



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
ΔΙΕΡΕΥΝΟΥΝ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΧΕΙΡΑΦΕΤΙΚΗ
ΕΡΕΥΝΑ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΖΩΗ ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Α.Μ.: 161126

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΥΔΟΞΙΑ ΝΤΕΡΟΠΟΥΛΟΥ –ΝΤΕΡΟΥ

ΑΘΗΝΑ, 2019

Συντομογραφίες

Α.Π.Σ.	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Κ.Δ.Α.Υ.	Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης
Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
Π.Σ.	Παράλληλη Στήριξη
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Abstract	8
Πρόλογος	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ	12
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενταξιακή εκπαίδευσης	12
1.1.1 Νοηματοδότηση της ένταξης	12
1.1.2 Η προσέγγιση του ανάπηρου μαθητή στην ενταξιακή εκπαίδευση	16
1.1.3 Ο ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού	17
1.2 Εκπαιδευτική πολιτική και ενταξιακή εκπαίδευση: ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης και των τμημάτων ένταξης	24
1.2.1 Ανάλυση των θεσμικών κειμένων – Νομοθεσία	24
1.3 Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές στο πλαίσιο του γενικού σχολείου	28
1.3.1 Αναλυτικά προγράμματα	28
1.3.2 Διδακτικές μέθοδοι	31
1.3.3 Αξιολόγηση	32
1.3.4 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	34
1.3.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης	36
1.3.6 Ο ενταξιακός ρόλος του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης	38
1.3.7 Συνεργατικές πρακτικές	38
1.4 Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης για την ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης: προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	46
2.1 Σκοπός της έρευνας	46
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα	47
2.3 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση	49
2.3.1 Ποιοτική, χειραφετική έρευνα	49
2.3.2 Ερευνητικά εργαλεία	52
2.3.3 Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων	57

2.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός και διαδικασία	60
2.5 Δείγμα	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	70
3.1 Ευρήματα ομαδικής συζήτησης: 1η Φάση	70
3.1.1 Μαθησιακός Τομέας	70
3.1.2 Κοινωνικό- συναισθηματικός Τομέας	72
3.1.3 Παιδαγωγικός Τομέας	78
3.2 Ευρήματα ημι- δομημένων συνεντεύξεων: 2 ^η Φάση	80
3.2.1 Απόψεις εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης για την Ενταξιακή Εκπαίδευση ...	80
3.2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης για την Εκπαιδευτική Πολιτική ...	87
3.2.3 Οι Εκπαιδευτικές Πρακτικές των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης	93
3.3 Ευρήματα παρατήρησης: 3 ^η Φάση	100
3.3.1 Μαθησιακός Τομέας	100
3.3.2 Συνεργασία	106
3.3.3 Κοινωνικές Συναλλαγές Μαθητή	109
3.4 Ευρήματα ανοιχτής συνέντευξης με τη χρήση γραπτού ερευνητικού υλικού: 4 ^η Φάση	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	118
4.1 Η ενταξιακή προοπτική του θεσμού Παράλληλης Στήριξης: αντιμετωπίζοντας την πρόκληση των ιατροκοιμημένων και διαχωριστικών ιδεολογικών τοποθετήσεων.....	118
4.2 Ζητήματα ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης και τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης: αντίφαση μεταξύ της διατυπωμένης από την πολιτεία ρητορικής και της σχολικής πραγματικότητας	124
4.3 Οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης στη γενική εκπαίδευση: αναζητώντας την ενταξιακή προσέγγιση στην εκπαιδευτική πράξη.....	130

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	139
5.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας	139
5.2 Μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας	147
5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	148
Βιβλιογραφία	150
Παραρτήματα	162

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ο διάλογος γύρω από την αντινομία που παρατηρείται ανάμεσα στη ρητορική που διατυπώνεται από την πολιτεία μέσω των νομοθετημάτων της και των πραγματικών τεκταινόμενων στο σχολείο, όσον αφορά τη διαχείριση της διαφοράς στην εκπαίδευση. Ο διάλογος στρέφεται συγκεκριμένα γύρω από τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, που τοποθετεί στο πλευρό του μαθητή με αναπηρία έναν δάσκαλο- συνήθως με γνώσεις ειδικής αγωγής, με στόχο την υποστήριξη αυτού του μαθητή και γύρω από το κατά πόσο αυτός ο θεσμός επιτελεί τον σκοπό του. Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν τον θεσμό, ως βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή του θεσμού Παράλληλης Στήριξης τόσο μέσα από τις προσωπικές τους θεωρήσεις όσο και μέσα από τις πρακτικές που υιοθετούν εντός της τάξης. Οι απόψεις και οι πρακτικές τους συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής που παρέχει ή δεν παρέχει ο εν λόγω θεσμός.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης μέσα από την μελέτη των απόψεων και των πρακτικών τους, αναδεικνύοντας τις φωνές τους. Αντί να ορισθούν εκ των προτέρων από την ερευνήτρια τα ακριβή ζητήματα που επρόκειτο να διερευνηθούν, διενεργήθηκε η παρούσα ποιοτική, χειραφετικού τύπου έρευνα η οποία έδωσε πρόσβαση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης στον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας, στη διεξαγωγή της και στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτή. Η έρευνα διεξήχθη σε τέσσερις φάσεις (προσδιορισμός ερευνητικών ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες, διερεύνηση των απόψεών τους, διερεύνηση των πρακτικών τους, αναστοχασμός των συμμετεχόντων επί των αποτελεσμάτων) και ως καταλληλότερος τρόπος συλλογής δεδομένων κρίθηκε ο συνδυασμός τριών ερευνητικών εργαλείων, της ομαδικής συζήτησης, τη ημιδομημένης συνέντευξης και της ανοιχτής συνέντευξης με τη χρήση γραπτού ερευνητικού υλικού. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από πέντε εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης, όλοι εργαζόμενοι στην ίδια σχολική μονάδα ενώ η μία εξ αυτών ήταν παράλληλα και η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας. Για την ανάλυση των ευρημάτων, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου.

Από την ανάλυση δεδομένων βρέθηκε ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης πρόσκεινται στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας με αποτέλεσμα να αντιτίθενται στο ενταξιακό σκεπτικό ενώ και οι πρακτικές που αυτοί εφαρμόζουν στο πλαίσιο του σχολείου κρίθηκαν ως μη ενταξιακές. Την ίδια στιγμή, η εκπαιδευτική πολιτική, μέσω του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, φάνηκε να συντηρεί την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων στον χώρο της ειδικής αγωγής, διατηρώντας τον διαχωρισμό μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών αλλά και τον διαχωρισμό μεταξύ εκπαιδευτικών (γενικής εκπαίδευσης και Παράλληλης Στήριξης αλλά και δημόσιας και ιδιωτικής Παράλληλης Στήριξης). Παρόλα αυτά, βρέθηκε ότι η μετατόπιση των εκπαιδευτικών προς μία πιο ενταξιακή θεώρηση είναι εφικτή υπό προϋποθέσεις. Τέλος, αναδείχθηκε η δυνατότητα αξιοποίησης της χειραφετικού τύπου έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις- κλειδιά: εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, εκπαιδευτικός ρόλος, εκπαιδευτικές πρακτικές, ανάπηροι μαθητές, χειραφετική έρευνα, ενταξιακή εκπαίδευση

Abstract

In recent years, a lot of conversation has risen regarding the contradiction between the political rhetoric for the disability treatment at school and the empirical evidence. This conversation is occurring specifically around the Parallel Support (the Greek model of co-teaching) which sets a usually special education teacher to aid a disabled student and it investigates how much this teacher can actually help the student at school through this model. Special education teachers are the main participants in Parallel Support and play a major role in its successful implementation and deeper understanding through their personal views and practices in the classroom. They can give a better insight regarding the pros and cons of this model and suggest further improvements.

The scope of this research is to investigate the teachers' role in Parallel Support through the analysis of their views and practices. The researcher focused in a qualitative and emancipatory research which gave the opportunity to the teachers to design the research methodology and validate the results themselves instead of them being set by the researcher. The investigation was partitioned in four stages; specification of the research questions by the participants, analysis of their views, analysis of their practices and reflection on the investigation results. The best method of data collection was found to be a combination of three different investigation tools: collective conversation, semi-structured interview and open interview with the use of written research material. The sample data consists of five Parallel Support teachers, all coming from the same school. It should be noted that one of the participants is this research's investigator. Thematic content analysis was used for the data analysis.

The analysis results yielded that the participants views lie within the medical disability model which as a result contradicts the notion of inclusion. Their practices within school were furthermore described as non-inclusional. It should be also noted that at the same time the education related laws through the model of Parallel Support seem to preserve the existing reality within the special education context which maintains not only the discrimination between the disabled and non-disabled students but also the discrimination among the teachers (mainstream and special education teachers but also public/ privately funded special education teachers). However, it can also be concluded that the teachers' views can be shifted towards an

inclusional view given certain conditions. Finally, the successful implementation of the emancipatory research in the educational field was emerged through this research.

Key words: Parallel Support teachers, educational role, educational practices, disabled students, emancipatory research, inclusive education

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τον ρόλο των εκπαιδευτικών Π.Σ. στο γενικό σχολείο. Η αφορμή για την επιλογή του θέματος προήλθε από τον επαγγελματικό χώρο της ερευνήτριας, η οποία εργαζόταν ως εκπαιδευτικός Π.Σ. σε δημόσιο δημοτικό σχολείο και είχε εντοπίσει προβληματικά σημεία κατά την άσκηση του έργου της. Το πιο δύσκολο κομμάτι ήταν ότι βίωνε μια σύγκρουση ανάμεσα σε όσα διδασκόταν ως φοιτήτρια του μεταπτυχιακού ειδικής αγωγής και σε όσα έκανε ως εκπαιδευτικός Π.Σ. για να «υποστηρίξει» τον μαθητή. Παράλληλα, είχε διαπιστώσει ότι μοιραζόταν κοινούς προβληματισμούς με άλλους συναδέλφους Π.Σ. που εργάζονταν στην ίδια σχολική μονάδα..

Συγχρόνως, η μελέτη της βιβλιογραφίας έδειχνε ότι υφίσταται πράγματι μία διάσταση θεσμοθετημένων λόγων και έργων στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στο ελληνικό σχολείο. Βρέθηκε πληθώρα ερευνών στο πεδίο της ειδικής αγωγής που διερευνούν ζητήματα που σχετίζονται με τα τμήματα ένταξης και τους δασκάλους ένταξης. Ωστόσο, τα δεδομένα για τον σχετικά νέο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θεσμό της Π.Σ. δεν ήταν αρκετά και εστίαζαν κυρίως στα καθήκοντα- αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών Π.Σ. και στην απουσία συνεργατικών πρακτικών μεταξύ συνδιδασκάλων. Συγχρόνως, ήταν προσωπικό αίτημα της ερευνήτριας να μην σχεδιαστεί μία ακόμη έρευνα που θα διερευνά για πολλοστή φορά απόψεις εκπαιδευτικών αλλά μία έρευνα που θα έρθει να προσθέσει κάτι καινούριο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, γνωστικά αλλά και μεθοδολογικά. Άλλωστε η σημαντικότητα της επιστημονικής έρευνας συνίσταται στη διερεύνηση και παρουσίαση της αλήθειας και της νέας γνώσης καθώς και στην απόδοση απαντήσεων σε ουσιώδη ζητήματα (Robson, 2007). Έτσι, με την πολύτιμη βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριας, οι αρχικοί προβληματισμοί μετατράπηκαν σε έναν ενδιαφέροντα ερευνητικό σχεδιασμό ο οποίος οδήγησε στο παρόν ερευνητικό πόνημα.

Η εργασία ξεκινά με τη θεωρητική πλαισίωση του υπό διερεύνηση ζητήματος, η οποία προέρχεται από τη μελέτη της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική επισκόπηση αφορά στον εννοιολογικό προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης, στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του θεσμού της Π.Σ., στον προσδιορισμό των ενταξιακών πρακτικών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου και στην

καταγραφή προηγούμενης ερευνητικής δραστηριότητας που αφορά τις απόψεις και τις εμπειρίες εκπαιδευτικών Π.Σ. σχετικά με την ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφεται αναλυτικά ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων και το δείγμα. Στο επόμενο κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων που συγκεντρώθηκαν από τις τέσσερις φάσεις της έρευνας. Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο όπου γίνεται η συζήτηση και η ανάλυση των ευρημάτων. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα. Επιπλέον, αναλύονται οι περιορισμοί της και δίνονται προτάσεις σχετικά με το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά της για μελλοντικές έρευνες.

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας πολλοί ήταν οι άνθρωποι που συνέβαλαν και στήριξαν, καθένας με τον τρόπο του, την προσπάθειά μου κι αυτούς οφείλω να ευχαριστήσω. Πρωτίστως, θα ήθελα να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες στην Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, κα Ευδοξία Ντεροπούλου- Ντέρου, για τη συνεχή και πολύτιμη καθοδήγησή της καθώς και για την ουσιαστική και άμεση στήριξή της σε όλα τα στάδια της έρευνας. Ξεχωριστές ευχαριστίες εκφράζω και για τους καθηγητές του τμήματος που μου έδειξαν ότι υπάρχει κι ένας άλλος τρόπος θέασης της αναπηρίας, πιο ανθρωποκεντρικός και πιο δίκαιος. Θα ήταν επίσης παράλειψη εάν δεν ευχαριστούσα κάθε έναν/μία συμμετέχοντα/-ουσα¹ ξεχωριστά γιατί χωρίς την ανταπόκρισή τους δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της έρευνας καθώς και τη διευθύντρια του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Παπάγου, κα Πηνελόπη Κωστόγιαννη, που επέτρεψε τη διεξαγωγή της έρευνας στον χώρο του σχολείου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για τη συμπαράσταση και την υπομονή της.

¹ Στο μεγαλύτερο μέρος της εργασίας, αποφεύχθηκε η ταυτόχρονη αναφορά σε γυναίκες και άντρες για τη διευκόλυνση των αναγνωστών. Διατηρήθηκε η χρήση του αρσενικού γένους για την αναφορά σε μεικτές ομάδες, χωρίς αυτό να ενέχει οποιαδήποτε υπόνοια χρήσης σεξιστικής γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης

1.1.1 Νοηματοδότηση της ένταξης

Τα τελευταία χρόνια, έχουν ενταθεί οι προσπάθειες των χωρών προκειμένου να αντεπεξέλθουν στο αίτημα πολλών διακηρύξεων και διασκέψεων που αξιώνουν εκπαίδευση για όλους. Εκπαίδευση για όλους σημαίνει ίσες ευκαιρίες και ολοκληρωτική πρόσβαση στη μάθηση για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρίες. Μια τέτοια εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να είναι «συμπεριληπτική» (inclusive education) ή όπως αλλιώς λέγεται, «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» και αποδέχεται τον μαθητή με αναπηρία έτσι όπως είναι. Αναγνωρίζει την αναπηρία, χωρίς όμως να εστιάζει στους περιορισμούς που αυτή θέτει αλλά στις δυνατότητες του μαθητή και στην μοναδικότητα της προσωπικότητάς του (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση η αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται ως προϊόν ατομικής παθολογίας αλλά ως ικανότητα, ή μη, του εκπαιδευτικού συστήματος να αναγνωρίσει και να αναδείξει τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού (Slee, 2004). Έτσι, έρχονται στο προσκήνιο οι δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις της αναπηρίας, αυτή που σχετίζεται με το ιατρικό μοντέλο κι αυτή που σχετίζεται με το κοινωνικό μοντέλο. Σύμφωνα με το πρώτο, η αναπηρία είναι αποτέλεσμα κάποιας βιολογικής βλάβης που πρέπει να θεραπευτεί/ αποκατασταθεί για να μπορέσουν τα άτομα να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία (Oliver, 1990) και άρα, τα παιδιά εκπαιδεύονται και κοινωνικοποιούνται σε ειδικά σχολικά πλαίσια, όχι εντός των γενικών σχολείων (Oliver, 1987). Από την άλλη, το κοινωνικό μοντέλο στηρίζεται στην παραδοχή ότι η αναπηρία είναι μια κοινωνικά κατασκευασμένη συνθήκη (Thomas, 2004) και άρα, τα παιδιά μπορούν να ενταχθούν στα γενικά σχολεία, αρκεί αυτά να διαμορφωθούν με τρόπο που να ανταποκρίνονται στην ετερογένεια των μαθητών. Με αυτό το δεδομένο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση απέχει από το ιατρικό μοντέλο και νοηματοδοτείται εντός του κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας.

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να αποδοθεί κι από τον όρο «ένταξη», στο βαθμό που αυτή αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών, στην

απόρριψη παγιωμένων στερεότυπων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Είναι σαφές ότι σε αυτή την περίπτωση, η ένταξη δεν αναφέρεται στις τροποποιήσεις που πρέπει να γίνουν προκειμένου να εισχωρήσουν στα άθικτα κατά τα άλλα σχολεία ανάπηροι μαθητές αλλά στις ριζικές αλλαγές οι οποίες είναι επιβεβλημένο να γίνουν προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών (Clark, Dyson & Millward, 1995). (Στο εξής, ο όρος «ένταξη» θα χρησιμοποιείται με αυτό το περιεχόμενο).

Μιλώντας κανείς για την «απόλυτη» ένταξη δεν θα πρέπει να παραβλέψει την παράμετρο των φιλικών σχέσεων. Όπως υπογραμμίζει ο Haring (1991), δεν αρκεί η λειτουργική ένταξη, το να συνεκπαιδούνται δηλαδή όλοι οι μαθητές στον ίδιο χώρο και να συμμετέχουν σε ίδιες δραστηριότητες, όπως είναι οι σχολικές εκδρομές, τα διαλείμματα ή οι σχολικές εκδηλώσεις και γιορτές. Χρειάζεται να πραγματοποιηθεί και η κοινωνική ένταξη, να γίνονται δηλαδή όλοι οι μαθητές κοινωνοί κοινωνικών συναναστροφών, οι οποίες μπορεί να είναι τυπικές, σταθερές, περιστασιακές ή πολύ στενές, έτσι ώστε να υπάρχει ένα σταθερό κοινωνικό δίκτυο μεταξύ τους. Το εγχείρημα βέβαια δεν είναι ένα εύκολο και απαιτεί μια σειρά ενεργειών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όπως τη συνεχή εκτίμηση των αναγκών κάθε μαθητή, τον κατάλληλο προγραμματισμό και την αξιολόγηση των όποιων παρεμβάσεων, μπορεί όμως να οδηγήσει στη δημιουργία και την ανάπτυξη αληθινών σχέσεων (Roll, 1997).

Επί της ουσίας, η ένταξη δεν ευαγγελίζεται μια καινοτόμο διδακτική μέθοδο αλλά συνδέεται με μια διαφορετική θεώρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερα για την περίπτωση της Ελλάδας, μια ενταξιακή εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, προϋποθέτει ουσιαστικές αλλαγές σε πολλούς τομείς (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000), οι οποίες αφορούν τόσο το έμψυχο όσο και το άψυχο υλικό που επανδρώνει τα σχολεία παράλληλα με έναν αυστηρά επιστημονικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Ζώνιου- Σιδέρη, 1997). Ο Barton (2000) υπογραμμίζει ότι οι αλλαγές αυτές, πέρα από την εσωτερική διάρθρωση του σχολείου, αφορούν και τις σχέσεις που αναπτύσσει αυτό με την κοινότητα και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Οι αλλαγές που επισημαίνονται θα πρέπει να οδηγούν στη δημιουργία ενός σχολείου το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ακόλουθες δύο προσδοκίες. Το σχολείο αυτό θα πρέπει να περιορίσει μέχρι να εξαφανίσει τις προκαταλήψεις και το φόβο των σχέσεων, να προωθήσει την κατανόηση και την ανοχή, ώστε να «διαμορφώσει»

μαθητές οι οποίοι ως ενήλικες θα συμμετέχουν ενεργά σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Επιπλέον, το σχολείο, όπως το αντιλαμβάνεται η εκπαιδευτική πολιτική συζήτηση που υπερασπίζεται την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά, θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές πρόσβαση στην κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ, παράλληλα, θα αναγνωρίζει την αξία και θα επιτρέπει την έκφραση της κουλτούρας που ο κάθε μαθητής φέρει (Ζώνιου- Σιδέρη, 2006).

Η ένταξη είναι ένα ζήτημα το οποίο πέραν από εκπαιδευτικές προεκτάσεις έχει και πολιτικές, ηθικές και κοινωνικές αποχρώσεις, πράγμα που σημαίνει ότι για να επιτευχθεί πρέπει να γίνει δουλειά σε όλους αυτούς τους τομείς (Saleh, 1997). Σε επίπεδο πολιτικής, μια ενταξιακή προοπτική προϋποθέτει ότι οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής θα επανεξετάσουν την πολιτική της αναγνώρισης, ποιοι δηλαδή θα αποκλείονται και ποιοι θα περιλαμβάνονται στα εκπαιδευτικά συστήματα και για ποιους λόγους. Σε επίπεδο ηθικής και αξιών, η ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει την άρση των παγιωμένων και θεσμοθετημένων στο κοινωνικό σύστημα διακρίσεων και της καταπίεσης που χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητη η παραδοχή ότι όλα τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν· ότι τα ανάπηρα παιδιά δεν είναι κατώτερα από τα μη ανάπηρα· ότι όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, ηλικίας και σεξουαλικής επιλογής διατηρούν το δικαίωμά τους στην ελευθερία, την αξιοπρέπεια, τη δικαιοσύνη και στην ποιοτική εκπαίδευση (Barton, 2000). Από κοινωνικής σκοπιάς, η ένταξη προϋποθέτει από τους πολίτες να επανεξετάσουν τις αξίες στις οποίες στηρίζονται, αν και σε ποιο βαθμό συγκλίνουν με αυτές που μόλις προαναφέρθηκαν, και να αναλογιστούν τι αλλαγές είναι έτοιμοι να δεχτούν (Saleh, 1997).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η δημιουργία ενός σχολείου στο οποίο συνεκπαιδούνται όλοι οι μαθητές δεν είναι σε καμία περίπτωση εύκολη όσες προτάσεις κι όσες προϋποθέσεις κι αν επισημανθούν (Ainscow, 1997). Είναι χαρακτηριστικό ότι η θέση της Saleh (1997), είκοσι χρόνια μετά, φαντάζει έκτακτη στην περίπτωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της Ελλάδας αλλά και άλλων χωρών: πέρα από το γεγονός ότι η ειδική αγωγή υποχρηματοδοτείται, συνεχίζει να λειτουργεί απομονωμένη, παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση κι όχι ως μέρος αυτής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι δεν διαθέτουν όσα χρειάζονται προκειμένου να εκπαιδεύσουν έναν ανάπηρο μαθητή με αποτέλεσμα να

τον παραπέμπουν σε ειδικούς επαγγελματίες, γεγονός που ενισχύει τον διαμελισμό στους κόλπους μίας και μοναδικής εκπαιδευτικής κοινότητας- γενικής και ειδικής.

Ο Barton (2008), σε μια προσπάθεια να αναδείξει τη δυσκολία εφαρμογής μιας ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, υιοθετεί τον όρο «αγώνας». Υποστηρίζει ότι η ένταξη αποτελεί έναν δύσκολο αγώνα μετασχηματισμού όλων εκείνων των εμποδίων που δεν επιτρέπουν την αλλαγή, όπως είναι η αμφισβήτηση για παράδειγμα των εννοιών της «επιτυχίας», της «αποτυχίας» και της «ικανότητας» στην εκπαίδευση. Είναι, επίσης, ένας αγώνας αμφισβήτησης και κριτικής των καθιερωμένων κοινωνικών αξιών και προτεραιοτήτων αλλά και των δομών που αυτές υποστηρίζουν. Τέλος, η ένταξη αποτελεί έναν αγώνα για δίκαιη μεταχείριση των διαφορών των μαθητών. Επιπλέον, ο ίδιος υπογραμμίζει τη σημασία της αξιοποίησης του διαλόγου κατά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και κατά την εκπαιδευτική πράξη διότι αποτελεί μια μέθοδο που εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε διαφωνίες, ιδέες και επιχειρήματα, διαστρεβλωμένα ή μη, καλλιεργεί τον αμοιβαίο σεβασμό και τη συμμετοχή όλων με ειλικρίνεια και με ανοικτή διάθεση, τους βοηθά να κατανοήσουν ότι δεν γνωρίζουν όλες τις απαντήσεις πράγμα που τους κάνει να βιώσουν αβεβαιότητα και αμφιβολία και εν τέλει, θα τους οδηγήσει στην αναζήτηση της ισότητας.

Η χρήση του όρου «αγώνας» καταδεικνύει ότι τα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα δεν είναι σε καμία περίπτωση εύκολα καθώς σχετίζονται με τα δικαιώματα και την ευημερία όλων των ανθρώπων, ότι δεν υπάρχουν γρήγορες και εύκολες απαντήσεις και ότι το κόστος του αγώνα θα είναι μεγάλο γι' αυτό και πρέπει να το αναλάβουν όλοι οι εμπλεκόμενοι σε συνεργασία. Ο αγώνας αυτός, επίσης, πρέπει πάντα να γίνεται σε συνάρτηση με τις ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικο- οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες της εκάστοτε κοινωνίας διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος να καταλήξει κανείς σε απερίσκεπτα και ακατάλληλα αποτελέσματα. Όπως κάθε αγώνας, έτσι και ο συγκεκριμένος προϋποθέτει την έννοια της ελπίδας! Η ελπίδα σχετίζεται με την παραδοχή της παρούσας κατάστασης, τη συνειδητοποίηση για μια διαφορετική κατάσταση και την πεποίθηση ότι αυτό είναι εφικτό. Η ελπίδα στην περίπτωση της ένταξης παραπέμπει σε μια κοινωνία εντελώς διαφορετική από την ισχύουσα (Barton, 2008).

1.1.2 Η προσέγγιση του ανάπηρου μαθητή στην ενταξιακή εκπαίδευση

Βασική παραδοχή της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι ότι κάθε μαθητής μπορεί κάποια στιγμή να παρουσιάσει δυσκολίες στη μάθηση για διαφορετικούς λόγους. Με αυτή την έννοια, στην ενταξιακή εκπαίδευση λογίζεται πρωτίστως ο μαθητής κι όχι ο ανάπηρος μαθητής. Όμως, οι δυσκολίες του μαθητή αυτές καθαυτές δεν είναι το μείζον ζήτημα. Προτεραιότητα στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι πώς το σχολείο θα εξασφαλίσει όλα τα απαραίτητα μέσα και την κατάλληλη υποστήριξη, ώστε όλοι οι μαθητές να βιώσουν σε έναν κοινό χώρο δράσης τις εμπειρίες τους και την ατομική τους μάθηση, το περιεχόμενό της, τους στόχους, τη μέθοδο και τη διαδικασία μάθησης όπως αυτά προσδιορίζονται από τον ίδιο μαθητή (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Αντιθέτως, στην περίπτωση δηλαδή που οι ανάπηροι μαθητές διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους μαθητές, αφαιρούνται από τη σχολική κοινότητα σημαντικές μαθησιακές δυνατότητες διότι οι μη ανάπηροι έχουν άγνοια για τον κόσμο των ανάπηρων μαθητών και οι ανάπηροι μαθητές δεν γνωρίζουν τίποτε, ή σχεδόν τίποτε, για τον κόσμο των μη ανάπηρων συνομηλίκων τους. Με αυτό τον τρόπο, δηλώνεται ρητά ποιοι ανήκουν στον έναν και στον άλλο κόσμο με αποτέλεσμα να τίθενται σαφείς διαχωριστικές γραμμές που επιβάλουν στον κάθε μαθητή να παραμείνει αυστηρά και μόνο εντός της ομάδας του. Προκειμένου να αποκτήσουν οι ανάπηροι και μη μαθητές γνώση για τη διαφορετικότητα, θα πρέπει να έρθουν σε επαφή και να αλληλεπιδράσουν στον χώρο του σχολείου, ώστε να αποκτήσουν τις δικές τους εμπειρίες. Πέραν του γεγονότος ότι οι μαθητές αποκτούν γνώσεις με βιωματικό τρόπο, η συνύπαρξη ανάπηρων και μη μαθητών προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνικές αρμοδιότητες και ικανότητες που εκτείνονται από την καθημερινή βοήθεια και αλληλεγγύη, το καθημερινό παιχνίδι, την κοινή εκδρομή και τη συνεργασία στο μάθημα έως την επιθυμία να γίνουν φίλοι με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι κοινωνικές αρμοδιότητες και ικανότητες αφορούν και στους ανάπηρους μαθητές οι οποίοι, για παράδειγμα, οφείλουν να κατανοήσουν ότι δεν προκύπτει κανένα προνόμιο από τη διαφορετικότητα, ότι δεν απομονώνονται από τους υπόλοιπους, αλλά συμμετέχουν ισότιμα στις εργασίες, στις γιορτές, στα παιχνίδια, στους τσακωμούς, αποδέχονται οι ίδιοι τη διαφορετικότητά τους και δεν αντιδρούν με ζήλια ή καχυποψία απέναντι στους συμμαθητές τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2006).

