 2010; Nevin et al., 2009; Weichel, Murawski & Swanson, 2001), κάτι που καθιστά αδύνατη την παραγωγή βάσιμων συμπερασμάτων. Κατά τους Volonio και Zigmond (2007) η παραπάνω ασυμφωνία οφείλεται στις διαφορετικές μορφές με τις οποίες η ΣΔ εφαρμόζεται, οι οποίες διαφέρουν σημαντικά από τα θεωρητικά μοντέλα τα οποία

προτείνει η βιβλιογραφία, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διεξαγωγή μελετών που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των εγχειρημάτων. Στην επισκόπησή τους σημείωσαν επιπλέον ότι δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία έτσι ώστε να επιβεβαιωθεί η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών στις τάξεις ΣΔ (Volonio & Zigmond, 2007).

Όπως προκύπτει, στις τάξεις όπου εφαρμόζεται ΣΔ, τα παιδιά με A/E.E.A απολαμβάνουν μεγαλύτερη διδακτική υποστήριξη εφόσον η αριθμητική αναλογία εκπαιδευτικού – μαθητή μειώνεται (Magiera & Zigmond, 2005). Στο αντίθετο συμπέρασμα κατέληξαν οι Magiera και Zigmond (2005) αφού στην έρευνά τους φάνηκε πως τα παιδιά με A/E.E.A αλληλεπίδρασαν λιγότερο με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης σε τάξεις όπου εφαρμόστηκε ΣΔ παρότι σε τάξεις όπου δεν εφαρμόστηκε. Η χαμηλότερη αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητή όμως φαίνεται να ωφελεί μαθησιακά και τα παιδιά με ΤΑ, εφόσον η διδασκαλία υποστηρίζεται από έναν ακόμα εκπαιδευτικό σύμφωνα με τους Scruggs et al. (2007) αν και όπως σημειώνουν στη μετά-σύνθεση ποιοτικών ερευνών τους, ειδικά όσον αφορά τα παιδιά με ΤΑ, τα κοινωνικά οφέλη υπερσχύουν έναντι των μαθησιακών (Scruggs et al., 2007).

Μεγάλος αριθμός ερευνητών θεωρεί τη συνεργατική διδασκαλία μια από τις πιο αποτελεσματικές αλλά και δημοφιλείς προσεγγίσεις με σκοπό την ενταξιακή εκπαίδευση και γενικότερα την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για τα παιδιά με A/E.E.A (Bessette, 2008). Ειδικότερα αναφέρονται οφέλη στον τομέα της γραφής και ανάγνωσης (Murawski & Swanson, 2001; Welch 2000), στα μαθηματικά και τη φυσική (Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002) αλλά όσον αφορά και τα παιδιά με A/E.E.A στην προσχολική ηλικία, βελτίωση στις προακαδημαϊκές δεξιότητες (Salend et al., 1997). Ωστόσο, αν και η φοίτηση στη γενική τάξη επιτρέπει στους μαθητές με A/E.E.A να έχουν καλύτερη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα (Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker & Argan, 2001), έχουν εκφραστεί ανησυχίες ότι κατά τη ΣΔ αμελείται η ειδική εκπαίδευση που χρειάζονται (Scruggs et al., 2007).

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Austin (2001) δήλωσαν ότι η ΣΔ βοήθησε στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών τους εξηγώντας πως αυτό φαίνεται να οφείλεται κυρίως στη χαμηλότερη αναλογία μαθητή - εκπαιδευτικού, στο πλεονέκτημα που δίνει η ειδικευση και η γενικότερη εκπαιδευτική θεώρηση του επιπλέον εκπαιδευτικού και στην κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές με A/E.E.A. Επιπλέον, η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών στην ίδια έρευνα σημείωσε τη θετική συμβολή της ένταξης στη γενική τάξη στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με A/E.E.A, υπό την προϋπόθεση ότι επιδιώκεται ταυτόχρονα πρόσβαση στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα ειδάλλως όπως παρατηρήθηκε είναι πιθανό να τονιστούν περισσότερο οι διαφορές μεταξύ των παιδιών με και χωρίς τυπική ανάπτυξη.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και οι Hang και Rabren (2009). Οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα ανέφεραν μάλιστα πως η μαθησιακή πρόοδος στις τάξεις ΣΔ συνέβαλε και στην βελτίωση της γενικότερης συμπεριφοράς των παιδιών με A/E.E.A. Από την άλλη πλευρά, στη μετά-ανάλυση ερευνών που αφορούν τη συνεργατική διδασκαλία οι Muraswki & Swanson (2001) κατέληξαν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με A/E.E.A επηρεάστηκε μέτρια.

Ένα ακόμα πλεονέκτημα της ΣΔ είναι ότι λόγω του ότι επιτρέπει σε όλα τα παιδιά τη φοίτηση στη γενική τάξη, βοηθά στην αποφυγή μιας ενδεχόμενης ετικετοποίησης για τα παιδιά με A/E.E.A, λόγω φοίτησης σε ξεχωριστό περιβάλλον, σε πλαίσια εκτός γενικής τάξης ή εκτός γενικού σχολείου (Keefe & Moore, 2004; Nichols, Dowdy, & Nichols, 2010). Έχει παρατηρηθεί επιπλέον, ότι οι μαθητές τάξεων συνεργατικής διδασκαλίας παρουσιάζουν αυξημένη αυτοεκτίμηση και περισσότερες κοινωνικές επαφές και γενικότερα βελτίωση στη συμπεριφορά τους συνάμα με αυξημένη μαθησιακή επίδοση λόγω της πρόσβασης που απολαμβάνουν τόσο στο περιβάλλον της γενικής τάξης όσο και στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, με την κατάλληλη βέβαια υποστήριξη (Sileo & van Garderen, 2010; Thousand, Villa, & Nevin, 2006).

Μολονότι στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται αφθονία ερευνών οι οποίες αφορούν τη συνεργατική διδασκαλία, στον ελλαδικό χώρο δεν εντοπίστηκαν, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης στα πλαίσια παρούσας εργασίας, μελέτες για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ΓΕ για θέματα που έχουν να κάνουν με τη συνεργατική διδασκαλία στην προσχολική βαθμίδα. Η παρούσα ερευνητική εργασία στηρίζεται στην προσδοκία τα ευρήματα που προκύπτουν να φανούν χρήσιμα και να λειτουργήσουν ως έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, με σκοπό τη βελτίωση και την ενίσχυση της ένταξης των παιδιών με A/E.E.A. στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, μέσω της ορθής εφαρμογής του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας.

1.3 Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής βαθμίδας αναφορικά με ζητήματα που σχετίζονται με την συνεργασία και τη συνεργατική διδασκαλία

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Πώς κατανοούν οι εκπαιδευτικοί ΓΕ το μοντέλο της ΣΔ;
 - α) Ποιος είναι ο 'ιδεατός' ρόλος των εκπαιδευτικών ΓΕ και ποιες οι αρμοδιότητες που τον συνοδεύουν;
 - β) Ποιος είναι ο 'ιδεατός' ρόλος των εκπαιδευτικών ΕΑΕ και ποιες αρμοδιότητες που τον συνοδεύουν;
 - γ) Πώς περιγράφεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών ΓΕ με τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ ;
2. Πώς εφαρμόζεται στην πράξη το μοντέλο της ΣΔ σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης;
 - α) Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ΓΕ και ποιες οι αρμοδιότητες που τον συνοδεύουν;
 - β) Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ΕΑΕ και ποιες αρμοδιότητες που τον συνοδεύουν;
 - γ) Πώς περιγράφεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών ΓΕ με τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ;
3. Ποιοι παράγοντες, κατά τους νηπιαγωγούς ΓΕ, επηρεάζουν την εφαρμογή επιτυχημένης ΣΔ;
4. Ποια οφέλη προκύπτουν από την εφαρμογή της ΣΔ, κατά τους νηπιαγωγούς ΓΕ,
 - α) για τους εκπαιδευτικούς;
 - β) για τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α;
 - γ) για τα παιδιά με ΤΑ;

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητική μέθοδος

Μέσω της ποιοτικής μεθοδολογίας συλλέγονται στοιχεία τα οποία περιγράφουν κρίσεις, απόψεις, εμπειρίες και συναισθήματα των προσώπων που λαμβάνουν μέρος σε μία έρευνα. Οι ερμηνείες των κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών, στις ποιοτικές έρευνες γίνονται σε συνάρτηση με την κουλτούρα, τις προσωπικές θεωρίες και απόψεις για τον κόσμο των συμμετεχόντων (Verma & Mallick, 2004).

Τα στοιχεία που προκύπτουν από ποιοτική ανάλυση θα πρέπει να προέρχονται από μια σαφώς προσδιορισμένη βάση έτσι ώστε ο αναγνώστης να δύναται να διαμορφώσει προσωπική κρίση για την ορθότητά τους. Η βάση αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει την ακριβή περιγραφή της διαδικασίας επιλογής του δείγματος, συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Verma & Mallick, 2004).

Στην παρούσα έρευνα επελέγη η ποιοτική προσέγγιση ως περισσότερο κατάλληλη για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης περί ζητημάτων που αφορούν το μοντέλο της ΣΔ. Τα δεδομένα που προέκυψαν ήταν κυρίως ποιοτικά μέσω ενός οδηγού ημι-δομημένης συνέντευξης ο οποίος διαμορφώθηκε με στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ποσοτικά δεδομένα αφορούν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

2.2 Ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα (Robson, 2007) για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων (Verma & Mallick, 2004). Ως ένας δομημένος διάλογος, η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται έτσι ώστε ο ερευνητής να συλλέξει λεπτομερή στοιχεία για τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις των συμμετεχόντων, στους οποίους δίνεται σχετική ευελιξία στις απαντήσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006; Verma & Mallick, 2004).

Ο οδηγός συνέντευξης περιελάμβανε δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, 19 κύριες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, και ελάχιστες υποβοηθητικές ερωτήσεις. Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε με στόχο να συλλεχθούν δεδομένα προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Πριν ξεκινήσει η κύρια έρευνα επιχειρήθηκε να δοκιμαστεί ο οδηγός συνέντευξης. Διενεργήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις σε δύο εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν και μελετήθηκαν και ως εκ τούτου τα ερωτήματα αναθεωρήθηκαν/τροποποιήθηκαν έτσι

ώστε να προωθούν τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων με βάση την θεώρηση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών περί ζητημάτων σχετικών με τη ΣΔ.

Η βάση του οδηγού αποτελείται από τέσσερις θεματικούς άξονες:

- A) Κατανόηση του μοντέλου της ΣΔ
- B) Περιγραφή της εφαρμογής του μοντέλου της ΣΔ
- Γ) Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή της ΣΔ
- Δ) Οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της ΣΔ

Συγκεκριμένα, ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 10, 11, 12, ο δεύτερος τις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, ο τρίτος άξονας τις ερωτήσεις 7, 13, 14, 15, 16, και ο τέταρτος άξονας τις ερωτήσεις 9, 17, 18, 19. (Βλ. Παράρτημα). Οι κύριοι άξονες προέκυψαν μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά μετά από διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών περί του μοντέλου της ΣΔ διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα. Ενδεικτικά αναφέρεται η μετασύνθεση των Scruggs et al. (2007) και η έρευνα των Strogilos και Tragoulia (2013).

Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με συγκεκριμένη σειρά, η οποία παρότι διαφορετική από τη σειρά διάρθρωσης των παραπάνω κύριων θεματικών αξόνων, επελέγη με την πρόθεση η συνέντευξη να διενεργηθεί ως συζήτηση ούτως ώστε να έχει συνοχή και φυσική ροή. Σε ορισμένες περιπτώσεις συμμετεχόντων η σειρά των ερωτήσεων άλλαξε για να εξυπηρετήσει τη διερεύνηση των απόψεων των συγκεκριμένων συμμετεχόντων χωρίς να διακόπτει τον ειρμό της σκέψης τους αλλά και σε περιπτώσεις όπου οι ερωτήσεις είχαν ήδη απαντηθεί πριν διατυπωθεί το ερώτημα. Η ευελιξία αναφορικά με την εκφορά των ερωτήσεων διευκολύνει την ροή της συζήτησης και ταυτόχρονα προάγει ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συνομιλητές (Robson, 2007). Σε κάθε περίπτωση όμως δεν υπήρξαν αλλαγές στη φραστική διατύπωση, το περιεχόμενο και στην δοθείσα έμφαση με στόχο να αποφευχθεί πιθανή υπονόμηση της αξιοπιστίας της συνέντευξης (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Με σκοπό την επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας της συνέντευξης, οι Cohen et al. (2000), τονίζουν την ελαχιστοποίηση των μεροληψιών. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην αποφυγή των παρανοήσεων σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων αλλά και σχετικά με το περιεχόμενο των απαντήσεων. Επιπλέον, κρίθηκε σκόπιμο και επιχειρήθηκε να αποφευχθεί κάθε πιθανός ανταγωνισμός ανάμεσα στους συμμετέχοντες και την ερευνήτρια, κάθε πιθανή προθυμία των συμμετεχόντων να ευχαριστήσουν την ερευνήτρια μέσω των απαντήσεών τους καθώς επίσης και κάθε

πιθανότητα η ερευνήτρια να αναζητά απαντήσεις που ενισχύουν τις προϋπάρχουσες ιδέες και θέσεις της.

2.3 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 19 νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι κατά τη διάρκεια του τρέχοντος έτους της διεξαγωγής της έρευνας ή κατά το παρελθόν εργάστηκαν ως εκπαιδευτικοί ΓΕ σε τάξεις γενικού νηπιαγωγείου όπου εφαρμοζόταν ΣΔ. Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων και οι 19 ήταν γυναίκες (100%). Ο μέσος όρος συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας τους ήταν 19,79 έτη (Μ.Ο=19,79, Τ.Α=8,74) με ελάχιστη εμπειρία τα 3 έτη και μέγιστη τα 33 έτη. Ο μέσος όρος εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις με ΣΔ ήταν 1,68 έτη (Μ.Ο=1,68, Τ.Α.=1,08) με ελάχιστη εμπειρία το 1 έτος και μέγιστη τα 5 έτη. Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος κατέχουν 9 συμμετέχουσες, Εξομοίωση πτυχίου παιδαγωγικής ακαδημίας κατέχουν 7 συμμετέχουσες ενώ 2 συμμετέχουσες κατέχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα και 1 συμμετέχουσα κατέχει Διδακτορικό Δίπλωμα.

Αρχικά ακολουθήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία καθώς η ερευνήτρια αναζητούσε νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης με τουλάχιστον ένα σχολικό έτος εμπειρία μόνο ως νηπιαγωγοί ΓΕ σε τάξη γενικού νηπιαγωγείου με ΣΔ. Μετέπειτα, έγινε χρήση της δειγματοληψίας χιονοστιβάδα καθώς, ορισμένοι συμμετέχοντες πρότειναν άλλα άτομα τα οποία πληρούσαν το προαναφερθέν κριτήριο (Robson, 2007). Στη συγκεκριμένη έρευνα, τάξεις με ΣΔ νοούνται οι τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με Α/Ε.Ε.Α για τους οποίους έχει κριθεί αναγκαίο να παρέχεται «παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση» από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης όπως περιγράφεται στο άρθρο 6 του Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α-10-2008).

2.4 Διαδικασία Συλλογής δεδομένων

Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη διενεργήθηκαν κατά τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο του έτους 2017. Οι πέντε (5) από αυτές έλαβαν χώρα πρόσωπο με πρόσωπο, στο χώρο του νηπιαγωγείου, δηλαδή στο χώρο εργασίας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος, την αποχώρηση των παιδιών και χωρίς την παρουσία τρίτου προσώπου. Οι υπόλοιπες δεκατέσσερις (14) πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά. Η έλλειψη οπτικών υποδείξεων κατά την τηλεφωνική συνέντευξη, ενδέχεται να

υπονομεύσει την ερμηνεία των απαντήσεων αλλά και να δώσει στους απαντώντες την ελευθερία να εκφράσουν απόψεις τις οποίες ενδεχομένως θα απέκρυπταν σε μια πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση (Cohen et al., 2000). Στην προκειμένη περίπτωση, η πραγματοποίηση τηλεφωνικών συνεντεύξεων επελέγη λόγω μεγάλης γεωγραφικής απόστασης ή προσωπικής προτίμησης των συμμετεχόντων με στόχο την αποφυγή ενδεχόμενων παρεξηγήσεων με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ ή την περιορισμένη διαθεσιμότητά τους για προσωπική συνάντηση λόγω βεβαρυμένου προγράμματος και υποχρεώσεων.

Πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με όλες τις συμμετέχουσες κατά την οποία η ερευνήτρια τις ενημέρωσε για το σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας και απάντησε σε τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Προτού ξεκινήσει να απευθύνει τις ερωτήσεις η ερευνήτρια εγγυήθηκε τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και τη χρήση των σχετικών πληροφοριών για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Επίσης, ζητήθηκε άδεια από όλους τους συμμετέχοντες για τη μαγνητοφώνηση των συνομιλιών η οποία ελήφθη και από τους 19 συμμετέχοντες. Έπειτα η ερευνήτρια προσπάθησε να εισάγει ομαλά τους ερωτώμενους στο θέμα έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα συζήτησης και μετά το πέρας των ερωτήσεων έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν τα λεγόμενά τους με επιπλέον σχόλια.

2.5. Ανάλυση των δεδομένων

Μετά τη διενέργεια των συνεντεύξεων τα δεδομένα απομαγνητοφωνούνταν έτσι ώστε να είναι εφικτή η μελέτη τους. Η απομαγνητοφώνηση ή αλλιώς μεταγραφή κρίνεται σημαντική για τη μείωση της πιθανότητας απώλειας, παραχάραξης και απλούστευσης των στοιχείων που έχουν ληφθεί (Cohen et al., 2000).

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης η οποία είναι μια μέθοδος εντοπισμού, ανάλυσης και αναφοράς των θεμάτων που αναδύονται από τα δεδομένα αλλά και οργάνωσης και περιγραφής των δεδομένων με λεπτομέρεια. Η θεματική ανάλυση στοχεύει στην επιλογή των κεντρικών σημείων των συνεντεύξεων, την κατανόηση των δεδομένων με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και τελικά την εύρεση κοινών σημείων ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Braun & Clarke 2006).

Ξεκινώντας με επανειλημμένη ενεργητική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων και κρατώντας παράλληλα σημειώσεις, η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με τα δεδομένα. Η πρώτη κατηγοριοποίηση έγινε με βάση τις ήδη προκαθορισμένες ενότητες, πάνω στις οποίες διαμορφώθηκαν και οι ερωτήσεις της συνέντευξης και έτσι δημιουργήθηκαν τέσσερις ευρείες κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν και τα τέσσερα κεντρικά θέματα της ανάλυσης. Οι επιμέρους κατηγορίες κάθε μίας από τις δύο πρώτες καθώς και από την τελευταία ευρεία κατηγορία δημιουργήθηκαν, επίσης, με βάση τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Όσον αφορά την τρίτη κατηγορία, η οποία αναφέρεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της ΣΔ, οι επιμέρους κατηγορίες είτε προέκυψαν από τις αντίστοιχες ερωτήσεις της συνέντευξης, είτε αναδύθηκαν από τα δεδομένα. Για κάθε μία από τις ευρείες κατηγορίες, οι απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν, αρχικά, ξεχωριστά. Ωστόσο, με την εκ νέου συνολική εξέταση των αποκρίσεων των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός απαντήσεων σχετίζεται με διαφορετικές ευρείες κατηγορίες στις οποίες κρίθηκε σκόπιμο να υπαχθούν τελικά. Ο εντοπισμός των κατάλληλων αποκρίσεων για κάθε επιμέρους κατηγορία έγινε με τη βοήθεια ετικετών η οποίες σημειώνονταν ως γραπτοί πλαγιότιτλοι στο κείμενο. Τέλος, τα δεδομένα παρουσιάστηκαν περιγραφικά με οδηγό τα κεντρικά θέματα της ανάλυσης.

Η πρώτη ευρεία κατηγορία, «Κατανόηση του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας» περιλαμβάνει τις επιμέρους κατηγορίες: «'Ιδεατός' ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ», «'Ιδεατός' ρόλος του εκπαιδευτικού ΓΕ» και «'Ιδεατή' συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών». Η δεύτερη ευρεία κατηγορία «Περιγραφή της εφαρμογής του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας» περιλαμβάνει τις επιμέρους κατηγορίες: «Ρόλος εκπαιδευτικού ΕΑΕ», «Ρόλος εκπαιδευτικού ΓΕ», «Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών», «Αντιμετώπιση της παρουσίας δύο εκπαιδευτικών στην τάξη από τα παιδιά με ΤΑ» και «Αντιμετώπιση της παρουσίας δύο εκπαιδευτικών στην τάξη από τους γονείς των παιδιών με ΤΑ». Η τρίτη ευρεία κατηγορία «Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας» περιλαμβάνει τις επιμέρους κατηγορίες: «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ΓΕ», «Ανάπτυξη καλής επαγγελματικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ», «Σπουδές εκπαιδευτικού ΕΑΕ», «Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού ΓΕ» και «Συμβολή του εκπαιδευτικού ΓΕ στην ομαλή εισαγωγή του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη». Η τέταρτη ευρεία κατηγορία «Οφέλη τα οποία προκύπτουν από την εφαρμογή της

συνεργατικής διδασκαλίας», περιλαμβάνει τις επιμέρους κατηγορίες: «Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς ΓΕ», «Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ», «Οφέλη για τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α» και «Οφέλη για τα παιδιά με ΤΑ» (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

<u>Ευρείες κατηγορίες</u>	<u>Επιμέρους κατηγορίες</u>
Κατανόηση του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας	‘ιδεατός’ ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ
	‘ιδεατός’ ρόλος του εκπαιδευτικού ΓΕ
	‘Ιδεατή’ συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
Περιγραφή της εφαρμογής του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας	Ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ
	Ρόλος του εκπαιδευτικού ΓΕ
	Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών
	Αντιμετώπιση δύο εκπαιδευτικών στην τάξη από τα παιδιά με ΤΑ
	Αντιμετώπιση δύο εκπαιδευτικών στην τάξη από τους γονείς των παιδιών με ΤΑ
Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας	Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ΓΕ
	Ανάπτυξη καλής επαγγελματικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ
	Σπουδές εκπαιδευτικού ΕΑΕ
	Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού ΓΕ
	Συμβολή του εκπαιδευτικού ΓΕ στην ομαλή εισαγωγή του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη
	Διαθεσιμότητα περισσότερου κοινού χρόνου για συνεργασία
Οφέλη τα οποία προκύπτουν από την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας	Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς ΓΕ
	Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ
	Οφέλη για τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α
	Οφέλη για τα παιδιά με ΤΑ

3. Αποτελέσματα

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν τέσσερις κεντρικές θεματικές, οι εξής: 1) Κατανόηση του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας, 2) Εφαρμογή του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας, 3) Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας, 4) Οφέλη τα οποία προκύπτουν. Στη συνέχεια οι ως άνω ευρείες κατηγορίες αναλύονται ξεχωριστά.

3.1 Κατανόηση του μοντέλου της συνεργατικής διδασκαλίας

Η πρώτη αυτή ευρεία κατηγορία των αποτελεσμάτων αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης που σχετίζονται με την προσωπική τους κατανόηση του μοντέλου της ΣΔ. Με βάση τις απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις του πρωτοκόλλου συνέντευξης, ορίστηκαν τρεις επιμέρους κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής: α) 'ιδεατός' ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, β) 'ιδεατός' ρόλος του εκπαιδευτικού ΓΕ και γ) 'Ιδεατή' συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ

α) 'ιδεατός' ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ

Σχετικά με τον 'ιδεατό' ρόλο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, όλες οι συμμετέχουσες της παρούσας έρευνας (19/19, 100%) ανέφεραν ότι ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ μέσα στην τάξη θα έπρεπε να αφορά την υποστήριξη του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α.

«να στηρίζει και να υποστηρίζει τα παιδιά τα οποία έχουν κάποιες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες εξατομικευμένα μέσα στη διάρκεια όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.» (Σ.1)

«ο ρόλος της ειδικής εκπαιδευτικού είναι κατά κύριο λόγο το παιδάκι που θα αναλάβει» (Σ.4)

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν δύο συμμετέχουσες στα παρακάτω αποσπάσματα, κάτι τέτοιο προβλέπεται από το νόμο της ειδικής αγωγής.

«ο νομός λέει ότι η παράλληλη στήριξη έρχεται για αυτό το παιδί.» (Σ.8)

Τέσσερις συμμετέχουσες σημείωσαν ότι ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ, λόγω εξειδίκευσης, έχει τις απαραίτητες γνώσεις για να ανταποκριθεί στις ειδικές εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α.

«η ειδική παιδαγωγός είναι η κατάλληλη και έχει τις γνώσεις για να το βοηθήσει ο δικός μου ρόλος θα ήταν συμπληρωματικός (...) Σίγουρα η ειδική παιδαγωγός θα γνωρίζει τις ανάγκες του παιδιού, πρέπει να είναι πάρα πολύ καλά ενημερωμένη για το ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα, να συνεργάζεται και με όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες.» (Σ.6)

Επιπλέον διατυπώνεται η άποψη ότι απαιτούνται συγκεκριμένες και ειδικές εκπαιδευτικές ενέργειες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α στην τάξη, οι οποίες σύμφωνα με τα παρακάτω αποσπάσματα ανήκουν στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ΕΑΕ.

«η ειδική παιδαγωγός είναι η κατάλληλη και έχει τις γνώσεις για να το βοηθήσει (...) Σίγουρα η ειδική παιδαγωγός θα γνωρίζει τις ανάγκες του παιδιού, πρέπει να είναι πάρα πολύ καλά ενημερωμένη για το ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα, να συνεργάζεται και με όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες.» (Σ.6)

Δύο συμμετέχουσες σημείωσαν την αδυναμία των εκπαιδευτικών ΓΕ να φέρουν εις πέρας την αποτελεσματική εκπαιδευτική στήριξη του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α,

«Δεν μπορεί, εγώ είμαι νηπιαγωγός των 18 παιδιών όμως με έχετε αναγκάσει και είμαι του ενός και πάλι αυτά που διάβασα και που ρώτησα δε με κάνουν ικανή να σταθώ δίπλα του» (Σ.9)

όπως επίσης και την ευθύνη τους να ασχοληθούν με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

«να είναι λίγο διακριτοί οι ρόλοι γιατί εγώ ένιωθα ότι είναι άδικο αυτό και για τα υπόλοιπα παιδιά γι αυτό σου λέω είναι πολύ άσχημη περίοδος και αυτό το βίωνα, στο κάτω κάτω έλεγα στη σύμβουλο ότι αυτό είναι άδικο για τα υπόλοιπα παιδιά.» (Σ.9)

Πέντε συμμετέχουσες (5/19, 26,32%) ανέφεραν ότι στον 'ιδεατός' ρόλο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ μέσα σε μια τάξη ΣΔ συμπεριλαμβάνονται και αρμοδιότητες που έχουν να κάνουν και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης αλλά και με δραστηριότητες

της γενικής τάξης. Κάτι τέτοιο όμως φαίνεται να πρέπει να αφήνεται στην επιλογή του εκπαιδευτικού ΕΑΕ καθώς δεν περιγράφεται ως καθήκον του.

«θα μπορούσαν, αν θέλουν, να προτείνουν και δραστηριότητες ολοκληρωμένες που θα μπορούσαμε να κάνουμε εδώ που να αφορούν ας πούμε και όλη την τάξη όχι μόνο το παιδάκι.» (Σ.2)

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε συγκεκριμένο απόσπασμα η διεύρυνση αυτή του ρόλου του εκπαιδευτικού ΕΑΕ σε αρμοδιότητες σχετικές με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης αναφέρεται ως ένας τρόπος αποφυγής της σύνδεσής του με το παιδί με Α/Ε.Ε.Α.

«ασχολείται με το παιδάκι που έχει το πρόβλημα αλλά όχι μόνο ας πούμε με αυτό και με τα υπόλοιπα παιδιά για να μη δίνουμε τελείως στόχο» (Σ.13)

Βέβαια, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα, ο 'ιδεατός' ρόλος του εκπαιδευτικού να σκιαγραφείται ως μη βασικός για τα υπόλοιπα παιδιά, διότι ο εκπαιδευτικός ΓΕ φέρει το κύριο μέρος της ευθύνης για τα παιδιά αυτά.

«Θα έλεγα ότι θα είναι ο ρόλος της πιο αποστασιοποιημένος για τα υπόλοιπα παιδιά. Εννοείται ότι θα ανταποκριθεί αλλά πιο πολύ εγώ πρέπει να έχω αυτό το κομμάτι γιατί έχω και την ευθύνη νομίζω και στους γονείς για οτιδήποτε θα συμβεί καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και δε θα ήθελα η ειδική παιδαγωγός να έχει κάνει κάτι σε κάποιο παιδί και εγώ να μην το γνωρίζω, είναι το θέμα της ευθύνης» (Σ.6)

Επίσης, έξι συμμετέχουσες μίλησαν, ιδανικά, για διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού ΕΑΕ με στόχο τη συνεισφορά των δυνατών σημείων του για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

«η παράλληλη στήριξη είναι αποκλειστικά για το παιδί με... όμως θα μου άρεσε να είναι το παιδί λίγο πιο, να γίνεται μια αλληλεπίδραση η μία να μπαίνει στο δικό της κομμάτι η άλλη στο άλλο, αλλά μέσα σε όρια και να υπάρχει σεβασμός δηλαδή να ξέρει η μια τα όρια της αλληνής, αλλά το θεωρώ το να υπάρχει και αυτή η αλληλεπίδραση θετικό» (Σ.4)

«εγώ είμαι πάρα πολύ ανοιχτός άνθρωπος αν η κοπέλα της παράλληλης ήταν πολύ δραστήρια γιατί να μην την αφήσω να ξεδιπλώσει την ενέργειά της μέσα στην τάξη (...) εγώ δεν έχω αντίρρηση μια μέρα να πάρει να κάνει και το μάθημα αν θέλει η ίδια να κάνουμε αυτό να κάνουμε, θες να το ξεκινήσω. Κάντο! εγώ δίνω πολύ μεγάλο αέρα στον κόσμο με τον οποίο συνεργάζομαι» (Σ.8)

Μάλιστα μια τέτοια διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού ΕΑΕ πέραν των αρμοδιοτήτων του των σχετικών με το παιδί με Α/Ε.Ε.Α, θα μπορούσε, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, να φέρει εποικοδομητικά αποτελέσματα, καθώς η συμβολή ενός επιπλέον ατόμου πιθανότατα θα βελτιώσει το διδακτικό αποτέλεσμα αφού κάθε ένας συνεισφέρει κάτι διαφορετικό.

«θεωρώ ότι ο κανόνας μιας καλής σχέσης επαγγελματικής μέσα σε αυτό το χώρο που ζούμε είναι να σέβεται ο ένας τον άλλον και αυτό που θέλει να κάνει ο ένας εκπαιδευτικός να μη βάζει φρένο και στη φαντασία του άλλου εκπαιδευτικού και στη δημιουργικότητα και αυτό που θέλει να κάνει και κάποιος άλλος .. ούτε να επιβάλλεται σε καμία περίπτωση. Γιατί το λέω αυτό; Γιατί εγώ μπορεί να είμαι καλύτερη στα εικαστικά ή στο κουκλοθέατρο ή στη δραματοποίηση ή κάποια άλλη να είναι στη μουσική.» (Σ.5)

«θα μπορούσαμε να κάνουμε πράγματα από κοινού όπως οι φοιτήτριες που βοηθάει η μια την άλλη ή κρίνεις ότι η Κ. μπορεί να κάνει καλύτερα αυτό το κομμάτι ενώ η Μ. μπορεί να κάνει καλύτερα το τραγούδι και θα το πάρει εκείνη να το κάνει, ακριβώς αυτό» (Σ.12)

Διακρίνει κανείς και πάλι ότι η διεύρυνση αυτή περιγράφεται ως ένδειξη καλής διάθεσης από τον εκπαιδευτικό ΓΕ να επιτρέψει στον εκπαιδευτικό ΕΑΕ να δράσει πέρα από το βασικό του καθήκον που είναι η εκπαίδευση του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α. Μια τέτοια επέκταση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού ΕΑΕ θα μπορούσε να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό ΓΕ με το να του δώσει ιδέες για μελλοντική εκπαιδευτική αξιοποίησή στην τάξη:

«θα μπορούσα να αφήσω εκείνη να κάνει κάποιες δραστηριότητες έτσι ώστε να μάθω και εγώ, μαθαίνει ο ένας από τον άλλον γιατί θα μου χρειαστεί ίσως και μια επόμενη φορά με κάποιο άλλο παιδί ή με κάτι διαφορετικό τέλος πάντων να χρησιμοποιήσω την ίδια δραστηριότητα που έκανε εκείνη κάπου αλλού.» (Σ.12)

Επιπλέον, φαίνεται πως πέρα από την διάθεση του εκπαιδευτικού ΓΕ να δώσει χώρο στο συνάδελφο εκπαιδευτικό, η ευελιξία του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, δηλαδή η διάθεσή του να προσφέρει και σε άλλους τομείς πέρα από ό, τι έχει να κάνει με το παιδί με Α/Ε.Ε.Α, έχει μεγάλη σημασία για μια ομάδα εκπαιδευτικών (3/19, 15,79%) που την ανέφεραν ως επιθυμητό προσόν του εκπαιδευτικού ΕΑΕ.

«η παράλληλη στήριξη να μην περιχαρακωθεί γύρω από τα άμεσα καθήκοντά της ότι αυτό είναι καθήκον μου και τότε σχολάγαμε 12 και τέταρτο 12 και τέταρτο φεύγω, μαζί με το παιδί δηλαδή, αν αφήσεις αυτά τα στερεότυπα και από τις δύο πλευρές εγώ νομίζω ότι η συνεργασία είναι πάρα πολύ καλή.» (Σ.18)

Τέσσερις εκπαιδευτικοί (4/19, 21,05%) αναφέρθηκαν στον 'ιδεατός' ρόλο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ ως βοηθού του εκπαιδευτικού ΓΕ. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ μπορεί να αναλάβει την επίβλεψη της τάξης όταν ο εκπαιδευτικός ΓΕ χρειάζεται να λείψει αλλά και να παρέχει υποστήριξη στα παιδιά της τάξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ως βοηθός του εκπαιδευτικού ΓΕ.

«γενικά πιστεύω ότι και ο ειδικός εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό της τάξης διότι και ο ίδιος υπάρχουν στιγμές που μπορεί να νιώθει ότι χρειάζεται και δεύτερο άτομο ως βοηθό γιατί είναι πολλές οι ανάγκες και είναι πολλά τα πρόσωπα σε μια τάξη οπότε πρέπει να ασχολείται με πολύ διαφορετικά με πολλές διαφορετικές ανάγκες και πολλά διαφορετικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν οπότε πιστεύω ότι θα θέλει ότι χρειάζεται ένα βοηθό.» (Σ.15)

Τρεις από τις εκπαιδευτικούς οι οποίες συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, (3/19, 15,79%), ξεκαθάρισαν ότι οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, στο πλαίσιο μιας τάξης ΣΔ, αφορούν αποκλειστικά και μόνο το παιδί με Α/Ε.Ε.Α.

«θα έχει υπ' ευθύνη της μόνο το παιδί σε καμία περίπτωση κάτι άλλο, δε θα το θελα ούτε εγώ γιατί δεν ονειρεύομαι να έχω κάποιον βοηθό δίπλα μου, ούτε και τα παιδιά να εισπράξουν αυτό το πράγμα, ούτε να διχαστούνε ούτε και εγώ να έχω δίπλα μου κάποιον που θα κάνει κάτι που θέλω εγώ, έλα τώρα δώσε μου αυτό, δώσε μου εκείνο. Δε θέλω τέτοιο πράγμα σε καμία περίπτωση. Προτιμώ να αργήσω να παραδώσω κάτι ή να πάρω και το απόγευμα να το κάνω, παρά να είναι κάποιος δίπλα μου που να παριστάνει το βοηθό μου, αυτό σε καμία περίπτωση δεν το θέλω» (Σ.16)

«εγώ θα ήθελα να μην ανακατεύεται σε αυτό που θα κάνω εγώ, να αποφασίζω εγώ για το τμήμα μου και εκείνη να ακολουθούσε (...) ο δικός μου ρόλος κύριος και της άλλης συναδέλφου δευτερεύων ας πούμε, να ακολουθεί, αυτό θα ήθελα, να ξέρει το ρόλο της και να ασχολείται με το παιδί συγκεκριμένα με τις ανάγκες εκείνου του παιδιού» (Σ.19)

β) 'ιδεατός' ρόλος του εκπαιδευτικού ΓΕ

Σύμφωνα με την απόλυτη πλειοψηφία (19/19, 100%) των συμμετεχουσών, ο 'ιδεατός' ρόλος του ΓΕ στις τάξεις ΣΔ είναι εκείνος του βασικού εκπαιδευτικού της τάξης, ο οποίος είναι υπεύθυνος για όλα τα παιδιά της τάξης αλλά κυρίως για τα παιδιά με ΤΑ που αποτελούν το μεγαλύτερο αριθμητικό σύνολο. Παράλληλα διαφαίνεται μια διάθεση διαχωρισμού των ρόλων των δυο εκπαιδευτικών, όπως εκφράζεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

«Υποτίθεται ο καθένας εκεί έχει τοποθετηθεί για να κάνει αυτό που ανέλαβε. Πρέπει να είμαστε τυπικοί σε αυτό που έχουμε να κάνουμε δηλαδή εγώ πρέπει να είμαι δοσμένη 100% στα παιδιά της τάξης και η παράλληλη στήριξη 100% δοσμένη στο παιδί, αυτό δε σημαίνει ότι εγώ είμαι πλήρως απαλλαγμένη από το Γ.» (Σ.16)

Βέβαια, για έξι (6/19, 31,58%) συμμετέχουσες, ο εκπαιδευτικός ΓΕ πρέπει να είναι υπεύθυνος για το παιδί με Α/Ε.Ε.Α. Ωστόσο κάτι τέτοιο δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι υπόλοιπες 13 συμμετέχουσες αφαίρεσαν την ευθύνη του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α από τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ΓΕ, αφού δεν υπήρξε κάποια τέτοιου τύπου δήλωση.

«Υπ' ευθύνη μου θα είχα το δικό μου δυναμικό της γενικής τάξης βέβαια, απλά θα προσπαθούσα να είμαι σε μια συνεννόηση με την ειδική παιδαγωγό προκειμένου να διευκολυνθεί και εκείνη στο έργο της αλλά και να ενσωματώσουμε με όποιο τρόπο μπορούμε το παιδί με ειδικές ανάγκες. Για να προγραμματιστούν όλα αυτά πρέπει να τα συντονίσεις όλα αυτά να τα οργανώσεις πρώτα να βρεις τους στόχους σου και να ψάξεις να βρεις με οποιονδήποτε τρόπο τις κατάλληλες δραστηριότητες για να το υλοποιήσεις αυτό. Αυτό κάποιος πρέπει να το οργανώσει, το πρόγραμμα με το στόχο και όλα τα υπόλοιπα.» (Σ.14)

«Οποσδήποτε χρειάζεται να εμπλέκομαι και εγώ σαν νηπιαγωγός της τάξης για το πώς είναι το παιδί, πώς στέκεται με τα άλλα, να βρίσκουμε μαζί λύσεις. Δε θα μπορούσα να σκεφτώ μια συνάδελφο παράλληλης στήριξης που έρχεται να γυρνάει την πλάτη να παίρνει το παιδάκι στην άκρη και να λέει καλημέρα το πρωί και καλό μεσημέρι στο τέλος» (Σ.17)

Ακόμα, πέντε συμμετέχουσες (5/19, 26,32%), ορίζουν ότι το πρόγραμμα θα πρέπει να σχεδιάζεται και εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό ΓΕ και ότι ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ ενίοτε συμμετέχει εφόσον το επιτρέπει ο εκπαιδευτικός ΓΕ και συμβάλει με προσθήκες ή παρατηρήσεις.

«κάπως όπως το κάναμε πέρσι δηλαδή όταν εγώ έκανα τον προγραμματισμό πάντα ρωτούσα και την κοπέλα αν θέλει κάτι συγκεκριμένο να εντάξω μέσα. Έκανα εγώ τον προγραμματισμό μου της τον έδειχνα αλλά της άφηνα και το περιθώριο να μου πει με ποιο θέμα θα ήθελες να ασχοληθούμε με όλα τα παιδιά έτσι ώστε να ενταχθεί και ο Β. καλύτερα και να παρακολουθήσει το μάθημα.» (Σ.11)

Πέντε (5/19, 26,32%) συμμετέχουσες ορίζουν ρητά ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΓΕ είναι κύριος σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ ο οποίος διαφαίνεται ως δευτερεύων ή βοηθητικός.

«Νομίζω ότι για να κρατηθούν οι ισορροπίες θα πρέπει να είναι κύριος ο ρόλος της νηπιαγωγού και επικουρική η παράλληλη στήριξη και εφόσον η νηπιαγωγός ξέρει τι κάνει πάντα και έχει συγκεκριμένο πρόγραμμα παρεμβαίνει ίσως η ειδική παιδαγωγός όταν το ζητάει η νηπιαγωγός» (Σ.2)

«Να έχει ο καθένας το ρόλο του, έτσι; Η παράλληλη στήριξη να σέβεται τη γενική γιατί εκείνη είναι μέσα σε εισαγωγικά ο υπεύθυνος της τάξης και ο αρχηγός της τάξης» (Σ.3)

Ωστόσο, δύο (2/19, 10,52%) συμμετέχουσες χαρακτήρισαν ισότιμους τους ιδεατούς ρόλους των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ, σημειώνοντας ότι οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών είναι ισότιμοι με την έννοια ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα και το ίδιο αντικείμενο εργασίας.

«είμαστε ισότιμες δεν σημαίνει ότι εγώ επειδή έχω περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχω περισσότερα δικαιώματα από μια άλλη συνάδελφο σε καμία περίπτωση» (Σ.5)

Μόνο δύο εκπαιδευτικοί (2/19, 10,52%) ανέφεραν ότι οι ρόλοι των δυο εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ θα μπορούσαν και να ταυτίζονται αλλά υπό προϋποθέσεις. Στην πρώτη περίπτωση, σημειώθηκε ότι οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν αναλάβει καθήκοντα την ίδια χρονική περίοδο και ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ να διαθέτει πτυχίο στη γενική εκπαίδευση.

«δεν υπάρχει διαφορά είναι ισότιμος για μένα είναι το ίδιο δηλαδή το ίδιο θα κάνει και η συνάδελφος πράγμα το ίδιο θα κάνω και εγώ τους ίδιους στόχους θα έχουμε τις ίδιες γνώσεις έχουμε γι αυτό μίλησα για ειδική παιδαγωγό που να έχει τελειώσει παιδαγωγικό τμήμα γιατί αλλιώς στις άλλες περιπτώσεις πχ στην περίπτωση που ήμουν τώρα με την ψυχολόγο δεν μπορούσα να έχω ισότιμο ρόλο γιατί δεν έχω υστερούσε αλλά αδυνατούσε να ακολουθήσει το υπόλοιπο πρόγραμμα δεν είχε τις γνώσεις η κοπέλα είχε γνώσεις για άλλα πράγματα» (Σ.1)

Στη δεύτερη περίπτωση τονίζεται ότι για να υπάρχει ουσιαστική ισοτιμία, το παιδί με Α/Ε.Ε.Α στην τάξη ΣΔ θα πρέπει να μη χρειάζεται την αποκλειστική και μόνιμη φροντίδα ενός ατόμου συνεχώς, δηλαδή να έχει κατακτήσει ένα επίπεδο αυτονομίας για να καταστεί δυνατόν ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ να δράσει ως εκπαιδευτικός όλης της τάξης. Βέβαια, σημειώνεται ότι και πάλι ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ είναι υπεύθυνος να

παρέμβει σε έκτακτες και ειδικές περιπτώσεις οι οποίες έχουν να κάνουν με το παιδί με Α/Ε.Ε.Α.

«θα μπορούσε να είναι και εκείνη εκπαιδευτικός της τάξης νομίζω αυτό θα ήταν το τέλειο. Απόλυτα ισότιμη, δηλαδή δυο εκπαιδευτικοί μέσα στην ίδια τάξη με τον ίδιο ρόλο, απλώς εκείνη σα πιο ειδική τις φορές εκείνες που θα χρειαζόταν η επέμβαση θα μπορούσε να απομακρύνει, εννοώντας στην στιγμή που θα χρειαζόταν να απομακρυνθεί το παιδί από την τάξη, είτε γιατί κατουρήθηκε, είτε γιατί κοπανιέται, είτε γιατί οτιδήποτε μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί, αν υπήρχαν τέτοιες περιπτώσεις που θα έπρεπε να απομακρυνθεί από την τάξη και να γίνει κάτι, κατ' ιδίαν εκείνη τη στιγμή θα συνέχισα εγώ.» (Σ.12)

γ) 'Ιδεατή' συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (16/19, 84,21%) αποκρίθηκε ότι θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ΓΕ και ΕΑΕ σε μια τάξη ΣΔ.