Συνεπώς, ο ανάπηρος μαθητής δεν διαφοροποιείται από τους συμμαθητές του αλλά ούτε και τυγχάνει ευνοϊκότερης μεταχείρισης από αυτούς (Snell, 1998). Με

άλλα λόγια, οι ανάπηροι μαθητές απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο και προάγουν την προσωπικότητά τους όταν δεν είναι αποδέκτες απόρριψης ή υπερπροστατευτικότητας. Γιατί για να γίνει κάποιος ανάπηρος μαθητής αποδεκτός, θα πρέπει να τον αντιμετωπίσουμε ακριβώς όπως όλους τους μη ανάπηρους μαθητές: ως άνθρωπο, παιδί, μαθητή ή φίλο (Ζώνιου- Σιδέρη, 2006).

1.1.3 Ο ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού

Στην παρούσα εργασία, υιοθετείται από τη γράφουσα ο όρος «ενταξιακός εκπαιδευτικός» καθώς κρίνεται ως κατάλληλος να περιγράψει τον εκπαιδευτικό ο οποίος είναι σε θέση να αξιοποιήσει ποικίλα μέσα και διδακτικές προσεγγίσεις που θα του επιτρέψουν να αξιοποιήσει το πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του.

Εστιάζοντας σε έναν ακαδημαϊκό προσανατολισμό, η Ζώνιου- Σιδέρη (1998) προτείνει πως, εάν οι εκπαιδευτικοί ακολουθήσουν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο πρόγραμμα κατάρτισης, μπορούν να προετοιμαστούν ώστε να γίνουν «ενταξιακοί». Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που αναπτύσσεται σε τέσσερα επίπεδα και το οποίο εκκινεί από τη βασική αρχή ότι η Γενική Παιδαγωγική συνυπάρχει με την Ειδική Παιδαγωγική και ότι μεταξύ τους αλληλοσυμπληρώνονται. Έτσι λοιπόν, στο πρώτο επίπεδο, συστήνεται οι παιδαγωγοί της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης να λάβουν επιπρόσθετη κατάρτιση σε ζητήματα που άπτονται της Ειδικής Παιδαγωγικής και της Γενικής Παιδαγωγικής αντίστοιχα. Αυτό θα τους επιτρέψει να υιοθετήσουν μια ισότιμη μεταχείριση απέναντι σε όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία αλλά και να προωθήσουν την επαγγελματική συνεργασία μεταξύ των δύο κλάδων. Στο δεύτερο επίπεδο, συστήνεται οι προπτυχιακοί φοιτητές γενικής και ειδικής εκπαίδευσης να παρακολουθήσουν ένα μάθημα επιλογής που να σχετίζεται με ζητήματα ένταξης. Στο τρίτο επίπεδο, συστήνεται οι προπτυχιακοί φοιτητές και των δύο κλάδων να παρακολουθήσουν και ένα υποχρεωτικό, σχετικό με την ένταξη, μάθημα το οποίο θα διδάσκεται κατά την έναρξη των σπουδών και θα εξελίσσεται μέχρι τη λήξη τους. Στόχος του συγκεκριμένου μαθήματος θα είναι όχι μόνο να εμπλουτίσει τις γνώσεις τους γύρω από την ένταξη αλλά και να τους παρακινήσει να υιοθετήσουν μια στάση που απορρίπτει τάσεις διακρίσεων και αποκλεισμού και προωθεί το συνεργατικό πνεύμα. Στο τελευταίο επίπεδο, συστήνεται η παρακολούθηση εξειδικευμένων μαθημάτων που αφορούν τα άτομα με αναπηρίες,

όπως για παράδειγμα πώς αναπτύσσεται ο λόγος στα κωφά παιδιά. Στην πραγματικότητα δηλαδή, η κατάρτιση των παιδαγωγών δεν εστιάζει στην εκμάθηση νέων, εξειδικευμένων παιδαγωγικών μεθόδων. Επιδιώκει να παρακινήσει τους παιδαγωγούς να στραφούν με εντονότερο ενδιαφέρον και μεγαλύτερη συνείδηση στα επαγγελματικά τους καθήκοντα ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού και να διαμορφώνουν τη διδασκαλία κατά τρόπο τέτοιο που να ανταποκρίνεται σε αυτές τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες.

Η ανάπτυξη του δυναμικού των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιορίζεται μονάχα σε έναν τετραετή βασικό κύκλο πανεπιστημιακών σπουδών. Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες σε συνδυασμό με την εξέλιξη της επιστήμης επηρεάζουν αναπόφευκτα και την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι αποτελεσματικός στη νέα κατάσταση που διαμορφώνεται κάθε φορά (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000) και ενταξιακός για να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών του. Η συμβολή της επιμόρφωσης σε αυτό είναι ουσιαστική.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2004), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απευθύνεται σε μια ανομοιογενή ομάδα καθώς κάθε εκπαιδευτικός φέρει τις προσωπικές του πεποιθήσεις και το ατομικό ακαδημαϊκό και επαγγελματικό του φορτίο. Άρα, δεν μπορεί παρά να οργανώνεται σε απόλυτη συνάρτηση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν οι νέες γνώσεις που παρέχονται από την επιμόρφωση έρχονται σε πλήρη σύγκρουση με τις απόψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τότε οι τελευταίοι έχουν την τάση να μην τις αξιολογούν ούτε να τις υιοθετούν (Anderson & Bird 1995). Έχει επίσης καταδειχθεί πως, όταν οι προσωπικές τους απόψεις και προτιμήσεις δεν συνυπολογίζονται ως συστατικό κομμάτι της επιμόρφωσης, τότε την αξιολογούν ως ένα καθαρά θεωρητικό εργαλείο που δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη (Τζεκάκη, 1984).

Βέβαια, η σωστή οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως και των ενηλίκων γενικότερα, δεν είναι εύκολο ζήτημα. Έχει υποστηριχθεί ότι η εφαρμογή συνεργατικών προσεγγίσεων συμβάλλει στην επιτυχία των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Angelides, 2003). Εκτός από τη συνεργασία, έμφαση πρέπει να δίνεται στην προσέγγιση ενός θέματος. Στόχος δεν είναι η στείρα παροχή γνώσεων αλλά ο τρόπος που συλλαμβάνεται μια ιδέα, πώς οργανώνεται, πώς γίνεται

αντικείμενο επεξεργασίας και πώς τελικά παρουσιάζεται. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων, όπως η ηλικία, το φύλο ή οι σπουδές, πρέπει επίσης να συνυπολογίζονται ώστε οι επιμορφωτές να διαμορφώνουν ανομοιογενείς ομάδες που δεν προωθούν τον διαχωρισμό αλλά τη διαφορετικότητα. Επίσης, η παρεχόμενη κατάρτιση θα πρέπει να είναι θεωρητική και πρακτική, με προσανατολισμό την εξεύρεση αποτελεσματικών μεθόδων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, λόγου χάρη μέθοδοι συμπερίληψης παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία ή προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Η Ζώνιου- Σιδέρη (2004) καταλήγει πως το περιεχόμενο της επιμόρφωσης θα πρέπει να εστιάζει σε μια προσπάθεια μετατόπισης της αντίληψης των εκπαιδευτικών γύρω από την αναπηρία, ώστε η αναπηρία από αιτία για τις «περιορισμένες» δυνατότητες των μαθητών να γίνεται αντιληπτή ως ένα κίνητρο που θα προάγει το παιδαγωγικό τους έργο. Η Ainscow (1997), κινούμενη προς την ίδια κατεύθυνση, υπογραμμίζει την κριτική στάση που πρέπει να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στον όρο «διαφορά», που συνήθως είναι συνυφασμένος με την έννοια του ελλείμματος στη σχολική πράξη, προκειμένου να αναλογιστούν εάν τέτοιου είδους προκατειλημμένες αντιλήψεις επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές.

Η επιμόρφωση των ενταξιακών εκπαιδευτικών θα πρέπει να δομηθεί γύρω από τους ακόλουθους άξονες: ενεργός μάθηση, προσδιορισμός στόχων, πρακτική εξάσκηση και αξιολόγηση. Η ενεργός μάθηση ενεργοποιεί τους επιμορφούμενους στην κατεύθυνση να αναζητήσουν νέες γνώσεις που τους αφορούν, μέσα σε κλίμα ομαδοσυνεργατικό. Ο προσδιορισμός των στόχων δίνει «φωνή» στους επιμορφούμενους σχετικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους. Η πρακτική εξάσκηση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαπιστώσουν στην πράξη τι είναι εφικτό και τι όχι και ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη στήριξη από τους συναδέλφους. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται ενδεδειγμένα και ορθά ώστε να βελτιώνονται τα προβληματικά σημεία της επιμόρφωσης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Η σημασία της πρακτικής άσκησης γίνεται κατανοητή, αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με την καθημερινότητα και τον τρόπο δράσης και σκέψης των μαθητών με αναπηρία, και να ξεφύγουν από την, πιθανώς εσφαλμένη, εικόνα που έχουν γι' αυτούς μονάχα μέσα από τις περιγραφές των βιβλίων (Maheady, Mallette & Harper, 1996). Παρά το γεγονός ότι

υπάρχουν σαφείς κατευθύνσεις για την οργάνωση προγραμμάτων κατάρτισης, η έρευνα των Δημητρίου και Ανδρούσου (2013) έδειξε ότι η πλειοψηφία των αντίστοιχων προγραμμάτων που εκπονούνται στην Ελλάδα από πανεπιστημιακά τμήματα και διδασκαλεία παρέχει κατάρτιση προσανατολισμένη στην μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ανατροφοδοτώντας τη διάκριση γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Μόνο δύο διδασκαλεία φαίνεται να προετοιμάζουν τους επιμορφούμενους για την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της εκάστοτε ομάδας μαθητών, υιοθετώντας την προοπτική της συμπερίληψης.

Εκτός από την κατάρτιση (πανεπιστημιακή ή επιμορφωτικού χαρακτήρα), η δυνατότητα ενός εκπαιδευτικού να είναι ενταξιακός βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την παιδαγωγική του ικανότητα, η οποία συνίσταται από τη διδακτική ικανότητα, την ικανότητα αγωγής και την κοινωνική ικανότητα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την ικανότητά του να παρέχει ερεθίσματα στους μαθητές, ώστε να παρακινηθούν να αναζητήσουν τις γνώσεις που έχουν νόημα για τους ίδιους, με τους τρόπους που ο ίδιος επιθυμούν. Μια μέθοδος διδασκαλίας που ικανοποιεί τη συνθήκη αυτή είναι η διαφοροποιημένη μέθοδος για την οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια της εργασίας. Η ικανότητα αγωγής σχετίζεται με τη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού να αποδέχεται κάθε παιδί όπως είναι και να το εντάσσει στη διδακτική διαδικασία, χωρίς να το απομονώνει. Η κοινωνική ικανότητα σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαμορφώσει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα καθημερινά αυθόρμητες και ελεύθερες συναλλαγές που έχουν νόημα για τους μαθητές. Στη βάση της παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού βρίσκεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με τους άλλους. Σύμφωνα με τον Cummins (1999, όπως αναφέρεται στους Μπάμπαλης & Μανιάτης, 2013), στο πλαίσιο μίας εκπαίδευσης που δεν αποκλείει κανέναν μαθητή, η καλλιέργεια αλληλεπιδραστικών σχέσεων είναι πρωτεύουσας σημασίας ενώ οι όποιες διδακτικές παρεμβάσεις, οι όποιοι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και οι επιδόσεις των μαθητών ακολουθούν δευτερευόντως.

Έχοντας την δέουσα κατάρτιση, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι σε εγρήγορση ώστε να εντοπίσει τυχόν μειονεξίες στην ανάπτυξη του παιδιού και στη συνέχεια να ενημερώσει τους γονείς του παιδιού και τους συναδέλφους του. Υπ' αυτή την έννοια, ο ενταξιακός παιδαγωγός επιφορτίζεται με έναν ακόμη ρόλο, τον

συμβουλευτικό. Σκοπός της Συμβουλευτικής στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι να ενημερώσει, να καθοδηγήσει, να εκπαιδεύσει, να στηρίξει και να διευκολύνει γονείς και παιδιά. Η ψυχολογική στήριξη των γονέων αποσκοπεί στο να ξεπεραστούν τυχόν αρνητικά συναισθήματα που εμποδίζουν την εξέλιξη των ίδιων και του παιδιού τους (Συριοπούλου- Δελλή, 2005).

Ο Καλαντζής (1976, όπως αναφέρεται στη Ζώνιου- Σιδέρη, 1998) φωτίζει μια ενδιαφέρουσα διάσταση, αναφερόμενος στον ειδικό παιδαγωγό, η οποία, κατά τη γνώμη μας, θα πρέπει να υιοθετηθεί για τον ενταξιακό παιδαγωγό. Πέραν από τις επιστημονικές- παιδαγωγικές γνώσεις που πρέπει να διαθέτει, ο ενταξιακός εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος σε ηθικά ζητήματα και ενημερωμένος σε νομικά ζητήματα των ατόμων με αναπηρία. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύμορφος και απαιτητικός. Κατά παρόμοιο τρόπο, ο Hamilton (2001) κάνει λόγο για μια Παιδαγωγική, ικανή να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της ενταξιακής εκπαίδευσης. Εντοπίζει σε αυτή την Παιδαγωγική μια ηθική διάσταση, πέραν της διδακτικής, που διαπερνά όλη τη σχολική πραγματικότητα (από τον τρόπο που είναι γραμμένα τα σχολικά εγχειρίδια μέχρι την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κ.λπ.) και η οποία αφορά αξίες και πεποιθήσεις.

Ο εκπαιδευτικός με ενταξιακό προσανατολισμό καλείται πολλές φορές να συνεργαστεί με κάποιον άλλον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη. Εν προκειμένω, ο όρος «συνεργασία» προσλαμβάνει την έννοια μιας ξεχωριστής επαγγελματικής σχέσης κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν μεταξύ τους εμπιστοσύνη, επικοινωνούν, επιμερίζονται τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες, γιορτάζουν, ξεπερνούν προκλήσεις και προβλήματα που ανακύπτουν και διαχειρίζονται τις διαφωνίες τους με εποικοδομητικό τρόπο (Villa, Thousand & Nevin, 2008). Το ζήτημα της συνεργατικής διδασκαλίας αναπτύσσεται σε ακόλουθη υποενότητα.

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην ειδική αγωγή (2012) διενήργησε ένα τριετές πρόγραμμα που αφορούσε την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης. Σκοπός του προγράμματος ήταν να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εικοσιπέντε ευρωπαϊκών χωρών, μέσω της βασικής τους εκπαίδευσης, αποκτούν τα εφόδια που τους καθιστούν ικανούς να είναι «ενταξιακοί». Ένα από τα βασικά ευρήματα που προέκυψαν είναι η διαμόρφωση του προφίλ των «ενταξιακών» εκπαιδευτικών. Το προφίλ οικοδομείται γύρω από τέσσερις βασικές αξίες, καθεμία

από τις οποίες συσχετίζεται με ανάλογες, ενδεικτικές αντιλήψεις, γνώσεις και δεξιότητες. Πιο αναλυτικά, αυτές είναι οι ακόλουθες:

Εκτίμηση της διαφορετικότητας των μαθητών: αναφέρεται στη στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη και τη διαφορετικότητα των μαθητών. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν αντιλήψεις, όπως ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά πρέπει να είναι σύμφωνη με τα ανθρώπινα δικαιώματα και ότι η διαφορετικότητα είναι κάτι απολύτως φυσιολογικό· γνώσεις, όπως το θεωρητικό πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης ή ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και δεξιότητες, όπως η διαχείριση καταστάσεων που προωθούν τον αποκλεισμό των μαθητών και αξιοποίηση ευκαιριών που αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα.

Η υποστήριξη όλων των μαθητών: αναφέρεται στην καλλιέργεια της ολόπλευρης ανάπτυξης (γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής) όλων των μαθητών ανεξαιρέτως και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών στις ανομοιογενείς τάξεις. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν αντιλήψεις που σχετίζονται, για παράδειγμα, με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους και με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Όσον αφορά τις γνώσεις στην εν λόγω κατηγορία, αυτές μπορούν να σχετίζονται με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού ή τη συμβολή του περιβάλλοντος στη μαθησιακή διαδικασία. Οι δεξιότητες μπορούν να σχετίζονται με τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές μπορούν να ρισκάρουν χωρίς να φοβούνται το λάθος καθώς και με τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας και γενικότερα των Νέων Τεχνολογιών για μεγαλύτερη ευελιξία στη μάθηση.

Η εργασία με τους άλλους: αναφέρεται στη δημιουργία, καλλιέργεια και διατήρηση επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο με τις οικογένειες των μαθητών όσο και με τους υπόλοιπους επαγγελματίες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν αντιλήψεις, όπως ότι η συνεργασία έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, τις οικογένειές τους και όλους τους εμπλεκόμενους επαγγελματίες· γνώσεις, που σχετίζονται, για παράδειγμα, με τις διαθέσιμες υποστηρικτικές δομές ή με την εξειδικευμένη ορολογία που χρησιμοποιούν κάποιοι επαγγελματίες και δεξιότητες, όπως η αποτελεσματική εμπλοκή των οικογενειών στο σχολείο ή η οργάνωση πολλών φορέων ή η αποτελεσματική διαχείριση διαθέσιμων πόρων που διατίθενται στο σχολείο.

Η διαρκής προσωπική επαγγελματική εξέλιξη: αναφέρεται στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών καθώς και στη δια βίου εκπαίδευσή τους. Οι αντιλήψεις σε αυτή την κατηγορία αφορούν, για παράδειγμα, την πεποίθηση ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι προσωπική τους υπόθεση και συνεχής ή ότι η αυτό-αξιολόγηση προάγει το έργο τους. Οι γνώσεις μπορούν να αναφέρονται σε μεταγνωστικές στρατηγικές ή σε πρωτοβουλίες επιμόρφωσης και οι δεξιότητες μπορούν να αναφέρονται στη χρήση κατάλληλων εργαλείων αυτό-αξιολόγησης ή καινοτόμων προγραμμάτων που συμβάλλουν στην αυτοβελτίωσή τους στον εργασιακό χώρο.

Τα ανωτέρω «χαρακτηριστικά» αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτικό- ανεξαρτήτως ηλικίας, ειδικότητας, βαθμίδας ή είδους σχολικής μονάδας- ο οποίος επιθυμεί να δουλέψει με τις διαφορετικές ανάγκες που φέρουν οι μαθητές σε μια γενική τάξη. Ωστόσο, δεν προτείνονται ως μονόδρομος. Αντίθετα, αποτελούν έναν ευέλικτο οδηγό που διατίθεται σαν εργαλείο εκκίνησης που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη των στόχων του και που μπορεί να τροποποιηθεί και να προσαρμοστεί σύμφωνα με το εκάστοτε πλαίσιο.

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι δεν υπάρχει ένα παγιωμένο μοντέλο που μπορεί να υιοθετήσει κάποιος για να γίνει ενταξιακός εκπαιδευτικός. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ένα συνονθύλευμα αρχών και χαρακτηριστικών που συνυφαίνονται μεταξύ τους και αλληλοσυμπληρώνονται. Ωστόσο, κοινός τόπος όλων των προτάσεων που προηγήθηκαν είναι η προσήλωση σε θεμελιώδεις αξίες και αρχές, όπως ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, η απόρριψη των διακρίσεων και του διαχωρισμού, η θέληση για γνώση, για επαγγελματική και πνευματική καλλιέργεια, η συνεργασία, η ομαδικότητα κ.ά.. Επίσης, στη βάση της φιλοσοφίας του ενταξιακού εκπαιδευτικού διακρίνεται ένας ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός καθώς ο μαθητής γίνεται αποδεκτός γι' αυτά που μπορεί, σύμφωνα με το προσωπικό του δυναμικό, το οποίο τροφοδοτείται ώστε να αξιοποιηθεί στο μέγιστο. Η αναπηρία του δεν αγνοείται και συνυπολογίζεται αλλά δεν τον διαχωρίζει από το σύνολο. Υπ' αυτή την έννοια, η ένταξη είναι μια «εκπαίδευση ζωής», που θα έπρεπε καθένας να υιοθετήσει. Αντίστοιχα, θα μπορούσε να πει κανείς ότι ο ενταξιακός εκπαιδευτικός είναι ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει «μαθήματα ζωής».

1.2 Εκπαιδευτική πολιτική και ενταξιακή εκπαίδευση: ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης και των τμημάτων ένταξης

1.2.1 Ανάλυση των θεσμικών κειμένων – Νομοθεσία

Στον ελλαδικό χώρο, ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης και των τμημάτων ένταξης είναι αποτέλεσμα μίας σειράς αλλαγών που συντελέστηκαν για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία περιστρέφεται γύρω από την ιδέα της παιδαγωγικής της ένταξης. Η σύντομη ανασκόπηση της εξέλιξης της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα που ακολουθεί δίνει την ευκαιρία να κατανοήσει κανείς την εισαγωγή του θεσμού της Π.Σ. στο σχολείο και την εξέλιξή του.

Πιο συγκεκριμένα, το 1981, η Βουλή των Ελλήνων ψηφίζει ομόφωνα τον πρώτο νόμο 1143/1981 «περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων», ο οποίος σηματοδοτήθηκε και από την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Τζουριάδου, 1995). Ο νόμος αυτός κάνει λόγο για το *φυσιολογικό* και για *απόκλιση από το φυσιολογικό* και προσδιορίζει το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής ως την *επαγγελματική και κοινωνική ένταξη* των αποκλινόντων από το φυσιολογικό ατόμων σε συγκεκριμένους χώρους για συγκεκριμένο χρόνο. Έτσι, υιοθετεί το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο πρακτικής, γεγονός που αντιβαίνει στην αρχική διακηρυκτική τοποθέτηση για επαγγελματική και κοινωνική ένταξη εφόσον τα ετικετοποιημένα αποκλίνοντα άτομα και άρα, διαφορετικά από το σύνολο, «εντάσσονται» σε ειδικά πλαίσια φοίτησης, διαφορετικά από τα κανονικά. Το γεγονός αυτό επιτρέπει στην εκπαιδευτική πολιτική να διατηρήσει σταθερή την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων στον εκπαιδευτικό χώρο και στις εκπαιδευτικές δομές, προκειμένου να συνεχίσουν να λειτουργούν με τον παραδοσιακό τρόπο (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012).

Στη συνέχεια, ο νόμος 1566/1985, που ρύθμιζε ζητήματα γενικής εκπαίδευσης, περιείχε και ένα ξεχωριστό κεφάλαιο που αναφερόταν στην ειδική αγωγή. Το γεγονός αυτό τον ανέδειξε ως τον πιο «ενταξιακό» νόμο στην ιστορία της ελληνικής ειδικής εκπαίδευσης αφού φάνηκε να αίρει τον διαχωρισμό μεταξύ μαθητών με ειδικές ανάγκες και κανονικών παιδιών και να επιτρέπει την ένταξη των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Παρόλα αυτά, και ο συγκεκριμένος νόμος επικρίθηκε γιατί, αν και ο λόγος του νομοθέτη ήταν πολιτικά

πιο ορθός σε σχέση με τον προηγούμενο νόμο, ο σκοπός της ειδικής αγωγής και αυτή τη φορά φάνηκε πως είναι ίδιος με τον προηγούμενο νόμο: η *εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ένταξη* μαθητών που έχουν διαφορετικές *ειδικές ανάγκες* από τους υπόλοιπους μαθητές, η οποία θα πραγματοποιηθεί μέσα από την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και άλλων μέτρων, διαφορετικών από αυτά που προσφέρονται στον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, που θα βελτιώνουν τις ατομικές ικανότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι οποίες αποτελούν αιτία εκτοπισμού από τον γενικότερο πληθυσμό. Για μια ακόμη φορά, φαίνεται η προσπάθεια των νομοθετημάτων να διατηρήσουν άθικτο το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012).

Οι επικρίσεις αυτές οδήγησαν στη θέσπιση του νόμου 2817/2000, δεκαπέντε χρόνια αργότερα, ο οποίος φαίνεται να υιοθετεί μια πιο σύγχρονη αντίληψη σε σχέση με παλαιότερες πρακτικές αλλά στην ουσία, το κείμενο έχει πολλές ασάφειες και παραλείψεις και ταυτοχρόνως, παραμένει στην υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας για την ένταξη των μαθητών, σε επίπεδο λόγου αλλά και πρακτικής (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010). Στον νέο νόμο, ο όρος *ειδική ανάγκη* αντικαθίσταται από *ειδική εκπαιδευτική ανάγκη* και ο σκοπός της ειδικής αγωγής παραμένει η καλλιέργεια των ατομικών ικανοτήτων προκειμένου ο μαθητής να *ενταχθεί* ή να *επανενταχθεί* (για τον μαθητή που «αναπηροποιήθηκε» όντας μέλος του γενικού πληθυσμού) *στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να συμβιώσει στο κοινωνικό σύνολο, να μετέχει στην παραγωγική διαδικασία μέσω επαγγελματικής κατάρτισης, να αποδεχτεί το κοινωνικό σύνολο και το κοινωνικό σύνολο αυτόν και να εξελιχθεί κοινωνικά ισότιμα* με τους άλλους μαθητές (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012). Επίσης, ο νόμος αυτός, μεταξύ διάφορων άλλων, προβλέπει την εισαγωγή του θεσμού των Κ.Δ.Α.Υ. και τη σύσταση τμημάτων ένταξης ενώ κάνει την εμφάνισή της η πρακτική της Π.Σ. από *εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής* σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες *μέσα στη συνήθη σχολική τάξη*, δίχως όμως να ορίζεται πουθενά το περιεχόμενο του όρου «παράλληλη στήριξη». Για μια ακόμη φορά, επιχειρείται η διαφύλαξη της λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης αφού οι «μαθητές- απειλή» ελέγχονται μέσω της διαγνωστικής διαδικασίας στα Κ.Δ.Α.Υ. είτε στα τμήματα ένταξης είτε μέσω της Π.Σ. (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012).

Επτά χρόνια αργότερα, προσδιορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών Π.Σ. με την υπουργική απόφαση αρ. 27922/Γ6 (τεύχος 2ο, αρ. φύλλου 449, 3 Απριλίου, 2007). Και σε αυτή την περίπτωση, η αναπηρία προσεγγίζεται σε

ατομικό επίπεδο διότι το πρόγραμμα των ανάπηρων μαθητών είναι εξατομικευμένο και οι εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με τους ανάπηρους μαθητές είναι μόνο για αυτούς κι όχι για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού με αποτέλεσμα να διαφέρουν και να περιθωριοποιούνται τόσο οι ίδιοι οι ανάπηροι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί τους.

Ο τελευταίος νόμος 3699/2008 «ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», που ισχύει μέχρι και σήμερα, επιχειρεί να δημιουργήσει έναν πιο ενταξιακό χαρακτήρα θεσμικού πλαισίου μέσω της διασφάλισης ίσων ευκαιριών, της αυτάρκειας και της αυτονομίας των ατόμων με αναπηρία. Παρόλα αυτά, δεν επιτυγχάνει κάτι τέτοιο αφού παραμένει στη διατήρηση ενός κατηγορικού μοντέλου ένταξης. Επιπλέον, ενώ εισάγεται η έννοια του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) στις τάξεις των γενικών σχολείων για μαθητές με αναπηρία και προωθείται ο θεσμός της Π.Σ., την ίδια στιγμή υπάρχουν πολλά ασαφή σημεία όπως για παράδειγμα, ποια είναι τα καθήκοντα του ΕΒΠ, πόσες ώρες θα παρέχεται υποστήριξη και με βάση ποια κριτήρια κ.λπ.. Τέλος, δίδονται αυξημένες αρμοδιότητες στα εξωεκπαιδευτικά κέντρα τα οποία μετονομάζονται από Κ.Δ.Α.Υ. σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. χωρίς να υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία ότι έχει αλλάξει ο χαρακτήρας τους και ο τρόπος λειτουργίας τους (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010).

Όσον αφορά τον θεσμό της Π.Σ., αυτός συνδέεται για πρώτη φορά με τον όρο «συνεκπαίδευση» και αποσυνδέεται από την παροχή υπηρεσιών φροντίδας και συνοδείας προς του μαθητές με αναπηρία με την επισήμανση του ενταξιακού χαρακτήρα του όρου. Παρόλα αυτά, η Π.Σ. παρέχεται *όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών* του μαθητή (άρθρο 6 του νόμου 3699/2008) και με αυτή την έννοια, ο νόμος επιτρέπει την παροχή Π.Σ. σε μαθητές με συγκεκριμένες αναπηρίες την ίδια στιγμή που την αποκλείει σε άλλες, λιγότερο διαχειρίσιμες», χωρίς να ορίζει κάτι για τις τελευταίες. Επίσης, η Π.Σ. *εισηγείται αποκλειστικά από το οικείο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες Π.Σ. κατά περίπτωση.* Το γεγονός αυτό βέβαια είναι προβληματικό για δύο λόγους: αφενός αποκλείονται όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία από τη λήψη αποφάσεων που αφορούν στον μαθητή που θα υποστηριχθεί, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικός Π.Σ., οι γονείς του και ο ίδιος και, αφετέρου αποφαίνεται για την μαθησιακή πορεία του μαθητή ένα κέντρο το οποίο

αξιολογεί τον μαθητή με έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο, μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Ένα επιπρόσθετο ζήτημα που σχετίζεται με την Π.Σ. είναι ότι αυτή μπορεί να παρασχεθεί από ειδικό βοηθό. Σύμφωνα με το άρθρο 28, παράγραφος 18 του νόμου 4186/17-9-2013 (Φ.Ε.Κ. 193/τΑ'/17-9-2013), η υποστήριξη του μαθητή μπορεί να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση στήριξης από σχολικό νοσηλευτή κατόπιν γνωμάτευσης δημόσιου νοσοκομείου. Αυτή η πρακτική συνεπάγεται την ιδιωτικοποίηση του θεσμού της Π.Σ. ως ένα βαθμό και εγείρει περαιτέρω προβλήματα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικής Π.Σ. δεν υπόκεινται σε κανέναν επίσημο κανονισμό εργασίας. Συνεπώς, δεν υπάρχει ένα επίσημο πλαίσιο που ορίζει μέχρι πού φτάνουν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις τους και ταυτόχρονα, δεν μπορούν να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με τους εκπαιδευτικούς δημόσιας Π.Σ. με αποτέλεσμα να υπάρχουν εντός της ίδιας σχολικής μονάδας εκπαιδευτικοί δύο ταχυτήτων. Επίσης, δεν διασφαλίζεται με κάποιον τρόπο ότι όλοι όσοι δουλεύουν ως εκπαιδευτικοί Π.Σ. είναι όντως εκπαιδευτικοί, διαθέτουν παιδαγωγική επάρκεια κ.λπ.. Τέλος, είναι πιθανόν όσοι εκτελούν χρέη ιδιωτικής Π.Σ. να αναγκάζονται να υποκύπτουν σε παράλογες απαιτήσεις των γονέων καθώς αυτοί είναι οι εργοδότες τους.

Μια ακόμη διάσταση στην περίπτωση που η Π.Σ. υλοποιείται από κάποιο πρόσωπο το οποίο επιλέγεται και αμείβεται από την οικογένεια του ανάπηρου μαθητή είναι η εξής: το κράτος, αδυνατώντας να ικανοποιήσει τα αιτήματα όλων εκείνων των μαθητών που χρειάζονται Π.Σ., δεν τους στερεί τη δυνατότητα επιπλέον υποστήριξης. Τουναντίον, τους το επιτρέπει αλλά με επιβάρυνση των οικογενειών τους γεγονός που κάνει κάποιους να σκεφτούν ότι με αυτόν τον τρόπο η ευθύνη για την υποστήριξη και την ένταξη των μαθητών αυτών μετακυλιέται από το κράτος στις οικογένειες.

Είναι γεγονός λοιπόν ότι οι νομοθετικές αποφάσεις των τελευταίων τριάντα ετών οδήγησαν στην εισαγωγή του θεσμού της Π.Σ. και έπειτα στον σταδιακό εμπλουτισμό του περιεχομένου του όρου της Π.Σ. και του ρόλου του εκπαιδευτικού που την επιτελεί. Παρόλα αυτά, δημιουργείται η αίσθηση περισσότερο της

διακήρυξης της αναβάθμισης του θεσμού αφενός διότι ο θεσμός εξακολουθεί να απευθύνεται αποκλειστικά σε «ειδικούς» μαθητές και αφετέρου διότι οι εκπαιδευτικοί «εξαρτώνται» από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων και καλούνται να διαχειριστούν την ύπαρξη σχέσεων εξουσίας με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης σε ένα περιβάλλον το οποίο (υποτίθεται ότι) διασφαλίζει την ίση μεταχείριση όλων των εκπαιδευτικών.

1.3 ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1.3.1 Αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Με βάση όσα έχουν ειπωθεί μέχρι τώρα, είναι προφανές ότι μόνο ένα ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Στην πραγματικότητα βέβαια, αυτό που έχει συντελεστεί μέχρι σήμερα αναφορικά με τις αλλαγές των Α.Π.Σ., όπως παρατηρεί η Παντελιάδου (2011), είναι το εξής: είτε απλούστευση ή/και περιορισμός του περιεχομένου (που βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι ανάπηροι μαθητές πρέπει να λαμβάνουν απλώς την ελάχιστη γνώση ώστε να προαχθούν και να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση) είτε εμπλουτισμός του περιεχομένου μέσω της διαθεματικότητας, της χρήσης πιο «ανοικτών» διδακτικών μεθόδων, της αξιοποίησης της τεχνολογίας και της διδασκαλίας αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και πρακτικών.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι αλλαγές που έγιναν στα Α.Π.Σ., κατά την περίοδο 2000-2002, είχαν να κάνουν με την εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης και την αξιοποίηση πιο βιωματικών και συνεργατικών μεθόδων, όπως είναι τα project και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και οδήγησαν στη δημιουργία του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Με δεδομένο ότι στη διαθεματική προσέγγιση τα άτομα είναι αυτά που ουσιαστικά οικοδομούν τη γνώση, ότι ο όρος «ενιαίο» υπονοεί ένα πλαίσιο το οποίο καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, καθώς και ότι στα Α.Π.Σ. υπήρξαν αναφορές στους μαθητές με αναπηρίες δημιουργήθηκε μια βασική προϋπόθεση για την εκπαίδευση όλων των μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν Α.Π.Σ. για διαφορετικές κατηγορίες

μαθητών, ενώ έγιναν προσαρμογές ή υποδείξεις και στα Α.Π.Σ. της γενικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, Μαρκάκης, 2005). Φαίνεται λοιπόν να απομακρύνεται η λογική της ειδικής εκπαίδευσης του ανάπηρου μαθητή και να εισάγεται η τροποποίηση του Α.Π.Σ. (Τζουριάδου, 2008).

Βέβαια, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. οι αναφορές σε μαθητές με αναπηρίες συχνά αντιπαρέρχονται την έννοια του «ενιαίου». Για παράδειγμα, στην περίπτωση αυτών των μαθητών/-τριών και μόνο, γίνεται λόγος για εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ή για προγράμματα που συστήνουν την ενασχόληση του ανάπηρου μαθητή με διαφορετικό αντικείμενο από αυτό το οποίο πραγματεύονται οι συμμαθητές του (βλ. φροντιστηριακό μάθημα την ώρα της αισθητικής αγωγής) (Ζώνιου- Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου- Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004). Το δεδομένο αυτό σε συνδυασμό με την καθιέρωση διαφορετικών Α.Π.Σ. για μαθητές με αναπηρίες καταδεικνύουν ότι οι αλλαγές στα Α.Π.Σ. είναι μάλλον φαινομενικές καθώς επαναλαμβάνεται το μοτίβο του διαχωρισμού των ανάπηρων και μη μαθητών και αναπαράγεται η ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας.

Επίσης, το Α.Π.Σ. προβλέπει τη χρήση ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου για όλους τους μαθητές που φοιτούν στην ίδια τάξη, βάζοντάς τους να δουλέψουν με μη διαφοροποιημένα εργαλεία. Παράλληλα, προβλέπει για τους εκπαιδευτικούς την πιθανότητα να αποκλίνουν από το σχολικό εγχειρίδιο και να μην καλύψουν την ύλη του σε ποσοστό 30%, χωρίς όμως η έννοια της διαφοροποίησης να αποτελεί βασικό στοιχείο του Α.Π.Σ. με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί είτε να μην την αντιλαμβάνονται ως μέρος των καθηκόντων τους και άρα, να μην την εφαρμόζουν, είτε, όσοι την εφαρμόζουν, να το κάνουν με τον δικό τους τρόπο, δίχως πρόβλεψη υποστήριξης της δουλειάς τους (Strogilos, 2012).

Η εφαρμογή ενός Α.Π.Σ. με αυτά τα χαρακτηριστικά φέρνει στο προσκήνιο το ερώτημα που αφορά στο είδος της γνώσης που πρέπει να παρέχει το σχολείο στους μαθητές αλλά και στον τρόπο με τον οποίο θα τους επιτρέψει να φτάσουν σε αυτή. Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναρωτηθούν δηλαδή εάν θέλουν όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στην ίδια γνώση, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο ή αν θέλουν οι μαθητές να μαθαίνουν σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Ζώνιου- Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου- Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004).

Το ερώτημα αυτό γίνεται πιο επίκαιρο στις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από συνεχείς και ταχύτατες αλλαγές. Κύριο μέλημα της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να προσαρμόζονται γρήγορα και αποτελεσματικά στις αδιάκοπες μεταβολές. Ένα Α.Π.Σ. που δομείται με αυτόν τον προσανατολισμό θα πρέπει να προετοιμάζει όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως να μην νιώθουν αδύναμοι σε μια πολύ ισχυρή κοινωνία. Οι τρόποι για να το επιτύχει αυτό είναι να τους εμπλέκει σε ποικιλία διαδικασιών που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη χρήση νέων τεχνολογιών, τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες σχεδιασμού και σε διαδικασίες οργάνωσης της πληροφορίας, σε τεχνικές πρόβλεψης, λήψης αποφάσεων αλλά και τη συνεργασία τους με άλλους, άλλες ομάδες και άλλους φορείς (Orenstein, 1999).

Σε κάθε περίπτωση, από το μετερίζι των εκπαιδευτικών, η δημιουργία ενός ισορροπημένου Α.Π.Σ. το οποίο μπορεί να διασφαλίσει τη σχολική ένταξη προϋποθέτει σε πρώτη φάση την αποδοχή και αξιοποίηση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού αλλά και των οφελών της συνεργατικής δουλειάς. Σε δεύτερη φάση, προϋποθέτει τη βαθιά γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου (τι διδάσκεται) και του τρόπου μάθησης κάθε μαθητή (πώς μαθαίνουν οι μαθητές), την αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών (πώς διδάσκεται) αλλά και τον συγκερασμό της διαφοροποίησης με την εκπαιδευτική πράξη (Ζώνιου- Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου- Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004).

Από το μετερίζι των συντακτών των Α.Π.Σ., η χαρτογράφηση ενός επιτυχημένου Α.Π.Σ. θα πρέπει να συνυπολογίσει τις ανάγκες και τις επιταγές της εκάστοτε κοινωνίας, τα διαθέσιμα πολιτισμικά αγαθά, τα επιστημονικά δεδομένα και τα άτομα και τις ανάγκες τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Το νέο προϊόν θα πρέπει να διακρίνεται από ευρύτητα- δυνατότητα αλλαγής δράσης των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία τους-, συνάφεια με την καθημερινότητα των μαθητών, ισορροπία ως προς τον χρόνο και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, διαφοροποίηση των διαθέσιμων υλικών και των αξιοποιούμενων μεθόδων και αποτελεσματικότητα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Τα τελευταία χρόνια απαντά συχνά στη βιβλιογραφία ο όρος «παγκόσμιοι σχεδιασμοί μάθησης» (Universal Designs for Learning) και αναφέρεται στα περιβάλλοντα τα οποία σχεδιάζονται έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων

των μαθητών/-τριών, προτού αυτοί αποτύχουν (Rose & Meyer, 2002). Οι σχεδιασμοί αυτοί προϋποθέτουν «ανοιχτά» και διευρυμένα Α.Π.Σ. καθώς και την αξιοποίηση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, η οποία γίνεται αντιληπτή όχι ως πανάκεια αλλά ως διαθέσιμη «πιθανότητα» που μπορεί να ενσωματωθεί στο Α.Π.Σ.. Η χρήση της τεχνολογίας δεν σημαίνει ότι χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μόνο καινοτόμες πρακτικές. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα συνδυαστικά με παραδοσιακές πρακτικές προκειμένου να εξασφαλίσουν ενταξιακά περιβάλλοντα (Hitchcock & Stahl, 2003).

1.3.2 Διδακτικές μέθοδοι

Σύμφωνα με τον Meister (2004), οι διδακτικές μέθοδοι που έχουν αποδειχθεί χρήσιμες για τη σχολική ένταξη προωθούν την κοινωνική μάθηση, την ανταλλαγή εμπειριών, τη συντροφικότητα και τη συνεργασία. Παράλληλα, οι μέθοδοι αυτές διακρίνονται από απλότητα προκειμένου να επιτρέπουν στους μαθητές τους ατομικούς και ανεξάρτητους πειραματισμούς και επεξεργασίες αλλά και τη λήψη αποφάσεων από τη μεριά των μαθητών. Τέτοιες μέθοδοι είναι οι ακόλουθες:

Πλάνο εργασίας, οι μαθητές, μόνι ή σε ομάδες, ολοκληρώνουν ένα πλάνο εντός συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος με καθορισμένες ή ελεύθερα επιλεγμένες εργασίες, χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένο υλικό- παραπέμπει στη μέθοδο project.

Ελεύθερη εργασία, οι μαθητές ολοκληρώνουν μόνι τους εντός συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος εργασία που έχουν επιλέξει οι ίδιοι.

Εργασία ανά ομάδες ή ζεύγη, αλληλοδιδακτική μέθοδος όπως ο διδακτικός διάλογος, όπου δύο ή περισσότεροι μαθητές συνεργάζονται για την ολοκλήρωση ενός έργου- παραπέμπει στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.

Mind mapping, οι μαθητές συμμετέχουν καθένας με τη δική του συνεισφορά προκειμένου να ειπωθούν όσο το δυνατόν περισσότερες αναφορές για μια αρχική λέξη, έννοια ή εικόνα, οι οποίες αποτυπώνονται με τη μορφή διακλαδώσεων- παραπέμπει στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Βαθμιαία μάθηση, οι μαθητές αναλαμβάνουν να ολοκληρώσουν υποχρεωτικές ή προαιρετικές εργασίες οι οποίες έχουν σχεδιαστεί από τον δάσκαλο.

Επιπλέον, οι κατάλληλες για την ένταξη διδακτικές μέθοδοι θα πρέπει να έχουν ως στόχο την ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων ώστε να βοηθούν τους μαθητές να εξοικειωθούν με διαδικασίες όπως η εξεύρεση κατάλληλων με το ζητούμενο πληροφοριών, η οργάνωσή τους, η σύνδεσή τους με πρότερες γνώσεις κ.λπ. (Mayer, 1998).

1.3.3 Αξιολόγηση

Ο όρος «μαθητική αξιολόγηση» αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται συστηματικά διάφορα είδη πληροφοριών, τα οποία, στη συνέχεια, υπόκεινται σε ερμηνείες. Οι στόχοι της διαδικασίας αυτής είναι πολυάριθμοι με κυριότερους τον *προσδιορισμό του βαθμού ετοιμότητας* του μαθητή στο να κατακτήσει τους στόχους του προγράμματος και τον *εντοπισμό πιθανών ελλείψεων*, τον *έλεγχο προόδου* του μαθητή σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες και τον *εντοπισμό ενδεχόμενων προβλημάτων μάθησης και προσαρμογής* αλλά και την *πρόταση σχετικών λύσεων* και τον *έλεγχο της καταλληλότητας* αυτών (Bigge, Stump, Spanga, & Silberman, 1999; Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2010).

Πρακτικά, η αξιολόγηση περιλαμβάνει το στάδιο της μέτρησης, κατά το οποίο γίνεται η συλλογή των πληροφοριών, και το στάδιο της εκτίμησης, κατά το οποίο ερμηνεύονται οι συλλεχθείσες πληροφορίες και λαμβάνονται αποφάσεις. Το περιεχόμενο βέβαια και η δομή των δύο αυτών σταδίων δεν είναι μοναδικό και απόλυτο. Αντιθέτως, μεταβάλλεται ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο αυτού που διενεργεί την αξιολόγηση με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια κοινώς αποδεκτή αξιολόγηση. Στην περίπτωση της ειδικής αγωγής, αυτό σημαίνει ότι ο στόχος, τα μέσα και οι διαδικασίες αξιολόγησης που θα επιλέξει ο ενταξιακός εκπαιδευτικός βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το ερμηνευτικό μοντέλο που υιοθετεί για την αναπηρία (Αγαλιώτης, 2011). (Στη βιβλιογραφία αναφέρονται αναλυτικά τα μοντέλα και το είδος των αξιολογήσεων που αντιστοιχούν σε αυτά αλλά δεν εμπίπτουν στο περιεχόμενο της παρούσας εργασίας).

Σε κάθε περίπτωση όμως, για να επιτελέσει η αξιολόγηση τον σκοπό της και να οδηγήσει στη λήψη αποτελεσματικών διδακτικών αποφάσεων και στην παροχή

αποτελεσματικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, θα πρέπει να διακρίνεται από εγκυρότητα, αξιοπιστία, πρακτικότητα και προσαρμοστικότητα.

Εγκυρότητα σημαίνει ότι η μέτρηση και η εκτίμηση αναφέρονται αποκλειστικά και μόνο στη γνώση ή στη δεξιότητα η οποία μετράται (ότι δηλαδή μετρά όντως αυτό το οποίο μετρά) και αξιοπιστία σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα παραμείνουν σταθερά, εάν η αξιολόγηση επαναληφθεί κάποια άλλη χρονική στιγμή από κάποιο άλλο άτομο (Taylor, 1997). Πρακτικότητα της αξιολόγησης σημαίνει ότι λαμβάνονται άμεσα οι πιο ουσιαστικές και οι χρήσιμες πληροφορίες προκειμένου να οργανωθεί η κατάλληλη στήριξη. Τέλος, προσαρμοστικότητα της αξιολόγησης σημαίνει ότι θα πρέπει να γίνονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις στη διαδικασία και τα μέσα αξιολόγησης ώστε όλοι οι μαθητές, ανάπηροι ή μη, να μπορούν να αξιολογηθούν δίχως περιορισμούς που πιθανόν πηγάζουν από τη διαφορετικότητά τους αλλά και δίχως διευκολύνσεις που σαφώς επηρεάζουν την ισχύ της αξιολόγησης (Cox, 2008). Εάν κάποιος λάβει υπόψη τα δύο τελευταία χαρακτηριστικά, θα οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι μια στεία διαδικασία που περιορίζεται στον προσδιορισμό του επιπέδου ή των δυνατοτήτων ενός μαθητή αλλά θα πρέπει να είναι συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική πράξη. Τότε μόνο το περιεχόμενό της αποκτά νόημα ενώ συνάμα, προάγεται και η εκπαιδευτική πράξη.

Με δεδομένο λοιπόν ότι η αξιολόγηση είναι μια ερευνητικά θεμελιωμένη διαδικασία, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό-αξιολογητή να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις προκειμένου να την εφαρμόσει. Επιπλέον θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει πάντοτε τον ίδιο αφού αυτός βρίσκεται καθημερινά με τον μαθητή και μπορεί να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το προφίλ του. Ο τελευταίος νόμος 3699/2008 (άρθρο 6, § 5) προβλέπει τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού της τάξης στη σύνταξη και εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης τους μαθητή, ένα πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζεται από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Στο σημείο αυτό ωστόσο, εντοπίζονται τα εξής προβληματικά σημεία: κατά πόσο οι ελλειπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση θα τους επιτρέψουν να καταρτίσουν και να υλοποιήσουν το εν λόγω πρόγραμμα και κατά πόσο μια ομάδα επιστημόνων που βλέπει μόνο μια φορά τον μαθητή σε συγκεκριμένες συνθήκες, μακριά από το σχολικό του περιβάλλον, φέρει τα εχέγγυα να σχεδιάσει το πρόγραμμα χωρίς να έρθει σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά τις κατηγοριοποιήσεις της αξιολόγησης, αυτές ποικίλουν αναλόγως των κριτηρίων που τίθενται κάθε φορά. Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση που διακρίνεται σε διάφορα είδη με βάση τον χρόνο που εφαρμόζεται. Έτσι, η αξιολόγηση μπορεί να είναι:

Προγνωστική- πραγματοποιείται κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας με στόχο τον προσδιορισμό των γνώσεων, ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων, δυσκολιών των μαθητών.

Διαμορφωτική- πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με στόχο τον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση γνώσεων.

Καταληκτική ή απολογιστική- πραγματοποιείται στο τέλος μια διδακτικής πράξης και έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί (Ανδρεαδάκης, χ.χ.).

Οι Chappuis και Chappuis (2008) επισημαίνουν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να περιοριστεί στη διαπίστωση αυτών που έχει μάθει ο μαθητής (assessment of learning) ή να πάει ένα βήμα παρακάτω προσπαθώντας να εντοπίσει τους παράγοντες που διευκολύνουν την προσπάθεια του μαθητή, όπως είναι οι μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού ή συναισθηματικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες (assessment for learning). Η σημασία αυτής της διάκρισης γίνεται αντιληπτή αρκεί να σκεφτεί κανείς πώς μπορεί να νιώθει ένας μαθητής που ανταποκρίνεται στις σχολικές απαιτήσεις, όταν αξιολογείται, και πώς μπορεί να νιώθει ένας μαθητής που συναντά σημαντικές δυσκολίες (Stiggins, 2007). Στους κόλπους της ενταξιακής εκπαίδευσης, μια αξιολόγηση που περιορίζεται μόνο στο τι μαθαίνει ο μαθητής επειδή πιθανόν διαθέτει κάποια συγκεκριμένα εγγενή χαρακτηριστικά δεν βρίσκει θέση. Αντιθέτως, η αξιολόγηση η οποία συνυπολογίζει όλες τις παραμέτρους και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις οι οποίες συντελούνται κατά την προσπάθεια του μαθητή να φτάσει στη γνώση είναι αποτελεσματική και αδιαμφισβήτητα συντάσσεται με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

1.3.4 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» με την ευρεία του έννοια αναφέρεται στις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους, με την εφαρμογή ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, πηγών και

δραστηριοτήτων, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές εμπειρίες που θα τους οδηγήσουν στην αποτελεσματική μάθηση (Tomlinson, 2000, 2001).

Αυτό προϋποθέτει ένα περιβάλλον το οποίο αντιμετωπίζει τον μαθητή ως ξεχωριστή οντότητα που φέρει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά. Στην πραγματικότητα, κάθε τάξη αποτελείται από ξεχωριστές οντότητες, καθεμία με τα δικά της γνωρίσματα και υπ' αυτή την έννοια όλες οι τάξεις ήταν, είναι και θα είναι ανέκαθεν ανομοιογενείς, ανεξάρτητα από το αν απαρτίζονται ή όχι από παιδιά με αναπηρία. Συνεπώς, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αφορά αποκλειστικά τάξεις στις οποίες εντάσσονται παιδιά με αναπηρία αλλά συνιστάται να ακολουθείται και στις τάξεις κανονικών σχολείων (Βαλιάντη & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2008). Εξάλλου, οι απαρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντοπίζονται στις τάξεις κανονικών σχολείων. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόστηκε αρχικά για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών τα οποία μέσα στις κανονικές τάξεις έχαναν το ενδιαφέρον τους δεδομένου του εξαιρετικού ταλέντου που εμφάνιζαν σε κάποια γνωστική περιοχή (Hall, 2002).

Στη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βρίσκεται η έννοια της «αξιολόγησης». Χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να τους παρέχει δεδομένα αναφορικά με την ετοιμότητα των μαθητών να δουλέψουν πάνω σε συγκεκριμένες ιδέες αλλά και με τα ενδιαφέροντά τους και το μαθησιακό τους προφίλ. Η ετοιμότητα σχετίζεται με τη γνώση, τις δεξιότητες και την αντίληψη του μαθητή για ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, μια δεδομένη χρονική στιγμή. Αναφέρεται δηλαδή, στο τι μπορεί να κάνει σήμερα ο μαθητής σε σχέση με αυτά που έχει προγραμματίσει να κάνει ο εκπαιδευτικός. Το ενδιαφέρον έχει να κάνει με όλα όσα θέλει να μάθει, να σκεφτεί και να κάνει ένας μαθητής πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια δεξιότητα. Το ατομικό μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει κάθε μαθητής και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως το φύλο, τη νοημοσύνη και την εκπαίδευση του καθενός. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα δεδομένα που προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά των μαθητών όχι για να δουν τι έμαθαν οι μαθητές τους αλλά για να κατανοήσουν σε ποιο σημείο βρίσκονται και σε ποιο σημείο μπορεί να φθάσει ο καθένας τους. Με βάση αυτά προχωρούν στη διαφοροποίηση της επόμενης διδασκαλίας τους (Tomlinson, 2010).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να γίνει ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη διαδικασία μάθησης, το τελικό προϊόν- αποτέλεσμα και το μαθησιακό περιβάλλον. Η διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο αναφέρεται στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και στους τρόπους (υλικά ή μηχανισμοί) που θα χρησιμοποιήσουν για να φθάσουν στη γνώση. Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία μάθησης αναφέρεται στις δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχουν οι μαθητές για να κατανοήσουν το περιεχόμενο. Η διαφοροποίηση ως προς το τελικό προϊόν- αποτέλεσμα αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν. Τέλος, η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται στο πώς οργανώνεται η τάξη (π.χ. πώς τοποθετούνται τα θρανία ή τα μέσα εντός της τάξης) (Tomlinson, 2000, 2001, 2010). Είναι προφανές ότι δεν είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιεί όλα τα στοιχεία της διδασκαλίας με βάση όλα τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Αυτό που χρειάζεται να γίνει είναι να διαφοροποιηθεί κάτι από όλα αυτά όταν ο εκπαιδευτικός εντοπίσει ότι η διαφοροποίηση αυτή θα βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν ευκολότερα τη γνώση (Tomlinson, 2010).

Η διαφοροποίηση δεν είναι μια συνταγή διδασκαλίας. Η επιτυχημένη εφαρμογή της επηρεάζεται από πλήθος στοιχείων όπως συγκεκριμένες στρατηγικές, θέληση των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες ή να κοπιάσουν για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους (Tomlinson, 2000). Η πλειοψηφία των ερευνών πάντως, συμφωνεί στο ότι υπάρχουν θετικές επιπτώσεις από την ορθή εφαρμογή της. Έχει καταδειχθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βοηθά τα παιδιά να μάθουν (Ernest, Heckaman, Thompson, Hull & Carter, 2011) και αυξάνει το ενδιαφέρον τους για μάθημα, τα διευκολύνει να συνάψουν φιλικές σχέσεις και να αυξήσουν το αίσθημα της αμοιβαίας βοήθειας (Avcı, Yuksel, Soyer & Balikcioglu, 2009). Συμβάλλει επίσης, στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση και αυξάνει την εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Kondor, 2007).