«Ένα βήμα πίσω και οι δυο και όλοι μαζί μπροστά για να βοηθήσουμε το παιδί που πρέπει να ενταχθεί και να μάθει να κοινωνικοποιηθεί με το πρόβλημά του, αν δεν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στις δασκάλες, δεν μπορεί να προχωρήσει αυτό» (Σ.8)

Προχωρώντας στην περιγραφή της 'ιδεατής' συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχουσες στάθηκαν κυρίως στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος όπου οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ θα πρέπει να συμβάλλουν έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«θεωρώ ας πούμε ότι είναι το πιο σωστό και γενικά να μπορεί να υπάρχει συζήτηση πάνω στο τί ακριβώς χρειάζεται το παιδί και τι μπορούμε να κάνουμε, αν προσαρμόσουμε και το πρόγραμμα τη γενικής για να βοηθήσουμε και το παιδί» (Σ.13)

«θα ήθελα να συνηγορήσουμε από κοινού, να ενημερώνεται εκείνη (η εκπαιδευτικός ΕΑΕ) από ειδικότερους ανθρώπους ακριβώς πώς πρέπει να αντιμετωπίζει την περίπτωση και να κάνουμε προγράμματα και δραστηριότητες που να μπορούμε να εντάξουμε και ένα παιδί με Α/Ε.Ε.Α μέσα σε αυτό.» (Σ.14)

Επιπλέον, η ‘ιδεατή’ συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια τάξη ΣΔ περιγράφηκε από ένα μικρό κομμάτι των συμμετεχόντων (5/19, 26,32%) ως συνύπαρξη και παράλληλη δράση μέσα στην τάξη.

«αυτό είναι το νόημα της παράλληλης στήριξης: δύο εκπαιδευτικοί να λειτουργούν παράλληλα και δύο δυναμικά τάξης να συνεργαστούν σε όποιο σημείο μπορούν. Αυτό θα ήταν το ιδανικό γιατί μιλάμε και για ανθρώπους παιδαγωγούς και για ανθρώπους παιδιά» (Σ.3)

«για το Γ. ναι να είμαστε δίπλα ότι θέλει είμαι στη διάθεση της οποιοδήποτε υλικό από την τάξη, η δίκη μου η βοήθεια σε οτιδήποτε, δεν το συζητώ. Αν ο Γ. είναι δεκτικός στο να μπει σε μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι την ώρα που το κάνουμε εμείς πολύ ευχαρίστως να πιαστούμε όλοι μαζί να παίξουμε το παιχνίδι να καθίσουμε όλοι μαζί στην παρεούλα αυτό φυσικά εννοείται πως θα το ήθελα και θα ήταν και το ιδανικό» (Σ.16)

3.2 Περιγραφή της εφαρμογής της συνεργατικής διδασκαλίας

Η δεύτερη ευρεία κατηγορία των αποτελεσμάτων αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της ΣΔ σύμφωνα με τη σχετική εμπειρία τους. Στη συγκεκριμένη κατηγορία ορίστηκαν, ομοίως με την προηγούμενη ευρεία κατηγορία, τρεις επιμέρους κατηγορίες, οι εξής: α) Ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, β) Ρόλος του εκπαιδευτικού ΓΕ, γ) Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ, δ) Αντιμετώπιση της παρουσίας δύο εκπαιδευτικών στην τάξη από τα παιδιά ΤΑ, ε) Αντιμετώπιση της παρουσίας δύο εκπαιδευτικών στην τάξη από τους γονείς παιδιών με ΤΑ.

α) Ρόλος εκπαιδευτικού ΕΑΕ

Σύμφωνα με δώδεκα συμμετέχουσες (12/19, 63,16%), ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ στην τάξη τους ασχολείτο μόνο με την υποστήριξη του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α δηλαδή οι αρμοδιότητές του περιλάμβαναν κυρίως ή μόνον την εκπαίδευση του παιδιού αυτού.

«ο ρόλος της είναι αποκλειστικά για το παιδί (...) τον βοηθάει και στο μαθησιακό κομμάτι και στη συμπεριφορά του αλλά και στις σχέσεις του με τους άλλους δεν μπορεί να επικοινωνεί δηλαδή δεν καταλαβαίνει τα όριά του» (Σ.4)

«ο ρόλος της είχε να κάνει αποκλειστικά με το παιδί δεν ασχολούνταν με τίποτε άλλο μέσα στην τάξη εκτός αν υπήρχε μεγάλη ανάγκη» (Σ.17)

Στις περισσότερες περιπτώσεις εξ αυτών, το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ ασχολούνταν μόνο με το παιδί με Α/Ε.Ε.Α περιγράφηκε με θετική χροιά εφόσον βοηθούσε το παιδί.

«είναι εξαιρετική είναι πάντα πάνω στο παιδί και αυτά (...) είναι πάντα δίπλα του με το να τον βοηθάει πάρα πολύ» (Σ.3)

«Είχε καθορισμένο πρόγραμμα από την ψυχολόγο και από την εργοθεραπεύτρια του παιδιού γιατί το παιδί ήταν αυτιστικό και το πρόγραμμα που ακολουθούσε ήταν πολύ συγκεκριμένο και οι εναλλαγές των δραστηριοτήτων και η ώρα που διαρκούσε η κάθε δραστηριότητα, είχε ένα πάρα πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα το οποίο συνολικά διαρκούσε 2,5 ώρες» (Σ.14)

Δύο συμμετέχουσες ανέφεραν περιπτώσεις στις οποίες στο πλαίσιο ΣΔ οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ προσπάθησαν να υιοθετήσουν ένα πιο διευρυμένο ρόλο, ο οποίος όμως σύμφωνα με τις συμμετέχουσες αυτές, θα περιέπλεκε την κατάσταση, δημιουργώντας σύγχυση.

«θα είναι διακριτοί οι ρόλοι μας εδώ πέρα το ξεκαθάρισα από την αρχή γιατί τις πρώτες μέρες έλεγε στα παιδιά τα δικά μου α κάνε αυτό κάνε εκείνο (...) και είπα ότι σε παρακαλώ πολύ εσύ θα είσαι με το Γ. εγώ θα είμαι με αυτά τα παιδιά δε θα τα μπερδέψουμε τα παιδιά δε θα τα διχάσουμε ότι έχουν δυο κυρίες, να ξέρουν ότι είσαι κυρία για το Γ.» (Σ.16)

Για ένα ποσοστό των συμμετεχουσών (7/19, 36,84%) όμως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη τους δεν ήταν αυστηρά καθορισμένος αλλά ενίοτε διευρυνόταν και αφορούσε και άλλα παιδιά της τάξης. Μάλιστα ενίοτε ο

εκπαιδευτικός ΕΑΕ, σύμφωνα με ορισμένες συμμετέχουσες αναλάμβανε την ανάπτυξη ορισμένων δραστηριοτήτων εξ ολοκλήρου ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΓΕ βοηθώντας κάποια ομάδα παιδιών.

«ναι ήταν η συνεργασία μας καταπληκτική γιατί όταν ο Π. ήταν κανονικά μέσα στην τάξη και καθόταν στην παρεούλα ή πραγματικά συμμετείχε στις δραστηριότητες μαζί με τα άλλα παιδιά ήταν σα να ήμασταν δυο νηπιαγωγοί, η οποία και εκείνη φρόντιζε και έδινε οδηγίες στο τραπέζι στο οποίο καθόταν ο Π. αλλά σε όλα τα παιδιά, βοηθούσε και κάποιο άλλο παιδί, ακολουθούσε πάντα όλη την ομάδα όπου και αν πηγαίναμε, βοηθούσε δηλαδή όλα τα παιδιά ήμασταν δυο νηπιαγωγοί στην τάξη» (Σ.12)

Η διεύρυνση ρόλου, δηλαδή η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού ΕΑΕ και με άλλα παιδιά εκτός από το παιδί με Α/Ε.Ε.Α, σύμφωνα με τις απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών ΓΕ, αποσκοπούσε στην αποφυγή της αποκλειστικής σύνδεσης του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α με τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ αλλά, ενίοτε και την ένταξη του παιδιού σε ομάδες κατά τις δραστηριότητες της τάξης, όπως φαίνεται στα ακόλουθα αποσπάσματα:

«η κοπέλα της ειδικής αγωγής βοηθούσε όχι μόνο αυτό το παιδί, ήταν δηλαδή κοντά, ήταν και μαζί με τα άλλα, δηλαδή να μη φαίνεται, με το που έμπαινε κάποιος να φαίνεται ότι υπάρχουν δυο δασκάλες να μη φαίνεται ότι στοχοποιούμε το παιδί και ότι αυτή είναι η δασκάλα του και εγώ βοηθούσα στα παιδιά ανά πάσα στιγμή αυτά και εκείνη με βοηθούσε στα υπόλοιπα» (Σ.8)

«κάναμε ομάδες οι οποίες άλλαζαν κάθε εβδομάδα, εκείνη βέβαια ήταν με την ομάδα του παιδιού αυτού αλλά όλα τα παιδιά πέρασαν από την ομάδα της. (...) Αυτό βοηθούσε πάρα πολύ και το παιδί να ενσωματωθεί σε ομάδες να κοινωνικοποιηθεί που ήταν το μεγάλο πρόβλημα.» (Σ.18)

Παρατηρείται βέβαια ότι η διεύρυνση αυτή του ρόλου του εκπαιδευτικού ΕΑΕ γινόταν εφόσον ο εκπαιδευτικός ΓΕ είτε επέτρεπε είτε προέτρεπε κάτι τέτοιο.

«αν χρειαζόταν να επέμβει, με βοηθούσε, της είχα δώσει εγώ την ελευθερία. Δηλαδή αν εγώ ήμουν με μια ομάδα, αν εκείνη είχε την άνεση τη συγκεκριμένη στιγμή να

επέμβει σε μια άλλη ομάδα να το έκανε άνετα σαν να είμαστε δυο νηπιαγωγοί σε μια τάξη.» (Σ.17)

«Πολλές φορές έλεγαν τη γνώμη σου και τα κορίτσια να το κάνουμε έτσι θα πιάσει μήπως βγει κανένα καλύτερο αποτέλεσμα; είχαν το περιθώριο χώρο και χρόνο από μένα» (Σ.8)

β) Ρόλος εκπαιδευτικού ΓΕ

Η απόλυτη πλειοψηφία των συμμετεχουσών (19/19, 100%) περιέγραψε το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί ΓΕ σε τάξεις με ΣΔ ως βασικό με την κύρια ευθύνη της τάξης και των παιδιών δική τους

«Σαν πρώτο άτομο το οποίο ζητούσαν ήμουν εγώ γιατί ήμουν η κύρια νηπιαγωγός της τάξης και μετά ας πούμε μιλούσαν και με τη συνάδελφο.» (Σ.13)

«Με την άλλη συνάδελφο εμένα πλέον ο ρόλος μου ήταν η νηπιαγωγός της τάξης. Δεν ήμουν αδιάφορη απέναντι στο άλλο παιδάκι γιατί εγώ έκανα τις δραστηριότητες, εκείνη απλά ακολουθούσε τα δικά μου βήματα και εγώ ασχολούμουν και με αυτό το παιδί (...) ήμουν η νηπιαγωγός σαν να ήταν μια τάξη κανονική απλά εκείνη ασχολούνταν με το παιδάκι αυτό. Αλλά πάλι ξεκινούσε από τις δικές μου δραστηριότητες, βασιζόταν σε ότι έλεγα εγώ.» (Σ.17)

Επιπλέον, ο σχεδιασμός του προγράμματος και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων αναφέρθηκε ως αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών ΓΕ.

«τα καθήκοντα μου είναι οι ρουτίνες της κάθε μέρας, οι δραστηριότητες, τα πρότζεκτ (...) ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων γίνεται κατά κύριο λόγο από εμένα και η κοπέλα ανάλογα βοηθάει το παιδί, συζητάμε μερικές φορές αν μπορούμε να προσεγγίσουμε αυτό το θέμα με διαφορετικό τρόπο για να καλύψουμε τις ανάγκες του» (Σ.6)

Σε ορισμένες σχετικές απαντήσεις αναφέρεται και κάποια μικρή και περιορισμένη συμβολή του εκπαιδευτικού ΕΑΕ.

«εγώ έκανα όλο το πρόγραμμα της ημέρας και εμβόλιμα ενώ εγώ είχα μια συζήτηση με τα παιδιά κλπ μπορούσε να ρωτήσει: τι λέτε παιδιά για εκείνο που είπε τώρα η κ. Κ.»
(Σ.18)

«όχι, στο σχεδιασμό της διδασκαλίας όχι (δεν συμμετείχε), ήξερε μεν τι είναι αυτό το οποίο πρόκειται να κάνω εγώ μπορεί να συμμετείχε πώς γίνεται καμιά φορά κάποια κουβέντα που θες να πεις κάτι και δε σου έρχεται η σωστή λέξη και ο συνάδελφος γνωρίζει και στο συμπληρώνει, αλλά όχι με κάποια δικιά της πρωτοβουλία να έχει να προτείνει κάτι ή να πει θα κάνω εγώ σήμερα αυτό, όχι. Ήταν βοηθητικός ο ρόλος της»
(Σ.12)

Δέκα συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ΓΕ, (10/19, 52,63%), ανέφεραν την χρήση τροποποιήσεων της διδασκαλίας με στόχο την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες του συνόλου των παιδιών της τάξης τους, ωστόσο οι αναφορές αυτές όπως φαίνεται παρακάτω, καθότι γενικές, δεν καταδεικνύουν τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών και τεχνικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

«Προσαρμόζω αναλόγως τη διδασκαλία, έχουμε δει και διαφορετικές μεθόδους όπως είναι η ομαδοσυνεργατική, η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες του κάθε παιδιού και κάπως έτσι μπορώ να πω ότι γίνεται το πρόγραμμα (...) παίρνουν και αυτά (τα παιδιά) μέρος στη διαδικασία και έχουν λόγο για οτιδήποτε κάνουμε. (Όσον αφορά το παιδί με Α/Ε.Ε.Α) οι γονείς του Π. μου είπαν ότι του άρεσε ένα πρόγραμμα 'κυκλοφορώ με ασφάλεια', έτσι (...) ξεκινήσαμε μια ανάλογη θεματική.» (Σ.6)

«με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, παρατηρείς και βλέπεις τί χρειάζονται τα παιδιά από σένα και τί μπορείς να δώσεις και προσπαθείς να το κάνεις» (Σ.14)

«με πράγματα τα οποία δίνονται με τον υπολογιστή, που είναι το νέο μέσο. Συνήθως τραβάει το ενδιαφέρον των παιδιών. Επίσης, έμαθα ότι τα παιδιά μαθαίνουν πιο καλά και περνάνε πιο καλά όταν διακόπτεις τη διδασκαλία με πολλά κινητικά πράγματα (...) κοιτάζω πάντα μία από τις δραστηριότητές μου να έχω μέσα κίνηση» (Σ.12)

γ) Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ

Η σχετική πλειοψηφία των συμμετεχουσών (13/19, 68,42%) ανέφερε την γενικότερη ύπαρξη συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ. Μάλιστα, τη χαρακτήρισαν ως καλή συνεργασία και ορισμένοι έδωσαν έμφαση στη διάθεση για συνεργασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών ΕΑΕ.

«βεβαίως υπήρχε συνεργασία γιατί από κοινού έπρεπε να αποφασίσουμε σε ποιες ώρες θα μπορούσαμε να συνυπάρξουμε η ειδική παιδαγωγός με το παιδί και όλη η τάξη μαζί» (Σ.14)

«είμαι απόλυτα ευχαριστημένη, συνεργάζομαι μαζί της, με συμπληρώνει κάποιες φορές αν της το ζητήσω.» (Σ.2)

«Ποτέ δε βρήκα άρνηση, ποτέ δεν μου είπαν δεν είναι δικιά μου δουλειά, ποτέ δε μου είπαν δε θέλω. Ημασταν... είχα μια πολύ καλή συνεργασία μαζί τους.» (Σ.7)

Συν τοις άλλοις, σε ερώτηση αναφορικά με τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη συνεργασία, περίπου οι μισές συμμετέχουσες, (10/19, 52,63%), κατέθεσαν την απουσία οποιουδήποτε προβλήματος ή, τουλάχιστον την απουσία προβλημάτων τα οποία αξίζουν αναφοράς.

«και να συνάντησα, αν ήταν κάτι περιστασιακό επειδή εκεί δουλεύαμε για το γενικό καλό και για το καλό του Β., δεν θυμάμαι, τα έχω σβήσει από τη μνήμη μου. Δε θυμάμαι δηλαδή να ήταν κάτι τόσο σοβαρό που να αξίζει να το κρατήσω, ήταν πολύ καλή η συνεργασία» (Σ.11)

Ενδιαφέρον, ωστόσο, προκαλεί η αναφορά της αρχικής επιφυλακτικότητας τεσσάρων εκπαιδευτικών ΓΕ, (4/19, 21,05%), για την είσοδο των εκπαιδευτικών ΕΑΕ στην τάξη, τους οποίους και αντιμετώπισαν, κυρίως στην αρχή, ως πιθανούς κριτές.

«Εντάξει τον πρώτο καιρό φαίνεται ότι έχεις έναν άνθρωπο που σε παρακολουθεί που είχα χρόνια ας πούμε να το ζήσω αυτό, μου θύμιζε ας πούμε τον παλιό καιρό που είχαν μπει κάποιες φοιτήτριες στην τάξη μου, μετά όμως σε γενικές γραμμές μου άρεσε

πάρα πολύ, μου άρεσε και με καλύτερευε νομίζω κάθε μέρα(...) γιατί στην αρχή είναι ένας κριτής είναι ένας νέος άνθρωπος που έρχεται από το πανεπιστήμιο με γνώσεις» (Σ.18)

Σχεδόν για τις μισές από τις παραπάνω εκπαιδευτικούς (6/13, 46,15%), η συνεργασία αυτή αφορούσε κυρίως το παιδί με Α/Ε.Ε.Α, την ένταξή του και την κοινή προσπάθεια ανταπόκρισης στις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες.

«σε όλους τους τομείς υπήρξε και σε ψυχοκινητικούς τομείς, συναισθηματικούς, στο εκπαιδευτικό κομμάτι, στο παιδαγωγικό κομμάτι, γιατί η αλήθεια είναι ότι πρέπει να υπάρχει μια σφαιρική αντιμετώπιση σε αυτά τα παιδιά» (Σ.10)

Η συνεργασία αυτή ξεκινούσε από την ενημέρωση για το πρόγραμμα από τους εκπαιδευτικούς ΓΕ στους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ έτσι ώστε οι δεύτεροι να είναι σε θέση να το προσαρμόσουν σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α της τάξης.

«κατ' αρχάς την ενημερώνω όσον αφορά το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουμε εβδομαδιαία μηνιαία οπότε να μπορεί και εκείνη ανάλογα να προσαρμόσει τις δικές της δραστηριότητες» (Σ.2)

«υπήρχε συνεργασία, εμείς ούτως ή άλλως κάνουμε πρόγραμμα αυτό το πρόγραμμα εγώ κάθε Κυριακή επικοινωνούσα μαζί της και της έλεγα τι είχα σκοπό να κάνω οπότε ήξερε τι θα έκανα και αντίστοιχα έφτιαχνε κάποιο υλικό για το Β. , έβρισκε τρε εικόνες που νόμιζε ότι θα τον βοηθούσαν το Β. Είχαμε επικοινωνία και της έλεγα τι ακριβώς θα κάναμε. Δηλαδή το δικό μου το πρόγραμμα προσπαθούσε να το κάνει για το Β.» (Σ.11)

Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν συζητήσεις μετά το τέλος των δραστηριοτήτων με περιεχόμενο την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσον αφορά την αποτελεσματικότητά της για το παιδί με Α/Ε.Ε.Α.

«μετά τη λήξη. ναι σαφώς πάντοτε συζητούσαμε. κάναμε κάποια αξιολόγηση» (Σ.9)

Επιπλέον, στα πλαίσια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ συνέβαλαν στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων με

τροποποιήσεις και προσθήκες με στόχο την ένταξη του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α στο πρόγραμμα της τάξης.

«Το θέμα το έφερνα κάθε εβδομάδα εγώ, το πλάνο με τί θα ασχολιόμασταν κάθε εβδομάδα κι από εκεί και πέρα πάνω σε αυτό εκεί οργάνωνε την εργασία της για το παιδί και μετά ό,τι άλλο υλικό έβρισκε που πίστευε ότι μπορεί να διευκόλυνε εμένα, να μου δώσει ιδέα ξέρω γω, μου πρότεινε πράγματα, το βάζαμε κάτω και κάναμε πράγματα μαζί» (Σ.7)

«και στο σχεδιασμό του προγράμματος, στο που μπορεί να συμμετέχει η ίδια και μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία στο τί ανάγκες περισσότερες έχει το παιδί που θα πρέπει να τις οργανώσουμε σε δραστηριότητες ώστε να επιτευχθούν κάποιοι στόχοι στην προετοιμασία του μαθήματος, σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή τον προγραμματισμό την προετοιμασία, τις ίδιες τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση αυτών ώστε να δούμε αν πετύχαμε αυτά που θέλαμε, υπάρχει ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, προτάσεις πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία στις δραστηριότητες ενημέρωση.» (Σ.1)

«Συμμετείχε, ήμασταν όλοι μαζί στην παρεούλα καθότανε και ο μικρούλης και δίπλα του η συνάδελφος και προσπαθούσε όταν εγώ έκανα μια ερώτηση, του έλεγε και στο αυτί πως θα μπορούσε και εκείνο να απαντήσει, να πει τη λεξούλα του, όταν μπορούσε βέβαια (...)αν βλέπαμε ότι κάτι δεν ανταποκρινόταν σε αυτά που μπορούσε να υποστηρίξει εκείνη τη στιγμή, τα διαφοροποιούσαμε αλλά επί τω πλείστον έμεινε σε αυτά που είχα εγώ και ήταν δίπλα του για να τον βοηθήσει η κοπέλα.» (Σ.17)

Μόνο ένα μικρό ποσοστό (5/19, 26,32%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανέφερε την απουσία ουσιαστικής συνεργασίας.

«δεν υπήρχε συνεργασία σε καμία περίπτωση (...)δεν υπήρχε καθόλου αυτά ήταν πραγματικά ήταν μια πολύ δύσκολη χρονιά» (Σ.5)

«Απλώς καθόταν δίπλα στο παιδί, δεν υπήρξε συνεργασία μεταξύ μας.» (Σ.15)

Στις δύο από αυτές τις περιπτώσεις, οι εν λόγω συμμετέχουσες δεν ανέφεραν κάποια αιτιολογία για την απουσία συνεργασίας. Στις υπόλοιπες τρεις περιπτώσεις, η απουσία συνεργασίας, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικούς ΓΕ, αποδίδεται είτε στο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, είτε στην αδυναμία του να προσφέρει ουσιαστική στήριξη στο παιδί με ΕΑΕ και κατ'επέκταση να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό ΓΕ.