1.3.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Π.Σ. προσδιορίστηκε αρχικά στην υπουργική απόφαση αριθμ. 27922/Γ6 (τεύχος 2ο, αρ. φύλλου 449, 3 Απριλίου, 2007). Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. είναι οι αποκλειστικοί αρμόδιοι για τη σύνταξη

εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και την υλοποίησή του εντός και εκτός τάξης, ως αποκλειστικά υπεύθυνοι για- όλες τις σχολικές δραστηριότητες του μαθητή με αναπηρία, όπως τα διαλείμματα και τις εκδρομές. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης δεν αναλαμβάνουν κάποια αρμοδιότητα για τη διδασκαλία του μαθητή με αναπηρία, πέραν από το να είναι συνεργάσιμοι προκειμένου να υλοποιηθεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα του μαθητή με αναπηρία. Σε κανένα σημείο λοιπόν δεν προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. θα πρέπει να αναπτύσσουν μεταξύ τους μια αγαστή συνεργασία κατά την οποία θα οργανώνουν από κοινού τις δραστηριότητες, θα θέτουν τους στόχους και θα εναλλάσσουν τη θέση τους προκειμένου να συμβάλλουν στην προσπάθεια όλων των μαθητών να κατακτήσουν γνώσεις. Αντιθέτως, είναι ξεκάθαρη η μεταξύ τους διαφοροποίηση και ο περιορισμένος ρόλος των δεύτερων με τον ανάπηρο μαθητή. Επιπροσθέτως, η σύνταξη εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος παραπέμπει στην ιατροκατευθυνόμενη αντιμετώπιση των ανάπηρων μαθητών μέσα στην κατά τα άλλα ενταξιακή σχολική κοινότητα.

Στον τελευταίο νόμο 3699/2008 εισάγονται ορισμένες αλλαγές που αφορούν στον ρόλο του εκπαιδευτικού της Π.Σ.. Συγκεκριμένα, η ευθύνη για τους μαθητές του κατά τις σχολικές δραστηριότητες ανατίθεται, όπως και για τους όλους τους μαθητές, στο σχολείο και όχι αποκλειστικά σε εκείνον. Επιπλέον, αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός Π.Σ. έχει τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με τους συναδέλφους του. Παρόλα αυτά, χαρακτηρίζεται ως δεύτερος εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος μπορεί να αναλάβει τη διδασκαλία των μαθητών, μόνο αν το επιτρέψει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Έτσι, ενώ διαφαίνεται ότι διευρύνεται ο ρόλος του σε επίπεδο αρμοδιοτήτων, ότι του επιτρέπεται ένα «άνοιγμα» στους μη ανάπηρους μαθητές και ότι εξισορροπείται η θέση του με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο.

Κάτι αντίστοιχο διαφαίνεται και στην οπτική των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης η οποία αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών Π.Σ.. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. εγκλωβίζονται αποκλειστικά στην εκπαίδευση του ανάπηρου μαθητή για τον οποίο είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι και για τον οποίο πρέπει να εφαρμόσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και για τον οποίο πρέπει να διαφοροποιήσουν στη στιγμή το υλικό (Καραγιάννη, 2004).

1.3.6 Ο ενταξιακός ρόλος του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης

Εξετάζοντας τον ενταξιακό ρόλο του εκπαιδευτικού Π.Σ. αμέσως αντιλαμβάνεται κανείς ότι υπάρχει διάσταση ανάμεσα στην καθημερινή πρακτική και σε αυτό που θα έπρεπε να συμβαίνει.

Η Ζώνιου- Σιδέρη (2004) επισημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού Π.Σ. βρίσκεται σε συνάρτηση με τις ανάγκες των μαθητών που εντάσσονται και του σχολείου στο οποίο επιχειρείται η ένταξη και με την έννοια αυτή δεν μπορεί να είναι στατικός. Υπογραμμίζει επίσης, ότι υπάρχουν ορισμένες αρχές που αφορούν στον ρόλο του και θα έπρεπε να είναι σταθερές και αδιαμφισβήτητες. Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. δεν είναι βοηθός του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης αλλά έχει ισότιμο ρόλο μαζί του. Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός Π.Σ. δεν περιορίζεται στην υποστήριξη του μαθητή ή των μαθητών που εντάσσονται αλλά σχετίζεται με όλους τους μαθητές της τάξης και άρα, διδάσκει ολόκληρη την ομάδα. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός Π.Σ. συμμετέχει ενεργά, λαμβάνει αποφάσεις και συνεργάζεται από κοινού με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης για όλα τα στάδια της διδασκαλίας, τον σχεδιασμό, τη διαφοροποίηση και την αξιολόγησή της.

Με άλλα λόγια, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στο να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός Π.Σ. και ο ρόλος του μια ενταξιακή προοπτική είναι μια καλή συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην ίδια τάξη. Μια καλή συνεργασία συνεπάγεται ευελιξία και από τους δύο, παρόμοιες ηθικές πεποιθήσεις και φιλοσοφία σε ζητήματα εκπαίδευσης. Συνεπάγεται επίσης, ότι ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός Π.Σ. συσχεδιάζουν, συναποφασίζουν, συνδιδάσκουν και συνεργάζονται για τα θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της τάξης τους (Μαυροπαλιάς, 2013).

1.3.7 Συνεργατικές πρακτικές

Ένας από τους τρόπους που χρησιμοποιούνται για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρίες στα γενικά σχολεία είναι η συνδιδασκαλία ή συνεργατική μάθηση. Με τον όρο «συνδιδασκαλία» νοείται η εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την οποία δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζονται, προγραμματίζουν και διαχειρίζονται από κοινού ό,τι σχετίζεται με

την τάξη τους ώστε να συμβάλουν τα μέγιστα στην επίτευξη των στόχων για όλους τους μαθητές της τάξης (Friend & Cook, 2010).

Βέβαια, οι έρευνες αποδεικνύουν πως η συνύπαρξη με έναν δεύτερο δάσκαλο δεν είναι πάντα εύκολη κι αυτό γιατί εδράζεται σε μια λογική διαχωρισμού του βασικού και του δευτερεύοντος εκπαιδευτικού. Οι βασικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να αφιερώνουν σημαντικά λιγότερο χρόνο στους μαθητές με αναπηρία, όταν υπάρχει ένας δεύτερος ειδικός εκπαιδευτικός (Magiera, Smith, Zigmond & Gebaner, 2005). Επίσης, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να αναλαμβάνουν βοηθητικό- υποστηρικτικό ρόλο παρά ισάξιο με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Keefe & Moore, 2004; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), με αποτέλεσμα να υπάρχει η αντίληψη ότι οι βασικοί εκπαιδευτικοί κάνουν περισσότερη δουλειά από ό,τι οι συνάδελφοί τους (Austin, 2001). Για να καταστεί εφικτή και αποτελεσματική η ταυτόχρονη παρουσία δύο συναδέλφων μέσα στην ίδια τάξη, οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ισότιμο ρόλο, να εναλλάσσουν τις αρμοδιότητές τους, να απευθύνονται σε όλη την ομάδα κι όχι μόνο στους μαθητές που χρήζουν περαιτέρω υποστήριξης και να σχεδιάζουν από κοινού το περιεχόμενο, τη διαφοροποίηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Με άλλα λόγια, η συνδιδασκαλία προϋποθέτει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά το στάδιο προγραμματισμού, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Στο στάδιο του προγραμματισμού οι εκπαιδευτικοί ορίζουν από κοινού τους στόχους της διδασκαλίας, παίρνουν από κοινού αποφάσεις αναφορικά με τις τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν και συμβάλλουν από κοινού ώστε να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη διεξαγωγής του μαθήματος όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Στο στάδιο της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν από κοινού εάν μαθαίνουν οι μαθητές, εάν υπάρχουν μαθητές που χρήζουν επιπρόσθετης υποστήριξης και προτείνουν πιθανές αλλαγές για πιο αποτελεσματική διδασκαλία (Murawski, 2004).

Οι Gately και Gately (2001) επισημαίνουν τους παράγοντες για μια επιτυχημένη διδασκαλία: διαπροσωπική επικοινωνία, φυσική διάταξη του χώρου, εξοικείωση με το αναλυτικό πρόγραμμα, στοχοθεσία αναλυτικού προγράμματος και τροποποίηση αυτού όταν χρειαστεί, εκπαιδευτικός προγραμματισμός, διδασκαλία, διαχείριση τάξης και αξιολόγηση. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες είναι δυναμικοί και

εξελίσσονται όταν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν χρόνο και προσπάθεια στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν, γεγονός που σπανίως είναι εύκολο.

Στην πράξη, αναφέρονται έξι διαφορετικές προσεγγίσεις, έξι διαφορετικοί τρόποι εφαρμογής της συνδιδασκαλίας, έξι διαφορετικές συνεργατικές πρακτικές μεταξύ εκπαιδευτικών (Friend & Cook, 2010), καθεμιά με διαφορετικό είδος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και διαφορετικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα:

Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (one teach, one observe): ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει την ομάδα ενώ ο άλλος συλλέγει δεδομένα που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές και κοινωνικές επιδόσεις κάποιων ή όλων των μαθητών.

Διδασκαλία με σταθμούς (station teaching): η διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε τρεις σταθμούς ενώ οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε τρεις ομάδες και μετακινούνται από τον έναν σταθμό στον άλλο. Στον έναν σταθμό διδάσκει ο ένας εκπαιδευτικός, στον δεύτερο ο άλλος εκπαιδευτικός και στον τρίτο σταθμό οι μαθητές δουλεύουν ανεξάρτητοι.

Παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching): οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ακριβώς το ίδιο αντικείμενο στους μαθητές οι οποίοι είναι χωρισμένοι εξίσου, μισοί στον έναν εκπαιδευτικό και μισοί στον άλλον.

Εναλλακτική διδασκαλία (alternative teaching): ο ένας εκπαιδευτικός δουλεύει με την πλειοψηφία των μαθητών ενώ ο άλλος δουλεύει με μικρό αριθμό μαθητών προκειμένου να τους προετοιμάσει για τη διδασκαλία, να κάνει επαναληπτικό μάθημα, να τους αξιολογήσει κ.λπ..

Ομαδική διδασκαλία (teaming): οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτόχρονα την ίδια ομάδα μαθητών/ τάξη, αντιπροσωπεύοντας καθένας διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις, για παράδειγμα σε μια συζήτηση, ή δύο διαφορετικούς τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος προκειμένου να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών.

Ένας διδάσκει, ένας βοηθά (one teach, one assist): ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος περιφέρεται μεταξύ των μαθητών και προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια σε όποιον μαθητή τη χρειάζεται.

Στην περίπτωση ωστόσο που μέσα στην τάξη ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος προετοιμάζει το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα που θα χρειαστούν για τη διδασκαλία ή που κυριαρχεί η άποψη του ενός εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή που ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει μία θεματική και ο άλλος την

επόμενη ή που ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την τάξη και ο άλλος διδάσκει έναν μαθητή ή που οι ιδέες και όσα εφαρμόζονται και ο τρόπος που διδάσκονται προέρχονται από τον έναν εκπαιδευτικό ή ο ρόλος του επιβλέποντα αποδίδεται αποκλειστικά στον έναν εκπαιδευτικό, τότε δεν μπορεί κανείς να κάνει λόγο για συνδιδασκαλία (Villa, Thousand & Nevin, 2008).

Στην Ελλάδα, το μοντέλο της συνδιδασκαλίας αντιπροσωπεύεται από τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, έτσι όπως αυτός ορίζεται στους δύο τελευταίους νόμους 2817/2000 και 3699/2008. Εφαρμόζεται όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα που αφορά το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Είναι σαφές ότι ο θεσμός της Π.Σ. δεν αντιστοιχεί σε κανένα από τα προαναφερθέντα μοντέλα συνδιδασκαλίας αφού οι εκπαιδευτικοί δεν εναλλάσσουν μεταξύ τους ρόλους και αρμοδιότητες όσον αφορά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Ο θεσμός της Π.Σ. δείχνει να είναι πιο κοντά στο μοντέλο όπου ένας εκπαιδευτικός διδάσκει κι ο άλλος βοηθά. Παρόλα αυτά, απέχει κι από αυτό το μοντέλο για δύο λόγους. Αφενός, διότι ο εκπαιδευτικός Π.Σ. εστιάζει στην υποστήριξη ενός μεμονωμένου μαθητή με αναπηρία ενώ στο προαναφερθέν μοντέλο ο εκπαιδευτικός είναι διαθέσιμος μέσα σε μια τάξη με μαθητές με διαφορετικές μεταξύ τους ανάγκες. Αφετέρου, διότι στην Π.Σ. ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αρκετά στατικός αφού βρίσκεται συνήθως δίπλα στον μαθητή με αναπηρία ενώ στο προαναφερθέν μοντέλο ο συνδιδάσκαλος περιφέρεται σε όλη την τάξη προκειμένου να βοηθήσει όποιον μαθητή χρειάζεται υποστήριξη (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

1.4 Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για την ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης: προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα

Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. είναι αυτοί που μετουσιώνουν την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική σε πράξη, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους αναφορικά με τον ρόλο τους (οι ειδικοί εκπαιδευτικοί εξαιρούνται σκοπίμως γιατί δεν αποτελούν υποκείμενα της συγκεκριμένης έρευνας).

Στον ελλαδικό χώρο, ο θεσμός της Π.Σ. εφαρμόζεται πάνω από δεκαπέντε χρόνια. Ωστόσο, ο αριθμός των ερευνών που έχουν διεξαχθεί είναι περιορισμένος. Οι υπάρχουσες έρευνες εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα ή μη του θεσμού και στους

παράγοντες που συμβάλλουν ή όχι σε αυτή, όπως είναι οι συνεργατικές πρακτικές μεταξύ των συνδιδασκάλων, η τροποποίηση του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος κ.ά.. Στο εξής, θα διατηρηθεί καταχρηστικά η χρήση του όρου «συνδιδάσκαλοι» και θα υπονοεί τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και Π.Σ., οι οποίοι δρουν στο πλαίσιο της ίδιας τάξης.

Οι Strogilos και Tragoulia (2013) διεξήγαγαν μια ποιοτική έρευνα σε δεκαοχτώ (18) ζευγάρια συνδιδασκάλων προκειμένου να καταγράψουν τους ρόλους και τις αρμοδιότητές τους. Βρέθηκε, μεταξύ άλλων ευρημάτων, ότι η χρησιμοποιούμενη από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πρακτική συνδιδασκαλίας δεν έχει σχέση με τα μοντέλα συνδιδασκαλίας που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών Π.Σ. ήταν διακριτά ξεχωριστές για το σύνολο των μαθητών, ενώ σπάνια οι ρόλοι τους λειτουργούσαν συμπληρωματικά ο ένας προς τον άλλον, στην περίπτωση μεμονωμένων μαθητών. Μάλιστα, ο ρόλος των πρώτων φανερά υποβάθμιζε κι απομόνωνε τον ρόλο των δεύτερων με αποτέλεσμα η συνδιδασκαλία να λαμβάνει τη μορφή ενός μοντέλου «αρχηγός και βοηθός εκπαιδευτικός» στις περισσότερες περιπτώσεις. Ακόμη και οι συνδιδάσκαλοι που απέρριψαν αυτό το μοντέλο, δεν έκαναν κάποια προσπάθεια ώστε να καθιερώσουν πιο ισότιμα μοιρασμένους ρόλους και αρμοδιότητες.

Οι απόψεις τετρακοσίων (400) συνδιδασκάλων αναφορικά με τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν εντός τάξης (διδασκαλία και διαχείριση συμπεριφορών) και εκτός τάξης (προγραμματισμός και αξιολόγηση) για μαθητές με και χωρίς αναπηρίες αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης και στην έρευνα των Stefanidis και Strogilos (2015). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και Π.Σ. αναφορικά με τις αρμοδιότητές τους και ότι ο ρόλος που τους αποδίδεται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο αλλά και η επαγγελματική τους εμπειρία επηρεάζει και τη στάση που οι ίδιοι υιοθετούν απέναντι στις ευθύνες που αναλαμβάνει καθένας από αυτούς. Είναι προφανές ότι το γεγονός αυτό είναι πιθανόν να παρεμποδίζει την ανάπτυξη μιας κοινής προσέγγισης διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. έδειξαν να είναι πιο θετικοί στο να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία καθώς και στο να αναλάβουν οι ίδιοι πιο ενεργό ρόλο στη διδασκαλία όλων των μαθητών της τάξης.

Από τη μελέτη των Manropalia και Anastasiou (2013) στην οποία συμμετείχαν διακόσιοι τριάντα έξι (236) εκπαιδευτικοί Π.Σ. προέκυψε ότι η συνεργασία αυτών με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης βοηθά στην επίτευξη των στόχων που τίθενται σε σχέση με τις ανάγκες των υποστηριζόμενων μαθητών. Επιπλέον, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συναδέλφους τους παρόλο που δεν συναποφασίζουν ισότιμα για ζητήματα λειτουργίας της τάξης.

Οι Strogilos και Stefanidis (2015) ανέδειξαν και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Π.Σ. για τους μαθητές με αναπηρίες, μελετώντας πεποιθήσεις τετρακοσίων (400) συνδιδασκάλων με τη χρήση ερωτηματολογίων. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι συνδιδάσκαλοι πιστεύουν ότι οι πιθανές αλλαγές στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία σε μικτές ομάδες μαθητών και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία των ανάπηρων μαθητών μπορούν να βελτιώσουν την κοινωνική συμμετοχή των τελευταίων και τη συμπεριφορά τους. Επίσης, θεωρούν ότι οι μικτές ομάδες εργασίας και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης με τους ανάπηρους μαθητές μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η Tzivinikou (2015) κατέληξε στο ότι υπάρχει μια επιπρόσθετη παράμετρος που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της Π.Σ., η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως έχει αναφερθεί πολλάκις από αρκετούς θεωρητικούς της ενταξιακής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, δεκαπέντε (15) ζευγάρια συνδιδασκάλων συμμετείχαν σε ένα ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα για την προώθηση αποτελεσματικών δεξιοτήτων διδασκαλίας. Κατόπιν, κατέγραψαν τις αυτό-αξιολογήσεις τους αναφορικά με τις πρακτικές συνδιδασκαλίας που εφάρμοζαν. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων είχε βελτιωθεί μέσω της αξιοποίησης των αποτελεσματικών στρατηγικών που είχαν διδαχθεί. Μάλιστα, στις περισσότερες περιπτώσεις, το μοντέλο κατά το οποίο οι δύο συνδιδάσκαλοι ήταν υπεύθυνοι για διαφορετικούς μαθητές είχε αντικατασταθεί από το μοντέλο στο οποίο οι συνδιδάσκαλοι είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία όλων των μαθητών. Η συγκεκριμένη έρευνα δημιούργησε την προσδοκία ότι η εφαρμογή αποτελεσματικών μοντέλων συνδιδασκαλίας ανομοιογενών τάξεων στον ελλαδικό χώρο είναι εφικτή.

Επιπροσθέτως, η σχολική κουλτούρα είναι ακόμη ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τις εμπειρίες εκπαιδευτικών Π.Σ.. Σύμφωνα με την έρευνα των Strogilos, Nikolaraizi και Tragouliá (2012), η οποία μελέτησε τις εμπειρίες πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών Π.Σ. με τη χρήση αναστοχαστικών ημερολογίων και τηλεφωνικών συνεντεύξεων, η «κλειστή» σχολική κουλτούρα που δεν προώθησε τις συνεργατικές πρακτικές αλλά τον ατομικισμό και τις μεμονωμένες πρακτικές, επηρέασε την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των συνδιδασκάλων (εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και πρωτοδιόριστων Π.Σ.), τον τρόπο αξιοποίησης του αναλυτικού προγράμματος από αυτούς και τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν την εκπαιδευτική τους ταυτότητα οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί Π.Σ.. Παρόλο που οι συμμετέχοντες ανέφεραν ορισμένες καλές εμπειρίες, υπογράμμισαν αρκετές δυσκολίες κατά την προσπάθειά τους να συμβάλουν στην απόκτηση γνώσεων από τους ανάπηρους μαθητές και στη συμμετοχή τους στα γενικά σχολεία.

Ο θεσμός της Π.Σ. και οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτόν και η ενταξιακή του προοπτική έχουν απασχολήσει και το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταπτυχιακών φοιτητών στο τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στη διπλωματική εργασία της Δρακωτού (2015) μελετήθηκαν οι απόψεις και οι εμπειρίες εκπαιδευτικών Π.Σ. πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση διαφοροποιημένων και συνεργατικών πρακτικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. και βρέθηκε ότι, από τη μία, εφαρμόζουν διαφοροποιημένες πρακτικές παρόλο που οι ίδιοι θεωρούν ότι τροποποιούν ή απλοποιούν τη διδασκαλία αλλά, από την άλλη, χρησιμοποιούν συνεργατικές πρακτικές σε περιορισμένο βαθμό ή και καθόλου.

Στη διπλωματική εργασία της Μωραΐτη (2015) μελετήθηκαν οι απόψεις και οι εμπειρίες συνδιδασκάλων νηπιαγωγών αναφορικά με τη μεταξύ τους συνεργασία. Από τα ευρήματα της ερευνητικής εργασίας προέκυψε ότι η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των διδασκάλων, παρόλο που είναι ζητούμενο και απαραίτητη για τους ίδιους, είναι δύσκολη λόγω του περιεχομένου που της αποδίδουν και λόγω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο που επιτελούν. Η περαιτέρω ερμηνεία του ευρήματος αυτού υποδεικνύει ότι η εφαρμογή του θεσμού της Π.Σ. ίσως αποκλίνει από τους στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Οι αντιλήψεις συνδιδασκάλων αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού της Π.Σ., τη μεταξύ τους συνεργασία και τις δυνατότητες βελτίωσής του ήταν το ζητούμενο και στην έρευνα της Πατσιαλή (2018). Καταδείχθηκε, μεταξύ άλλων, ότι η συμβολή του θεσμού της Π.Σ. έχει θετικά αποτελέσματα και είναι σημαντική και δυσαναπλήρωτη ακόμη και στην τωρινή της μορφή. Παρόλα αυτά, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι ελλείψεις σχολικές υποδομές αποτελούν εμπόδια στην υλοποίηση του θεσμού.

Συμπερασματικά, από την επισκόπηση των σχετικών ερευνών, προκύπτει ότι ο θεσμός της Π.Σ. και η εφαρμογή του στα σχολεία της Ελλάδας χαρακτηρίζεται από αμφισημίες. Από τη μία, κάποιες έρευνες διατείνονται για τις θετικές επιπτώσεις του και την αναγκαιότητά του για τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη, η δυσκολία στην καθιέρωση ουσιαστικών συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των διδασκάλων και η ύπαρξη ανασταλτικών για την εφαρμογή του παραγόντων εγείρουν έντονο σκεπτικισμό αναφορικά με τις ενταξιακές αποχρώσεις του θεσμού και παραπέμπουν σε περαιτέρω διερεύνηση για τη διεξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Επιπροσθέτως, στις προαναφερθείσες μελέτες, οι οποίες ποικίλουν μεθοδολογικά, τα υπό εξέταση ζητήματα και οι εξεταζόμενες παράμετροι τίθενται κάθε φορά από τους εκάστοτε ερευνητές. Απουσιάζουν ωστόσο, οι έρευνες στις οποίες οι ερευνητές επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς Π.Σ. να μπορούν να μιλήσουν ελεύθερα, με τη δική τους φωνή, για όποια ζητήματα τους απασχολούν στη δική τους καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και να μπορούν να έχουν πρόσβαση στα δεδομένα και να τα σχολιάσουν πριν αυτά κοινοποιηθούν.

Επομένως, στην παρούσα χειραφετική έρευνα κρίνεται σκόπιμο να μελετηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες εκπαιδευτικών Π.Σ. που οι ίδιοι θέλουν, χωρίς να ορισθούν εκ των προτέρων και στοχευμένα τα ακριβή ζητήματα για τα οποία θα τοποθετηθούν και τα οποία θα αποτελέσουν αντικείμενο παρατήρησης. Με δεδομένο ότι η σχολική κουλτούρα είναι πιθανό να επηρεάζει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Π.Σ. εργάζονται στο ίδιο σχολικό πλαίσιο ενώ η έρευνα δεν θα τελεσθεί σε ζεύγη συνδιδασκάλων γιατί το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στο να ακουστεί η φωνή των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι επισήμως επιφορτισμένοι από τον νομοθέτη με την εφαρμογή του θεσμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Σκοπός της έρευνας

Οι νομοθετικές αποφάσεις των τελευταίων ετών εμπλουτίζουν σταδιακά το περιεχόμενο του όρου της Π.Σ. και τον ρόλο του εκπαιδευτικού που την επιτελεί. Παρόλα αυτά, δημιουργείται η αίσθηση περισσότερο της διακήρυξης της αναβάθμισης του θεσμού αφενός, διότι ο θεσμός εξακολουθεί να απευθύνεται αποκλειστικά σε «ειδικούς» μαθητές και αφετέρου, διότι οι εκπαιδευτικοί «εξαρτώνται» από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων και καλούνται να διαχειριστούν την ύπαρξη σχέσεων εξουσίας με τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης σε ένα περιβάλλον το οποίο (υποτίθεται ότι) διασφαλίζει την ίση μεταχείριση όλων των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, πέραν από τα όσα ορίζονται από το νομοθετικό πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Π.Σ. προσδιορίζεται και από τις πρακτικές που ο ίδιος επιλέγει, ή δεν επιλέγει, να εφαρμόσει. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η ανομοιογένεια των τάξεων επιτάσσει την ανάγκη για «διαφοροποιημένη διδασκαλία», μια μορφή διδασκαλίας που επιτρέπει σε όλους τους μαθητές της τάξης να φθάσουν στη γνώση με βάση τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Παρόλα αυτά, το ισχύον ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο επιτάσσει την εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Συνεπώς, παρατηρούνται στους κόλπους της ενταξιακής εκπαίδευσης αναντιστοιχίες ανάμεσα σε αυτό που ισχύει και σε αυτό που θα έπρεπε να ισχύει. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα μελέτη επιλέγει να δώσει λόγο στους εντεταλμένους να προσφέρουν ενταξιακή εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς Π.Σ.. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Π.Σ. από την οπτική των εκπαιδευτικών Π.Σ., δίνοντάς τους πρόσβαση στον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και στα αποτελέσματα που θα προκύψουν. Επιχειρείται η μελέτη των απόψεων των εν λόγω εκπαιδευτικών αναφορικά με τον θεσμό της Π.Σ. καθώς και των πρακτικών που αυτοί εφαρμόζουν με τους συναδέλφους γενικής εκπαίδευσης και με τους μαθητές με αναπηρία, στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να δώσει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να ενδυναμωθούν προκειμένου να διαχειριστούν πιθανούς περιορισμούς που βιώνουν στον εργασιακό τομέα και να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε αντίθεση με την πλειονότητα των ερευνών στις οποίες ο ερευνητής-αυθεντία καθορίζει τον ερευνητικό σχεδιασμό και κατ' επέκταση, τα ερευνητικά ερωτήματα, στην παρούσα χειραφετική έρευνα η ερευνήτρια αποτελεί μέλος της ομάδας του/των συμμετέχοντα/-ουσών, ο/οι οποίος/-ες έχουν γνώμη για τον τρόπο εξέλιξης της έρευνας. Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα προσδιορίζονται μετά την ολοκλήρωση ομαδικής συζήτησης κατά την οποία όλοι τους εκθέτουν τα ζητήματα που τους απασχολούν αναφορικά με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί της Π.Σ. και τα οποία θα ήθελαν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης. Η ερευνήτρια-συμμετέχουσα, σε δεύτερο χρόνο, επιφορτίζεται με την εξαγωγή των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, την οργάνωσή τους σε ομάδες, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει έναν κατάλογο υπο-ερωτημάτων.

Αναλυτικότερα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σε μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία διαρθρώνονται σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά στον προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης, έτσι όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες ενώ ο δεύτερος άξονας πραγματεύεται ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από την οπτική του/των συμμετέχοντα/-ουσών. Ο τρίτος άξονας ρίχνει φως στον τρόπο με τον οποίο ενεργούν ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες στο πλαίσιο του σχολείου, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Π.Σ. για την ενταξιακή εκπαίδευση;
 - 1α. Πώς νοηματοδοτούν την έννοια της «ένταξης»; Σε ποιους απευθύνεται;
 - 1β. Πώς νοηματοδοτούν την έννοια του ανάπηρου μαθητή και την έννοια της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση;
 - 1γ. Πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο του ενταξιακού εκπαιδευτικού και τον ρόλο του εκπαιδευτικού Π.Σ.;
 - 1δ. Ποια η σχέση της Π.Σ. με την ενταξιακή εκπαίδευση; Οι στόχοι του θεσμού της Π.Σ. συνάδουν με τους στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης;
 - 1ε. Στην περίπτωση που θα είχαν δυνατότητα επιλογής, ποιον εκπαιδευτικό ρόλο θα επέλεγαν, του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, του τμήματος ένταξης, της Π.Σ. ή άλλον;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Π.Σ. για την εκπαιδευτική πολιτική που αφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση και ειδικότερα τον θεσμό της Π. Σ.;
- 2α. Ποια είναι η άποψή τους για την προώθηση του θεσμού της Π.Σ. από την εκπαιδευτική πολιτική; Ποιος κατά τη γνώμη τους είναι ο σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τον θεσμό;
- 2β. Σε ποιους απευθύνεται ο θεσμός της Π.Σ.; Σε ποιο μαθητικό πληθυσμό;
- 2γ. Γνωρίζουν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού Π.Σ., όπως αυτά προσδιορίζονται από το ΦΕΚ; Συμφωνούν με τα αποδιδόμενα καθήκοντα;
- 2δ. Ποια είναι η άποψή τους για τον θεσμό της ιδιωτικής και της δημόσιας Π.Σ.; Θεωρούν ότι η διαφορετική σύμβαση εργασίας διαφοροποιεί τον ρόλο τους στη σχολική μονάδα;
- 2ε. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. είναι σε θέση να ανταποκριθούν στον θεσμικό τους ρόλο; Ο τρόπος επιλογής των εκπαιδευτικών της Π.Σ. τους βρίσκει σύμφωνους;
- 2στ. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση για να ανταποκριθούν στα καθήκοντα της Π.Σ.;
- 2ζ. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. είναι ισότιμοι των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης;
3. Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Π.Σ. στο πλαίσιο του γενικού σχολείου;
- 3α. Ποια η άποψή τους για τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα; Ποιο πρόγραμμα ακολουθούν στην τάξη;
- 3β. Ποιες διδακτικές μεθόδους υιοθετούν;
- 3γ. Τι εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιούν;
- 3δ. Εφαρμόζουν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας; Εάν ναι, με ποιο τρόπο (αναφορικά με τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση των μαθημάτων);
- 3ε. Πώς αξιολογούν τον μαθητή τους;
- 3στ. Πώς βιώνουν τον ρόλο τους μέσα στην τάξη; Πώς τους αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και πώς οι υπόλοιποι μαθητές; Πώς τους αντιμετωπίζει ο σύλλογος διδασκόντων;
- 3ζ. Συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου και λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις;

- 3η. Η παρουσία τους μέσα στην τάξη ή κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή της Π.Σ. με τους υπόλοιπους μαθητές;
- 3θ. Ποιες συνεργατικές πρακτικές αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, με άλλες ειδικότητες, με τους γονείς των μαθητών και άλλους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαίδευση;
- 3ι. Ποια η άποψή τους για την υπάρχουσα κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου; Επηρεάζει την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου ή τη μαθησιακή διαδικασία;

2.3 Θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

2.3.1 Ποιοτική, χειραφετική έρευνα

Η παρούσα έρευνα, από τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της μέχρι την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, είναι μια ποιοτική, χειραφετική έρευνα. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιεί την ομαδική συζήτηση, την ημι-δομημένη συνέντευξη, την παρατήρηση και την ανοιχτή συνέντευξη με τη χρήση γραπτού ερευνητικού υλικού. Ως μέθοδο ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων υιοθετεί τη θεματική ανάλυση περιεχομένου και την επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων από τα δομημένα πρωτόκολλα παρατήρησης.

Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως ένα ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο καθώς φέρει όλα τα χαρακτηριστικά του. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί μεθόδους συλλογής δεδομένων που καταλήγουν σε ποιοτικά αποτελέσματα χωρίς να αποκλείει τη χρήση ποσοτικών μεθόδων που οδηγούν σε ποσοτικά αποτελέσματα, ακολουθεί έναν εξελισσόμενο σχεδιασμό που δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένος από την αρχή (κάθε στάδιο σχεδιάζοταν μόλις ολοκληρωνόταν το προηγούμενο) αλλά μπορεί να τροποποιηθεί εάν παρουσιαστεί κάτι «απρόσμενο», αξιοποιεί τις απόψεις και τη βούληση του/των συμμετέχοντα/-ουσών (ζητήθηκε η γνώμη τους και με βάση αυτήν αναπτύχθηκε η έρευνα σε όλα τα στάδια), δεν προσπάθησε να αναδείξει κάποια αιτιατή σχέση (διερεύνησε τους προβληματισμούς του/των συμμετέχοντα/-ουσών) κι ακολούθησε αυστηρές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και σαφή

και αναλυτική αναφορά και περιγραφή όλης της ερευνητικής διαδικασίας (Robson, 2007).

Ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες, εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις τους, έδωσαν την ευκαιρία στην ερευνήτρια να κατανοήσει σε βάθος τον κοινωνικό κόσμο των εκπαιδευτικών Π.Σ. και να αντιληφθεί μέσα από τα μάτια τους την πραγματικότητα μέσα στην οποία ζουν και λειτουργούν καθημερινά εντός του σχολείου (Κυριαζή, 1999). Κάτι τέτοιο προϋπέθετε από την ερευνήτρια να προσεγγίσει τα γεγονότα με διερευνητική διάθεση αντί να θεωρεί κάτι δεδομένο, να ακούει ουσιαστικά και αμερόληπτα για να βρίσκει την ουσία των λόγων αλλά και να αφουγκράζεται την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, να είναι ανοικτή τόσο σε αλλαγές και ανατροπές αναφορικά με τον σχεδιασμό ώστε να προσαρμόζεται με το εκάστοτε πλαίσιο όσο και σε αντιφατικά μεταξύ τους ευρήματα (Robson, 2007).

Το ενδιαφέρον στοιχείο αυτού του σχεδιασμού είναι ότι δεν περιορίζεται στην κατανόηση και την ερμηνεία όσων ειπώθηκαν από τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες. Αντιθέτως, προχωρά ένα βήμα πιο πέρα και στοχεύει να προωθήσει την προσωπική ελευθερία των ατόμων (δίνοντάς τους το δικαίωμα να εκφράσουν οποιαδήποτε σκέψη τους και παροτρύνοντάς τους να τοποθετηθούν για ζητήματα που τους προκαλούν δυσαρέσκεια), να αμφισβητήσει παγιωμένες θέσεις (δίνοντάς τους το δικαίωμα να ελέγξουν την πορεία του σχεδιασμού και της έρευνας, λειτουργώντας στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής ομάδας, αλλά και να αμφισβητήσουν υπαρκτές σχέσεις εξουσίας και καταπίεσης στο πλαίσιο του σχολείου) και τελικά να τους βοηθήσει να αλλάξουν τα κακώς κείμενα.

Τουτέστιν, πρόκειται για ένα ερευνητικό σχέδιο το οποίο εντάσσεται στους κόλπους της Κριτικής Θεωρίας. Όπως αναφέρεται στους Cohen, Manion και Morrison (2007), η Κριτική Θεωρία υποστηρίζει ότι πολύ συχνά η έρευνα αποδέχεται και λειτουργεί σύμφωνα με υφιστάμενες και καταπιεστικές νόρμες υπό την έννοια ότι η ισχύς κάποιων (των ερευνητών ή των χορηγών, για παράδειγμα) στηρίζεται στην υποτίμηση κάποιων άλλων (των συμμετεχόντων). Ορμώμενη από τις αρχές του Μαρξισμού και άρα ιδεολογικά και πολιτικά χρωματισμένη, επιδιώκει, αφού εντοπίσει αυτές τις μη ισότιμες σχέσεις, να τις αμφισβητήσει και κατόπιν να τις τροποποιήσει ώστε τα άτομα να δρουν μέσα σε ένα ουσιαστικά κι όχι κατ' επίφαση δημοκρατικό πλαίσιο. Σε επίπεδο έρευνας, αυτό συνεπάγεται την αμφισβήτηση της

υπεροχής του παντοδύναμου ερευνητή ή του χρηματοδότη και την υλοποίηση εναλλακτικών ερευνητικών προγραμμάτων που αξιοποιούν την κατάλληλη μεθοδολογία και τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία που θα περιορίσουν τις ανελεύθερες συμπεριφορές, κάτι το οποίο επιδιώκεται και στην παρούσα έρευνα.

Το γεγονός ότι απώτερος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να κινητοποιήσει τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες να αμφισβητήσουν και εν τέλει να τους ενδυναμώσει για να δράσουν προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση τους ως εκπαιδευτικοί Π.Σ. μέσα στο σχολικό τους πλαίσιο ή σε αυτά που θα βρεθούν μελλοντικά της προσδίδει έναν χειραφετικό χαρακτήρα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Habermas, στόχος του χειραφετικού μοντέλου είναι «η αποκάλυψη της λειτουργίας της εξουσίας και η επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς η κυριαρχία και η καταπίεση δρουν με σκοπό να εμποδίσουν την πλήρη υπαρξιακή συνειδητοποίηση του ατόμου και των κοινωνικών ελευθεριών» (1979, σ.14). Με αυτόν τον τρόπο, το μοντέλο «θα επαναφέρει σε κατάσταση επίγνωσης αυτούς που βρίσκονται υπό καθεστώς κυριαρχίας αποκαλύπτοντας τους καταπιεστικούς και δύσκολα να ανιχνευθούν καθοριστικούς παράγοντες που ευθύνονται για μια ανελεύθερη συμπεριφορά, ενώ έχει πάντα κατά νου τη διάλυση των παραπάνω παραγόντων» (1984, σελ. 194-195).

Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο όρος «χειραφετική» χρησιμοποιείται καταχρηστικά στην έρευνα. Σύμφωνα με τον Oliver (1992), δεν μπορεί κανείς να ενδυναμώσει κάποιον άλλον παρά μόνο ο ίδιος του ο εαυτός. Αντιθέτως, αυτό που θα πρέπει να εξετάζεται είναι κατά πόσο η έρευνα διευκολύνει ή συμβάλλει στη διαδικασία χειραφέτησης των συμμετεχόντων. Για να μπορέσει μια έρευνα να ωθήσει τους συμμετέχοντες προς αυτή την κατεύθυνση, σημειώνει ο ίδιος, ο ερευνητής δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτός ως επαίοντας, ρόλος ο οποίος δεν αποδίδεται ποτέ στους συμμετέχοντες διότι αυτοί αντιμετωπίζονται σαν άτομα που διαθέτουν αποκλειστικά εμπειρική γνώση για το εξεταζόμενο θέμα και όχι επιστημονική, άρα βρίσκονται μονίμως σε υποδεέστερη θέση. Ο ερευνητής στη χειραφετική έρευνα πρέπει να είναι μέλος της ομάδας έτσι ώστε ο προσδιορισμός του θέματος, η συλλογή, η ανάλυση και η παρουσίαση των δεδομένων να είναι αποτέλεσμα συλλογικής δουλειάς και να μην περιορίζεται ο ρόλος του σε αυτόν που παρέχει τα μεθοδολογικά εργαλεία και τις δεξιότητες στους συμμετέχοντες.

Κατ' αντίστοιχο τρόπο, η ερευνήτρια δεν θεώρησε ότι ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες αποτελούν μεμονωμένα υποκείμενα από τον/τις οποίο/-ες ζήτησε απλώς να τοποθετηθούν απέναντι σε κάποιο ζήτημα που εισήγαγε η ίδια. Αποτέλεσε και η ίδια μέλος της ομάδας και συμμετείχε μαζί τους σε κάθε στάδιο της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα αναδύθηκαν μέσα από αυτά που ειπώθηκαν στην ομάδα και επικυρώθηκαν από αυτήν ενώ η οργάνωση της έρευνας και η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσα από την οπτική τους. Όλοι τους είχαν το δικαίωμα να αρνηθούν να απαντήσουν, να προσθέσουν ιδέες ή ερωτήσεις και είχαν δικαιοδοσία στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Όλοι τους ανέλαβαν ίδιους ρόλους αφού η ερευνήτρια ζήτησε από τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες να της πάρουν συνέντευξη αλλά και να διεξάγουν παρατηρήσεις για τις πρακτικές που εφάρμοζαν με τους μαθητές τους. Μεταξύ της ερευνήτριας και του/των συμμετέχοντα/-ουσών αναπτύχθηκε μια αμοιβαία σχέση κατά την οποία η ερευνήτρια έμαθε τα προβλήματα του/των συμμετέχοντα/-ουσών ενώ ο/οι δεύτερος/-ες υιοθέτησαν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Ωστόσο, η ερευνήτρια διατήρησε αναπόφευκτα και έναν «ρυθμιστικό ρόλο» κάποιες φορές προκειμένου να είναι εφικτή η διεξαγωγή και η ολοκλήρωση της έρευνας δίχως όμως να επιβάλλει τη θέση της στον/στις συμμετέχοντα/-ουσες, ο/οι οποίοι/-ες ενημερώνονταν, επικύρωναν η απέρριπταν σε κάθε στάδιο την εξέλιξη της έρευνας.

2.3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερευνητικά εργαλεία με σκοπό να αποδοθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι τοποθετήσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί Π.Σ..

Αρχικά, για τον προσδιορισμό της περιοχής ενδιαφέροντος του/των συμμετέχοντα/-ουσών αξιοποιήθηκε η ομαδική συζήτηση διότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή, στο αρχικό στάδιο της έρευνας, να εκτιμήσει τις ανάγκες ενός συνόλου ατόμων. Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν τις απόψεις τους για κάποιο ζήτημα και αναδεικνύουν τις σημαντικές πτυχές του έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι (Μωραΐτη & Παπαδάτου, 2010).

Στην επιστημονική ορολογία, η ομαδική συζήτηση απαντά ως «ομάδα εστιασμένης συζήτησης» (focus group) και αναφέρεται στη συζήτηση που λαμβάνει

χώρα μεταξύ λίγων ατόμων (5 έως 12) πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα και συντονίζεται από έναν εκπαιδευμένο επαγγελματία (Subramony, Lindsay, Middlebrook & Foose, 2002). Το ενδιαφέρον στις ομάδες εστίασης είναι ότι πέρα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, δεδομένο προς ανάλυση αποτελεί και η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων (Morgan, 1996).

Πρόκειται για ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται μόνο του αλλά και συνδυαστικά με άλλα εργαλεία (Μωραΐτη & Παπαδάτου, 2010). Στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε το πρώτο από μια τετράδα εργαλείων διότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να «ψηλαφίσει» σε ένα πρώτο επίπεδο τις απόψεις και τις ανάγκες μιας δεδομένης ομάδας προκειμένου να ακολουθήσει ένας ερευνητικός σχεδιασμός βασισμένος και ανταποκρινόμενος σε αυτά που τα μέλη της ομάδας αξιολόγησαν ως ουσιώδη. Μάλιστα, στο πλαίσιο της ομάδας, οι ανάγκες αυτές εξετάζονται συλλογικά, κι όχι αθροιστικά ως ανάγκες του κάθε μέλους μεμονωμένα, σε συνδυασμό με μη γλωσσικά στοιχεία (αλληλεπιδράσεις μελών) και προκύπτουν μέσα από διαφωνίες και συναινέσεις των μελών της ομάδας (Morgan, 1996).

Έπειτα, για τη διερεύνηση των απόψεων του/των συμμετέχοντα/-ουσών, αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες για το υπό διερεύνηση ζήτημα, μέσω μιας διαδικασίας κατά την οποία ο συμμετέχοντας μπορεί να δώσει τις δικές του ερμηνείες στα υπό μελέτη γεγονότα (Mason, 2003).

Αυτό συνήθως δεν είναι τόσο εύκολο όσο ακούγεται διότι προϋποθέτει από τον ερευνητή να μπορέσει να συλλέξει πληροφορίες για τον συμμετέχοντα οι οποίες αφορούν α) το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τον κοινωνικό του περίγυρο (στην προκειμένη περίπτωση, τη σχολική μονάδα), β) το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο του μέσα σε αυτόν τον περίγυρο και γ) πώς επηρεάζεται ο τρόπος που ο ίδιος ενεργεί από τα διάφορα φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα εντός αυτού του περιγύρου (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την διεξαγωγή μιας ημι-δομημένης συνέντευξης είναι να διασφαλιστεί θετικό, ειλικρινές, φιλικό κλίμα και η εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο άμεσα εμπλεκομένων. Αυτό θα διευκολύνει και τον ερωτώμενο να διώξει τις αναστολές του και να εκφραστεί ελεύθερα στη μεταξύ τους συζήτηση. Η χρήση ανοικτού τύπου ερωτήσεων, σε αντίθεση με τις κλειστού τύπου ερωτήσεις που

αποσκοπούν στην ποσοτικοποίηση των δεδομένων, επιτρέπει στον ερευνητή, σε περίπτωση ασαφούς απάντησης, να ζητήσει περαιτέρω διευκρινίσεις, φτάνοντας με αυτό τον τρόπο σε μια πιο βαθιά διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος. Επίσης, για να εξασφαλιστεί η απάντηση στο σύνολο των ερωτήσεων, αυτές πρέπει να διατυπώνονται με τρόπο λιτό και κατανοητό από όλους τους ερωτώμενους ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, χωρίς να απαιτούν ειδικές γνώσεις από αυτούς, να είναι σύντομες, να ζητούν απάντηση σε ένα θέμα τη φορά και να μην τίθενται έτσι ώστε να ωθούν τον συνεντευξιαζόμενο προς μία συγκεκριμένη απάντηση (Κυριαζή, 1999).

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας, οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και συγκεκριμένες, όμως δεν υποβάλλονταν με απολύτως αυστηρή δομή. Κάποιες φορές τροποποιήθηκε η αλληλουχία τους ή προστέθηκαν νέες, πιο διευκρινιστικές, όταν αυτό κρίθηκε αναγκαίο.

Τα ερωτήματα της ημι- δομημένης συνέντευξης είχαν διαρθρωθεί σε τρεις θεματικούς άξονες, σε απόλυτη αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της έρευνας. Συγκεκριμένα, ο οδηγός συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Ι) περιελάμβανε τους εξής άξονες:

Νοηματοδότηση του όρου «ενταξιακή εκπαίδευση» (7 ερωτήματα): Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονταν ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το περιεχόμενο των όρων «ένταξη», «ανάπηρος μαθητής» και «διαφορετικότητα στην εκπαίδευση», την επιλογή εκπαιδευτικού ρόλου από τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες και την αιτιολόγησή του, τον προσδιορισμό του ρόλου του ενταξιακού εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού Π.Σ. καθώς και το είδος της συνάφειας, η μη, μεταξύ αυτών των δύο.

Εκπαιδευτική Πολιτική (7 ερωτήματα): Περιελάμβανε ερωτήσεις που παρακινούσαν τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες να τοποθετηθούν αναφορικά με το πώς παρουσιάζεται ο θεσμός της Π.Σ. στη νομοθεσία, ποιους μαθητές αφορά, ποιες αρμοδιότητες αποδίδει στους εκπαιδευτικούς, από ποιους εκπαιδευτικούς ασκείται, με ποια τυπικά προσόντα και με ποια κριτήρια καθώς και ποια είναι η θέση των εκπαιδευτικών Π.Σ. εντός του σχολείου γενικής εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτικές πρακτικές (12 ερωτήματα): Ο άξονας αυτός περιελάμβανε πληθώρα ερωτήσεων οι οποίες εστίασαν στην επάρκεια ή μη των αναλυτικών

προγραμμάτων για όλους τους μαθητές, στις διδακτικές μεθόδους και το υλικό που αξιοποιείται από τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες, στην εφαρμογή ή μη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της αξιολόγησης καθώς και στο δίκτυο των σχέσεων που έχουν αναπτύξει ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (με τον υποστηριζόμενο μαθητή και τους γονείς του, με τους μαθητές της τάξης, με τον εκπαιδευτικό της τάξης, με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων, με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και με τους εξειδικευμένους επαγγελματίες).

Με την ολοκλήρωση των ανωτέρω ερωτήσεων, η ερευνήτρια έθεσε στον/στις εκπαιδευτικό/-ούς επιπρόσθετες ερωτήσεις για λήψη πληροφοριών που σχετίζονται με προσωπικά τους στοιχεία προκειμένου να υπάρξει μια περιγραφική εικόνα του δείγματος (Κυριαζή, 1999). Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν την ηλικία τους, το επίπεδο και το περιεχόμενο των σπουδών τους, την επιμόρφωσή τους- όταν υπήρχε- τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, το εργασιακό τους πλαίσιο (ιδιωτικός ή δημόσιος τομέας) και τέλος, την εξοικείωσή τους, εάν υπήρχε, με την αναπηρία.

Το τρίτο στη σειρά εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αναδειχθούν όσα κάνουν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. ήταν η παρατήρηση. Πρόκειται για εκείνο το εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κοιτάξει ρεαλιστικά μία συνθήκη, να διαπιστώσει δηλαδή εάν όσα πιστεύει κάποιος ισχύουν τελικά και στην πραγματικότητα (Robson, 2007). Η παρατήρηση επιτρέπει την προγραμματισμένη και συστηματική καταγραφή ενός φαινομένου ή κάποιας συμπεριφοράς (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Θεωρήθηκε λοιπόν το καταλληλότερο εργαλείο για να αποσαφηνίσει δεδομένα τα οποία προήλθαν από τα λεγόμενα του/των συμμετέχοντα/-ουσών κατά τις συνεντεύξεις τους και με αυτή την έννοια, χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά ως προς το εργαλείο της συνέντευξης.

Η παρατήρηση προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας. Έτσι, ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες της έρευνας «αυτό-παρατηρήθηκαν» και κατέγραφαν τις πρακτικές που ακολουθούσε ο/η καθένας/καθεμιά μέσα στο περιβάλλον της τάξης του/της σε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης το οποίο είχε συσταθεί από την ερευνήτρια με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και είχε ελεγχθεί και «επικυρωθεί» από τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες. Χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο παρατήρησης προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρατηρητές θα

παρατηρούσαν ακριβώς τα ίδια πράγματα αλλά και να γίνει πιο εύκολα και γρήγορα η κωδικοποίηση των δεδομένων και η στατιστική τους ανάλυση.

Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκαν τρεις θεματικοί άξονες με διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων και υπο- ερωτήσεων ενώ στην αρχή κάθε πρωτόκολλου παρατήρησης υπήρχαν πληροφορίες που αφορούσαν την παρατήρηση (βλ. Παράρτημα II). Οι πληροφορίες είχαν να κάνουν με το ποιος/-α είναι ο/η παρατηρητής/-τρια, τον χρόνο και τη χρονική διάρκεια της παρατήρησης, την τάξη, το διδασκόμενο μάθημα και τους παιδαγωγικούς στόχους της διδασκαλίας καθώς και την εκπαιδευτικό που δίδασκε, στοιχεία απαραίτητα για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Ο πρώτος θεματικός άξονας περιελάμβανε ερωτήματα που σχετίζονταν με τον μαθησιακό τομέα. Στόχος ήταν να εντοπισθούν οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς Π.Σ., το υλικό με το οποίο εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους, οι διαφοροποιημένες πρακτικές που ενδεχομένως εφαρμόζουν καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αξιολογούν τους μαθητές τους. Ο δεύτερος άξονας έθιγε πρωτίστως ζητήματα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών Π.Σ. αλλά και ζητήματα συνεργασίας μεταξύ του/της εκπαιδευτικού Π.Σ. και των μαθητών της τάξης. Ο τρίτος άξονας αφορούσε τις κοινωνικές συναλλαγές του υποστηριζόμενου μαθητή. Στόχος ήταν να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με τη σχέση που αναπτύσσει ο υποστηριζόμενος μαθητής με τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ. κατά τη διάρκεια του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος καθώς επίσης και πληροφορίες αναφορικά με τις σχέσεις που δημιουργεί- ή δεν δημιουργεί- ο υποστηριζόμενος μαθητής με τους συμμαθητές του στο διάλειμμα.

Τα ερωτήματα και υπο- ερωτήματα του πρώτου και του δεύτερου θεματικού άξονα ήταν κλειστού τύπου στην πλειονότητά τους, ενώ υπήρχαν και ανοικτού τύπου, στις περιπτώσεις που υπήρχε ανάγκη ο/η παρατηρητής/-τρια να προσδιορίσει κάτι ή να δώσει περαιτέρω διευκρινίσεις. Ο τρίτος θεματικός άξονας, πέραν από τα είδη ερωτημάτων που αναφέρθηκαν, περιελάμβανε και ερωτήσεις βαθμονόμησης όπου ο/οι συμμετέχοντας/-ουσες παρατηρητής/-τριες έπρεπε να σημειώσουν εάν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά εμφανίζεται πολλές φορές, αρκετές, λίγες, ελάχιστες φορές ή ποτέ.

Το τέταρτο και τελευταίο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ανοιχτή συνέντευξη με τη χρήση γραπτού ερευνητικού υλικού. Αποκαλείται ανοιχτή διότι δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά θεματικές ενότητες για τις οποίες οι συμμετέχοντες πρέπει να τοποθετηθούν κατά βούληση. Ο ερευνητής ορίζει μια λίστα σημαντικών κατά την κρίση του θεμάτων για τα οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να τοποθετηθούν με τον τρόπο τους. Το πλεονέκτημα του εργαλείου αυτού είναι ότι επιτρέπει να αναδυθούν νέα θέματα μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, χωρίς να έχουν προκαθοριστεί από τους ερευνητές (Mason, 2009; Robson, 2007). Λόγω αδυναμίας συνάθροισης όλων των συμμετεχόντων στο ίδιο σημείο, η συνέντευξη πήρε τη μορφή ατομικού σχολιασμού με γραπτό τρόπο. Η επιλογή δε του συγκεκριμένου εργαλείου συνάδει απολύτως με τον χειραφετικό προσανατολισμό της έρευνας που θέλει να αναδείξει τη φωνή των συμμετεχόντων.

Ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης επιλέχθηκε προκειμένου να εξασφαλιστεί η τριγωνοποίηση των δεδομένων που δεν είναι άλλο από τον συνδυασμό πολλών πηγών προκειμένου να διασφαλιστεί η αυστηρότητα της έρευνας (Robson, 2007). Τα μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά προκειμένου να συγκεντρωθούν περαιτέρω στοιχεία όπου ήταν απαραίτητο. Έτσι, τα δεδομένα από την παρατήρηση φώτισαν περισσότερο πτυχές που αναδείχθηκαν στη συνέντευξη αναφορικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών Π.Σ. ενώ η συνέντευξη ανέδειξε, πέρα από τα βασικά χαρακτηριστικά του/των συμμετέχοντα/-ουσών και εσωτερικά στοιχεία τους (Patton, 1990). Με άλλα λόγια, συλλέχθηκε μια ποικιλία δεδομένων που αφορούν το ίδιο ζήτημα αλλά το εξετάζουν από διαφορετικές οπτικές, γεγονός που προσέδωσε στην έρευνα μεγαλύτερη ακρίβεια (Jick, 1979) και διευκόλυνε την ερευνήτρια να κατανοήσει το σκεπτικό της ομάδας και με βάση αυτό να πραγματοποιήσει τις αναλύσεις της.