«Θεωρώ ότι αυτό ήταν έτσι από το χαρακτήρα της ήταν πολύ αρνητική για όλα. Έρχονταν με στόχο να βγει πάνω από όλους και από όλα και δεν δέχονταν καμία άλλη άποψη.» (Σ.5)

«υπήρχε ένας παιδαγωγός αλλά επειδή υπήρχαν κάποια θέματα δεν μπορούσε το παιδί να υποστηρίξει το παιδάκι με τον αυτισμό και έφυγε, εκεί ήταν πολύ βασικός ο ρόλος μου δηλαδή το παιδάκι με τον αυτισμό το είχα συνέχεια εγώ» (Σ.17)

δ) Αντιμετώπιση της παρουσίας δύο εκπαιδευτικών στην τάξη από τα παιδιά ΤΑ

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ΓΕ κλήθηκαν, επιπλέον, να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με ΤΑ αντιμετωπίζουν την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Η πλειοψηφία των συμμετεχουσών, (9/19, 47,37 %), απάντησε ότι τα παιδιά με ΤΑ αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ ως δεύτερο εκπαιδευτικό της τάξης.

«Σαν να είχαν δύο κυρίες» (Σ.7)

Δύο από τις συγκεκριμένες συμμετέχουσες σημείωσαν όμως ότι τα παιδιά είχαν αντιληφθεί ότι ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ ήρθε στην τάξη για το παιδί με Α/Ε.Ε.Α, οπότε οι εκπαιδευτικοί έσπευσαν να δικαιολογήσουν, σύμφωνα με την προσωπική τους θεώρηση, την παρουσία και το ρόλο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ.

«κάποια παιδιά νιώθουν ότι τι γίνεται, αυτό το παιδί γιατί να έχει δύο δασκάλες αλλά εκεί τους εξηγώ ότι εγώ είμαι εδώ για εσάς, ο Π. χρειάζεται μια επιπλέον βοήθεια και για αυτό είναι εδώ η κυρία Ε.» (Σ.6)

«Τους είχα μιλήσει για το παιδάκι, τον έβλεπαν ότι δε μιλάει, θεωρούσαν, στην αρχή, ότι ήταν λίγο μικρούλης και δεν μπορεί ακόμα να μιλήσει. Δεν αναφερθήκαμε βέβαια στα παιδιά με τη λέξη γιατί δεν μπορούσαν να ξέρουν τί σημαίνει αυτισμός, αλλά, σίγουρα, περνώντας ο καιρός, κατάλαβαν ότι υπάρχει μια ιδιαιτερότητα και ότι εφόσον υπάρχει ιδιαιτερότητα, χρειάζεται να έχει δίπλα του μια δική του δασκάλα για να μπορεί να τον βοηθάει ιδιαίτερα, 'γιατί δεν μπορεί να τα καταλάβει όλα καλά όπως εσείς και δεν μπορεί να μιλήσει πάρα πολύ καλά όπως εσείς'.» (Σ.17)

Ένα μικρότερο ποσοστό συμμετεχουσών, (6/19, 31,58%), ανέφερε ότι τα παιδιά με ΤΑ αντιμετώπιζαν με αδιαφορία την παρουσία του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, αυτό είτε έχει να κάνει, σύμφωνα με τις απόψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ΓΕ, με το διαφορετικό ρόλο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ ο οποίος δεν αφορούσε κατά κύριο λόγο τα παιδιά με ΤΑ. Ακόμα, σε μία περίπτωση αναφέρθηκε ότι η αδιαφορία των παιδιών με ΤΑ αποδόθηκε στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ΕΑΕ.

«νομίζω δεν έδωσαν ιδιαίτερη σημασία τα παιδιά, μόνο την πρώτη μέρα ίσως, άντε και τη δεύτερη, τίποτα άλλο (...) ούτως ή άλλως ο ρόλος της δεν ήταν πρωταγωνιστικός, ήταν σε μια άκρη» (Σ.12)

«Αδιάφορα, εντελώς αδιάφορα, δεν υπήρχε μέσα. Γιατί ήταν ένας άνθρωπος που δεν τραβούσε γενικά και δεν έκανε και προσπάθεια καθόλου.» (Σ.5)

Ένα τρίτο μικρότερο ποσοστό συμμετεχουσών, (4/19, 21,05%), ανέφερε την ανακούφιση και την ασφάλεια την οποία ένιωθαν τα παιδιά ΤΑ με την παρουσία του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη, ο οποίος τα «προστάτευε» από περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α.

«με ανακούφιση (...) όταν ο Δ. δεν είχε εξάρσεις, δεν υπήρχε θέμα, αλλά όταν άρχιζε να φωνάζει, να χτυπάει και λοιπά, φοβόταν τα παιδάκια, μετά όταν ήρθε η παράλληλη ομαλοποιήθηκαν πολύ τα πράγματα» (Σ.9)

ε) Αντιμετώπιση της παρουσίας δύο εκπαιδευτικών στην τάξη από τους γονείς παιδιών με ΤΑ.

Αναφορικά με την αντιμετώπιση των γονέων της ύπαρξης δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχουσών, οι αντιδράσεις χωρίζονται σε τρία τμήματα. Οκτώ συμμετέχουσες, (8/19, 42,11%), απάντησαν ότι οι γονείς των παιδιών με ΤΑ δεν ανέφεραν κάποιο πρόβλημα σχετικά με την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην τάξη των παιδιών τους. Δύο από τις συμμετέχουσες αυτές σημείωσαν ότι οι γονείς των παιδιών με ΤΑ αγνοούσαν την παρουσία του εκπαιδευτικού ΕΑΕ.

«Δεν είπε κάποιος κάτι, δεν είχαμε κανένα παράπονο, όλα εντάξει.» (Σ.11)

«Οι γονείς οι περισσότεροι δεν είχαν αντιληφθεί την παρουσία της συναδέλφου γιατί ήμασταν σε ολοήμερο και το ωράριό της έληγε το μεσημέρι.» (Σ.15)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις οκτώ συμμετεχουσών, (8/19, 42,11%), οι γονείς αποδέχτηκαν με ανακούφιση την παρουσία του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, πρώτον έτσι ώστε να προστατεύει τα παιδιά τους από την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α και δεύτερον, έτσι ώστε η εκπαιδευτικός ΓΕ να διαθέτει περισσότερο χρόνο στα παιδιά τους.

«οι γονείς χάρηκαν που είχαν και μια άλλη δασκάλα, γιατί (...) δεν μπορεί μια νηπιαγωγός να κοιτάει το παιδί με... (Α/Ε.Ε.Α) και να αφήνει τα άλλα. Εκείνη τη χρονιά είχα 17 παιδιά, να αφήνω τα 16 και να κοιτάω το ένα. (...) χάρηκαν ότι τα παιδιά τους βρίσκονται σε μεγαλύτερη, τους παρέχουν μεγαλύτερη ασφάλεια.» (Σ.10)

«οι γονείς ήταν επιφυλακτικοί ως προς το παιδί (με Α/Ε.Ε.Α), γιατί ξέρεις τα παιδιά τί μπορεί να μεταφέρουν στο σπίτι, ότι μας ενοχλεί, ότι μας χτυπάει (...) Αλλά όταν γνώρισαν τη Φ. ένιωθαν ασφαλείς, έλεγαν ότι είναι η κα Φ. εκεί πέρα.» (Σ.14)

«Κανένα θέμα με τους γονείς, κατάλαβαν, δέχθηκαν θετικά, γιατί αν δεν υπήρχε η δεύτερη νηπιαγωγός της παράλληλης στήριξης, η νηπιαγωγός θα έπρεπε από το χρόνο της να ασχολείται με το άλλο το παιδί (με Α/Ε.Ε.Α), δε θα το ήθελαν αυτό οι γονείς.» (Σ.19)

Μόνο δύο συμμετέχουσες ανέφεραν ότι οι γονείς των παιδιών με ΤΑ αποδέχθηκαν θετικά τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ, ως δεύτερο εκπαιδευτικό της τάξης, αν και στη δεύτερη περίπτωση διαφαίνεται η αντίληψη ξεχωριστών ρόλων για τους εκπαιδευτικούς ΓΕ και ΕΑΕ.

«Δεν είχα ποτέ καμία αντίρρηση, ίσα ίσα που όταν σταμάτησα, φέτος είναι η πρώτη χρονιά που δεν έχω παράλληλη στήριξη, από τότε που ήρθα, με ρωτούσαν το Σεπτέμβριο ‘φέτος δε θα έχετε 2 (νηπιαγωγούς);’» (Σ.7)

«θεωρώ ότι έκριναν ότι και το σχολείο και το Υπουργείο, ας πούμε, μας υπολογίζει και φέρνει εκπαιδευτικούς για όλες τις ανάγκες (...) αισθάνονταν κάπως σίγουροι, ένα είναι αυτό, και δεύτερον, ότι και ένα άλλο μάτι υπάρχει για τα παιδιά μας και όταν μας έβλεπαν μαζί το πρωί να τα υποδεχόμαστε και το μεσημέρι να τα σχολάμε, αισθανόταν ότι υπήρχε συνεργασία και αυτό τους άρεσε δηλαδή ίσως να έκριναν και μένα και να έλεγαν δεν κλείνει την πόρτα της αυτή και κάνει ότι θέλει εκεί μέσα, υπάρχει και κάποιος άλλος άνθρωπος που έχει σπουδάσει παραπάνω το αντικείμενο που παρατηρεί και τα δικά μας παιδιά.» (Σ.18)

3.3 Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας

Η τρίτη ευρεία κατηγορία των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή ΣΔ. Στην ευρεία αυτή κατηγορία οι επιμέρους κατηγορίες προέκυψαν με βάση την επεξεργασία των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τόσο τους βασικούς παράγοντες για την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας όσο και από άλλες ερωτήσεις όπως οι σχετικές με τις δυσκολίες και τις προτάσεις για βελτίωση της συνεργατικής διδασκαλίας ερωτήσεις. Ως εκ τούτου, οι επιμέρους κατηγορίες διαμορφώθηκαν ως εξής: α) Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ΓΕ, β) Ανάπτυξη καλής επαγγελματικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ, γ) Σπουδές εκπαιδευτικού ΕΑΕ, δ) Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού ΓΕ, ε) Συμβολή του εκπαιδευτικού ΓΕ στην ομαλή εισαγωγή του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη, στ) Σύστημα τοποθέτησης εκπαιδευτικών ΕΑΕ, ζ) Ασάφεια ρόλων και αρμοδιοτήτων, η) Διαθεσιμότητα περισσότερου χρόνου για συνεργασία, (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ΓΕ	89,47%, N=17
Ανάπτυξη καλής επαγγελματικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ	84,21%, N=16
Σπουδές εκπαιδευτικού ΕΑΕ	68,42%, N=13
Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού ΓΕ	57,89%, N=11
Συμβολή του εκπαιδευτικού ΓΕ στην ομαλή εισαγωγή του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη	36,84%, N=7
Σύστημα τοποθέτησης εκπαιδευτικών ΕΑΕ	36,84%, N=7
Ασάφεια ρόλων και αρμοδιοτήτων	26,32%, N=5
Διαθεσιμότητα περισσότερου χρόνου για συνεργασία	10,53%, N=2

α) Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ΓΕ

Η πλειοψηφία των συμμετεχουσών, (17/19, 89,47%), αναφέρθηκε στην έλλειψη εκπαίδευσης και προετοιμασίας σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία. Πρόκειται, αναμφίβολα για ένα κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει την εφαρμογή της ΣΔ.

«δε με προετοίμασε η δική μου αλλά δεν ήταν τότε ο καιρός» (Σ.9)

«όχι δεν μπορώ να πω ότι η δική μου εκπαίδευση με προετοίμασε για κάτι τέτοιο ήταν καθαρά μαθήματα δηλαδή ψυχολογία παιδαγωγικά γλωσσολογία, τέτοια. Δεν ξέρω τώρα που έχουν περάσει τόσα χρόνια αν έχει αλλάξει κάτι.» (Σ.16)

Τέσσερις συμμετέχουσες ανέφεραν κάποιου είδους εκπαίδευση-ενημέρωση περί θεμάτων της ειδικής αγωγής ενώ καμία από αυτές δεν ανέφερε κάποιου είδους εκπαίδευση ή προετοιμασία για τη ΣΔ και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στο πλαίσιο αυτό.

«καθόλου η δική μου εκπαίδευση δεν υπήρχε καν αυτό. Τριάντα τόσα χρόνια πριν στην εξομοίωση γνώρισα την ειδική αγωγή ως όρο και ως κάποια πράγματα πολύ θεωρητικά.» (Σ.18)

«δεν μας προετοίμασε εγώ τελείωσα και πολύ παλιά, είχα κάνει μια εξειδίκευση αλλά όχι για τη παράλληλη στήριξη μας έδειξε πώς να συμπεριφερόμαστε στα παιδιά αυτά, παρακολουθήσαμε παιδιά με ειδικές ανάγκες, σεμινάρια, μόνο για ειδική αγωγή όχι την παράλληλη» (Σ.19)

Η ανάγκη για επιπλέον εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ΓΕ που εργάζονται σε τάξεις συνδιδασκαλίας κρίνεται επιτακτική, εφόσον δεκατρείς (13/19, 68,42%) συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στην ανάγκη σχετικής με τη ΣΔ εκπαίδευσής τους είτε σε προπτυχιακό επίπεδο είτε σε επίπεδο επιμορφώσεων.

Εννιά εκπαιδευτικοί σημείωσαν τη σημασία της πρακτικής ή/και των θεωρητικών μαθημάτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις μιας τάξης με ΣΔ.

«θα επανέλθω στην πρακτική γιατί η θεωρία την έχουμε άφθονη σε όλα τα πανεπιστήμια. Νομίζω ότι αυτό που παίζει ρόλο είναι η πρακτική, η επαφή με ανθρώπους που έχουν δουλέψει μαζί να μοιραστούν εμπειρίες. με δεδομένο ότι κατέχουμε τη θεωρία, έτσι; Νομίζω δηλαδή ότι πρέπει περισσότερο στο πανεπιστήμιο να κάνουμε πρακτική» (Σ.1)

«Μαθήματα θεωρητικά και πρακτική για τη συνεργασία, εμείς είμαστε εντελώς ξεχασμένες με τις γνώσεις που έχουμε από δεκαετίες και δεκαπενταετίες, εικοσαετίες και οι σύμβουλοι όσον αφορά το ρόλο τους από εντελώς διακοσμητικό ρόλο εμείς μέχρι τώρα δεν είχαμε τέτοιο σύμβουλο να μας βοηθήσει συστηματικά και ουσιαστικά» (Σ.2)

«πρέπει σε τακτά διαστήματα σαφώς αν υπάρχει η δυνατότητα για μεταπτυχιακά (...) να γίνονται επιμορφώσεις πάνω σε διάφορα θέματα. Πλέον τα σχολεία μας έχουν πάρα πολλά προβλήματα και οι εκπαιδευτικοί αν δεν επιμορφώνονται δεν είναι σε θέση. Πέρα από μεταπτυχιακά και λοιπά, γενικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα.» (Σ.9)

Τέσσερις συμμετέχουσες σημείωσαν τη χρησιμότητα επιπλέον εκπαίδευσης σχετικά με θέματα της ειδικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς ΓΕ στις τάξεις ΣΔ με στόχο την καλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ αλλά και λόγω του ότι συχνά η τοποθέτηση εκπαιδευτικού ΕΑΕ καθυστερεί.

«Σεμινάρια, να μας βάζουν σε αυτό το πνεύμα να έχουμε γνώσεις, να μην έρχεται ένα παιδί και να τρελαινόμαστε να λέμε: τι είναι αυτό τι γίνεται. Τα στοιχεία να ξέρουμε, ορισμένα χαρακτηριστικά (...) θα έπρεπε να γνωρίζω τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου παιδιού, ώστε να έχουμε κάποιο κοινό άξονα για τη συνεργασία μας» (Σ.10)

«θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερη ενημέρωση πάνω στον τρόπο λειτουργίας και της γενικής και της ειδικής έτσι ώστε να μπορούν να συνεργαστούν, θα έπρεπε ίσως να υπάρχουν κάποια μαθήματα. Και στη γενική που να αφορούν κάποια της ειδικής και το αντίστροφο κάποια μαθήματα πανεπιστημιακά. Δεν ξέρω τώρα στα νεότερα πανεπιστήμια πως έχει διαμορφωθεί το πρόγραμμα σπουδών» (Σ.13)

«Από τη στιγμή που τώρα πια υπάρχουν τόσα παιδιά ειδικής αγωγής στα σχολεία νομίζω ότι κατ' αρχήν και εμείς της γενικής αγωγής θα έπρεπε να έχουμε γύρω από τη ειδική αγωγή γιατί τελικά χρειάζεται για αρκετό καιρό να έχουμε και μόνες μας παιδιά ειδικής αγωγής» (Σ.16)

Δύο εκπαιδευτικοί τόνισαν πως, συχνά στις τάξεις τους, υπάρχουν και παιδιά ΤΑ τα οποία χρειάζονται εξειδικευμένη υποστήριξη και οι εκπαιδευτικοί ΓΕ καλούνται να αντιμετωπίσουν μόνοι τους την πρόκληση της εκπαίδευσής τους, άρα η επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής θα βοηθούσε.

«Πρέπει να έχουμε κάποιες γνώσεις για όλες αυτές τις περιπτώσεις που μπορεί να έχουμε γιατί πάντοτε θα συνεχίσουμε παιδάκια στην πορεία μας που ακόμη και αν δεν έχουν παράλληλη στήριξη μπορεί από μόνα τους να έχουνε θέματα άρα δεν νίπτουμε τας χείρας μας σε ειδικές περιπτώσεις και δυστυχώς αυξάνονται με τα χρόνια.» (Σ.17)

«Θα ήταν καλό να γίνονται επιμορφώσεις θα έλεγα ότι και από συμβούλους της γενικής μαζί με την ειδική γιατί λίγο ως πολύ κάπου συναντάμε παιδιά, να ξέρουμε. Και τα παιδιά με ΔΕΠΥ δικαιούνται παράλληλη, τα παιδιά που έχουν κάποιο άλλο θέμα αλλά δεν δικαιούνται;» (Σ.13)

Διατυπώθηκαν επίσης αιτήματα για επιμόρφωση προς τη βελτίωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με έμφαση στην ενδεδειγμένη καλή συμπεριφορά προς τους συναδέλφους αλλά και τη φιλοσοφία της ΣΔ.

«κάποια σεμινάρια από τη σχολική σύμβουλο κάποια παραδείγματα, συμπεριφορές περισσότερο θα καλύπτουν καλές συμπεριφορές μεταξύ συναδέλφων» (Σ.19)

«πιστεύω ότι θα πρέπει να γνωρίζουν τη φιλοσοφία της παράλληλης στήριξης που δεν αφορά μόνο στο ότι έρχεται ένας άνθρωπος που έχει μια εξειδίκευση και ασχολείται με την ειδική αγωγή, ότι έχει να κάνει ακόμα με τη διαμόρφωση της τάξης με το πώς θα το εισάγεις αυτό το άτομο μέσα στην τάξη, πως θα δουλεύει μαζί σου είτε συμπληρωματικά είτε θα έχουν δυο ξεχωριστούς ρόλους, πράγματα ουσιαστικά για το πώς θα μπορέσουν αυτοί οι δυο άνθρωποι να συνυπάρξουν, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης, ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σε σχέση με το παιδί, τί μπορεί να κάνει η κάθε πλευρά, τέτοια πράγματα δηλαδή τα προγράμματα θα πρέπει να στοχεύουν στο να μάθουν να συνεργάζονται αυτά τα δυο άτομα και ότι θα πρέπει να βγει ένα αποτέλεσμα που να έχει όφελος για όλη την τάξη όχι μόνο για το παιδί με ειδικές ανάγκες» (Σ.15)

Δύο συμμετέχουσες μίλησαν για εκπαίδευση σε εξειδικευμένους τομείς όπως η διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού και η ψυχολογία ενηλίκων.

«τώρα τελευταία νομίζω θα πρέπει να κατέχει και κάτι παραπάνω όσον αφορά τη διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού και όσον αφορά το κομμάτι της συνεργασίας γιατί όταν είσαι σε ένα πολυδύναμο σχολείο παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η συνεργασία για να πάει μπροστά το σχολείο και με τους συναδέλφους και με τους γονείς» (Σ.2)

«θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κάνουν και ψυχολογία ενηλίκων. Η ψυχολογία είναι το Α και το Ω. Και μετά σχέσεις ενηλίκων μεταξύ μας, εργασιακές σχέσεις και

περιβάλλον. Όλα αυτά πρέπει να τα δούμε από την αρχή γιατί έχει γίνει δύσκολη η αγορά εργασίας έχει γίνει δύσκολη η καθημερινότητά μας οπότε όλοι έχουμε μια δυσκολία ως προς αυτό το κομμάτι. Και όχι μόνο μεταξύ των συναδέλφων αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων το αντιμετωπίζουμε καθημερινά στα σχολεία.» (Σ.5)

β) Ανάπτυξη καλής επαγγελματικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ.

Δεκαέξι εκπαιδευτικοί, (16/19, 84,21%) αναφέρθηκαν σε σημαντικούς παράγοντες που, κατά τη γνώμη τους προωθούν την εφαρμογή της ΣΔ. Έξι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τη σημασία της δεκτικότητας της συνεργασίας. Έξι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ευελιξία και τη διαλλακτικότητα η οποία απαιτείται και επίσης έξι μίλησαν για τη σημασία της επικοινωνίας και της συνεννόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τέλος, τέσσερις εκπαιδευτικοί σημείωσαν το σεβασμό μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών μιας τάξης ΣΔ. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν τη σημασία την οποία δίνουν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ΓΕ στην ανάπτυξη μιας καλής επαγγελματικής σχέσης με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ.

«Να μπορούμε να συνεννοηθούμε, η συνεννόηση και να υπάρχουν χαμηλοί ήπιοι τόνοι, σωστός τρόπος αντιμετώπισης της καθημερινότητας.» (Σ.17)

«Για μένα χρειάζεται όλοι να κάνουμε ένα βήμα πίσω δηλαδή να δίνουν χώρο στις νέες θεωρίες απόψεις και όλοι μαζί να το προσπαθήσουμε. δεν μπορείς να κάνεις μια χρονιά όταν μαλώνεις όταν υπάρχουν διαπληκτισμοί γιατί δεν συμφωνείτε.» (Σ.8)

«η νηπιαγωγός επίσης του τμήματος που δέχεται την παράλληλη στήριξη να είναι πολύ ανοιχτή στη συνεργασία να είναι δεκτική να μοιράζεται, όπως λέμε στα παιδιά να μοιράζεστε, πρέπει και εμείς οι μεγάλοι να μοιραζόμαστε» (Σ.10)

«Εγώ βασικά σε όλες τις συνεργασίες θεωρώ ότι πρώτα πρέπει, το σεβασμό βάζω πρώτο, σεβασμό πρώτα στο άτομό μου και μετά στο συνάδελφο, ο καθένας έχει κάτι να προσφέρει» (Σ.18)

γ) Σπουδές εκπαιδευτικού ΕΑΕ

Δεκατρείς συμμετέχουσες (13/19, 68,42%) ανέφεραν τις προτιμήσεις τους σχετικά με την ειδικότητα και τα προσόντα που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ.