2.3.3 Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Η ομαδική συζήτηση, αφού απομαγνητοφωνήθηκε, αναλύθηκε βάσει των αρχών της ανάλυσης περιεχομένου. Η μόνη διαφορά είναι ότι η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση των θεμάτων δεν έγινε με απολύτως αυστηρό τρόπο. Είναι γεγονός ότι τα δεδομένα που προκύπτουν από τις ομαδικές συζητήσεις δεν υπόκεινται σε αναλύσεις που γίνονται με έναν συγκεκριμένο, κοινώς παραδεκτό και μοναδικό

τρόπο. Προσιδιάζουν βέβαια στις αναλύσεις των ποιοτικών ερευνών αλλά εναπόκεινται στον εκάστοτε ερευνητή και τους σκοπούς της έρευνάς του (Μωραΐτη & Παπαδάτου, 2010). Έτσι, υπάρχουν πολλές έρευνες στις οποίες οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ συμμετεχόντων δεν αξιοποιούνται ως δεδομένο (Kitzinger, 1994). Στις περιπτώσεις δε όπου οι ερευνητές τις αξιοποιούν, αναλύουν τις αλληλεπιδράσεις είτε μόνες τους στο τέλος, αποκομμένες από τα υπόλοιπα δεδομένα, είτε παράλληλα με τα υπόλοιπα δεδομένα, είτε τις αναλύουν πρώτα ξεχωριστά από τα άλλα δεδομένα με παρόμοια μέθοδο και κατόπιν συγκρίνουν τα δεδομένα που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις και τις συζητήσεις μεταξύ τους, προσέγγιση που θεωρείται η πιο ορθή (Μωραΐτη & Παπαδάτου, 2010). Στην παρούσα έρευνα, οι αλληλεπιδράσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών δεν αξιοποιήθηκαν. Παρόλα αυτά, αναφέρονται περιστασιακά προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητό το πλαίσιο.

Τα δεδομένα λοιπόν ομαδοποιήθηκαν και προέκυψαν οι τρεις ακόλουθες θεματικές ενότητες² οι οποίες κοινοποιήθηκαν στην ολομέλεια των συμμετεχόντων, σε μια κοινή ώρα για όλους, προκειμένου να προσδιορίσουν επακριβώς τι είναι αυτό που τους ενδιαφέρει να διερευνηθεί.

- Μαθησιακός Τομέας: τι διδάσκω, πώς το διδάσκω και πώς το αξιολογώ
 - Αναλυτικό πρόγραμμα
 - Διδακτικές μέθοδοι
 - Διαφοροποιημένες πρακτικές
- Κοινωνικο-Συναισθηματικό Τομέας: Σχέσεις εκπαιδευτικού Π.Σ. με
 - Τον υποστηριζόμενο μαθητή
 - Τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-τριες της τάξης
 - Τις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης
- Παιδαγωγικός Τομέας: ο θεσμός της Π.Σ. αποκλείει ή συμβάλλει στην ένταξη του υποστηριζόμενου μαθητή;

Οι ημι- δομημένες συνεντεύξεις, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, υποβλήθηκαν στη διαδικασία που περιγράφεται ακολούθως. Αξιοποιώντας τα στάδια των Braun και

² Διατηρήθηκαν τα ονόματα και το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων, έτσι όπως αυτά αναδύθηκαν και προσδιορίστηκαν από τους συμμετέχοντες της έρευνας. Κατά τη γνώμη της ερευνήτριας, η πρώτη θεματική ενότητα συνιστά τον παιδαγωγικό τομέα και η τρίτη αναφέρεται στην ενταξιακή διάσταση του θεσμού της Π.Σ..

Clarke (2006) για το πώς διεξάγεται η θεματική ανάλυση, η ερευνήτρια διάβασε επανειλημμένες φορές και με προσοχή το γραπτό κείμενο και κατέγραψε τις πρώτες της σκέψεις για το τι λένε ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες. Έπειτα, προχώρησε στην απόδοση κωδικών για κάθε νόημα που συναντούσε στο απόσπασμα και σε δεύτερο χρόνο, προχώρησε στην πιο ευρεία κωδικοποίηση με νοήματα που παρουσίαζαν παρόμοια χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, ομαδοποίησε διαφορετικούς κωδικούς σε θεματικές κατηγορίες και υπο-κατηγορίες, τις οποίες έλεγξε προσεκτικά ώστε να βεβαιωθεί αφενός, ότι τα δεδομένα κάθε κατηγορίας διακρίνονται από συνοχή μεταξύ τους και αφετέρου, ότι κάθε κατηγορία έχει ξεκάθαρο και ξεχωριστό περιεχόμενο από τις άλλες. Τέλος, όρισε την «ουσία» κάθε θεματικής κατηγορίας, ονοματοθέτησε κάθε κατηγορία, προέβη στην τελική ανάλυση και εν τέλει, στην παρουσίαση των δεδομένων.

Η απόδοση των δεδομένων έγινε με τη χρήση πινάκων στους οποίους αποτυπώνονται οι επικρατέστερες απαντήσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών (ξεκινώντας από τις συχνότερα εμφανιζόμενες και συνεχίζοντας με αυτές με τη λιγότερη συχνότητα), αναδεικνύοντας έτσι τις θέσεις της πλειοψηφίας. Προς επίρρωση των θέσεων αυτών παρατίθενται αποσπάσματα από τον λόγο του/των συμμετέχοντα/-ουσών, όπου κρίνεται σημαντικό. Έχει γίνει προσπάθεια τα δεδομένα να εξεταστούν κριτικά και να παρουσιαστούν, πέρα από τα κομβικά σημεία, στοιχεία που προκύπτουν μέσα από πολλαπλές συνδέσεις μεταξύ των κατηγοριών και μεταξύ των δεδομένων. Παράλληλα, αναφέρονται στοιχεία που διαφοροποιούνται από τις κρατερές απόψεις, αρκεί να παρουσιάζουν σταθερότητα στην εμφάνισή τους (βλ. Κεφάλαιο 3).

Για τα δεδομένα που προήλθαν από τις παρατηρήσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών αξιοποιήθηκε ένα μεικτό μοντέλο ποσοτικής και ποιοτικής καταγραφής και παρουσίασης. Η απόδοση των δεδομένων έγινε για μια ακόμη φορά με τη χρήση πινάκων στους οποίους αποτυπώνονται, ανά τομέα, συγκεντρωτικά τα στοιχεία από όλα τα πρωτόκολλα παρατήρησης για κάθε συμμετέχοντα/-ουσα χωριστά, αλλά και για όλους μαζί. Αυτός ο τρόπος χρησιμοποιείται περισσότερο εν είδει περιγραφικής στατιστικής ώστε να αποδοθεί η γενικότερη εικόνα της κατάστασης για τη διευκόλυνση της ερμηνείας των δεδομένων αλλά και για να αναδειχθούν τα σημεία που διαφοροποιούνται. Παράλληλα, υπάρχουν δεδομένα τα οποία αποτυπώνονται με

περιγραφικό τρόπο προκειμένου να δοθούν περαιτέρω στοιχεία, όπου κρίνεται απαραίτητο.

2.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός και διαδικασία

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας ακολούθησε τα προτεινόμενα από τον Kvale (1996) βήματα. Στην αρχή, προσδιορίστηκε το «τι» και το «γιατί», προσδιορίστηκε δηλαδή η *περιοχή μελέτης*, ο σκοπός της διερεύνησης (δημιουργία θεματικών ενοτήτων) και διατυπώθηκαν τα *ερευνητικά ερωτήματα*. Σε αυτά στηρίχθηκε το «πώς», δηλαδή ο *σχεδιασμός* της έρευνας, κατά τον οποίο αποφασίστηκαν και σχεδιάστηκαν τα ερευνητικά εργαλεία. Ακολούθησε η εφαρμογή των εργαλείων κι έτσι, διεξήχθησαν οι *συνεντεύξεις* και οι *παρατηρήσεις* με τον/τις εκπαιδευτικό/-ούς. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και οι παρατηρήσεις κωδικοποιήθηκαν (μεταγραφή) με σκοπό να αναλυθούν με τρόπο που επέτρεπε την *ερμηνεία* τους (ανάλυση) και τα *αποτελέσματα*, αφού ελέγχθηκαν από την ερευνήτρια και τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες (επαλήθευση), κοινοποιήθηκαν μαζί με τη μέθοδο που ακολουθήθηκε (αναφορά).

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι κάθε στάδιο της χρωματίζεται έντονα από την εμπλοκή του/των συμμετέχοντα/-ουσών και με αυτή την έννοια δεν είναι αυστηρώς προκαθορισμένο από την ερευνήτρια το τι πρόκειται να γίνει και με ποιον τρόπο. Αντιθέτως, κάθε στάδιο αποτελεί τη βάση για το επόμενο προϋποθέτοντας απαραίτητως την ολοκλήρωση του προηγούμενου. Έτσι, ο ερευνητικός σχεδιασμός καθίσταται ευέλικτος αφού τα στάδιά του «ξεδιπλώνονται» σιγά σιγά καθώς εξελίσσεται η έρευνα (Robson, 2007).

Ένας μεθοδολογικός σχεδιασμός τέτοιου είδους παραπέμπει στις «αυτόκατευθυνόμενες ομάδες εργασίας», όπως προσδιορίστηκαν από τους Mullender και Ward (1991). Ο όρος, που εδράζεται στις αρχές της θεωρίας της Κοινωνικής Δράσης που σκοπό έχει την ανάληψη ρόλων από τα άτομα ώστε να εξασφαλιστεί η κοινωνική αλλαγή, προέρχεται από τον εργασιακό τομέα. Προέκυψε από την ανάγκη των επαγγελματιών που εργάζονταν με ομάδες σε ποικίλα πλαίσια, όπως σε σχολεία ή σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, αλλά και από την ανάγκη των ίδιων των μελών οι

οποίοι ήθελαν να δρουν συλλογικά σε μη πειστικές συνθήκες. Δεν είναι λοιπόν παράδοξο, η παρούσα χειραφετική εκπαιδευτική έρευνα να δανείζεται στοιχεία-δίχως να τα υιοθετεί στο έπακρο- από τον τρόπο με τον οποίο οι ομάδες αυτές οργανώνονται και δρουν.

Οι Fleming και Ward (2013) περιγράφουν τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων. Συγκεκριμένα, τα μέλη που συνιστούν τις «αυτό-κατευθυνόμενες ομάδες εργασίας» εμπλέκονται σε «ανοιχτές» διαδικασίες που τους επιτρέπουν αρχικά να προσδιορίσουν τα ζητήματα που τους απασχολούν και θέλουν να αλλάξουν αλλά και να κατανοήσουν τις αιτίες που τα προκαλούν. Ακολούθως, η ομάδα αναζητά και καταστρώνει τρόπους δράσης που θα φέρουν ενδεχομένως την αλλαγή και κατόπιν, προβαίνει στην υλοποίηση του σχεδιασμού για να καταλήξει, στο τέλος, να αναστοχαστεί αναφορικά με το τι λειτούργησε επιτυχώς, τι όχι και πώς αλλιώς θα μπορούσε να υλοποιηθεί ο σχεδιασμός. Πρόκειται συνεπώς για μια επαναλαμβανόμενη και κυκλική διαδικασία, όπως ακριβώς συμβαίνει και μεταξύ των ερευνητικών σταδίων τα οποία διακρίνονται από μια ενδελεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Φίλιας, 2003).

Το επαγγελματικό πλαίσιο της ερευνήτριας- ιδιωτική παράλληλη στήριξη σε δημόσιο σχολείο, σε μαθητή της Α' Δημοτικού-, οι σχέσεις εξουσίας και τα συμβάντα που παρατηρούσε και την προβληματίσαν σε επίπεδο συνύπαρξης και συνεργασίας με τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης συνετέλεσαν ώστε η έρευνα να προσανατολιστεί στην ανάδειξη του πώς αντιλαμβάνονται όλοι οι συνάδελφοι της ειδικής εκπαίδευσης τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί της Π.Σ. με απώτερο στόχο να διευκολυνθεί η άσκηση των καθηκόντων τους και να ενδυναμωθούν οι ίδιοι.

Έτσι, η ερευνήτρια, σε συνεργασία με την επιστημονική υπεύθυνη, κατέληξαν στην αναγκαιότητα ενός μεθοδολογικά ορθού σχεδιασμού ο οποίος θα αναδείκνυε και εμπράκτως τη «φωνή» του/των συμμετέχοντα/-ουσών. Το γεγονός αυτό συνεπαγόταν τη μερική αποδυνάμωση της αυθεντίας της ερευνήτριας, αφήνοντας στον/-ις συμμετέχοντα/-ουσες την επιλογή όχι μόνο να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους αλλά και να συναποφασίζουν για την εξέλιξη της έρευνας σε όλα τα στάδιά της, αρχής γενομένης από τον προσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως απόρροια των απόψεων και των προβληματισμών που κατέθεσαν οι συμμετέχοντες/-ουσες στην ομαδική συζήτηση. Αυτή έλαβε χώρα στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, σε ώρα ελεύθερη για τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες, αφού πρώτα γνωστοποιήθηκε στη διεύθυνση του σχολείου ότι θα διενεργηθεί μία έρευνα στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο κι αφού ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες ενημερώθηκαν ένας/μία προς έναν/μία προσωπικά από την ερευνήτρια για τον σκοπό και τις «απαιτήσεις» της έρευνας ώστε να εκφράσουν ή όχι τη διαθεσιμότητά τους και αφού διαβεβαιώθηκαν για τη διατήρηση της ανωνυμίας σε όλα τα στάδια της έρευνας ώστε να διασφαλιστούν ζητήματα δεοντολογίας. Επίσης, είχε ζητηθεί η γνώμη τους για τον τρόπο (δια ζώσης ή διαδικτυακά) και το μέρος που ήθελαν να γίνουν όλες οι συνεντεύξεις.

Η συζήτηση έγινε σε φιλικό κλίμα, διήρκησε περίπου μία ώρα και ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες, μεταξύ αυτών και η ερευνήτρια, εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους αναφορικά με τον θεσμό της Π.Σ.. Έμφαση δόθηκε στην αποφυγή δημιουργίας ιεραρχικών σχέσεων καθώς στη χειραφετική έρευνα οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν τον ρόλο του συν-ερευνητή. Η ερευνήτρια ανέλαβε τον διττό ρόλο της ερευνήτριας (για να συντονίζει δίχως να κυριαρχεί στη συζήτηση) και της συμμετέχουσας (για να εκφράσει την άποψή της). Παρόλα αυτά, φάνηκε πως ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες δυσκολεύτηκαν να λειτουργήσουν αυτόνομα και χρειάστηκαν μεγάλη παρότρυνση για να εκφραστούν αν και τους ήταν ξεκάθαρο πως ήταν ελεύθεροι/-ες να προσδιορίσουν όποια πτυχή ήταν σημαντική για τον/τις ίδιο/-ες αναφορικά με την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί Π.Σ.. Μάλιστα, φάνηκε ότι απέδωσαν στην ερευνήτρια τον παραδοσιακό ρόλο του ερευνητή-παντογνώστη και ελεγκτή καθώς τη ρωτούσαν συνεχώς «Αυτό είναι σωστό; Πρέπει να το αναφέρω; Τι θέλεις να πω;». Η ερευνήτρια, γνωρίζοντας ότι είναι δύσκολο ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες να απομακρυνθούν από κρυσταλλωμένες απόψεις, προσπάθησε να ενθαρρύνει όλα τα μέλη να τοποθετηθούν και να αναδείξουν τη φωνή τους. Επεσήμανε πολλές φορές ότι η έμφαση δίνεται στον/στις συμμετέχοντα/-ουσες τον/τις ίδιο/-ες κι όχι στην ορθότητα ή μη των λόγων τους.

Η ομαδική συζήτηση πραγματοποιήθηκε με μία πενταμελή ομάδα, τα μέλη της οποίας μοιράζονταν μεταξύ τους την κοινή εμπειρία της υποστήριξης μαθητών με αναπηρία στο ίδιο σχολικό πλαίσιο αλλά διατηρούσαν πολύ τυπικές σχέσεις μεταξύ τους, πριν τη συμμετοχή τους στην παρούσα ερευνητική διαδικασία. Η

διαμόρφωση της συζήτησης δεν βασίστηκε σε ένα προαποφασισμένο πλάνο. Οι πέντε συμμετέχοντες ενεπλάκησαν σε μία συζήτηση κατά την οποία η ερευνήτρια έθεσε ελάχιστες, πολύ γενικές, ανοικτού τύπου, κι όχι κατευθυνόμενες ερωτήσεις που παρότρυναν τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες να τοποθετηθούν για τα θέματα που τους προβληματίζαν αναφορικά με την άσκηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί Π.Σ.. Στη συζήτηση συμμετείχε και η ίδια, τις περισσότερες φορές λέγοντας την άποψή της μετά από τα υπόλοιπα μέλη προκειμένου να μην τα επηρεάσει. Παράλληλα, φρόντιζε να συντονίζει τη συζήτηση με τρόπο που να συμμετέχουν όλοι και να ακουστούν όλες οι απόψεις.

Η συζήτηση ξεκίνησε με κάποιες ερωτήσεις γνωριμίας διότι δεν γνωρίζονταν όλοι μεταξύ τους. Σύντομα, έγιναν δύο τρεις εισαγωγικές ερωτήσεις για να αρχίσει ο προβληματισμός του/των συμμετέχοντα/-ουσών, οι οποίες ήταν αρκετές για να πυροδοτήσουν τη συζήτηση μεταξύ των μελών. Οι δύο συμμετέχουσες φάνηκε ότι δεν είχαν καμία δυσκολία να τοποθετηθούν σε αντίθεση με τα άλλα τρία μέλη που τις άκουγαν προσεκτικά δίχως να μιλούν. Στιγμιαία φάνηκε ότι οι πρώτες θα μονοπωλούσαν τη συζήτηση αλλά διακριτικές παρεμβάσεις της ερευνήτριας στις οποίες διατύπωνε ερωτήσεις «κλειδιά», η εξοικείωση του/των συμμετέχοντα/-ουσών μεταξύ τους καθώς και το περιεχόμενο της συζήτησης από μόνο του, που προκαλούσε διάλογο και αντίλογο, συνέβαλαν στην ισόρροπη συμμετοχή όλων των μελών. Διατυπώθηκαν λίγες τελευταίες ερωτήσεις προκειμένου να ολοκληρωθεί η συζήτηση.

Η ηχογραφημένη συζήτηση απομαγνητοφωνήθηκε και αναλύθηκε σύμφωνα με τις αρχές ανάλυσης περιεχομένου. Από τις θεματικές ενότητες που προέκυψαν ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες επέλεξαν τα σημεία που ήθελαν να διερευνηθούν περαιτέρω, συγκεντρώθηκαν τα επικρατέστερα και με βάση αυτά καθορίστηκαν τα ερωτήματα και τα υπό-ερωτήματα. Αφού ελέγχθηκαν από την επιστημονική υπεύθυνη, ομαδοποιήθηκαν και ιεραρχήθηκαν στα βασικά και τα επιμέρους και τέθηκαν προς συζήτηση στον/στις συμμετέχοντα/-ουσες, ο/οι οποίος/-ες τα ενέκριναν.

Κατόπιν, προσδιορίστηκαν οι θεματικοί άξονες του οδηγού συνέντευξης οι οποίοι συνομιλούσαν με τα ερευνητικά ερωτήματα και ξεκίνησαν οι ατομικές συνεντεύξεις. Λόγω καλοκαιρίας, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τον/την κάθε συμμετέχοντα/-ουσα μεμονωμένα στον

προαύλιο χώρο του σχολείου, σε διαθέσιμες κενές ώρες. Ολοκληρώθηκαν σε διάστημα δύο εβδομάδων. Η ερευνήτρια είχε ενημερώσει για τη διεξαγωγή της έρευνας την εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης καθώς και τους γονείς του παιδιού που υποστήριζε και είχε την ευελιξία να απουσιάσει κάποιες ώρες από την τάξη προκειμένου να πάρει τις συνεντεύξεις. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από μία έως δύο διδακτικές ώρες. Η συνέντευξη της ερευνήτριας διεξήχθη από μία συμμετέχουσα δασκάλα, η οποία επιλέχθηκε από κοινού από όλους τους συμμετέχοντες. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε επιτυχώς. Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων έγινε με τη χρήση μαγνητοφώνου το οποίο επέτρεψε τη μεταγραφή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο. Το κείμενο αυτό έγινε αντικείμενο θεματικής ανάλυσης.

Αφού διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Σ., ακολούθησε η διερεύνηση της δράσης τους, όσων δηλαδή πράττουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης με σκοπό να διερευνηθούν όλες οι παρατηρήσιμες εκπαιδευτικές πρακτικές που βρίσκονταν σε συνάρτηση με το περιεχόμενο της έρευνας. Προκειμένου να διατηρηθεί η δημοκρατική φύση της χειραφετικής έρευνας και να αποφευχθεί η δημιουργία ιεραρχικών σχέσεων, οι άξονες της παρατήρησης οργανώθηκαν σύμφωνα με όσα είχαν επισημανθεί από τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες στη φάση της ομαδικής συζήτησης και γνωστοποιήθηκαν σε αυτούς, μαζί και ο τρόπος συμπλήρωσής τους, για να κάνουν πιθανές δικές τους παρεμβάσεις. Κατόπιν, ελέγχθηκαν από την επιστημονική υπεύθυνη και έλαβαν την τελική τους μορφή.

Η συμπλήρωση των πρωτόκολλων παρατήρησης διήρκησε σχεδόν ένα μήνα, από τα τέλη Μαΐου έως και τα μέσα Ιουνίου του 2018. Κάθε πρωτόκολλο συμπληρωνόταν ατομικά από τον/την κάθε συμμετέχοντα/-ουσα. Προκειμένου να διατηρηθούν σταθερές όσο το δυνατόν περισσότερες μεταβλητές κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, η ερευνήτρια σε συνεργασία με την επιστημονική υπεύθυνη συμφώνησαν όλοι οι συμμετέχοντες να συμπληρώνουν κάθε εβδομάδα τέσσερα πρωτόκολλα στο μάθημα της Γλώσσας (δίωρα), όπου δίδασκε η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης της εκάστοτε τάξης, και ένα πρωτόκολλο στο μάθημα των Εικαστικών, το οποίο διδασκόταν σε όλες τις τάξεις από την ίδια εκπαιδευτικό. Με αυτόν τον τρόπο διατηρήθηκε σταθερή η μεταβλητή «μάθημα», στην περίπτωση που η διδασκαλία γινόταν από τη δασκάλα της τάξης, και στην περίπτωση που η

διδασκαλία γινόταν από την εκπαιδευτικό ειδικότητας, διατηρήθηκαν σταθερές οι μεταβλητές «εκπαιδευτικός» και «μάθημα».

Στο τελευταίο στάδιο, η ερευνήτρια, αφού συγκέντρωσε τα δεδομένα των παρατηρήσεων και ολοκλήρωσε την καταγραφή τους, επικοινωνήσε με τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες προκειμένου να ορίσουν από κοινού ημερομηνία και τόπο συνάντησης προκειμένου να τους τα παρουσιάσει και να συζητήσουν σχετικά. Αυτό δεν κατέστη εφικτό διότι ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες είχαν αλλάξει επαγγελματικό περιβάλλον και κάποιοι από αυτούς και τόπο διαμονής. Έτσι, προτάθηκε από την ερευνήτρια, με τη χρήση στιγμιαίων μηνυμάτων σε κοινή τηλεφωνική συνομιλία, να κοινοποιηθεί σε όλους η παρουσίαση των δεδομένων με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και οι συμμετέχοντες συμφώνησαν. Ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες ήταν ελεύθερο/-ες να τοποθετηθούν γραπτώς για οτιδήποτε εντόπιζαν και θεώρησαν άξιο σχολιασμού, μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα της τάξης των 20 ημερών. Στόχος αυτού του σταδίου ήταν να παρακινήσει τον/τις εκπαιδευτικό/-ούς να αναστοχαστούν πάνω στις επαγγελματικές τους επιλογές και εμπειρίες και, σε δεύτερο χρόνο, μέσα από αυτό, να αναζητήσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενδυναμωθούν και να βελτιωθούν επαγγελματικά σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα κοινοποιούνταν σε κάθε στάδιο στην επιστημονική υπεύθυνη για να διασφαλιστεί ότι η έρευνα εξελισσόταν μεθοδολογικά ορθώς αλλά και για να γίνονται οι απαραίτητες διορθώσεις. Η ερευνήτρια προχώρησε στη συγγραφή των συμπερασμάτων λαμβάνοντας υπόψη της την επικαιροποιημένη διεθνή βιβλιογραφία σε συνδυασμό με τα πορίσματα σύγχρονων επιστημονικών ερευνών.

Χαρακτηριστικό της ερευνητικής διαδικασίας, καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξής της, υπήρξε η αναστοχαστική ματιά της ερευνήτριας, η οποία στεκόταν κριτικά απέναντι στις επιλογές που έκανε αναφορικά με όλα τα στάδια της έρευνας (για παράδειγμα, τη διαμόρφωση ερευνητικού ερωτήματος ή την ανάλυση δεδομένων) αλλά και στη στάση που κρατούσε. Προσπαθούσε διαρκώς να κατανοήσει ποιοι είναι οι ρόλοι που είχε αναλάβει στον συγκεκριμένο ερευνητικό σχεδιασμό αλλά και να περιορίσει πιθανές προκαταλήψεις και παγιωμένες θέσεις της γύρω από το εξεταζόμενο ζήτημα (Willig, 2008).

2.5 Δείγμα

Για τη συλλογή του δείγματος έχει επιλεγεί η «βολική δειγματοληψία». Ο όρος αυτός αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνες που ο ερευνητής επιλέγει για το δείγμα της έρευνάς του άτομα που γνωρίζει με στόχο να έχει εύκολη πρόσβαση σε αυτά (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες της έρευνας ήταν συνάδελφοι, εργαζόμενος/-ες όλοι στο ίδιο δημοτικό σχολείο. Επιλέχθηκαν με κριτήριο την ιδιότητά τους ως εκπαιδευτικοί της Π.Σ..

Πιο αναλυτικά, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν πέντε (5) εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι τέσσερις (4) ήταν γυναίκες και ο ένας (1) άντρας.



Γράφημα 1: Φύλο συμμετέχοντα/-ουσών

Οι εκπαιδευτικοί κατανεμήθηκαν σε δύο ηλικιακές ομάδες: τέσσερις εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή ομάδα των είκοσι πέντε έως τριάντα ετών (Μ.Η. 27,1 έτη) και μία εκπαιδευτικός στην ηλικιακή ομάδα των τριάντα έως τριάντα πέντε ετών (Μ.Η. 33 έτη).



Γράφημα 2: Ηλικιακό εύρος συμμετέχοντα/-ουσών

Αναφορικά με την επαγγελματική ειδικότητα του/των συμμετέχοντα/-ουσών, το δείγμα απαρτιζόταν από τρεις δασκάλες, μία νηπιαγωγό και έναν φιλόλογο.