Οκτώ συμμετέχουσες περιέγραψαν ως ιδανικό εκπαιδευτικό ΕΑΕ έναν εκπαιδευτικό ΓΕ με ειδίκευση στην ΕΑΕ.

«θεωρώ ότι όλα πρέπει να ξεκινάνε από τη γενική και μετά να εξειδικεύονται τα πράγματα και όλο αυτό θέλει τριβή και εμπειρία» (Σ.5)

«Εγώ ήμουν τυχερή τα κορίτσια που είχα παράλληλη στήριξη είτε είχαν μεταπτυχιακό είτε είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια (...) είχαν πάντως μια ειδίκευση, ήταν γνώστες δεν ήταν απλά οι νηπιαγωγοί που τους παίρνανε για παράλληλη στήριξη, συμβαίνει και αυτό» (Σ.7)

Δόθηκε έμφαση στην προαπαιτούμενη ειδίκευση στην ειδική αγωγή του εκπαιδευτικού ΕΑΕ καθώς, κατά την άποψη των συγκεκριμένων συμμετεχουσών, οι περιπτώσεις των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και εκπαίδευσης

«θα ήθελα σίγουρα να είναι της ειδικής αγωγής να έχει επιμορφωθεί να ξέρει πώς να αντιμετωπίσει, διαφορετικά είναι της γενικής παιδείας, διαφορετικά τα άτομα αυτά.» (Σ.4)

Τρεις από τις συμμετέχουσες ανέφεραν την τοποθέτηση εκπαιδευτικών ειδικών κατηγοριών ως εκπαιδευτικό ΕΑΕ στις τάξεις ΣΔ στις οποίες εργάστηκαν και σημείωσαν την αδυναμία τους να αντεπεξέλθουν αξιοπρεπώς στις απαιτήσεις της θέσης του εκπαιδευτικού ΕΑΕ.

«η παράλληλη στήριξη ήρθε μετά τις γιορτές που έκαναν κάποιους διορισμούς παράλληλης στήριξης από τον κατάλογο των ΑΜΕΑ και έρχεται ένας νεαρός

κωφάλαλος! να κάνει τώρα στήριξη σε παιδί με αυτισμό!(...)Έπρεπε να με κοιτάει στο στόμα (...). Προστέθηκε στα 18 ακόμα ένα.» (Σ.9)

«δεν μπορούσε για προσωπικούς του λόγους, το παιδί (εκπαιδευτικός ΕΑΕ) και εκείνο είχε κάποιο θέμα, δεν μπορούσε να το βοηθήσει το παιδάκι, γι'αυτό έγιναν οι κατάλληλες ενέργειες και ήρθε μετά άλλη συνάδελφος» (Σ.17)

Στην τρίτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ άνηκε επίσης σε ειδική κατηγορία λαμβάνοντας το δικαίωμα να εργαστεί σε τάξη με ΣΔ χωρίς ειδίκευση στην ειδική αγωγή και όπως περιγράφηκε δεν στερούνταν μόνο γνώσεων αλλά και διάθεσης να προσφέρει στην τάξη.

«(Η εκπαιδευτικός ΕΑΕ) δεν έκανε απολύτως τίποτα, ήταν μόνιμα μέσα στην τάξη, δεν είχε οργανώσει τίποτα, ούτε ποτέ τον πήρε έξω, ποτέ. Απλώς τον κρατούσε στην άκρη στο τραπεζάκι, δε γνώριζε, δεν έκανε απολύτως τίποτα. (...) Χρησιμοποίησε το νόμο και ο νόμος την έβαλε, γιατί διορίζουν πρώτα για την ειδική αγωγή τις ειδικές κατηγορίες και την έβαλε μπροστά» (Σ.12)

Μάλιστα, σύμφωνα με τέσσερις εκπαιδευτικούς ο συνδυασμός της εκπαίδευσης στην γενική εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή των εκπαιδευτικών ΕΑΕ που τοποθετούνται σε τάξεις ΣΔ σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα είναι σε θέση να συνδράμουν στην εκπαίδευση όλων των παιδιών της τάξης και όχι μόνο των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α.

«Η συνάδελφος ήταν της γενικής αγωγής η οποία έκανε μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, θεωρώ ότι γνωρίζει και τα πράγματα πώς λειτουργούν στη γενική αγωγή όταν ο εκπαιδευτικός είναι της γενικής και μπορεί να βοηθήσει και σε όλα τα υπόλοιπα παιδιά, θεωρώ ότι είναι καλύτερο.» (Σ.13)

«θεωρώ ότι βοηθάει περισσότερο να είναι γενικός εκπαιδευτικός με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή γιατί πρέπει να έχει το πακέτο δηλαδή στην ιδανική τάξη εφόσον θέλει να πάρει και εκείνος ένα κομμάτι και της τάξης εγώ θα ήθελα νομίζω πρέπει να το κάνει και αυτό. δε νομίζω ότι ο ειδικός εκπαιδευτικός μόνο, θα μπορούσε» (Σ.12)

Επιπλέον, γίνεται λόγος από τέσσερις συμμετέχουσες για τη σημασία που έχει ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ να είναι νηπιαγωγός, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσχολικής εκπαίδευσης

«Αν είχα να επιλέξω ειδικότητα θα επέλεγα ειδική εκπαιδευτικό η οποία να έχει τελειώσει και παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής, γιατί η ψυχολόγος κιόλας η κοπέλα δεν είχε δουλέψει σε νηπιαγωγείο, ήταν η πρώτη της φορά, δούλευε σε λογοθεραπευτήρια και τέτοια και είναι καλό να έρχεται κάποιος που ξέρει το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, τί συμβαίνει μέσα το πρόγραμμα είναι πιο βοηθητικό και για εκείνη θα αισθάνεται πιο άνετα και μπορεί να συμμετέχει και καλύτερα.» (Σ.1)

«οι νηπιαγωγοί δεν είμαστε δάσκαλοι, ξεκινάμε από εκεί. η κοπέλα ήταν δασκάλα έγινε αυτό που έγινε και τη φέρανε εκεί. Για αυτούς τους λόγους δεν γνώριζε το πρόγραμμα μας.» (Σ.9)

Εκτός των τυπικών προσόντων, τρεις (3/19, 15/79%) εκπαιδευτικοί ανέφεραν την εμπειρία ως σημαντικό προσόν για τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ

«(...) και μεγάλο προσόν θεωρώ ότι είναι η εμπειρία δηλαδή η προϋπηρεσία να έχουν δουλέψει μέσα σε τάξεις όταν είναι δυνατόν τώρα όταν ξεκινάει μια κοπέλα δεν μπορεί να έχει εμπειρία αλλά νομίζω ένα μεγάλο προσόν είναι να έχουν πρακτικές πολλές μέσα στην πράξη σε τάξεις με παράλληλη στήριξη σε ειδικά σχολεία σε τμήματα ένταξης» (Σ.1)

δ) Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού ΓΕ

Εκτός από την κατάλληλη εκπαίδευση η οποία αναφέρθηκε ως ξεχωριστός παράγοντας παραπάνω, έντεκα συμμετέχουσες, (11/19, 57,89%), ανέφεραν επιπλέον χαρακτηριστικά, τα οποία είναι η καλή θέληση, η υπομονή και η αγάπη για τα παιδιά. Κατά την άποψή τους, τα χαρακτηριστικά αυτά του εκπαιδευτικού ΓΕ είναι απαραίτητα για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην τάξη με ΣΔ. Επτά συμμετέχουσες (7/19, 36,84%) ανέφεραν την καλή θέληση/διάθεση, τέσσερις συμμετέχουσες, (4/19, 21,05%) αναφέρθηκαν στην αγάπη η οποία απαιτείται και επίσης τέσσερις συμμετέχουσες, (4/19, 21,05%), σημείωσαν την υπομονή η οποία

βοηθά τους νηπιαγωγούς ΓΕ να αντεπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις όπως, κατά την άποψή τους η ενταξιακή τάξη με την παρουσία ενός ακόμα εκπαιδευτικού.

«να υπάρχει καλή διάθεση είναι το βασικό και όρεξη για δουλειά» (Σ.2)

«υπομονή γιατί καλούμαστε να ανταποκριθούμε σε δύσκολες καταστάσεις και απαιτήσεις» (Σ.6)

«διάθεση θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί να βοηθήσει ειδικά εμείς που έχουμε να κάνουμε με πεντάχρονα χρειάζεται αγάπη διάθεση να ασχοληθείς» (Σ.9)

ε) Ρόλος εκπαιδευτικού ΓΕ για την ομαλή εισαγωγή του εκπαιδευτικού ΕΑΕ

Επτά συμμετέχουσες (7/19, 36,84%) σημείωσαν τη σημασία που έχει η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ΓΕ για την ομαλή ένταξη του εκπαιδευτικού ΕΑΕ μέσα στην τάξη και την αναγνώρισή του ως εκπαιδευτικού της τάξης από τα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες αυτές προσπάθησαν να παρουσιάσουν τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ ως ισότιμους εκπαιδευτικούς και επιπλέον απέφυγαν να τους παρουσιάσουν ως ειδικούς εκπαιδευτικούς για τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α.

«νομίζω ότι την εντάξαμε και εμείς πολύ καλά την κοπέλα, δεν την αφήσαμε μόνο σαν νηπιαγωγό του Β., γι αυτό την έβαζα να κάνει και ρουτίνες, δηλαδή ότι ήταν και αυτή ισότιμη με μας. Κάποια στιγμή, ξέρω γω, που μιλούσαμε για την Αγγλία που ήξερα ότι σπούδασε εκεί, την έβαλα να κάνει εκείνη το μάθημα για να δείξει και να μιλήσει για το Λονδίνο που ήταν, ή όταν μιλούσαμε για την ημέρα των ατόμων με αναπηρία, έκανε και εκείνη μάθημα μας έδειξε, έφερε τη γραφομηχανή που χρησιμοποιούν οι τυφλοί και γράψαμε τα ονόματα, δηλαδή σε κάθε ευκαιρία της ζητούσαμε να μπει και αυτή, να καταλάβουν τα παιδιά ότι είναι και αυτή νηπιαγωγός, ότι ναι μεν είναι για το Β. αλλά είναι ισότιμη με μας» (Σ.11)

στ) Σύστημα τοποθέτησης εκπαιδευτικών ΕΑΕ

Επτά (7/19, 36,84%) εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε δύο διαδικαστικά ζητήματα που έχουν να κάνουν με την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη ΣΔ, τα

οποία κατά την άποψή τους επηρεάζουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ καθώς δεν τους επιτρέπει να οργανώσουν από κοινού το πρόγραμμα της διδασκαλίας από την αρχή του σχολικού έτους, οπότε ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ καλείται αρχικά να προσαρμοστεί ως νέο μέλος της τάξης. Στην περίπτωση του μοιράσματος της υπηρεσίας του εκπαιδευτικού ΕΑΕ και σε άλλες τάξεις/νηπιαγωγεία, η μη καθημερινή συναναστροφή του με τον εκπαιδευτικό ΓΕ, κατά την άποψη των συγκεκριμένων συμμετεχόντων, δεν ευνοεί τη σύναψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ.

Σύμφωνα με πέντε συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς ΓΕ, η αργοπορημένη τοποθέτηση του εκπαιδευτικού ΕΑΕ είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρξει κοινός αρχικός προγραμματισμός και ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ να καλείται να προσαρμοστεί ως νέο μέλος της τάξης. Παράλληλα, διάφορες προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α δεν στάθηκε δυνατό να αντιμετωπιστούν έγκαιρα από τους εκπαιδευτικούς ΓΕ και έτσι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, πιθανότατα επικεντρώθηκαν στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, θέτοντας στο περιθώριο τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΓΕ.

«κατ' αρχήν να έχει έρθει από την αρχή της σχολικής χρονιάς που σημαίνει να έχουμε ξεκινήσει μαζί νομίζω από εκεί ξεκινάνε όλα το να ξεκινήσει το σχολικό διδακτικό έτος με ό, τι εκπαιδευτικό προσωπικό χρειάζεται μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να χτίσουμε από την αρχή μαζί στόχους και τέτοια και να μην όταν έρθει, ξέρεις, που συνήθως έρχονται Οκτώβριο-Νοέμβρη και για τα παιδιά αυτά είναι δύσκολο έχουν συνηθίσει κάποιες άλλες ρουτίνες και πρέπει να ξεκινήσουν σε μια καινούργια ρουτίνα και για την υπόλοιπη ομάδα, θέλει περισσότερη δουλειά να ενταχθεί το πρόσωπο το καινούργιο» (Σ.1)

«πρώτον ότι η κοπέλα ήρθε το Γενάρη μήνα (...) καταλαβαίνεις ότι μπήκε στα βαθιά δηλαδή ο Π. είχε ήδη αναπτύξει κάποιες συμπεριφορές ήδη είχε μάθει ή δεν είχε μάθει αυτά τα οποία πρέπει να μπουν στη σειρά οπότε για μένα θα ήταν προτιμότερο εφόσον υπήρχε η αίτηση της παράλληλης από τον Ιούνη να έχει έρθει το κορίτσι από το Σεπτέμβριο να κάνουμε ένα πλάνο από κοινού και να μου έχει πει εκείνη μιας και ήταν γνώστης τί ακριβώς πρέπει να γίνει, πώς να πορευτούμε.» (Σ.12)

Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε από τρεις συμμετέχουσες και το «μοίρασμα» του εκπαιδευτικού σε δύο σχολεία το οποίο δεν επέτρεπε την καθημερινή του παρουσία μέσα στην τάξη.

«το άσχημο σε όλη την ιστορία (...) είναι πως έτσι όπως τις χωρίζουν δεν έρχονται κάθε μέρα στο σχολείο, έρχονται δυο μέρες την εβδομάδα, ερχόταν δυο ή τρεις φορές την εβδομάδα όχι όλη την εβδομάδα που σημαίνει ότι τις υπόλοιπες έπρεπε να ακολουθούμε αυτό το πρόγραμμα που ακολουθούσε εκείνη με το Β., εγώ εκεί δυσκολευόμουνα δηλαδή δεν μπορούσα παράλληλα (...) να κάνω το πρόγραμμα με τα υπόλοιπα παιδιά και ειδικό πρόγραμμα με το Β. (...) Το να είναι η μισή βδομάδα είναι η μισή δουλειά και δεν είναι και δύο συνεχόμενες μέρες να έχει μια επαφή» (Σ.11)

«τη μοιραζόμασταν με ένα άλλο νηπιαγωγείο (...) στην ουσία είχαμε μιάμιση κοπέλα συνάδελφο» (Σ.8)

ζ) Ασάφεια ρόλων και αρμοδιοτήτων

Ένα ακόμα θέμα που ανέκυψε ήταν η ασάφεια στους ρόλους των δύο εκπαιδευτικών στις τάξεις ΣΔ. Πέντε (5/19, 26,32%) εκπαιδευτικοί σχολίασαν το θέμα των μη ξεκάθαρων ρόλων αλλά και αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών ΕΑΕ.

«όταν ήρθε η κοπέλα δεν ήξερα μέχρι πού, με τί θα ασχοληθεί. Εντάξει, ήξερα ότι θα ασχοληθεί με το παιδί αλλά δεν ήξερα σε ποια πλαίσια και μέχρι πού με παίρνει εμένα και μέχρι πού θα ασχοληθεί εκείνη. Και όταν ήρθε ο σχολικός σύμβουλος ΕΑΕ που τον ήξερα του λέω πες μου τι θα κάνω εγώ και τι θα κάνει εκείνη. Μέχρι που και πως;» (Σ.5)

«Απλώς, λίγο και το πλαίσιο θα έπρεπε να είναι λίγο πιο ξεκάθαρο γιατί εγώ με τη συγκεκριμένη τα πήγαμε τέλεια, πιθανόν κάπου αλλού να αντιμετώπιζε χειρότερη στάση μια συνάδελφος της παράλληλης και να μη δεχόντουσαν τις δικές της προτάσεις, ίσως αν το πλαίσιο της έδινε την ισοτιμία στην κυριολεξία δηλαδή την έβαζε μέσα στην τάξη, να μισό μοιραστούμε και τις δραστηριότητες με την έννοια ότι δύο νηπιαγωγοί ισότιμοι μέσα στην τάξη όχι στον αέρα, και στην πράξη.» (Σ.12)

Οι ασαφείς ρόλοι για τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε λαθεμένη προσέγγιση της ΣΔ όπως είναι η απλή παρουσία του εκπαιδευτικού ΕΑΕ δίπλα στο παιδί με Α/Ε.Ε.Α, όπως χαρακτηριστικά σημείωσε μια συμμετέχουσα.

«Στέλνεις μια παράλληλη στήριξη, είναι καθαρά στο χέρι της τί θα κάνει. Δεν υπάρχει μια εξατομικευμένη διδασκαλία δεν υπάρχει κάτι, ένας μπούσουλας, τίποτα. Και τις περισσότερες φορές τώρα τα νέα παιδιά που μπαίνουνε στις τάξεις, καμιά σχέση το μόνο είναι ότι είναι το παράλληλο ότι είναι δίπλα (...)Εγκείται τώρα στη φιλοτιμία και στο ενδιαφέρον της κάθε εκπαιδευτικού τι θα κάνει.» (Σ.10)

η) Διαθεσιμότητα περισσότερου χρόνου για συνεργασία

Μόλις δύο συμμετέχουσες, (2/19, 10,53%), αναφέρθηκαν στην ανάγκη για περισσότερο διαθέσιμο χρόνο συνεργασίας.

«τι να σου πω λίγος χρόνος περισσότερο νομίζω θα χρειαζότανε γιατί το μόνο που είχαμε λίγο θέμα ήταν ο χρόνος για να συνεργαστούμε και να κάνουμε πράγματα και πολλές φορές γινότανε μέσω τηλεφώνου» (Σ.1)

«Επίσης, θα ήταν πιο ωραίο να βόλευε δηλαδή αν η συνάδελφος έμενε εδώ θα μπορούσε ας πούμε στο τέλος της ημέρας να καθίσει όπως ας πούμε με τις άλλες συναδέλφους που μιλάμε ένα τεταρτάκι ένα μισάωρο να πούμε κάποια πράγματα τι ας πούμε θα κάνουμε, από αυτήν την άποψη, θα ήταν βολικό, αλλά όταν ας πούμε έχεις και οικογένεια και είναι κατανοητό έχει το δρομολόγιο και πρέπει να φύγει» (Σ.13)

3.4 Οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας

Η τέταρτη ευρεία κατηγορία των αποτελεσμάτων αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ΓΕ για τα πιθανά οφέλη της ΣΔ για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στην ευρεία αυτή κατηγορία υπάγονται τρεις επιμέρους κατηγορίες οι οποίες είναι οι εξής: α) Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς ΓΕ, β) Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, γ) Οφέλη για τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α και δ) οφέλη για τα παιδιά με ΤΑ, (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Οφέλη για εκπαιδευτικούς ΓΕ	Καταμερισμός ευθυνών	73,68%, N=14
	Εμπλουτισμός γνώσεων	52,63%, N=10
Οφέλη για εκπαιδευτικούς ΕΑΕ	Εργασία δίπλα στους έμπειρους εκπαιδευτικούς ΓΕ	15,79%, N=3
Οφέλη για παιδιά με Α/Ε.Ε.Α	Κοινωνική ένταξη	57,89%, N=11
	Μαθησιακή πρόοδος	36,84%, N=7
	Φροντίδα από τον αποκλειστικό για εκείνα εκπαιδευτικό ΕΑΕ	36,84%, N=7
	Αποφυγή στοχοποίησης	26,32%, N=5
Οφέλη για παιδιά με ΤΑ	Γνωριμία και αποδοχή της διαφορετικότητας	31,58%, N=6
	Κανένα όφελος	26,32%, N=5
	Διατήρηση ήρεμου κλίματος στην τάξη	26,32%, N=5
	Παρουσία επιπλέον εκπαιδευτικού στην τάξη	15,79%, N=3

α) Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Σύμφωνα με δεκατέσσερις συμμετέχουσες (14/19, 73,68%) ένα σημαντικό όφελος για τους εκπαιδευτικούς ΓΕ είναι ο καταμερισμός ευθυνών των σχετικών με τα παιδιά της τάξης. Ο καταμερισμός αυτός δεν φάνηκε να ήταν αυστηρός αλλά ανακούφιζε τους εκπαιδευτικούς ΓΕ από το βάρος της αποκλειστικής ευθύνης της τάξης.

Πέντε από αυτές, ανέφεραν ότι μοιράζονται την ευθύνη της επίβλεψης όλων των παιδιών της τάξης.

«οπότε σαφώς με βοήθησε γιατί ήταν το δεύτερο ζευγάρι μάτια που μπορούσε να επιστατεί σε ένα άλλο τραπέζι. Ήταν το δεύτερο ζευγάρι μάτια για πολλά πράγματα γιατί μπορεί κάπου να είχα γυρίσει καμιά πλάτη και κάτι άλλο να συνέβαινε την ώρα που σηκωνόντουσαν τα παιδιά ή μπορεί σαν προϊσταμένη να σήκωνα ένα τηλέφωνο και να μίλαγα με κάποιον και εκείνη επέβλεπε τα παιδιά που ήταν μέσα στην τάξη και μπορεί να χτυπούσαν το ένα το άλλο. Ήταν ο δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης ήταν πάρα πολύ καλή συνεργασία» (Σ.12)

Εννέα συμμετέχουσες ως όφελος ανέδειξαν τη μετατόπιση της ευθύνης του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α από τον εκπαιδευτικό ΓΕ στον εκπαιδευτικό ΕΑΕ. Στην ουσία κάτι τέτοιο σημαίνει, με βάση τον τρόπο που οι συμμετέχουσες προσέγγιζαν τη συνεργασία, ότι η παρουσία του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη και η ενασχόλησή του με το παιδί, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό ΓΕ να ασχοληθεί καλύτερα με το διδακτικό του έργο, σε ένα ήρεμο τμήμα χωρίς τις αναμενόμενες διακοπές λόγω ανεξέλεγκτων αντιδράσεων του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α.

«θεωρώ ότι όταν υπάρχει παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη και οι εκπαιδευτικοί γενικής επιτελούν καλύτερα το έργο τους (...) Γιατί δεν αποσπά την προσοχή το παιδί. Γιατί, για σκέψου τώρα, είχαμε το συγκεκριμένο παιδί, το οποίο τσίριζε μέσα στην τάξη ή έπεφτε κάτω και χτυπιόταν, αναγκαστικά θα έπρεπε σηκωθώ από τη θέση μου να πάω να πάρω το παιδί να προσπαθήσω να το ηρεμίσω και να το ξανα-εντάξω στην ομάδα οπότε όλο αυτό δημιουργεί και αν έχεις και 2-3 παιδάκια τα οποία είναι ζωηρά μέσα στην τάξη που πάντα υπάρχουν γίνεται ένας ντόρος μια φασαρία οπότε χάνουμε την προσήλωση τη δεκάλεπτη» (Σ.3)

Τονίστηκε, για ακόμα μια φορά, η δέσμευση των εκπαιδευτικών ΓΕ και προς τα παιδιά με ΤΑ τα οποία ερχόντουσαν κατά κάποιο τρόπο σε δεύτερη μοίρα λόγω της επιτακτικής ανάγκης η νηπιαγωγός ΓΕ να ασχοληθεί με το παιδί με Α/Ε.Ε.Α στην τάξη.

«ομολογώ ότι ένα μήνα που έμεινε η κοπέλα μου πρόσφερε πολύ μεγάλη βοήθεια (...) η συνεργασία με την συνάδελφο με βοήθησε επειδή με απάλλαξε, όχι 100%, 70% γιατί εγώ πλέον ασχολούμουν μετά με τα υπόλοιπα παιδιά. Όταν από την πρώτη στιγμή έμπαινε μέσα, είχε την προσοχή του στο χρόνο τον ελεύθερων δραστηριοτήτων, οπότε εγώ μπόρεσα να ασχοληθώ με τα άλλα τα παιδιά που μέχρι τότε δεν μπορούσα να ασχοληθώ (...) Δηλαδή τα απέφευγα τελείως ή έδινα πολύ λίγο χρόνο, με μια ματιά, πάρα πολύ ωραίο γενικώς μου έφυγε, μοιράστηκα ένα πολύ μεγάλο βάρος με το συνάδελφο» (Σ.9)

Ένα δεύτερο σημαντικό όφελος της ΣΔ, που αναφέρθηκε από δέκα συμμετέχουσες (10/19, 52,63%) ήταν ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών ΓΕ. Οι γνώσεις αυτές περιλαμβάνουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμβουλές για την ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α αλλά και παιδιών ΤΑ.

«η συγκεκριμένη ήταν ψυχολόγος και βοήθησε και σε κάποια θέματα που είχανε κάποια παιδιά και, ξέρεις, πήρα τις γνώσεις της και πάτησα σε αυτές και συνέχισα. Παιδιά δηλαδή που δεν τηρούσαν τους κανόνες και αυτά, μου έδειξε μερικές μεθόδους τις οποίες μπορούσα να χρησιμοποιήσω και πώς να τους μιλήσω έτσι ώστε να ξεπεράσω το θέμα που είχα μαζί τους ή ένα παιδάκι το οποίο εκείνη την περίοδο έχασε τον παππού του είχαμε θάνατο δηλαδή και είχε δυσκολευτεί αρκετά να το διαχειριστεί και αυτά με βοήθησε στο να διαχειριστώ το πένθος του με διάφορες τεχνικές που μου έδωσε» (Σ.1)

«έμαθα πράγματα από εκείνη εγώ δεν το γνώριζα, δε γνώριζα ότι αν δεν συμβούν όλα με τη σωστή σειρά, όπως τα έμαθε από τον πρώτο καιρό τον οποίο ήρθε και μπήκε σε μια ρουτίνα δεν πρέπει να του τη χαλάω, όπως τη χαλάω στην καθημερινότητα μου (...) για τον Π. με βοήθησε πάρα πολύ γιατί μου πρότεινε πράγματα που εγώ δεν τα είχα σκεφτεί καθόλου, το ότι ο Π. μπορούσε να δει κάποια πράγματα και αυτό το είδα στην πορεία ότι μπορούσε να διαβάσει και τις πινακίδες και τα πάντα δεν το σκέφτηκα ότι θα πρέπει να το χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη» (Σ.12)

«σαν νηπιαγωγός ως νέος τρόπος δουλείας, ναι, κερδίζεις πολλά πράγματα. Ας πούμε τώρα αν ξανασυναντήσω ή μου ξανα-τύχει ένα παιδάκι που θα έχει ας πούμε,

ΔΕΠΥ μέχρι να έρθει η παράλληλη στήριξη, ναι, θα ξέρω πώς θα μπορούσα να χειριστώ κάποια πράγματα. Και για αυτό λέω, από τη συνάδελφο πήρα αρκετά πράγματα που είδα ότι βοηθάνε και κάποια πράγματα, μια γωνιά χαλάρωσης όλα αυτά που πρέπει να υπάρχουνε και κάποιες δραστηριότητες που έκανε και κάποια σχετικά με τους κανόνες ναι για να γίνεις καλύτερος επαγγελματίας, ναι, κερδίζεις» (Σ.13)

β) Οφέλη για εκπαιδευτικούς ΕΑΕ

Αν και το ερώτημα περί των οφελών που προσφέρει η ΣΔ στους εκπαιδευτικούς δεν προσδιόριζε ειδικότητα εκπαιδευτικού και η πλειοψηφία έδωσε απαντήσεις μόνο για τους εκπαιδευτικούς ΓΕ, τρεις εκπαιδευτικοί, (3/19, 15,79%), θέλησαν να απαντήσουν και για τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ. Σύμφωνα με τις σχετικές αποκρίσεις, τα οφέλη της ΣΔ για τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ έχουν να κάνουν με την αξιοποίηση όλων όσων έχει χαρίσει η εμπειρία των εκπαιδευτικών ΓΕ.

«Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης επίσης μπορεί να διδαχθεί πολλά από τον εκπαιδευτικό της γενικής και λόγω εμπειρίας να αποκομίσει, πολλά πράγματα (...) και λόγω του ότι συνήθως αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι μικρότεροι σε ηλικία και έχουν λίγη ή καθόλου εμπειρία και έχουν να μάθουν από τους έμπειρους και παλαιότερους εκπαιδευτικούς.» (Σ.15)

γ) Οφέλη για παιδιά με Α/Ε.Ε.Α

Σύμφωνα τις απαντήσεις επτά (7/19, 36,84%) συμμετεχουσών, στις τάξεις με ΣΔ τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α επωφελούνται λόγω της παρουσίας ενός εκπαιδευτικού ΕΑΕ ο οποίος επικεντρώνει τις προσπάθειές του κυρίως στο συγκεκριμένο παιδί και τις εξειδικευμένες ανάγκες του.

«όταν μπορεί κάποιες φορές το παιδί να συμφωνείται (sic) από όλα αυτά τα πράγματα, χρειάζεται να ξεμπλοκάρει, χρειάζεται εκεί να υπάρχει και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης που μπορεί ας πούμε ένα πεντάλεπτο να το βγάλει έξω από την τάξη να ηρεμήσει λίγο και να επανέλθει λίγο έτσι απλά για να αποσυμφορηθεί, γιατί πολλές φορές πράγματα που εμείς δε θεωρούμε ότι μπορεί να το ζορίσουν, μπορεί να το ζορίζουνε» (Σ.13)

Η συμβολή του εκπαιδευτικού ΕΑΕ αναφέρθηκε και ως ψυχολογική και ηθική στήριξη από την οποία επωφελείται το παιδί με Α/Ε.Ε.Α ως φαίνεται παρακάτω:

«στο να μπορέσουν να έχουν μια μικρή αυτοπεποίθηση, έστω, στον εαυτό τους να στηριχτούν, γιατί όταν ξέρουν ότι υπάρχει άνθρωπος δίπλα να τους βοηθήσει ή να περπατήσουν ή δουν τυφλοί η κωφοί να γράψουν, να πιάσουν μολύβια, οτιδήποτε, νιώθουν λίγο καλύτερα, πιστεύω εγώ, στον τομέα της αυτοπεποίθησης και της σιγουριάς. Όχι ότι αν δεν υπάρχει εγώ θα άφηνα το παιδί μόνο του ή να πέσει ή έρμαιο της τύχης του αλλά αν ξέρει το παιδάκι ότι έχει έναν δάσκαλο δικό του νομίζω το ηθικό του ανεβαίνει πιο πολύ και νιώθει και μεγαλύτερη ασφάλεια» (Σ.17)

Επτά συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ΓΕ (7/19, 36,84%) ανέφεραν μαθησιακά οφέλη για τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α στις τάξεις συνεργατικής διδασκαλίας.

«στο να αποκτήσουν δεξιότητες τις οποίες δεν έχουν κατακτήσει μέχρι την ηλικία των πέντε χρόνων που έρχονται στο νηπιαγωγείο και αυτό δεν μπορεί να γίνει σε ένα τμήμα γενικό γιατί απλούστατα η νηπιαγωγός δεν μπορεί να ασχοληθεί εξατομικευμένα με ένα παιδί» (Σ.3)

«σε πάρα πολλούς σε όλα τα αντικείμενα και στο γνωστικό αντικείμενο (sic) (...) βοηθά γιατί πράγματα τα οποία μπορεί ο νηπιαγωγός της γενικής να δίνει κάποιες κατευθύνσεις κάποια πράγματα τα οποία να ζητούνται αλλά να μην μπορεί να τα επεξεργαστεί το παιδί, να χρειάζεται βοήθεια να χρειάζεται κάποιον να του ξαναπει, να του εξηγήσει κάτι, τί πρόκειται να κάνει, να πρέπει να είναι εκεί δίπλα του για να μπορέσει να το κρατήσει μέσα στη δραστηριότητα και να μη φύγει.» (Σ.13)

Αξίζει να σημειωθεί, η άποψη μιας νηπιαγωγού περί του ότι στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου προέχουν άλλα πράγματα και όχι η μετάδοση γνώσεων άρα η πρόοδος στο μαθησιακό κομμάτι δεν είναι πρωταρχικός στόχος.

«Θεωρώ ότι το νηπιαγωγείο βάζει κανόνες, βάζει κάποια σκαλοπάτια για να πάμε στο δημοτικό, το γνωστικό δεν το θεωρώ πρωτεύον. Κανόνες ναι, το παιχνίδι με του συνομηλίκους, η τάξη το περιβάλλον του σχολείου. Όμως το παιδί αν λείψει έξι μήνες

από το σχολείο, δε χάνει και την Αμερική. Στο γνωστικό δε χάνει ή κερδίζει το παιδί, μαθαίνει τους κανόνες του σχολείου και όταν υπάρχει ειδική παιδαγωγός το μαθαίνει σωστά γιατί θα ακολουθήσει και μια πολύ δύσκολη προσαρμογή και στο δημοτικό» (Σ.12)

Μάλιστα σύμφωνα με τέσσερις εκπαιδευτικούς τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α επωφελούνται από τη ΣΔ με την έννοια ότι έχουν την ευκαιρία να ενταχθούν και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ΕΑΕ.

«χωρίς παράλληλη στήριξη το παιδάκι που έχει κάποια ιδιαιτερότητα δε θα μπορεί να σταθεί μέσα στην τάξη, γιατί ούτε ο εκπαιδευτικός μπορεί να το βοηθήσει και δεν μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα όλα αυτά οπότε είναι ουσιαστική η παρουσία του και ανάλογα με τον άνθρωπο βέβαια.» (Σ.2)

«Τον βοηθούσε πάρα πολύ η Ι. (εκπαιδευτικός ΕΑΕ) του έλεγε: Π. εχθές, του έβαζε τις λέξεις στο στόμα για να πάρει σειρά ο Π. και να ξεκινήσει να λέει αυτό το οποίο έπρεπε να απαντήσει. Είχε τον τρόπο να κάνει τον Π. να συμμετέχει στη διαδικασία.» (Σ.12)

Οφέλη σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α αναφέρθηκαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (11/19, 57,89%) είτε με την έννοια ότι μέσα σε τάξεις ΣΔ το παιδί έχει περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικής συναναστροφής έτσι ώστε να ενταχθεί ως μέλος της ομάδας της τάξης, είτε από την άποψη ότι αποφεύγεται ο στιγματισμός του ο οποίος θα λειτουργούσε ανασταλτικά για την κοινωνική του ένταξη.

«Επίσης μπορεί να βοηθηθεί και στην κοινωνικοποίησή του, διότι μπορεί να τον ακολουθήσει και στο διάλειμμα να δει πώς συμπεριφέρεται και να καταλάβει πως, αν θέλει να είναι με άλλα παιδιά, τί κάνει για αυτό. Μπορεί να τον παρακολουθήσει και εκεί και να τον βοηθήσει και στις κοινωνικές του συνδιαλλαγές.» (Σ.15)

«και κοινωνικά (το βοήθησε η εκπαιδευτικός ΕΑΕ) να ενταχθεί στην ομάδα, να αναπτύξει σχέσεις με τα άλλα παιδιά το έπαιρνε το έβαζε στην παρεούλα, δεν ήταν απομονωμένο δηλαδή» (Σ.19)

Επιπλέον πέντε (5/19, 26,32%) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μέσα στην τάξη ΣΔ και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ΕΑΕ το παιδί με Α/Ε.Ε.Α αποφεύγεται η στοχοποίησή του καθώς ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ είτε φροντίζει να προλαμβάνει ή να αντιμετωπίζει άμεσα ορισμένες συμπεριφορές.

«Δεν στιγματίζεται το παιδί ότι κάνει μονίμως φασαρία ότι είναι το άτακτο ότι αυτό κτυπάει ότι αυτό δεν μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα ότι αυτό ξεχωρίζει. Κατάλαβες; Έχοντας την παράλληλη στήριξη έχει μια επιπλέον προσοχή. Και μπορεί να ομαλοποιηθεί η κατάσταση μέσα στην τάξη» (Σ.7)

«στο να γίνουν πιο αποδεκτοί μέσα στην τάξη γιατί αυτή κατάσταση είχαμε τον Π. ας πούμε να ξεβρακώνεται (sic), να πέφτει κάτω, να περιπατάει μέσα στην τάξη και να μονολογεί ή να χτυπιέται, πράγματα τα οποία εγώ δεν μπορούσα να σταματήσω αφενός γιατί θα φαινόταν ακόμα πιο έντονο το πρόβλημα το ότι δεν μπορώ να το διαχειριστώ, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ξέρει να το διαχειριστεί θεωρητικά και μπορεί να το σταματήσει στην αρχή του προτού προλάβουν τα παιδιά να παρατηρήσουν τί ακριβώς κάνει και να τον κοροϊδέψουν» (Σ.12)

δ) Οφέλη για παιδιά με ΤΑ

Τρεις εκπαιδευτικοί (3/19, 15,79%) όρισαν την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη ως όφελος από τη ΣΔ για τα παιδιά με ΤΑ. Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ δηλαδή βοηθάει τον εκπαιδευτικό ΓΕ στις δραστηριότητες της τάξης, αλλά και τα άλλα παιδιά τα οποία ενδέχεται να χρειάζονται επίσης διαφορετική προσέγγιση όπως για παράδειγμα τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα.

«μπορεί να συνεισφέρει και στις υπόλοιπες δραστηριότητες για τα υπόλοιπα παιδιά ανάλογα με το βαθμό συνεργασίας με τη νηπιαγωγό.» (Σ.2)

Ωστόσο, και άλλα παιδιά ενδέχεται να χρειάζονται επίσης διαφορετική προσέγγιση όπως για παράδειγμα τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα.

«Και αυτό αποδεικνύει ότι χρειάζεται δεύτερος εκπαιδευτικός ή τέλος πάντων ένα πρόσωπο που θα μπορεί να μην είναι μόνη της (η εκπαιδευτικός ΓΕ) όταν η τάξη έχει μεγάλο αριθμό παιδιών ή και γενικά όταν έχει κάποιο παιδί το οποίο έχει κάποιο θέμα το οποίο πρέπει να δει. Δεν είναι απαραίτητο να είναι αναπηρία, εμείς έχουμε το θέμα με τα παιδιά που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα. Εγώ, ας πούμε, στην τάξη μου έχω δυο τέτοια παιδιά. Θα ήταν πολύ βοηθητικό να υπήρχε ένα άτομο που να γνωρίζει τη γλώσσα και να ασχοληθεί περισσότερο με αυτά για να κατανοήσουν περισσότερο, για να μάθουν, γιατί δεν προλαβαίνεις μέσα στο σύνολο.» (Σ.13)

Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ δύναται να προσφέρει ανάλογη βοήθεια και στις περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός ΓΕ είναι απασχολημένος οπότε και τα παιδιά μπορούν να απευθύνονται και σε εκείνον.

«δεν είχαν κανένα απολύτως θέμα, ίσα ίσα θα μπορούσα να πω ότι τους άρεσε για τον απλούστατο λόγο ότι είχαν δυο κυρίες στις οποίες να απευθυνθούν όταν η μία κυρία ήταν απασχολημένη θα μπορούσαν να απευθυνθούν στην άλλη κυρία. Κανένα πρόβλημα δεν είχαν.» (Σ.13)

Επίσης, όπως σχολίασε μια συμμετέχουσα, εφόσον ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ είχε αναλάβει με το παιδί με Α/Ε.Ε.Α, η εκπαιδευτικός ΓΕ είχε το χρόνο να ασχοληθεί με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης

«τα βοήθησε γιατί δεν έπαιρνε χρόνο περισσότερο χρόνο από τη δασκάλα τους» (Σ.19)

Πέντε (5/19, 26,32%) εκπαιδευτικοί ΓΕ ανέφεραν τη διατήρηση του ομαλού κλίματος στην τάξη ως θετικό αποτέλεσμα της ΣΔ προς όφελος των παιδιών με ΤΑ.

«μόνο στο κομμάτι του αποπροσανατολισμού του παιδιού που έχει το πρόβλημα, δηλαδή όταν υπάρχει ένα παιδί που έχει πρόβλημα μέσα στην τάξη και είτε βγάζει άναρθρες κραυγές, είτε πέφτει κάτω, είτε κάνει ό, τι μπορεί να κάνει ένα παιδί αυτής της κατηγορίας, τις περισσότερες φορές αποπροσανατολίζει τα παιδιά δηλαδή όταν έχουμε τα παιδιά μαζεμένα στην παρεούλα και συζητάμε κάτι και αυτό το παιδί είτε πέφτει κάτω, είτε φωνάζει, τα παιδιά, εξ αντικειμένου, γυρίζουν και κοιτάνε αυτό το

παιδί. Αμέσως λοιπόν χάνεται η προσήλωση στο παραμύθι, στη διήγηση στο οτιδήποτε. Για αυτόν το λόγο η παράλληλη στήριξη κρατάει το παιδί σε μια κατάσταση σταθερή, δεν ξέρω, σε μια κατάσταση λογική, σε μια πιο ήρεμη κατάσταση.» (Σ.3)

Ακόμα, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες με την παρουσία ενός εκπαιδευτικού ΕΑΕ μέσα στην τάξη, τα παιδιά με ΤΑ νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και δεν απειλούνται από την επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να παρουσιάζει το παιδί με Α/Ε.Ε.Α.

«οι άλλοι μαθητές θα αισθάνονται ότι αυτό το παιδάκι λόγω του ότι έχει κάποιες ιδιαιτερότητες όπως πχ ο Γ ο δικός μας που έχει επιθετικότητα ότι θα αισθάνονται πιο προστατευμένα όταν ένας άνθρωπος θα είναι κοντά σε αυτό το παιδάκι και θα τα προφυλάξει και αυτά από εκείνο και το παιδάκι από τις δικές του ιδιαιτερότητες. Παράδειγμα ο Γ. τρώει πράγματα, κινδυνεύει από αυτά που βάζει στο στόμα, ένας άνθρωπος για όλα τα παιδιά ίσως να μην είναι επαρκής για να τους προστατεύσει όλους, οπότε και τα άλλα παιδιά θα το αισθανόταν αυτό θα το εισέπρατταν ότι θα κινδύνευαν λιγότερο θα ήταν περισσότερο ασφαλή αν κάποιος άνθρωπος ήταν συνέχεια δίπλα από το παιδάκι που έχει τόσες πολλές ιδιαιτερότητες» (Σ.16)

Για πέντε εκπαιδευτικούς ΓΕ (5/19, 26,32%), τα παιδιά με ΤΑ δεν αποκομίζουν κανένα όφελος από τη συνεργατική διδασκαλία στην τάξη τους.

«δε νομίζω να τους ωφέλησε κάπου» (Σ.11)

Δύο εκ των πέντε, σχολιάζουν ότι αυτό συμβαίνει λόγω του ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ δεν αφορά τα παιδιά με ΤΑ.

«Απλά είναι θέμα συνήθειας δεν νομίζω ότι έχει προτέρημα ή μειονέκτημα η παρουσία ενός ειδικού παιδαγωγού για τους άλλους μαθητές, δεν νομίζω ότι τους απασχολεί, τουλάχιστον έτσι μου έδειξαν τα παιδιά, ό, τι ήθελαν έρχονταν σε μένα εκτός αν ήμουν κάπου πιο μακριά και τους έλεγα μπορείτε να απευθυνθείτε και στην άλλη κυρία. Ξέρουν ότι είναι για το άλλο παιδάκι η κυρία αυτή. οπότε δε νομίζω ότι λαμβάνεται υπόψη στους άλλους κάπου να ωφελησει ή όχι» (Σ.17)

Έξι εκπαιδευτικοί ΓΕ (6/19, 31,58%) ανέφεραν τη γνωριμία και την αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α ως όφελος για τα παιδιά με ΤΑ σε τάξεις όπου εφαρμόζεται ΣΔ, αν και όπως φαίνεται, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην παρουσία του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α στη γενική τάξη και όχι στη συνεργασία και τη ΣΔ αυτή καθεαυτή.

Τρεις εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο κομμάτι της αποδοχής του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α από τους συμμαθητές του αλλά και στο κομμάτι που έχει να κάνει με την εξειδικευμένη προσέγγιση που χρειάζεται ανάλογα με τις διαφορετικές ανάγκες του.

«να καταλάβουν τη διαφορετικότητα να τη συνειδητοποιήσουν από ατή την ηλικία άλλο να το ζεις καθημερινά και άλλο να το δεις δυο φορές που πήγαμε στην ΕΛΕΠΑΠ. Καλό είναι να βλέπουν ότι υπάρχουν ειδικοί δάσκαλοι για αυτά τα παιδιά που μπορούν να τα βοηθήσουν πραγματικά και όσο το καταλάβουν αυτό το πράγμα αλλά δε νομίζω ότι μπορούν να το ξεχωρίζουν ακριβώς» (Σ.14)

Επιπλέον, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μάθουν τρόπους να ανταποκρίνονται και τα ίδια καταλλήλως έτσι ώστε τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α να ενταχθούν κοινωνικά στην τάξη όπως και τα υπόλοιπα.

«αυτούς μπορεί να τους βοηθήσει να αποδεχτούν κάποιο μαθητή που έχει δυσκολία χωρίς να το κάνουν γιατί πρέπει να το κάνουν, να είναι πολύ φυσιολογικό για αυτούς να τον εντάξουν το παιχνίδι τους χωρίς να νιώθουν ότι δεν μπορεί να το κάνει αυτό το πράγμα» (Σ.15)

4. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως κεντρικό σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ΓΕ της προσχολικής βαθμίδας σχετικά με ζητήματα που σχετίζονται με τη ΣΔ και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού ΓΕ και εκπαιδευτικού ΕΑΕ. Οι δύο πρώτοι επιμέρους στόχοι της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ΓΕ της προσχολικής βαθμίδας αναφορικά με την κατανόηση του μοντέλου της ΣΔ και την εφαρμογή του, ειδικότερα αναφορικά με τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των δυο εκπαιδευτικών και τη συνεργασία μεταξύ τους.

Κεντρικό εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η ταύτιση της ΣΔ με την παράλληλη στήριξη κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ αναλαμβάνει την ευθύνη του μαθητή με Α/Ε.Ε.Α και ο εκπαιδευτικός ΓΕ είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία όλων των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί ΓΕ αντιλαμβάνονται τους ρόλους των συνδιδασκάλων στο πλαίσιο της ΣΔ ως διακριτούς και διαφορετικούς με βάση τα παιδιά για τα οποία θεωρούνται υπεύθυνοι και τις ανάλογες αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν. Και στην εφαρμογή της ΣΔ, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών, όπως περιγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς ΓΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι διαχωρισμένοι: ο εκπαιδευτικός ΓΕ ήταν ο κύριος εκπαιδευτικός της τάξης για όλα τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ ήταν υπεύθυνος για το παιδί με Α/Ε.Ε.Α. Ο εκπαιδευτικός ΓΕ ως βασικός εκπαιδευτικός της τάξης αναλάμβανε την ευθύνη και την εκπαίδευση όλων των παιδιών, σχεδίαζε το πρόγραμμα αλλά και εκτελούσε τις δραστηριότητες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είχε να κάνει με την υποστήριξη του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α καθ'όλη τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος διευκολύνοντας τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες ή εφαρμόζοντας εξατομικευμένες δραστηριότητες εκτός της ομάδας της τάξης. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με εκείνα ερευνών σχετικών με τους ρόλους των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ τόσο στην Ελλάδα (Strogilos, Nikolaraizi & Tragoulia 2012; Strogilos & Tragoulia, 2013; Strogilos, Tragoulia & Kaila, 2015; Vlachou 2006) όσο και το διεθνή χώρο (Austin, 2001; Kamens, Susko & Elliot, 2013; Kohler-Evans, 2006; Scruggs et al., 2007).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ο διαχωρισμός των ρόλων αποδίδεται κυρίως, στην ανάγκη ανταπόκρισης στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α αλλά και στην, ενίοτε, διασπαστική συμπεριφορά του, η οποία χρήζει αντιμετώπισης από ξεχωριστό εκπαιδευτικό. Αυτόν το ρόλο του «ειδικού», σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, καλείται να τον αναλάβει ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ, καθώς ο εκπαιδευτικός ΓΕ δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένος στην ειδική αγωγή.

Η ως άνω λογική, παραπέμπει στο ιατρικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας, κατά το οποίο η δυσκολία της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με Α/Ε.Ε.Α δεν αποδίδεται στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αδυνατεί να διαμορφωθεί κατάλληλα για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες τους αλλά στην αναπηρία αυτή καθαυτή, η οποία, συνεπώς, αποτελεί ατομικό πρόβλημα. (Purdue, 2009). Επομένως οι μαθητές με Α/Ε.Ε.Α κατατάσσονται σε διαφορετική παιδαγωγική κατηγορία (Βλάχου & Ζώνιου- Σιδέρη, 2011), εφόσον οι ανάγκες τους απαιτούν ειδική εκπαίδευση και η ευθύνη τους δεν ανήκει στον εκπαιδευτικό ΓΕ αλλά στον «ειδικό», δηλαδή τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ. Εντούτοις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι όσο οι εκπαιδευτικοί ΓΕ αποφεύγουν την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α δεν είναι δυνατόν να καταφέρουν να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να είναι σε θέση να αναδιαμορφώσουν τη διδασκαλία με στόχο την αποτελεσματική ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες όλων των παιδιών, που εκ των πραγμάτων φοιτούν στις τάξεις τους (Purdue, 2009). Αντίστοιχα, τα παιδιά με ΤΑ, ανήκουν στην αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού ΓΕ. Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τις υποχρεώσεις τους απέναντι στα παιδιά με ΤΑ, η εκπαίδευση των οποίων, έως την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, με βάση τις απαντήσεις τους, παραγκωνίζονταν, καθώς οι ιδιαιτερότητες του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α τους απορροφούσαν. Το χρέος το οποίο αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών με ΤΑ εμφανίζεται και στην έρευνα της Purdue (2009), ως βασικός προβληματισμός των εκπαιδευτικών των ενταξιακών τάξεων και αποκαλύπτει την κατηγοριοποίηση του μαθητικού συνόλου σε παιδιά με Α/Ε.Ε.Α και παιδιά ΤΑ.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τη Vlachou (2006), στηρίζει την κατηγοριοποίηση των μαθητών και ανάλογα προωθεί και το διαχωρισμό ρόλων και αρμοδιοτήτων για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο όμως,

όχι απλώς δεν ευνοείται η ένταξη, αλλά προωθείται η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός (Βλάχου & Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Η αίσθηση αυτή των ξεχωριστών ρόλων των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ, στην παρούσα έρευνα, διαφάνηκε και στις απαντήσεις σχετικά με την αντιμετώπιση της παρουσίας δύο εκπαιδευτικών στην τάξη από τα παιδιά ΤΑ αλλά και τους γονείς τους. Στις περισσότερες σχετικές απαντήσεις των συμμετεχόντων και κατά την άποψή τους, τα παιδιά ΤΑ αλλά και οι γονείς τους, φαίνεται να αντιμετωπίζουν με αδιαφορία ή με ανακούφιση την παρουσία του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη. Από τη μία πλευρά, η αδιαφορία αντικατοπτρίζει το διαχωρισμό των καθηκόντων του εκπαιδευτικού ΕΑΕ από όλο το φάσμα της εκπαίδευσης των παιδιών με ΤΑ. Από την άλλη πλευρά, η ανακούφιση αποδίδεται στην προστασία των παιδιών με ΤΑ από την ενίοτε επιθετική συμπεριφορά των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α. Σημειώθηκε βέβαια η σημασία της προσπάθειας του εκπαιδευτικού ΓΕ να εντάξει ομαλά τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ ως δεύτερο εκπαιδευτικό της τάξης. Ωστόσο, η βαθιά ριζωμένη αντίληψη του διαχωρισμού των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών, από τους εκπαιδευτικούς ΓΕ δε θα μπορούσε παρά να μεταδοθεί τόσο στα παιδιά ΤΑ όσο και στους γονείς τους.

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η συνεργασία των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΓΕ της έρευνας, θα πρέπει να υπάρχει αλλά είτε να αφορά την από κοινού προσαρμογή του προγράμματος δραστηριοτήτων, είτε να λειτουργεί ως συνεννόηση εφόσον οι εκπαιδευτικοί ΓΕ και ΕΑΕ δρουν παράλληλα και αναλαμβάνουν διαφορετικές ομάδες παιδιών. Στην πράξη, στις περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ύπαρξη συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ, το περιεχόμενο της συνεργασίας, όπως αναφέρθηκε/περιγράφηκε από τους συμμετέχοντες, ήταν οι συζητήσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός ΓΕ ενημέρωνε τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ για το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων που επρόκειτο να αναπτυχθούν. Στη συνέχεια, είτε αντάλλαξαν απόψεις για πιθανές τροποποιήσεις του προγράμματος, είτε ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ αναλάμβανε αποκλειστικά τις απαιτούμενες προσαρμογές. Σε ανάλογα ευρήματα κατέληξε και η έρευνα των Strogilos, Stefanidis & Tragoulia (2016). Μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ανέφερε συζητήσεις με θέμα την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών. Πέραν αυτής της συνεισφοράς του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στη διαμόρφωση του προγράμματος με στόχο την ένταξη του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, στην πορεία της εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, ο

εκπαιδευτικός ΕΑΕ βρίσκεται δίπλα στο παιδί με Α/Ε.Ε.Α και η συνεργασία περιγράφεται ως συνεννόηση έτσι ώστε το παιδί με Α/Ε.Ε.Α να συμμετέχει σε όποια κομμάτια μπορεί και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δρουν παράλληλα.

Όσον αφορά τη συνεργασία για τα παιδιά με ΤΑ της τάξης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΓΕ, που συμμετείχαν στην έρευνα, μίλησε για συνεργασία με τη μορφή της παροχής βοήθειας στα υπόλοιπα παιδιά, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο ή με τη μορφή ανάληψης της ευθύνης της επίβλεψης της τάξης, όταν ο εκπαιδευτικός ΓΕ χρειάζεται να απομακρυνθεί. Υπήρχαν βέβαια και ορισμένες εξαιρέσεις οι οποίες ξέφυγαν από αυτό το μοτίβο, καθώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί είτε εφάρμοζαν, είτε εξέφρασαν την επιθυμία να δώσουν, ενίοτε, την άδεια στον εκπαιδευτικό ΕΑΕ να συμβάλει ουσιαστικά, στο σχεδιασμό του προγράμματος και στην ανάπτυξη ορισμένων δραστηριοτήτων, αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες δεξιότητες και κλίσεις που έχει ο κάθε άνθρωπος, με στόχο το καλύτερο διδακτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα. Δεν αναφέρθηκαν προσπάθειες διαφοροποίησης διδακτικού σχεδιασμού έτσι ώστε να τροποποιηθεί το πρόγραμμα και με βάση άλλα παιδιά με ΤΑ που πιθανότατα παρουσίαζαν κάποια άλλη ιδιαιτερότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όμως είναι μια διδακτική προσέγγιση η οποία δεν επιχειρείται αποκλειστικά για τους μαθητές με Α/Ε.Ε.Α αλλά περιλαμβάνει την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των διδακτικών μεθόδων, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων με σκοπό την συνεχή προσφορά μαθησιακών ευκαιριών για αποτελεσματική μάθηση όλων των μαθητών με τις ξεχωριστές τους ανάγκες (Tomlinson et al 2003).

Στην πλειοψηφία τους, οι συμμετέχοντες θεωρητικά και στο 'ιδεατό' επίπεδο, εξύψωσαν τη σημασία της συνεργασίας στα πλαίσια της ΣΔ και ανέφεραν την ύπαρξή της στις τάξεις με ΣΔ στις οποίες εργάστηκαν. Πάραυτα, με βάση τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων η συνεργασία περιγράφηκε περισσότερο επιφανειακή και μάλλον περιστασιακή καθώς δεν συνέβαινε σε καθημερινή βάση και ως επίκεντρο είχε το κομμάτι του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος χωρίς όμως να αναφέρεται η από κοινού διαμόρφωσή του. Ο συνδυασμός αυτός, αναφοράς της ύπαρξης της συνεργασίας και πρακτικά της ύπαρξης χαμηλότερου επιπέδου συνεργασίας σημειώνεται και σε άλλες έρευνες (Damore & Murrey, 2008; Mulholland & O'Connor, 2016) καταδεικνύοντας την ανάγκη αφενός μεν για επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας αλλά και επαρκούς χρόνου συνεργασίας για τον προγραμματισμό και

σχεδιασμό της διδασκαλίας, αφετέρου δε τον ορισμό ξεκάθαρων προσδοκιών αναφορικά με την επίδοση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή συνεργατικής διδασκαλίας (Damore & Murrey, 2008). Επιπλέον, παρά την περιορισμένη και ενίοτε ανύπαρκτη συνεργασία, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν σε σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της ΣΔ, την ανάπτυξη καλής επαγγελματικής σχέσης με το συνάδελφο. Αναμφίβολα, ο συγκεκριμένος παράγοντας κρίνεται ουσιαστικός για την επιτυχία της ΣΔ (Mastropieri et al. 2005), εντούτοις, στην προκειμένη περίπτωση, αν ληφθεί υπόψη το σύνολο των ευρημάτων, η καλή επαγγελματική σχέση μεταφράζεται ως ομαλή συνύπαρξη με ένα συνάδελφο ο οποίος εργάζεται στον ίδιο χώρο αλλά με διαφορετικό αντικείμενο.

Ακόμα, σε σχετική ερώτηση με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ΓΕ τα οποία τον καθιστούν ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας τάξης με ΣΔ, υπερίσχυσαν η καλή θέληση, η υπομονή και η αγάπη για τα παιδιά. Με την εξαίρεση της αυταπόδεικτης ανάγκης της ύπαρξης συναισθημάτων αγάπης για τα παιδιά, η υπομονή και η καλή θέληση αποκαλύπτουν έναν συγκεκριμένο τρόπο αντίληψης της νέας μορφής της τάξης με την εφαρμογή ΣΔ στην οποία καλούνται να εργαστούν, ως απαιτητική και δύσκολη συνθήκη στην οποία μάλιστα τίθενται, πιθανόν, υπό αξιολόγηση και κριτική από το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό ΕΑΕ, όπως σημειώθηκε από ορισμένους συμμετέχοντες. Επομένως, η θετική διάθεση και η υπομονή κρίνονται αναγκαία εφόδια.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το μοντέλο της ΣΔ και στον τρόπο με τον οποίο τελικά τον εφαρμόζουν στην τάξη και αυτό θα πρέπει να ερμηνευτεί με τρεις τρόπους. Ο πρώτος τρόπος ερμηνείας, έχει να κάνει με την ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ΓΕ. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ήταν ελλιπώς ή πλήρως μη καταρτισμένοι σε θέματα που αφορούν τη ΣΔ αλλά και την ειδική αγωγή, όπως ειδικά χαρακτηριστικά αναπηριών και αντίστοιχων ενδεδειγμένων στρατηγικών, πριν την εφαρμόσουν αλλά δεν έλαβαν σχετική επιμόρφωση ούτε και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής.

Τα δημογραφικά στοιχεία δείχνουν ότι ο μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων είναι περί τα είκοσι χρόνια επομένως δε θα μπορούσε η ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση να περιλαμβάνει σχετικά με τη ΣΔ μαθήματα. Δεν υπήρξε όμως κατά τα λεγόμενά τους ούτε κάποια ειδική επιμόρφωση για τη ΣΔ. Η έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΣΔ που εντοπίζεται εδώ, συναντάται

και στη διεθνή βιβλιογραφία (Scruggs et al., 2007) παρότι τονίζεται η σημασία της εκπαίδευσης πάνω στις στρατηγικές της συνεργατικής διδασκαλίας για την επιτυχία της εφαρμογής της (Pugach & Winn 2011).

Επιπλέον, ο μέσος όρος εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε τάξεις με ΣΔ ήταν 1,5 έτος. Η πλειοψηφία δηλαδή εργάστηκε σε τάξεις με συνεργατική διδασκαλία για πρώτη φορά και με βάση αυτήν την εμπειρία συμμετείχε στο δείγμα της έρευνας. Δεν θα πρέπει επίσης να παραλειφθεί το γεγονός της ευκαιριακής συμμετοχής των εκπαιδευτικών ΓΕ στη ΣΔ, καθώς αυτό καθορίζεται από την πιθανότητα της φοίτησης κάποιου παιδιού με Α/Ε.Ε.Α. Κάτι τέτοιο δεν ευνοεί την οικειοποίηση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μοντέλου της ΣΔ και κατ' επέκταση, δεν ευνοεί την υιοθέτηση σχετικών συνεργατικών πρακτικών (Mulholland & O'Connor, 2016).

Πλέον των προαναφερθέντων, με την απουσία επαρκούς κατάρτισης, δεν αναφέρθηκε κάποια αξιολόγηση της εφαρμογής της ΣΔ κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους παρά μόνο κάποιες περιστασιακές επισκέψεις από τους συμβούλους ειδικής αγωγής οι οποίες όμως, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είχαν διαδικαστικό χαρακτήρα. Ενδεχομένως, η αξιολόγηση από σωστά καταρτισμένους σχολικούς συμβούλους ή από τους διευθυντές των σχολείων θα μπορούσε να οδηγήσει στην αναθεώρηση των υιοθετημένων πρακτικών και ρόλων των εκπαιδευτικών και να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική εφαρμογή της ΣΔ (Kamens et al., 2013). Επιπρόσθετα, δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ειδικά διαμορφωμένα ερευνητικά παρεμβατικά προγράμματα θα μπορούσαν να προωθήσουν την υιοθέτηση κατάλληλων συνεργατικών πρακτικών (Βλάχου & Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Ο τρίτος τρόπος ερμηνείας αφορά την ασάφεια η οποία υπάρχει, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, σχετικά με τους ρόλους και τις αρμοδιότητες που τους ζητούνται να αναλάβουν στο πλαίσιο της ΣΔ, η οποία μάλιστα αναφέρθηκε από ένα ποσοστό των συμμετεχόντων ως παράγοντας που επηρέασε την εφαρμογή της μάλλον αρνητικά καθώς προκάλεσε αμφιβολίες και σύγχυση στους ίδιους. Ελλείπει, λοιπόν, συγκεκριμένων οδηγιών, όπως φάνηκε αφέθηκαν να δώσουν το δικό τους νόημα στην ερμηνεία του τρόπου λειτουργίας της ΣΔ και τελικά να προτιμήσουν να διατηρήσουν τους παραδοσιακούς τους ρόλους. Η θεωρητική αποδοχή και αναγνώριση της σημαντικότητας της ΣΔ, αλλά ακόμα και η διάθεση για διεύρυνση ρόλων που παρατηρήθηκε δεν ήταν αρκετή. Δεδομένης λοιπόν της μεγάλης εκπαιδευτικής τους εμπειρίας ως νηπιαγωγοί ΓΕ σε τάξεις χωρίς ΣΔ είναι μάλλον

αναμενόμενο να εμμένουν στην υιοθέτηση του παραδοσιακού ρόλου του μοναδικού εκπαιδευτικού της τάξης. Η ασαφής κατανόηση των ρόλων των εκπαιδευτικών στις τάξεις ΣΔ, σημειώνεται και σε άλλες έρευνες (Hang & Rabren, 2009; Strogilos et al., 2016; Stefanidis & Strogilos, 2015; Vlachou, Didaskalou & Kontofryou, 2015). Ο Strogilos και οι συνεργάτες του προτείνουν τη διάθεση επαρκούς κοινού χρόνου προγραμματισμού στους εκπαιδευτικούς κατά τον οποίο θα έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τους ρόλους τους και στην πορεία να οδηγηθούν στη διασάφηση των ρόλων και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων τους (Strogilos et al. 2016).

Η αργοπορημένη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ στις ενταξιακές τάξεις αναφέρθηκε από ένα μέρος των εκπαιδευτικών ως παράγοντας που μάλλον δυσχεραίνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών εφόσον δεν τους επιτρέπει να έχουν κοινή αφετηρία. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν, επίσης, και στο μοίρασμα του εκπαιδευτικού σε περισσότερες τάξεις. Τα πρακτικά αυτά ζητήματα τα οποία συναντώνται στη λειτουργία των ελληνικών σχολείων, προέκυψε ότι επιβαρύνουν επιπλέον τους εκπαιδευτικούς ΓΕ που συμμετείχαν στην έρευνα τελικά μάλλον διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη μεταβίβασης όλης της ευθύνης των παιδιών με Α/Ε.Α στους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ.

Η προαναφερθείσα συχνά αργοπορημένη άφιξη του εκπαιδευτικού ΕΑΕ ανέδειξε έναν άλλο παράγοντα ο οποίος επηρεάζει, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες την εφαρμογή της ΣΔ και αυτός ο παράγοντας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΓΕ για την ομαλή ένταξη του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη. Δεν μπορεί παρά θετικά να μεταφραστεί το γεγονός της προσπάθειας μέρους των εκπαιδευτικών ΓΕ να εισάγουν ομαλά τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ στην τάξη και να αναδείξουν το ρόλο τους ως ισότιμοι εκπαιδευτικοί της τάξης, όπως ήταν οι ίδιοι για τα παιδιά, ακόμα και αν τελικά δεν λειτουργούσαν ως δεύτεροι και ισότιμοι εκπαιδευτικοί.

Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στη σημασία που έχει η ειδικότητα του εκπαιδευτικού ΕΑΕ για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση για τη ΣΔ. Εκτός από την εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, είτε σε επίπεδο βασικού πτυχίου είτε σε επίπεδο μεταπτυχιακού τίτλου, η οποία είναι δεδομένη για την πρόσληψη ενός εκπαιδευτικού ως εκπαιδευτικού ΕΑΕ σε τάξη ΣΔ, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν τόνισαν το εφόδιο της βασικής εκπαίδευσης στη γενική αγωγή. Μάλιστα από ένα ποσοστό συμμετεχόντων κάτι τέτοιο θα έδινε την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό ΕΑΕ να έχει πιο διευρυμένο ρόλο που να αφορά και τα υπόλοιπα παιδιά. Όπως και στην έρευνα των Miller et al. (2013), ορισμένοι

εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αντιρρήσεις για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών χωρίς ειδίκευση στην ειδική αγωγή, στις τάξεις ΣΔ.

Ο παράγοντας του κοινού χρόνου συνεργασίας αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία ως προϋπόθεση για επιτυχημένη ΣΔ, καθώς απώτερος στόχος της ΣΔ θα πρέπει να είναι ο συνδυασμός των γνώσεων και της διδακτικής εμπειρίας των δύο εκπαιδευτικών με στόχο το βέλτιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα (Keefe & Moore, 2004; Musanti & Pence, 2010). Πάραυτα, μόνο δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν περισσότερο χρόνο για τον από κοινού προγραμματισμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες φάνηκαν να αρκούνται σε σύντομες συζητήσεις πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος αλλά και μέσω τηλεφώνου. Ένα υψηλό επίπεδο συνεργασίας θα απαιτούσε, προφανώς, τη διάθεση περισσότερου κοινού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, καθώς προέκυψε από τα αποτελέσματα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών περιορίζεται στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού ΕΑΕ για το περιεχόμενο της επικείμενης διδασκαλίας.

Περνώντας στα ευρήματα που έχουν να κάνουν με τον τέταρτο επιμέρους στόχο της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας δηλαδή τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή της ΣΔ, συνολικά παρατηρούμε την ανάδειξη από τους εκπαιδευτικούς πληθώρας οφελών προς όλα τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη ΣΔ. Ξεκινώντας από τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα των συμμετεχόντων μίλησε αρχικά για καταμερισμό των ευθυνών και οι περισσότεροι από αυτούς για τρόπον τινά απαλλαγή από την αποκλειστική ευθύνη του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α., το οποίο, σύμφωνα με τους περισσότερους από αυτούς, απορροφούσε την προσοχή του εκπαιδευτικού ΓΕ απαιτώντας των αποκλειστική ενασχόληση μαζί του, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται κατά κάποιο τρόπο όλα τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ΓΕ στην πλειονότητά τους, τόνισαν πολλές φορές την ανεπάρκειά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ, λοιπόν, πιθανότατα θεωρήθηκε ως η λύση σε αυτό πρόβλημα και, άμα τη αφήξει του, όλες οι ευθύνες που αφορούν το παιδί με Α/Ε.Ε.Α ανατέθηκαν σε αυτόν, προς απαλλαγή του εκπαιδευτικού ΓΕ. Ωστόσο, σύμφωνα τις Βλάχου και Ζώνιου- Σιδέρη (2011), οι εκπαιδευτικοί των τάξεων με ΣΔ, για να καταφέρουν να συνεργαστούν αποτελεσματικά, καλούνται να υιοθετήσουν την αίσθηση της κοινής ευθύνης απέναντι σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Μάλιστα, η συνυπευθυνότητα των εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας και στην αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με A/E.E.A στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης (Βλάχου & Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Η αίσθηση της κοινής ευθύνης, μόνο θεωρητικά σημειώθηκε στην παρούσα έρευνα από τους εκπαιδευτικούς ΓΕ, οι οποίοι όρισαν το ρόλο τους ως κύριο εκπαιδευτικό για όλα τα παιδιά. Η υιοθέτησή της δε θα μπορούσε όμως να επιτευχθεί εφόσον με τη δικαιολογία ή την πρόφαση της ανεπάρκειάς τους, οι εκπαιδευτικοί ΓΕ αποσύρονται εντελώς από την διδακτική τους δράση προς τα παιδιά με A/ E.E.A.

Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς ΓΕ της έρευνας αναγνώρισαν την αποκόμιση νέων γνώσεων, με αφορμή αλλά και μέσα από την εμπλοκή τους στη ΣΔ, αν και όπως αποκάλυψαν οι απαντήσεις τους, το επίπεδο και η συχνότητα της συνεργασίας ήταν μάλλον χαμηλού επιπέδου. Ενδεχομένως, η παρατήρηση της παράλληλη δράση του εκπαιδευτικού αλλά και η προσωπική αναζήτηση νέων γνώσεων με αφορμή την επαφή των εκπαιδευτικών ΓΕ με παιδιά με A/E.E.A στο επίπεδο της σχολικής τάξης, να επέτρεψαν την αποκόμιση νέων γνώσεων. Οι εν λόγω νέες γνώσεις προέρχονταν κυρίως από τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ, μολονότι ορισμένοι συμμετέχοντες σημείωσαν την προσωπική αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με την ειδική αγωγή στην προσπάθεια να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με A/E.E.A των τάξεών τους. Το σύνολο των νέων γνώσεων θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικό εφόδιο για τη μετέπειτα πορεία τους ως νηπιαγωγοί και σχετίστηκε με την δυνητική ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν κατάλληλα σε πιο απαιτητικές περιπτώσεις παιδιών στις τάξεις τις οποίες θα αναλάβουν στο μέλλον ως νηπιαγωγοί ΓΕ. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε πλήθος άλλων ερευνών (Kritikos & Birnbaum 2003; Leatherman 2009; Nilsson 2015). Εντοπίζεται και πάλι σε αυτό το σημείο η ατομική εκπαιδευτική ευθύνη καθώς δεν αναφέρθηκαν νέες αποκομισθείσες διδακτικές και άλλες ειδικές γνώσεις οι οποίες αφορούν συνεργατικές πρακτικές.

Σχετικά με τα παιδιά με A/E.E.A, το μεγαλύτερο ποσοστό μίλησε για κοινωνικά οφέλη και την αποφυγή του στιγματισμού, καθώς μέσα στην ενταξιακή τάξη με ΣΔ φαίνεται τα παιδιά με A/E.E.A να έχουν περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης αλλά και μέσω της εκπαιδευτικής υποστήριξης που δέχονται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ αλλά και τις προσπάθειες διαχείρισης της συμπεριφοράς τους, αποφεύγεται ο στιγματισμός τους. Για μαθησιακά οφέλη μίλησε ένα μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων καθώς μέσω της ΣΔ τα παιδιά με A/E.E.A έχουν αφενός την ευκαιρία να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης αλλά και την

ευκαιρία να σημειώσουν πρόοδο με τις ενδεχόμενες τροποποιήσεις με βάση τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ακαδημαϊκά οφέλη για τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α αναγνωρίζονται από εκπαιδευτικούς και σε άλλες έρευνες (Austin 2000; Hang & Rabren, 2009; Strogilos et al., 2015). Ανάλογο ποσοστό μίλησε γενικότερα για την ευκαιρία που έχουν τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α μέσα στις τάξεις ΣΔ να λάβουν εξατομικευμένη υποστήριξη σχετικά με ποικίλες άλλες ανάγκες από έναν, σχεδόν αποκλειστικό για εκείνα, εκπαιδευτικό.

Η αριθμητική υπερίσχυση των σχετικών με την κοινωνικοποίηση των παιδιών οφελών έναντι των μαθησιακών, η οποία παρατηρήθηκε, θα μπορούσε να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα της διαφορετικής φύσης της διδασκαλίας και κατ' επέκταση της μάθησης στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, η οποία κυρίως στηρίζεται στην ανάδυση δεξιοτήτων και τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και όχι τόσο με την τυπική διδασκαλία. Το νηπιαγωγείο δεν έχει βασικό στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τα διδακτικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών αλλά δίνει έμφαση στην κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και προετοιμάζει τα παιδιά τις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Αραβανής & Αραβανή, 2002).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τα πιθανά οφέλη για τα παιδιά με ΤΑ στις τάξεις ΣΔ και το συχνότερο από αυτά που αναφέρθηκαν ήταν η γνωριμία και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Α/Ε.Ε.Α. Όπως σημειώθηκε, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ προωθώντας την κοινωνικοποίηση των παιδιών με Α/Ε.Ε.Α, δείχνουν και στα παιδιά με ΤΑ τρόπους με τους οποίους και εκείνα μπορούν να πλησιάσουν αλλά και να βοηθήσουν τα παιδιά με Α/Ε.Ε.Α. Παρότι θα πρέπει να αναγνωριστούν, αν μη τι άλλο οι καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών, δεν μπορεί παρά η ανάδειξη του συγκεκριμένου οφέλους να πηγάζει από την προαναφερθείσα δυαδική αντίληψη του μαθητικού συνόλου της τάξης η οποία σαφώς δεν προωθεί το σεβασμό, την αποδοχή και την κοινωνική ένταξη των μαθητών με Α/Ε.Ε.Α ως παιδιά αλλά ως διαφορετικά παιδιά, τονίζοντας τις ιδιαιτερότητές τους.

Ένα ελάχιστο ποσοστό συμμετεχόντων μίλησε για υποστήριξη των παιδιών με ΤΑ από έναν επιπλέον εκπαιδευτικό, εύρημα το οποίο θεωρείται αναμενόμενο λόγω του ότι, όπως προέκυψε από τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην τάξη δεν αφορούσε τα παιδιά με ΤΑ. Ανάλογα, το γεγονός ότι ένα μικρό μέρος των συμμετεχόντων δεν αναγνώρισε κανένα όφελος για τα παιδιά με ΤΑ, όσον αφορά το μαθησιακό μέρος, ομοίως θεωρείται αναμενόμενο μιας και την

εκπαίδευσή τους είχαν αναλάβει αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί ΓΕ και όπως προαναφέρθηκε, η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ, όταν υπήρχε, αφορούσε κυρίως το παιδί με Α/Ε.Ε.Α. Στην ολότητά της, η αναγνώριση της απουσίας οποιουδήποτε ωφελιμότητας για τα παιδιά με ΤΑ, προκαλεί ενδιαφέρον και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η τάξη με ΣΔ, για ορισμένους εκπαιδευτικούς ΓΕ, παραμένει μια απaráλλακτη παραδοσιακή τάξη γενικού σχολείου, όπου απλώς υπάρχει ένας ακόμα εκπαιδευτικός ο οποίος κάνει κάτι διαφορετικό και άσχετο, και δεν διαταράσσει αλλά ούτε και βελτιώνει οποιαδήποτε διάστασή της.

Αντίθετα, για αρκετούς συμμετέχοντες, η ΣΔ συμβάλει στη διατήρηση ενός ομαλού κλίματος στην τάξη, εφόσον ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ προλαμβάνει ή αντιμετωπίζει περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α και συνεπώς επιτρέπει την απερίσπαστη συμμετοχή των παιδιών με ΤΑ στα δρώμενα της τάξης. Σε αντίστοιχο εύρημα, για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατέληξε η έρευνα της Austin (2001), στην οποία ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις ανησυχίες τους ότι η παρουσία των μαθητών με Α/Ε.Ε.Α μέσα στην τάξη απειλούσε τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών με ΤΑ. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η συμβολή αυτή και το αντίστοιχο όφελος που αναγνωρίστηκε, δεν σχετίζεται προφανώς με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, αλλά απορρέει, ελλείψη της προαναφερθείσας αίσθησης της συνυπευθυνότητας, από την ανάληψη/ απόδοση των ευθυνών του παιδιού με Α/Ε.Ε.Α στον εκπαιδευτικό ΕΑΕ και άρα η δημιουργία δύο υπο-τμημάτων μέσα στην τάξη τα οποία δεν επηρεάζουν και κυρίως δεν ενοχλούν το ένα το άλλο. Ξεκάθαρα, και σε αυτό το σημείο, διαφαίνεται η παιδαγωγική κατηγοριοποίηση και ο διαχωρισμός των μαθητών σε «φυσιολογικά παιδιά» και «παιδιά που δημιουργούν προβλήματα», διαταράσσουν το κλίμα της τάξης και απειλούν την πρόοδο των μαθητών με ΤΑ.

Αναμφίβολα, η δυναμική του διδακτικού μοντέλου της ΣΔ δεν έχει αναγνωριστεί από τους εκπαιδευτικούς ΓΕ που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Η αμοιβαία συνεισφορά των γνώσεων των δύο εκπαιδευτικών ΓΕ και ΕΑΕ είναι δυνατόν να προάγει την πρόοδο όλων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός ΓΕ κατέχει τη γνώση των διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών των ενοτήτων του γενικού αναλυτικού προγράμματος και ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ τις εξειδικευμένες του γνώσεις για τις απαιτούμενες τροποποιήσεις έτσι ώστε να επιτευχθεί τελικά η επιθυμητή διαφοροποίηση στη διδασκαλία και έτσι να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του ετερογενούς πληθυσμού της γενικής ενταξιακής τάξης (Friend et al., 2010). Τα

ευρήματα της παρούσας έρευνας όμως, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ΓΕ που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να διαχωρίζουν το μαθητικό δυναμικό και για κάθε ένα από αυτά ο ρόλος του ενός εκπαιδευτικού θεωρείται κύριος ενώ του άλλου συμπληρωματικός, αν όχι δευτερεύων ή ακόμα και τελείως ανεξάρτητος.

Συνοψίζοντας, κεντρικός στόχος αναδεικνύεται τόσο η ακαδημαϊκή όσο και η επαγγελματική εκπαίδευση σε καλές συνεργατικές πρακτικές αλλά και σε χρήσιμες στρατηγικές και μεθόδους για την εφαρμογή όσο το δυνατόν πιο άρτιας και αποτελεσματικής συνεργατικής διδασκαλίας με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών. Επιτακτικές αναδεικνύονται ακόμα, διαρθρωτικές αλλαγές στη σχετική νομοθεσία έτσι ώστε γενικότερα η συνεργατική διδασκαλία που εφαρμόζεται στα σχολεία να είναι πράγματι ένα ενταξιακό μοντέλο διδασκαλίας και όχι μια προσθήκη επιφανειακής και πρόχειρης στήριξης των μαθητών με Α/Ε.Ε.Α στο αδιαφοροποιημένο παραδοσιακό γενικό σχολείο.

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται από ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία και επιπλέον το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό, εφόσον αποτελούνταν από 19 συμμετέχοντες. Συνεπώς, η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο συνολικό πληθυσμό των νηπιαγωγών ΓΕ, οι οποίοι έχουν εργαστεί σε τάξεις με συνεργατική διδασκαλία, δεν είναι δυνατή.

Ένας ακόμα περιορισμός σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στην πλειοψηφία τους, κατείχαν μεγάλη διδακτική εμπειρία σε γενικές τάξεις νηπιαγωγείου χωρίς ΣΔ και ταυτόχρονα πολύ μικρή εμπειρία σε τάξεις με ΣΔ. Επιπλέον, παρά τη σχετικά μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία σε γενικές τάξεις κατά μέσο όρο, η ελάχιστη εκπαιδευτική εμπειρία που σημειώθηκε ήταν 3 έτη και η μέγιστη ήταν 33 έτη. Η διαφορά αυτή σαφώς επηρέασε τα αποτελέσματα και κατέδειξε την ανάγκη της συμμετοχής μεγαλύτερου δείγματος σε ανάλογες μελλοντικές έρευνες. Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δεν είχε λάβει κανενός είδους εκπαίδευση/επιμόρφωση σχετικά με τη ΣΔ. Ενδεχομένως τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά εάν οι συμμετέχοντες ήταν επαρκώς καταρτισμένοι σε επιστημονικά ενδεδειγμένες πρακτικές συνεργασίας και ΣΔ.

Στη συνέχεια θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε ένα ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, αυτό της ημι-δομημένης συνέντευξης άρα η μεθοδολογική τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων δεν ήταν δυνατή, όπως

επίσης και η προσθήκη ενός δεύτερου ερευνητή για τον έλεγχο της κατηγοριοποίησης στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Κρίνεται σκόπιμο να διεξαχθούν επιπλέον μελέτες μεγαλύτερου μεγέθους για να κατανοηθεί περαιτέρω ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ΓΕ αλλά και οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ της προσχολικής βαθμίδας το μοντέλο της ΣΔ. Άκρως σημαντική είναι και η διεξαγωγή μελετών για τη διερεύνηση των πρακτικών με τις οποίες εφαρμόζεται η συνεργατική διδασκαλία σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Επίσης, απαραίτητη κρίνεται η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εφαρμοζόμενων πρακτικών έτσι ώστε να αναδειχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή πιο αποτελεσματικής συνεργατικής διδασκαλίας στα γενικά νηπιαγωγεία της χώρας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Al-Natour, M., Amr, M., Al-Zboon, E., & Alkhamra, H. (2015). Examining collaboration and constrains on collaboration between special and general education teachers in mainstream schools on Jordan. *International Journal of Special Education*. 30(1), 64–77.
- Αραβανής, Γ. & Αραβανή, Ε. (2002). Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Στα Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας* (σελ. 356 - 361). Τόμος Α', Εκδ. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.

- Bessette, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1376-1396.
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (σελ.75-92). Παραδοτέο στο πλαίσιο των πράξεων «Προγράμματα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των Αξόνων Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brinkmann, J., & Twiford, T. (2012). Voices from the field: Skill sets needed for effective collaboration and co-teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3), 1-13.
- Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.) Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Choi, E. (2010). *College of education a case study of an early childhood inclusive program: teacher professional development and collaboration* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμη στη βάση ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3436054)
- Cramer, E., & Nevin, A. (2006). A mixed methodology analysis of co-teacher assessments. *Teacher Education and Special Education*, 29, 261-274.

- Damore, S. J. & Murray, C. (2008). Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education, 30(4)*, 234-244.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution that isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction, 2(2)*, 9–19.
- Friend, M. P., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Allyn and Bacon
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1)*, 9–27.
- Gately, S. E. (2005). Two are better than one. *Principal Leadership, 5(9)*, 36-41.
- Hamilton-Jones, B., & Vail, C. O. (2013). Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers' Beliefs and Perspectives. *International Journal of Special Education, 28(1)*, 56-68.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education, 30(5)*, 259-268.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009) Making it work: teachers' perspectives on inclusion, *International Journal of Inclusive Education, 13(3)*, 273-286.
- Kamens M, Susko JP, Elliott JS (2013). Evaluation and Supervision of Co-Teaching: A Study of Administrator Practices in New Jersey. *NASSP Bulletin 97(2)*, 166-190.

- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education, 32*(3), 77-88.
- Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education, 127*, 260-264.
- Kritikos, E., & Birnbaum, B. (2003). General education and special education teachers' beliefs regarding collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 12*(3), 93- 100.
- Leatherman, J. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education, 20*, 189-202.
- Magiera, K., & Zigmund, N. (2005). Co-Teaching in Middle School Classrooms under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co- Taught and Solo-Taught Classes?. *Learning Disabilities Research & Practice, 20* (2): 79–85.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures and challenges. *Intervention in Schools and Clinic. 40*(5), 260-270.
- McDuffie, K. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: Results of Qualitative Research from the United States, Canada, and Australia. *International Perspectives Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 20*, 311-338.
- McKenzie, R. (2009). A national survey of pre-service preparation for collaboration. *Teacher Education and Special Education, 32*, 379-39.
- Miller, K., Morfidi, E., & Soulis, S. (2013). Teachers' perceptions of Greek special education policies and practices. *Journal of International Special Needs Education, 16*, 53-65.

- Morfidi, E., & Samaras, A. P. (2015). Examining Greek Special Education Teachers' Individual and Collaborative Teaching Experiences. *Teacher Education and Special Education, 38*(4), 347-363.
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education, 20*, 1070–1083.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children, 40*, 40-48.
- Murawski, W.W, & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22*(5), 258-267.
- Musanti, S. I., & Pence, L. (2010). Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge, and Navigating Identities. *Teacher Education Quarterly, 37*(1), 73-89.
- Nevin, A.I., Thousand, J.S., & Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 569–74.
- Nichols, J., Dowdy, A., & Nichols, C. (2010). Co-teaching: An educational promise for children with disabilities or a quick fix to meet the mandates of no child left behind? *Education, 130*(4), 647-651.
- Nilsson, P. (2015). Catching the moments- coteaching to stimulate science in the preschool context. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education, 43*(4), 296- 308.
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. ΦΕΚ της 14ης Μαρτίου 2000, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 78.

- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ της 2ης Οκτωβρίου 2008, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 199.
- Pascofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests and attitudes. *Teacher Education and Special Education, 36*(2), 83-96.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Pugach, M.C., & Winn, J.A. (2011). Research on co-teaching and teaming: An untapped resource for induction. *Journal of Special Education Leadership, 24*, 36-46.
- Purdue, K. (2009) Barriers to and facilitators of inclusion for children with disabilities in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood, 10*, 133–143.
- Rea, P. J., McLaughlin, V.L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203-223.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ., Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Salend, J.S., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A.S, Pike, K.M., & Dorney, A.J. (1997). Cooperative teaching: the voices of two teachers. *Remedial and Special Education, 18*(1), 3-11.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*, 392- 416.
- Sileo, J. M., & van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children, 42*(3), 14-21.
- Smith, R., & Leonard, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity and Excellence in Education, 38*(4), 269-279.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools, 49*(5), 498-510.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies, 41*(4), 393-413.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralized system. *International Journal of Inclusive Education, 16*(12), 1241-1258.
- Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services. *International Journal of Inclusive Education, 15* (8), 797-818.
- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education, 27*(2), 185-199.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social

- participation and behavior improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218- 229.
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and Collaborative Practices in Co-Taught Classrooms: Roles and Responsibilities for Teachers and Parents. *Teaching and Teacher Education* 35, 81–91.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 32-40.
- Τάφα, Ε. (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239-248.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of the Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Verma, K. G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Ε. Γρίβα, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Villa, A. R., Thousand, S. J., & Nevin, I. A. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551-564.
- Volonino, V., & Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion. *Theory Into Practice*, 46, 291-300.
- Wehmeyer, M.L., Lattin, D., Lapp- Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24(5), 262-272.
- Weichel, W., Murawski, W., & Swanson, L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. *Remedial and Special Education*, 22, 258-267.
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. L. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *Journal of Special Education*, 36, 58–69.
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21, 366–376.
- Zoniou- Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Παράρτημα

Ο οδηγός της συνέντευξης:

Δημογραφικά στοιχεία:

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα
Έτη προϋπηρεσίας συνολικά:	Έτη _____
Έτη προϋπηρεσίας σε τάξεις με συνεργατική διδασκαλία:	Έτη _____
Σπουδές:	<input type="checkbox"/> Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος
	<input type="checkbox"/> Εξομοίωση Πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
	<input type="checkbox"/> Άλλο _____

Από όσο γνωρίζω στην τάξη σας υπάρχουν και μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και ένας/μια συνάδελφος ειδικής αγωγής.

1. Θα θέλατε να μου περιγράψετε ποιος είναι ο ρόλος του/της συναδέλφου στην τάξη;
2. Υπάρχει κάποια μορφή συνεργασίας με τη συνάδελφο της ειδικής αγωγής; Θα θέλατε να μου περιγράψετε τη συνεργασία αυτή; (Σε ποιους τομείς; για παράδειγμα: σχεδιασμός, προετοιμασία, διδασκαλία, αξιολόγηση)
3. Ας μείνουμε λίγο στο ρόλο σας στο πλαίσιο της συνεργασίας, θέλετε να μου πείτε κάποια πράγματα περισσότερο;
4. Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης την ύπαρξη δυο εκπαιδευτικών στην τάξη;
5. Πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς των μαθητών τυπικής ανάπτυξης την ύπαρξη δυο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη;
6. Έχετε συναντήσει κάποιες δυσκολίες κατά τη συνεργασία αυτή; Αν επιτρέπεται, τι είδους δυσκολίες; Με ποιους τρόπους τις αντιμετωπίζετε/αντιμετωπίσατε;
7. Κατά την άποψή σας, ποιες αλλαγές θα ήταν απαραίτητες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας με το συνάδελφο ΕΑΕ;

8. Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να ανταποκριθείτε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών στην τάξη σας;
9. Η συνεργασία με τη συνάδελφό της ειδικής αγωγής, σας βοηθάει να ανταποκριθείτε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών; Με ποιον τρόπο;
10. Σε μια ιδανική περίπτωση, πώς οραματίζεστε τη συνεργασία σας με μια συνάδελφο ειδικής αγωγής;
11. Σε αυτήν την ιδανική περίπτωση θα μπορούσατε να περιγράψετε λίγο περισσότερο το ρόλο σας σε αυτό το πλαίσιο συνεργασίας το οποίο θα θέλατε να έχετε;
12. Σε αυτή την ιδανική περίπτωση, θα θέλατε να μου περιγράψετε λίγο περισσότερο το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού;
13. Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες για την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας;
14. Ποια θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά και τα επαγγελματικά προσόντα ενός εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνεργατικής διδασκαλίας;
15. Τι θα έπρεπε να καλύπτει η ακαδημαϊκή και επαγγελματική εκπαίδευση έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) να είναι σε θέση να συνεργαστούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας;
16. Κατά πόσο η δική σας εκπαίδευση (προπτυχιακό επίπεδο και σεμινάρια) σας προετοίμασε σχετικά;
17. Σε ποιους τομείς ωφελεί η συνεργατική διδασκαλία τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
18. Κατά τη γνώμη σας, σε ποιους τομείς ωφελεί η συνεργατική διδασκαλία τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη;
19. Ποια θεωρείτε τα οφέλη σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε τάξεις συνεργατικής διδασκαλίας;