Γράφημα 3: Επαγγελματική ιδιότητα συμμετέχοντα/-ουσών

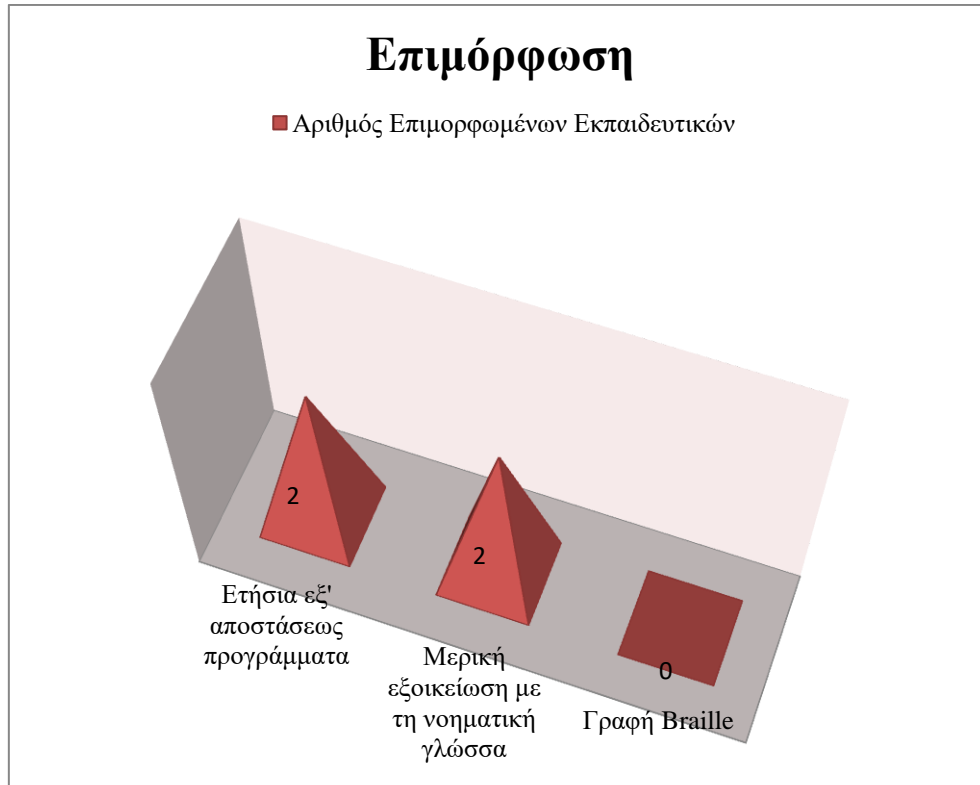
Οι σπουδές του/των συμμετέχοντα/-ουσών κυμαίνονταν από προπτυχιακό έως και μεταπτυχιακό επίπεδο. Οι δύο εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημιακού επιπέδου ενώ οι άλλες τρεις εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης. Από αυτές τις τρεις, η μία εκπαιδευτικός κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή, η άλλη εκπαιδευτικός στη σχολική ψυχολογία (με πολλά μαθήματα από τον χώρο της ειδικής αγωγής), ενώ η τρίτη ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην παραγωγή και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού και τελειόφοιτη μεταπτυχιακού διπλώματος στην ειδική αγωγή.



Γράφημα 4: Σπουδές συμμετέχοντα/-ουσών

Επιπροσθέτως, η επιμόρφωση πάνω σε επαγγελματικά ζητήματα δεν αφορούσε τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες στο σύνολό τους και περιελάμβανε την παρακολούθηση εξ' αποστάσεως προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, οι δύο από τις τρεις δασκάλες είχαν λάβει επιμόρφωση από τα ετήσια προγράμματα του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, η μία στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και η άλλη στην ειδική αγωγή. Όσον αφορά δε τη γνώση της νοηματικής γλώσσας μόνοι οι δύο

δασκάλες, απόφοιτες του Πανεπιστημίου Πατρών, διέθεταν μερική εξοικείωση (που περιοριζόταν στη γνώση του βασικού λεξιλογίου «της τάξης», όπως ορίστηκε από τις ίδιες) λόγω των σχετικών μαθημάτων που παρακολούθησαν για δύο εξάμηνα στη σχολή τους. Κανείς/-μια δεν διέθετε πιστοποιημένες γνώσεις της γραφής Braille.



Γράφημα 5: Επιμόρφωση συμμετέχοντα/-ουσών

Με δεδομένο τον χαμηλό μέσο όρο ηλικίας του/των συμμετέχοντα/-ουσών, η προϋπηρεσία τους δεν ήταν πολυετής. Όλοι οι συμμετέχοντες διέθεταν μόνο έναν χρόνο εμπειρίας στην ειδική εκπαίδευση με εξαίρεση τη μία δασκάλα η οποία διέθετε τέσσερα χρόνια. Επιπλέον, η νηπιαγωγός είχε τεσσεράμισι χρόνια προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση και η μία δασκάλα δύο χρόνια.



Γράφημα 6: Προϋπηρεσία συμμετέχοντα/-ουσών

Όσον αφορά τη συνθήκη εργασίας, δεν ήταν ίδια για όλους τους συμμετέχοντες. Οι δύο δασκάλες ήταν αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, προσληφθείσες από το Υπουργείο Παιδείας. Οι άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί «ιδιωτικής παράλληλης στήριξης» και είχαν «προσληφθεί» από τις οικογένειες των παιδιών τα οποία υποστήριζαν.



Γράφημα 7: Συνθήκη εργασίας συμμετέχοντα/-ουσών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η παρουσίαση των ευρημάτων αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη, παρουσιάζονται τα ευρήματα της ομαδικής συζήτησης κι ακολουθεί η δεύτερη φάση με τα ευρήματα των ατομικών συνεντεύξεων. Στην τρίτη φάση παρουσιάζονται τα ευρήματα των παρατηρήσεων και στην τέταρτη και τελευταία φάση παρουσιάζονται τα ευρήματα από την ανοιχτή συνέντευξη με τη χρήση γραπτού ερευνητικού υλικού.

3.1 Ευρήματα ομαδικής συζήτησης: 1^η Φάση

Η ομαδική συζήτηση επιχείρησε να αναδείξει τα ζητήματα που απασχολούν τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες. Όπως προκύπτει από την ανάλυση, τα ζητήματα αυτά έχουν ταξινομηθεί σε τρεις ευρύτερους τομείς: τον μαθησιακό τομέα, τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα και τον παιδαγωγικό τομέα.

3.1.1 Μαθησιακός Τομέας

Ο μαθησιακός τομέας αναφέρεται στο περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας καθώς και στην αξιολόγησή της, δηλαδή στο «τι» και «πώς» διδάσκεται και πώς τελικά αυτό αξιολογείται.

Αν και ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες δεν αναφέρθηκαν καθόλου στο κομμάτι της αξιολόγησης, επέδειξαν έντονο σκεπτικισμό αναφορικά με τη λειτουργικότητα ενός μεμονωμένου προγράμματος σπουδών, ενιαίο για όλους τους μαθητές. Ο ένας συμμετέχοντας επιβεβαίωσε ότι ο μαθητής που υποστηρίζει δεν μπορεί να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, έτσι όπως ορίζεται για τα παιδιά της ηλικίας του, γι' αυτό και μαθαίνουν μαζί άλλα πράγματα. Η νηπιαγωγός της ομάδας, τελειόφοιτη μεταπτυχιακού της ειδικής αγωγής στο ΕΚΠΑ, διερωτήθηκε:

Δεν ξέρω αν είναι πρόβλημα του παιδιού (να μην μπορεί να επιβιώσει στο γενικό σχολείο χωρίς Π.Σ.) ή αν είναι πρόβλημα του πώς είναι δομημένο το σχολείο... Γιατί πρέπει "σόνι και ντε" όλα τα παιδιά να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα έτσι όπως έχει δομηθεί από κάποιους και να μην σκεφτόμαστε τι μπορεί να κάνει το πρόγραμμα για να ανοίξει ώστε να δεχθεί και αυτά τα παιδιά; (A5).

Οι διδακτικές πρακτικές απασχόλησαν εντόνως τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες οι οποίοι αναφέρουν ποικιλία πρακτικών που αξιοποιούν προκειμένου να συνδράμουν τη μάθηση των μαθητών.

Διδακτικές Πρακτικές	Αριθμός Απαντήσεων
Επιβράβευση	3
Πολυμεσική και πολυτροπική παρουσίαση της πληροφορίας	3
Οριοθέτηση και οπτικοποιημένοι κανόνες	2
Διαφοροποίηση διδασκόμενου αντικειμένου από την ομάδα	2
Αυστηρή στάση εκπαιδευτικού	2
Προγραμματισμός και ιεράρχηση της δράσης του μαθητή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος	1

Πίνακας 3.1- Διδακτικές Πρακτικές

Περισσότεροι από τους μισούς θεωρούν πως η τακτική της επιβράβευσης είναι κατάλληλη για να ευχαριστήσουν τους μαθητές τους όταν αυτοί επιδεικνύουν την επιθυμητή συμπεριφορά και να τους ενθαρρύνουν να την επαναλάβουν. Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η παρουσίαση της πληροφορίας με πολλούς τρόπους και εμπλουτισμένη με ποικίλα τεχνολογικά μέσα βοηθά όλους τους μαθητές.

Δύο από τους πέντε αξιολόγησαν ότι ο προσδιορισμός ορίων και κανόνων καθώς και η συνέπεια στην τήρησή τους διευκολύνει τα παιδιά κατά την προσπάθεια απόκτησης της νέας γνώσης. Μάλιστα, η μία συμμετέχουσα, δασκάλα με μεταπτυχιακό στη σχολική ψυχολογία, διευκρίνισε ότι «Τους έχω οπτικοποιημένους (τους κανόνες), δεν τους έχω να τους λέω» (Α3). Μικρός είναι και ο αριθμός των συμμετεχόντων που αναφέρει ότι κάνει άλλα πράγματα με τον μαθητή που υποστηρίζει, διαφορετικά από αυτά που διδάσκεται η υπόλοιπη τάξη, όταν ο μαθητής δυσκολεύεται να ακολουθήσει. Ένας εξίσου μικρός αριθμός συμμετεχόντων- δύο από τους πέντε- αναφέρει ότι επιλέγει να τηρεί αυστηρή στάση απέναντι στον υποστηριζόμενο μαθητή, όταν ο μαθητής δεν θέλει να παρακολουθήσει την ενότητα που διδάσκεται κάθε φορά. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ως αποτελεσματική πρακτική την καθημερινή και λεπτομερή οργάνωση των δράσεων στις οποίες εμπλέκεται ο μαθητής κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

... του έχω φτιάξει ένα πρόγραμμα. Δύο λεπτά πριν χτυπήσει το κουδούνι, του λέω: Τι θα κάνουμε στο διάλειμμα; Θα πάμε να φάμε, μετά θα βρούμε τον φίλο μας και μετά, θα παίζουμε κουνιγινό... Δεν είναι φίλοι μας αυτοί, πάνε να πούμε ένα γεια εάν θέλεις, χωρίς να τους πειράζουμε και θα φύγουμε (A4).

Από μια δεύτερη ανάγνωση των αναφερόμενων πρακτικών, καθίσταται σαφές ότι αυτές δεν χρησιμοποιούνται από τον/τις εκπαιδευτικό/-ούς αποκλειστικά για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών γνώσεων. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί τις αξιοποιούν προκειμένου οι μαθητές τους να μάθουν δεξιότητες που σχετίζονται εν γένει με τη σχολική και την κοινωνική τους ζωή.

3.1.2 Κοινωνικό- συναισθηματικός Τομέας

Ο κοινωνικό- συναισθηματικός τομέας αναφέρεται στο δίκτυο των σχέσεων που αναπτύσσει ο/η εκπαιδευτικός Π.Σ. με όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρούσα συζήτηση επικεντρώθηκε στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του/της εκπαιδευτικού Π.Σ. και του υποστηριζόμενου μαθητή αλλά και των υπόλοιπων μαθητών/-τριών της τάξης καθώς και στη σχέση του με την εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης.

Όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως επεσήμαναν ότι υφίστανται φραστική ή σωματική «κακοποίηση» από τους μαθητές που υποστηρίζουν, όπως χτυπήματα ή τράβηγμα μαλλιών, την οποία είναι υποχρεωμένοι να δεχτούν και η οποία τους προκαλεί δυσαρέσκεια. Μάλιστα, η μία εκπαιδευτικός υπογραμμίζει ότι *αυτή η πλευρά είναι άφατη και άφαντη (A5)*. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους- τέσσερις από τους πέντε- έκαναν συχνές αναφορές στη δύσκολη και συχνά συγκρουσιακή- απορριπτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτούς και τους υποστηριζόμενους μαθητές καθώς οι τελευταίοι δεν θέλουν οι πρώτοι να τους «ακολουθούν» στο διάλειμμα ή να τους πιέζουν να παρακολουθούν το μάθημα της τάξης.

Παρόλα αυτά, όλοι οι εκπαιδευτικοί πλην ενός- τέσσερις από τους πέντε- ανέφεραν ότι στη δυαδική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού Π.Σ. και υποστηριζόμενου μαθητή, ο/η εκπαιδευτικός Π.Σ. είναι ανώτερος από τον μαθητή καθώς είναι αυτός που τελικά επιβάλλεται έναντι του άλλου. Η συγκεκριμένη παραδοχή, που φέρνει στην επιφάνεια ζητήματα εξουσίας και ισχύος στο πλαίσιο της τάξης που

συζητούνται στο επόμενο κεφάλαιο, φαίνεται ότι προβληματίσε τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες. Δύο από αυτούς δήλωσαν την αδυναμία τους να κάνουν τους υποστηριζόμενους μαθητές να τους ακούσουν, όταν βρίσκονται μέσα στην τάξη. κι αυτό θεωρούν ότι συμβαίνει διότι δεν μπορούν να υψώσουν τη φωνή τους και να καλύψουν τη φωνή της δασκάλας της γενικής εκπαίδευσης. Όπως δήλωσε η μία εκπαιδευτικός, «Μιλάμε ψιθυριστά και ίσως το εκμεταλλεύονται αυτό (οι μαθητές)» (A1) κι αυτό είναι μειονέκτημα διότι σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό της ομάδας «Πρέπει να επιβληθείς και με τη φωνή» (A4). Μια άλλη εκπαιδευτικός εισήγαγε μια επιπρόσθετη παράμετρο ως μέσο επιβολής του/της εκπαιδευτικού Π.Σ., αυτή της ανάληψης αρμοδιοτήτων από τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ.. Ανέφερε χαρακτηριστικά ότι:

... όταν με έβλεπε το παιδί που του κάνω παράλληλη στον ρόλο (της δασκάλας)... με σεβόταν πολύ περισσότερο και μπορούσα να κουμαντάρω το παιδί και όλη την τάξη (A2).

Την ίδια στιγμή, ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες στην πλειοψηφία τους- τέσσερις από τους πέντε- υπογράμμισαν ότι ο/η εκπαιδευτικός Π.Σ. αναλαμβάνει τον ρόλο του/της υποστηρικτή/-τριας που βρίσκεται στο πλευρό του μαθητή με αναπηρία και στηρίζει τις προσπάθειές του. Η επιτέλεση του ρόλου που θέλει τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ. να είναι ταυτοχρόνως κυρίαρχος και υποστηρικτής/-τρια δεν είναι σε καμία περίπτωση εύκολη. Μία δασκάλα ανέφερε συγκεκριμένα ότι:

Πρέπει να μεταπηδάς από το ένα στο άλλο κι αυτό είναι δύσκολο, να είσαι κι εκεί κι εκεί (A3).

Επίσης, ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες έκαναν λόγο για το πώς πιστεύουν ότι οι υποστηριζόμενοι μαθητές βιώνουν την εμπειρία της Π.Σ.. Συγκεκριμένα, οι τρεις από τους πέντε υποστήριξαν ότι οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια με την παρουσία του/της εκπαιδευτικού Π.Σ. και γι' αυτόν τον λόγο την επιζητούν. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε χαρακτηριστικά ότι:

Κάποιοι το θέλουνε. Εμένα ας πούμε δεν μου έχει πει, αυτός τώρα που έχω που είναι στην Πέμπτη, δεν μου έχει πει «Φύγε, με ενοχλείς». Ίσα ίσα, νομίζω νιώθει καλύτερα (A2).

Σχέση εκπαιδευτικού Π.Σ. και μαθητή	Αριθμός Απαντήσεων
Ο μαθητής ασκεί βία, λεκτική και σωματική, στον εκπαιδευτικό Π.Σ.	5
Ο μαθητής συγκρούεται/ απορρίπτει τον εκπαιδευτικό Π.Σ.	4
Ο/Η εκπαιδευτικός κυριαρχεί στη μεταξύ τους σχέση	4
Ο/Η εκπαιδευτικός ως υποστηρικτής του μαθητή	4
Ο μαθητής επιζητά τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ. διότι μαζί του/της αισθάνεται ασφάλεια	3
Ο/Η εκπαιδευτικός Π.Σ. δυσκολεύεται να επιβληθεί στον μαθητή εντός της τάξης	2

Πίνακας 3.2- Σχέση εκπαιδευτικού Π.Σ. και μαθητή

Με βάση τα παραπάνω, η σχέση των εκπαιδευτικών Π.Σ. με τους υποστηριζόμενους μαθητές, δεν είναι μονοδιάστατη. Αντιθέτως, φέρει ποικίλα, συχνά αντιφατικά μεταξύ τους, στοιχεία.

Κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης, ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες έκαναν αναφορές σε όσα διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων κι από αυτές προέκυψαν τα ακόλουθα δεδομένα.

Οι τρεις από τους πέντε εκπαιδευτικούς επεσήμαναν αρκετές φορές ότι δυσκολεύονται να βοηθήσουν τον υποστηριζόμενο μαθητή να αναπτύξει σχέσεις με τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-τριες και να τον εμπλέξουν σε κάποιο παιχνίδι μαζί τους. Η άποψη μίας δασκάλας ήταν πολύ ενδεικτική:

Είναι δύσκολο, ας πούμε, εγώ έχω ένα παιδί με αυτισμό. Ωραία; Είναι δύσκολο να προσπαθήσεις να το κοινωνικοποιήσεις στο διάλειμμα και να το εντάξεις να παίζει με άλλα παιδιά... και να κάνεις αυτό να παίζει και να κάνεις και τους άλλους να παίζουν μαζί του. Αυτό είναι ένα δύσκολο κομμάτι το οποίο όταν έχεις ένα παιδί το οποίο δυσκολεύεται να παίζει γιατί, ας πούμε, εγώ αυτός που έχω θέλει να γυρνάει γύρω γύρω στο προαύλιο και πρέπει να βρω τρόπους να τον βγάλω από αυτό και να τον βάλω να δει τους άλλους και να του βγάλω αυτό το ενδιαφέρον προς το παιχνίδι, αυτό είναι δύσκολο (Α3).

Η συγκεκριμένη τοποθέτηση αποτέλεσε αφορμή για να εκκινήσει ένας προβληματισμός αναφορικά με το τι ορίζουν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. ως «παιχνίδι» για τον μαθητή με αναπηρία. Οι δύο από αυτούς τείνουν να θεωρούν ότι παιχνίδι είναι αυτό που επιλέγει να κάνει ο μαθητής από μόνος του κι αυτό που τον ευχαριστεί (όπως να μην κάνει τίποτα ή να γυρνά γύρω γύρω), ακόμη κι αν αυτό είναι κάτι διαφορετικό από αυτό που η πλειοψηφία των ανθρώπων αντιλαμβάνεται ως παιχνίδι. Σε αντίθεση με αυτούς, μία εκπαιδευτικός επέμεινε ότι το παιχνίδι του υποστηριζόμενου μαθητή πρέπει να είναι σαφώς προσδιορισμένο και πλαισιωμένο διότι διαφορετικά αυτός *«αρχίζει και κλοτσάει, πετάει πέτρες, γυρνάει γύρω γύρω, πειράζει από κει...»* (A3). Ένας άλλος εκπαιδευτικός υπογράμμισε ότι η δυσκολία του μαθητή να εμπλέκεται σε στατικές δραστηριότητες αποτελεί συχνά την αιτία που ο μαθητής δεν μπορεί να ακολουθήσει την ομάδα των συνομηλίκων του.

Μια ακόμη παράμετρος που αναφέρθηκε από τρεις συμμετέχοντες/-ουσες ως δυσκολία κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων είναι το να ζητήσουν από τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-τριες να εμπλακούν σε παιχνίδια που αρέσουν στον υποστηριζόμενο μαθητή και θα τον παρακινήσουν να συμμετέχει κι αυτός. Άλλωστε, *«...δεν μπορείς να πεις στα παιδιά “παίξτε κνηνητό για να παίξουμε κι εμείς”»* (A4). Παρά ταύτα, μία από τους πέντε συμμετέχοντες δήλωσε ότι προκειμένου να συμβάλλει στην καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ του μαθητή με τα υπόλοιπα παιδιά αναγκάζεται πολλές φορές να παίξει μαζί τους *«... γιατί οι άλλοι παίζουν επειδή παίζω κι εγώ»* (A3).

Τελευταίος αναφέρεται ο προβληματισμός που διατυπώθηκε από μία μονάχα εκπαιδευτικό αλλά με εμφατικό τρόπο. Αφορά τη δυσάρεστη θέση στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. όταν οι μαθητές του σχολείου απευθύνονται σε αυτούς και ζητούν τη βοήθειά τους κι εκείνοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο κάλεσμά τους επειδή ο ρόλος της Π.Σ. τους αποκλείει από το να αναλαμβάνουν αρμοδιότητες στα διαλείμματα. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός:

Το πρόβλημά μου είναι... ότι αμέσως εγώ βγάζω τον εαυτό μου από το να αποτελώ κομμάτι του σχολείου όταν του λέω «Μην έρχεσαι σε εμένα, πήγαινε στην άλλη δασκάλα» (A5).

Προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός Π.Σ. κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων	Αριθμός Απαντήσεων
Δυσκολεύεται να συμβάλλει στη δημιουργία σχέσεων του υποστηριζόμενου μαθητή με τους/τις λοιπούς/-ές μαθητές/-τριες	3
Αδυνατεί να απαιτήσει από τους/τις μαθητές/-τριες να παίξουν κάτι που θα παρακινήσει τον υποστηριζόμενο μαθητή να συμμετέχει	3
Δεν συνδιαλέγεται με τους/τις μαθητές/-τριες που του απευθύνουν τον λόγο εξαιτίας του αποκλεισμού του από τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης	1
Διοργανώνει και παίζει ομαδικά παιχνίδια για να παρακινήσει τους/τις λοιπούς/-ές μαθητές/-τριες να παίξουν με τον υποστηριζόμενο μαθητή	1

Πίνακας 3.3- Προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός Π.Σ. κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων

Ενδιαφέρουσες ήταν οι τοποθετήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και Π.Σ.. Όπως αποδεικνύεται παρακάτω, οι τοποθετήσεις τους διακρίνονται από υψηλά ποσοστά ομοφωνίας και ταύτισης.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων- τέσσερις στους πέντε- ισχυρίστηκε ότι η σχέση ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς Π.Σ. δεν είναι σε καμία περίπτωση ισότιμη. Μάλιστα, η μία δασκάλα που έχει προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός Π.Σ. επεσήμανε ότι η συνθήκη αυτή είναι αντίθετη σε όσα προσδιορίζονται από τον νόμο και έδωσε τη δική της ερμηνεία γιατί συμβαίνει κάτι τέτοιο:

Το καθηκοντολόγιο λέει ότι ο σκοπός της Π.Σ. είναι να μην ξεχωρίζεις ποιος είναι ο δάσκαλος της τάξης και ποιος είναι ο δάσκαλος της παράλληλης κι αυτό δυστυχώς δεν γίνεται γιατί και οι δάσκαλοι νομίζω δεν έχουν δεχτεί ότι είναι και κάποιος άλλος. Ότι κάποιος άλλος μπορεί να μιλήσει, να κάνει κι αυτός μάθημα (Α2).

Παραθέτοντας εκτενέστερα τις σκέψεις τους, οι τρεις από τους πέντε συμμετέχοντες προσδιόρισαν ότι σε αυτή την άνιση σχέση προΐσταται καταφανώς ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ενώ ο εκπαιδευτικός Π.Σ. είναι αυτός που πάντα ακολουθεί και εξαρτάται από τον πρώτο. Παρόλα αυτά, τέσσερις συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί μια στοιχειώδης συνεργασία κατά την οποία οι δεύτεροι επιτρέπουν στους πρώτους να αναλάβουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Οι αρμοδιότητες αυτές αφορούν την επιβολή τάξης και ησυχίας, τη διόρθωση των γραπτών και τη βοήθεια των μαθητών που δεν κατανόησαν κάτι κατά την παράδοση του μαθήματος. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι τρεις εκ των πέντε συμμετεχόντων συμφώνησαν ότι η αναπηρία του υποστηριζόμενου μαθητή συνιστά έναν παράγοντα ο οποίος επηρεάζει τις αρμοδιότητες που τελικά θα αναλάβει ο εκπαιδευτικός Π.Σ.. Όπως αποτυπώθηκε στα λόγια του ενός συμμετέχοντα:

Έχει να κάνει και με την περίπτωση του μαθητή που έχει ως παράλληλη γιατί αν δεν μπορεί, αν σε χρειάζεται συνέχεια δίπλα του κι, όταν φεύγεις, το χάνει και κάνει φασαρία, δεν μπορείς να σηκωθείς εσύ (Α4).

Χαρακτηριστικά σχέσης εκπαιδευτικού Π.Σ. και εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης	Αριθμός Απαντήσεων
Ανέφικτη η δημιουργία ισότιμης σχέσης	4
Στοιχειώδης συνεργασία	4
Εξαρτημένη σχέση όπου η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης είναι ταγός κι ο/η εκπαιδευτικός Π.Σ. είναι ακόλουθός της	3

Πίνακας 3.4- Χαρακτηριστικά σχέσης εκπαιδευτικού Π.Σ. και εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης

Ο/Οι συμμετέχοντες/-ουσες δεν παρέλειψαν να αναφερθούν στο πώς βιώνουν ο/οι ίδιος/-ες την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί Π.Σ.. Οι τρεις από τους πέντε δήλωσαν ότι το επάγγελμα αυτό τους προκαλεί συχνά συναισθήματα ακύρωσης και ματαιώσης. Η μία συμμετέχουσα, με προϋπηρεσία ως αναπληρώτρια στην ειδική αγωγή, δήλωσε απογοητευμένη πως όταν είσαι εκπαιδευτικός Π.Σ. «Είσαι παιδί για όλες τις δουλειές, να σου το πω κι έτσι. Και σε βλέπουν λες και είσαι... η Φιλιππινέζα! Και συγγνώμη που το είπα έτσι» (Α2). Ωστόσο, η εμπειρία της Π.Σ. δεν φάνηκε να έχει αντίκτυπο σε όλους τους συμμετέχοντες ανεξαιρέτως. Ο ένας εκπαιδευτικός είπε:

Εγώ ψυχολογικά δε νιώθω άσχημα. Καταλαβαίνω ότι το παιδί δεν προσλαμβάνει πράγματα... (Α4).

3.1.3 Παιδαγωγικός Τομέας

Ο παιδαγωγικός τομέας αναφέρεται στον ενταξιακό χαρακτήρα που έχει ο θεσμός της Π.Σ.. Κατά πόσον δηλαδή ο συγκεκριμένος θεσμός αποκλείει ή συμβάλλει στην ένταξη των μαθητών.

Ο αριθμός των τρωτών σημείων του θεσμού που επεσήμαναν ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες στη συζήτησή τους είναι συντριπτικά μεγαλύτερος από τον αριθμό των θετικών πτυχών του θεσμού. Στο βαθμό που η απαρίθμηση των μειονεκτημάτων αυτών αντανάκλα την προσωπική τοποθέτηση των συμμετεχόντων, τότε διαφαίνεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν υποστηρίζει την ενταξιακή διάσταση του θεσμού.

Τα οφέλη και οι επιπτώσεις του θεσμού της Π.Σ.	Αριθμός Απαντήσεων
Στιγματισμός- στοχοποίηση του μαθητή που έχει έναν/μία επιπρόσθετο/-η δάσκαλο/-α κοντά του	4
Σαφής διάκριση εκπαιδευτικού Π.Σ. & εκπαιδευτικού Γ.Ε. σε επίπεδο αρμοδιοτήτων	4
Σαφής διάκριση εκπαιδευτικών δημόσιας και ιδιωτικής Π.Σ. σε επίπεδο επαγγελματικών συνθηκών	3
Στιγματισμός- στοχοποίηση του/της εκπαιδευτικού που είναι υπεύθυνος/-η για τον υποστηριζόμενο μαθητή	1
Βελτίωση της διαφορετικής εικόνας του μαθητή	1
Μείωση της διαρροής των μαθητών με αναπηρία στα ειδικά σχολεία	1

Πίνακας 3.5- Τα οφέλη και οι επιπτώσεις του θεσμού της Π.Σ.

Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες πλην ενός θεωρούν ότι η παρουσία του εκπαιδευτικού Π.Σ. διαφοροποιεί τον υποστηριζόμενο μαθητή από τους συμμαθητές του και βιώνεται από τον ίδιο ως πρόβλημα καθώς αντιλαμβάνεται ότι τυγχάνει διαφορετικής συμπεριφοράς από τους/τις συμμαθητές/-τριές του. Όπως

αποτυπώνεται στα λόγια δύο εκ των συμμετεχόντων/-ουσών, «... (ο θεσμός της Π.Σ.) είναι κακό και για εκείνον (τον μαθητή) βέβαια. Ίσως νιώθει ότι έχει κάποιο πρόβλημα κι εσύ είσαι από πίσω του συνέχεια και δεν του αρέσει» (A4). Οι υποστηριζόμενοι μαθητές «νιώθουν διαφορετικοί. Δηλαδή, γιατί ο συμμαθητής μου δεν έχει δασκάλα κι εγώ έχω;» (A5). Την ίδια στιγμή, μία από τους πέντε συμμετέχοντες υπογράμμισε ότι ο στιγματισμός δεν αφορά μόνο τους υποστηριζόμενους μαθητές αλλά και τους/τις ίδιους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς της Π.Σ.. Έκανε λόγο, πέρα από τη στοχοποίηση των παιδιών, για «τη στοχοποίηση και του δασκάλου... ότι 'Α, αυτός είναι ο δάσκαλος του τάδε παιδιού'» (A1).

Επίσης, οι τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες διέκριναν πως υπάρχει εμφανής διάκριση ανάμεσα στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός Π.Σ., με τον πρώτο να υπερέχει ξεκάθαρα έναντι του δευτέρου. Στην πράξη, οι αρμοδιότητες του/της εκπαιδευτικού Π.Σ. προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης παρόλο που «.. (ο εκπαιδευτικός Π.Σ.) δεν θα έπρεπε να εξαρτάται (από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης). Είναι συνομήλικοι, είναι ίσοι. Δεν θα έπρεπε να περιμένει!» (A2).

Τρεις εκ των πέντε συμμετεχόντων επεσήμαναν ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο, αυτό της διάκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών δημόσιας και ιδιωτικής Π.Σ. σε επίπεδο επαγγελματικών συνθηκών. Εστίασαν στο γεγονός ότι οι δεύτεροι ακολουθούν συνεχές ωράριο εργασίας δίχως κανένα κενό, με αποτέλεσμα να μην έχουν χρόνο να ικανοποιήσουν τις βασικές τους ανάγκες (φαγητό- τουαλέτα) αλλά ούτε και να κάνουν ένα διάλειμμα.

Στον αντίποδα αυτών των δεδομένων, μία συμμετέχουσα τόνισε ότι η παρουσία των εκπαιδευτικών Π.Σ. συντελεί αφενός, στη βελτίωση της εικόνας των μαθητών με αναπηρία διότι «εμείς (οι εκπαιδευτικοί Π.Σ.) μαζεύουμε πράγματα και λίγο το φτιάχνουμε το θέμα» (A3) και αφετέρου, συμβάλλει ώστε να παραμείνουν οι μαθητές με αναπηρίες στο γενικό σχολείο αντί να πάνε στο ειδικό.

3.2 Ευρήματα ημι-δομημένων συνεντεύξεων: 2^η Φάση

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων, έτσι όπως τις εξέφρασαν στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η σειρά παρουσίασής τους ακολουθεί τη δομή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Παρουσιάζονται δηλαδή οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ενταξιακή εκπαίδευση, την εκπαιδευτική πολιτική και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που οι ίδιοι υιοθετούν.

3.2.1 Απόψεις εκπαιδευτικών Π.Σ. για την Ενταξιακή Εκπαίδευση

Ο/Οι συμμετέχοντες/-ουσες προσέδωσαν διαφορετικό περιεχόμενο στην έννοια της ένταξης με αποτέλεσμα να μην προκύπτει κάποιος κοινός ορισμός.

Η έννοια της ένταξης	Αριθμός Απαντήσεων
Συνύπαρξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές στο γενικό σχολείο	2
Μη αποκλεισμός των διαφορετικών μαθητών	1
Γνωστική και κοινωνική ένταξη του υποστηριζόμενου μαθητή στο σχολείο	1
Πολιτική πράξη: προσπάθεια αλλαγής της καταπίεσης που υφίστανται οι μαθητές με αναπηρία από τα μη ανάπηρα άτομα	1

Πίνακας 3.6- Η έννοια της ένταξης

Μόλις δύο από τους/τις πέντε προσδιόρισαν την ένταξη ως τη συνύπαρξη των μαθητών/-τριών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Μάλιστα, η μία από αυτούς επεσήμανε ότι για να γίνει αυτό θα πρέπει οι μαθητές με αναπηρία να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες ώστε να συντονιστούν με τους υπόλοιπους διότι άλλο ένταξη κι άλλο αφομοίωση (A3). Μία συμμετέχουσα προσδιόρισε πως ένταξη είναι το να μην υφίστανται απομόνωση, απομάκρυνση και διακρίσεις οι διαφορετικοί μαθητές (εκπαιδευτικός με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή), ενώ κάποιος άλλος συμμετέχοντας προσδιόρισε ότι ένταξη είναι η διαδικασία που στοχεύει να εντάξει τον υποστηριζόμενο μαθητή στο σχολείο σε επίπεδο γνωστικό και κοινωνικό (εκπαιδευτικός δίχως εξειδίκευση και προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή). Μία άλλη συμμετέχουσα όρισε την ένταξη ως «πολιτική πράξη με την έννοια ότι είναι μια

ιδεολογία που συνοδεύεται και από πράξη. Δηλαδή βλέπεις ότι υπάρχει μια κυρίαρχη ομάδα που ασκεί καταπίεση έναντι... στα παιδιά με αναπηρίες και προσπαθείς να αλλάξεις αυτή την κατάσταση» (τελειόφοιτη εκπαιδευτικός μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή).

Στην ερώτηση που πραγματεύτηκε το ποιους αφορά η ένταξη, παρατηρήθηκε υψηλό ποσοστό ομοφωνίας.

Ποιους αφορά η ένταξη	Αριθμός Απαντήσεων
Μαθητές με αναπηρίες/ δυσκολίες	4
Μαθητές χωρίς αναπηρίες	1
Μαθητές, εκπαιδευτικούς και κοινωνία	1

Πίνακας 3.7- Ποιους αφορά η ένταξη

Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες πλην μίας δήλωσαν ότι η ένταξη αφορά τους μαθητές που φέρουν κάποια αναπηρία ή εμφανίζουν κάποια δυσκολία. Μάλιστα, μία συμμετέχουσα προσδιόρισε ότι οι δυσκολίες αυτές είναι *σωματικές, νοητικές ή ψυχολογικές* (A1), ένας συμμετέχοντας τις προσδιόρισε ως *μαθησιακές ή (δυσκολίες) κοινωνικοποίησης* (A4), ενώ μία άλλη συμμετέχουσα τις προσδιόρισε ως *δυσκολίες που μπορούν να δουλευτούν με την Π.Σ. και με άλλα λόγια όχι πολύ δύσκολες περιπτώσεις... που είναι για ειδικό σχολείο* (A3). Επιπλέον, μία εκ των συμμετεχόντων, κάτοχος μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής, ανέφερε ότι η ένταξη, πέρα από τους μαθητές με αναπηρίες, αφορά και τους υπόλοιπους μαθητές, αυτούς δίχως αναπηρίες, οι οποίοι πρέπει να δεχτούν τους πρώτους. Τέλος, μία συμμετέχουσα, τελειόφοιτη μεταπτυχιακού ειδικής αγωγής, ανέφερε ότι η ένταξη δεν αφορά αποκλειστικά τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία στο σύνολό της. Συγκεκριμενοποίησε ότι στον όρο «κοινωνία» συμπεριλαμβάνει τον πολιτικό λόγο, την εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή τις όποιες μεταρρυθμίσεις γίνονται στην εκπαίδευση, ακόμη και το πώς βλέπει ένας άνθρωπος ένα παιδί με αναπηρία. Δηλαδή βλέπει ότι *όντως υπάρχει μια μερίδα του κόσμου που υφίσταται καταπίεση και θέλει να το αλλάξει αυτό. Η να το ενισχύσει* (A5).

Η έννοια του «ανάπηρου μαθητή» προσδιορίστηκε κατά κύριο λόγο σε συνάρτηση με το τι θεωρείται φυσιολογικό αλλά και σε συνάρτηση με την έννοια της

«βλάβης» ή «διαταραχής». Οι απαντήσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών κατανεμήθηκαν όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα.

Η έννοια της «αναπηρίας»	Αριθμός Απαντήσεων
Παρέκκλιση από το φυσιολογικό	3
Κινητικές δυσκολίες ή νοητική υστέρηση	1
Οι δυσκολίες που θέτει το κοινωνικό πλαίσιο στα άτομα που έχουν κάτι διαφορετικό	1

Πίνακας 3.8- Η έννοια της «αναπηρίας»

Τρεις από τους πέντε συμμετέχοντες ορίζουν την αναπηρία ως παρέκκλιση από όσα έχουν ή κάνουν τα «φυσιολογικά» άτομα. Μάλιστα, η μία από αυτές τις συμμετέχουσες προσδιόρισε ότι η αναπηρία ενέχει το χαρακτηριστικό της μονιμότητας και μπορεί να είναι *σωματική* ή *νοητική* (A1). Για έναν συμμετέχοντα, η αναπηρία είναι συνυφασμένη αποκλειστικά με τις *κινητικές δυσκολίες* και τη *νοητική υστέρηση* (A4). Μια συμμετέχουσα διαφοροποιήθηκε προσδιορίζοντας την αναπηρία με αναφορές στις κοινωνικές συνθήκες. Η αναπηρία συγκεκριμένα *έχει σχέση με τις δυσκολίες που υφίστανται τα άτομα που έχουν κάτι διαφορετικό. Δηλαδή έχει να κάνει με το κοινωνικό πλαίσιο και μπορεί να εξαλειφθεί (η αναπηρία) εάν αυτό (το κοινωνικό πλαίσιο) αλλάξει... Η αναπηρία είναι μια κοινωνική κατάσταση τελικά* (A5).

Όσον αφορά την έννοια της «βλάβης/ διαταραχής», η πλειοψηφία την προσδιόρισε σε συνάρτηση με την έννοια της «αναπηρίας». Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων οργανώθηκαν σε 3 κατηγορίες:

Η έννοια της «βλάβης/ διαταραχής»	Αριθμός Απαντήσεων
Ελαφριά πάθηση, πιο εύκολα αντιμετωπίσιμη από την αναπηρία	2
Πιο παροδική από την αναπηρία που επιδέχεται αλλαγής	2
Αφορά τη λειτουργία του σώματος και επιδέχεται ιατρικής παρέμβασης	1

Πίνακας 3.9- Η έννοια της «βλάβης/ διαταραχής»

Δύο συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι η βλάβη/ διαταραχή είναι μια πιο ελαφριά πάθηση από την αναπηρία και συνεπώς, πιο εύκολα ιάσιμη. Ισάριθμο ποσοστό συμμετεχόντων υπογράμμισε ότι η βλάβη/ διαταραχή διακρίνεται από πιο παροδικό χαρακτήρα από ό,τι η αναπηρία και με αυτή την έννοια μπορεί να διορθωθεί και να βελτιωθεί. Μία μόνο συμμετέχουσα δεν προσδιόρισε τη βλάβη/ διαταραχή με βάση την αναπηρία. Σύμφωνα με την ίδια, η βλάβη/ διαταραχή συνδέεται με τη λειτουργία του ανθρώπινου σώματος και μπορεί να αλλάξει εάν υπάρξει παρέμβαση της ιατρικής επιστήμης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (τέσσερις από τους πέντε), τόσο η αναπηρία όσο και η βλάβη/ διαταραχή αποτελούν δύο έννοιες που βρίσκονται πάνω σε ένα συνεχές και προσδιορίζονται η μία μέσω της άλλης. Αντιθέτως, για τη μία συμμετέχουσα, τελειόφοιτη μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής, πρόκειται για δύο έννοιες οι οποίες *διαφοροποιούνται ξεκάθαρα (A5)* καθώς η αναπηρία σχετίζεται με την κοινωνία και η βλάβη με το άτομο.

Αναφορικά με την έννοια της «διαφορετικότητας» στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν διακρίνονται από υψηλά ποσοστά συνοχής.

Η έννοια της «διαφορετικότητας» στην εκπαίδευση	Αριθμός Απαντήσεων
Κάθε μαθητής που δεν συμβαδίζει με τον μέσο όρο των μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις	2
Η διαφορετικότητα όλων των μαθητών ανεξαιρέτως επιβάλλει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	1
Κάθε μαθητής έχει ένα μοναδικό χαρακτηριστικό που τον διαφοροποιεί από όλους τους άλλους και τον κάνει ξεχωριστό	1
Μαθητές με γνωστικές αλλά και ψυχο- κοινωνικο- συναισθηματικές δυσκολίες	1

Πίνακας 3.10- Η έννοια της «διαφορετικότητας» στην εκπαίδευση

Για κάποιους συμμετέχοντες η διαφορετικότητα έχει αρνητικό πρόσημο. Δύο από αυτούς δήλωσαν ότι ο μαθητής που αδυνατεί να συμβαδίσει με τον μέσο όρο των μαθητών/-τριών της ίδιας τάξης κατά τις σχολικές δραστηριότητες συνιστά το «διαφορετικό» στην εκπαίδευση. Κάποιος άλλος επεσήμανε ότι το «διαφορετικό»

στην εκπαίδευση δεν συνδέεται μόνο με τις γνωστικές δεξιότητες του/της εκάστοτε μαθητή/-τριας. Έχει να κάνει επίσης και με πιθανές ψυχο- κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες που εμφανίζει κάποιος/-α μαθητής/-τρια.

Δύο συμμετέχουσες υπογράμμισαν τη θετική χροιά της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση. Μία εξ αυτών, δήλωσε ότι εφόσον κάθε παιδί είναι διαφορετικό, είναι πιθανόν να παρουσιάσει κάποια δυσκολία κατά τη μαθησιακή διαδικασία την οποία ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίσει διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του/της. Για μια άλλη συμμετέχουσα, το «διαφορετικό» στην εκπαίδευση συνίσταται στο ότι κάθε παιδί φέρει ένα ξεχωριστό ταλέντο που δεν έχει κανείς άλλος, χαρακτηριστικό που πρέπει να εξαιρείται. Παρόλα αυτά, πιστεύει ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως «διαφορετικό» ορίζεται *ό, τι παρεκκλίνει από τον μέσο όρο και διαφοροποιείται από αυτόν* (A5).

Οι απαντήσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών αναφορικά με τον ρόλο του ενταξιακού εκπαιδευτικού αποτυπώνουν δύο βασικές, αντίθετες μεταξύ τους, θέσεις.

Ο ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού	Αριθμός Απαντήσεων/
Να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στον υποστηριζόμενο μαθητή και τους υπόλοιπους μαθητές	1
Να βοηθήσει τον υποστηριζόμενο μαθητή γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά ώστε να ακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη	1
Να εξαλείψει τις διακρίσεις ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται στις σχολικές απαιτήσεις, γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά	1
Να βοηθήσει όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως να φτάσουν στη γνώση σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά και τις ανάγκες τους	1
Είναι κοινός με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού Π.Σ.	1

Πίνακας 3.11- Ο ρόλος του/της ενταξιακού/-ής εκπαιδευτικού

Από τις απόψεις των δύο συμμετεχόντων (οι δύο πρώτες στο διάγραμμα), απορρέει η θέση ότι ο ρόλος του ενταξιακού/ εκπαιδευτικού περιορίζεται αποκλειστικά στον εκάστοτε υποστηριζόμενο μαθητή με απώτερο στόχο να τον

βοηθήσει να αντεπεξέλθει στις ανάγκες του σχολείου. Στον αντίποδα, βρίσκεται η θέση σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του/της ενταξιακού/-ής εκπαιδευτικού αφορά το σύνολο των μαθητών και λαμβάνει υπόψη κάθε μαθητή ξεχωριστά. Όπως αναφέρει μία συμμετέχουσα, *ενταξιακός είναι αυτός που βλέπει και αναγνωρίζει και αποδέχεται τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και δουλεύει με όλους ανεξαιρέτως...* (A5). Πέραν αυτών, ένας συμμετέχοντας αρκέστηκε στην τοποθέτηση ότι ο ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού ταυτίζεται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού Π.Σ..

Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού Π.Σ., οι απαντήσεις του/των συμμετέχοντ/-ουσών ήταν ποικίλες και ενδιαφέρουσες. Μάλιστα, όλοι τοποθετήθηκαν για τον συγκεκριμένο ρόλο κάνοντας αναφορά και συσχετίσεις με τον ενταξιακό εκπαιδευτικό.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Π.Σ.	Αριθμός Απαντήσεων
Αφορά έναν συγκεκριμένο μαθητή	5
Είναι ταυτόσημος με τον ρόλο του ενταξιακού εκπαιδευτικού	2
Διαφοροποιείται από τον ρόλο του ενταξιακού εκπαιδευτικού	2
Είναι υποδεέστερος από τον ρόλο του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης	1

Πίνακας 3.12- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Π.Σ.

Αν και ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες στο σύνολό τους υποστήριξαν ότι ο εκπαιδευτικός Π.Σ. προορίζεται για έναν συγκεκριμένο μαθητή, αυτή η ομοιογένεια δεν χαρακτήρισε τις υπόλοιπες τοποθετήσεις τους. Μόλις δύο από αυτούς δήλωσαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού Π.Σ. επιτελεί τον ίδιο σκοπό με τον ενταξιακό εκπαιδευτικό. Αντιθέτως, δύο άλλες συμμετέχουσες δήλωσαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού Π.Σ. δεν πρέπει επ' ουδενί να συγχέεται με τον ρόλο του ενταξιακού εκπαιδευτικού διότι *ο εκπαιδευτικός Π.Σ. ίσως στοχοποιείται με την έννοια ότι είναι ενός συγκεκριμένου μαθητή ο βοηθός και ταυτόχρονα στοχοποιείται και ο μαθητής επειδή έχει έναν δάσκαλο δίπλα του. Οπότε ίσως κάπου εκεί χάνουμε την ένταξη. Γίνεται πιο έντονη η διάκριση (A1). Με άλλα λόγια, έτσι όπως είναι ο θεσμός της Π.Σ., έχω αμφιβολίες κατά πόσο τελικά κάνει ένταξη ή αν τελικά κάνει τον μαθητή σαν έναν από όλους, χωρίς να αναδεικνύει τη διαφορετικότητά του... Ουσιαστικά, προσπαθεί να χωρέσει το παιδί και τις δυνατότητές τους στο υπάρχον και στο ισχύον πλαίσιο της*

τάξης το οποίο είναι λίγο ισοπεδωτικό γιατί είναι ένα για όλους, νομίζω εγώ (A5). Εκφράστηκε ακόμη η άποψη ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού Π.Σ. είναι υποδεέστερος από τον αντίστοιχο του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης διότι ο πρώτος λειτουργεί πάντα επικουρικά προς τον δεύτερο. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός Π.Σ. πρέπει να κάνει πίσω, ενώ ο υποστηριζόμενος μαθητής δεν πρέπει να βλέπει την Π.Σ. σαν τη βασική του δασκάλα γιατί η βασική δασκάλα είναι η δασκάλα της τάξης (A3).

Στη συνέχεια, ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια υποθετική ερώτηση. Όλοι ανεξαιρέτως έκαναν ξεκάθαρες τοποθετήσεις τις οποίες στήριζαν με επιχειρήματα.

Επιλογή εκπαιδευτικού ρόλου	Αριθμός Απαντήσεων
Εκπαιδευτικός γενικής τάξης	2
Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης	2
Ενταξιακός εκπαιδευτικός	1

Πίνακας 3.13- Επιλογή εκπαιδευτικού ρόλου

Συγκεκριμένα, δύο συμμετέχοντες θα επέλεγαν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού γενικής τάξης, η μία γιατί έχει σαν πρότυπο από τα παιδικά χρόνια τη συνηθισμένη εικόνα «ο δάσκαλος και η τάξη» (A1) και ο άλλος γιατί ο εν λόγω εκπαιδευτικός έχει πιο αναβαθμισμένο ρόλο, όπως αναφέρθηκε πολλάκις (A4). Δυο άλλες συμμετέχουσες θα επέλεγαν να είναι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης και οι δύο για τον ίδιο λόγο:

... θα ήθελα να έχω ένα τμήμα ένταξης, να είμαι μόνη μου, να μην πρέπει να συνεργάζεσαι με κανέναν και να είμαι ανεξάρτητη (A2).

... γιατί είναι εξατομικευμένη δουλειά αρκετά... και κάνεις τον δικό σου προγραμματισμό. Επίσης, έχεις τη δική σου αίθουσα, μπορείς να το οργανώσεις πολύ χωρίς να σε επηρεάσουν άλλοι παράγοντες (A3).

Τέλος, μία συμμετέχουσα θα ήθελε να είναι ενταξιακή εκπαιδευτικός που βοηθά τους μαθητές της να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες τους και να πάνε εκεί που ο καθένας θέλει, δηλαδή να τους βοηθήσει να ανοίξουν τα φτερά τους προς τα εκεί που θέλουν τα ίδια τα παιδιά. Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι ένας πολύ δύσκολος

χώρος για αυτούς που την παρέχουν, (A5) θα παρέμενε σε αυτή τη θέση για όσο καιρό θα είχε αντοχές να ασκεί σωστά το επάγγελμά της.

3.2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών Π.Σ. για την Εκπαιδευτική Πολιτική

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τοποθετήσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών αναφορικά με τον σκοπό της πιο πρόσφατης νομοθετικής μεταρρύθμισης που αφορά τον θεσμό της Π.Σ..

Σκοπός νομοθετικών μεταρρυθμίσεων αναφορικά με τον θεσμό της Π.Σ.	Αριθμός Απαντήσεων
Αναβάθμιση και προώθηση του θεσμού της Π.Σ.	5
Διεύρυνση των αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού Π.Σ., με άνοιγμα στο σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών	4
Εξίσωση επαγγελματικών δικαιωμάτων εκπαιδευτικού Π.Σ. με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης	1
Αμφισβήτηση αναβάθμισης του θεσμού της Π.Σ.	2

Πίνακας 3.14- Σκοπός νομοθετικών ρυθμίσεων αναφορικά με τον θεσμό της Π.Σ.

Παρά το γεγονός ότι ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες στο σύνολό τους συμφώνησαν ότι ο θεσμός της Π.Σ. αναβαθμίζεται και τελικά, προωθείται, η τοποθέτηση αυτή επιδέχεται διαφορετικών ερμηνειών. Συγκεκριμένα, όπως υποστήριξε η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (τέσσερις από τους πέντε), οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις οδήγησαν στη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός Π.Σ. καθώς συντελείται ένα άνοιγμα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, αφού πλέον ο εκπαιδευτικός Π.Σ. δεν καλείται να αντιμετωπίσει τη συνθήκη του να μην έχω βοήθεια από κανέναν μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (A3), αλλά και στους υπόλοιπους μαθητές αφού ο εκπαιδευτικός Π.Σ. επιφορτίζεται και με το έργο του να σχετίζεται και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (A4). Σύμφωνα με τη συμμετέχουσα που διαθέτει προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή, οι σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις συνέβαλαν στην εξασφάλιση ίδιων επαγγελματικών δικαιωμάτων του εκπαιδευτικού Π.Σ. με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά, δύο συμμετέχοντες προβληματίζονται εντόνως αναφορικά με το κατά πόσο η αναφερόμενη αναβάθμιση του θεσμού παραμένει σε ένα επίπεδο ρητορικής. Εκφράστηκε η άποψη ότι στόχος των μεταρρυθμίσεων ήταν να *ρίζουν σκόνη στα μάτια των εκπαιδευτικών* (A4) και παρουσιάστηκαν αμφιβολίες για τον απώτερο στόχο των μεταρρυθμίσεων:

Πίσω από όλο αυτό είναι να αναβαθμιστεί επί της ουσίας ο θεσμός ή είναι να τον ισχυροποιήσει ο νομοθέτης ώστε να ενισχύσει τον ρόλο του και την ύπαρξή του και τελικά, να ενισχύσει την ύπαρξη ομάδων που χρειάζονται Π.Σ.; Εννοώ δεν ξέρω αν αυτή η αναβάθμιση, όπως κι αν έχει γίνει, στοχεύει στο να συντηρεί και να ενισχύει μαθητές οι οποίοι διαφέρουν από το σύνολο άρα, είναι μία ομάδα την οποία το κράτος δεν θέλει... θέλει μάλλον να είναι απόμακρη και το βολεύει να υπάρχει η δυνατή ομάδα ας πούμε, το μέσο όρο και να υπάρχει και κάποια άλλη ομάδα που δεν τα καταφέρνει και τη στηρίζω με την Π.Σ.... (A5).

Στην ερώτηση για το ποιους μαθητές αφορά ο θεσμός της Π.Σ., παρατηρήθηκε σημαντική απόκλιση στις απαντήσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών.

Μαθητές που αφορά ο θεσμός της Π.Σ.	Αριθμός Απαντήσεων
Μαθητές με διάγνωση από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	2
Μαθητές στο φάσμα του αυτισμού/ με ΔΕΠ-Υ	2
Μαθητές με συναισθηματικές/ κοινωνικές ή μαθησιακές δυσκολίες ή με οποιαδήποτε επιπλέον ανάγκη	2
Τους πιο λειτουργικούς μαθητές	1

Πίνακας 3.15- Μαθητές που αφορά ο θεσμός της Π.Σ.

Σύμφωνα με τις απόψεις που εκφράστηκαν, ο θεσμός της Π.Σ. μπορεί να αφορά τους μαθητές που φέρουν διάγνωση, είτε τους μαθητές με αυτισμό ή ΔΕΠ-Υ, είτε τους μαθητές που παρουσιάζουν συναισθηματικές/ κοινωνικές/ μαθησιακές ή οποιασδήποτε μορφής δυσκολίες. Για μια συμμετέχουσα, ο θεσμός πρέπει να απευθύνεται σε λειτουργικούς μαθητές στους οποίους οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν δυνατότητες βελτίωσης.

Αναφορικά με τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού Π.Σ., όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του υποστηριζόμενου μαθητή θα πρέπει

να φτιάχνεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης κι όχι αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό Π.Σ., όπως ορίζεται από το Φ.Ε.Κ. 449/ 2007. Μάλιστα, μία συμμετέχουσα υποστήριξε ότι πέρα από τον δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης, γνώμη για τη σύνταξη του προγράμματος θα πρέπει να έχει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όπως επίσης και η οικογένεια του υποστηριζόμενου μαθητή. Το ενδιαφέρον σημείο είναι ότι δύο συμμετέχοντες εντόπισαν την ασυνέχεια που διέπει τις μεταρρυθμίσεις του 2007 και του 2008. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ένας:

Βλέπω ότι έρχονται σε ρήξη. Δηλαδή το 2007 είναι αρμόδιος ο εκπαιδευτικός Π.Σ. για να φτιάξει ένα πρόγραμμα μόνο για τον μαθητή του, το οποίο θα το οργανώνει και θα το υλοποιεί εντός και εκτός τάξης και σε οποιοσδήποτε δραστηριότητες. Για το 2007 αυτό. Ενώ το 2008 σαν να... όχι σαν να. Αλλάζει εντελώς η απόφαση και σου λέει ότι διευρύνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Π.Σ. και ότι θα έχει και τα υπόλοιπα παιδιά κι αυτά. Με τον νόμο του 2008 είναι σαν να ακυρώνεται ο νόμος του 2007 ουσιαστικά. Δεν γίνεται δηλαδή και συνεκπαίδευση και να έχεις και τους υπόλοιπους μαθητές και να οργανώνεις και ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα γιατί ουσιαστικά, όταν το οργανώνεις εσύ, το συντάσσεις το εξατομικευμένο σημαίνει ότι απευθύνεται αποκλειστικά στον μαθητή σου, στο άτομο. Έτσι; Δεν μπορείς (Α4).

Στη συνέχεια, ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες τοποθετήθηκαν για το αν το καθεστώς εργασίας, επηρεάζει το έργο των εκπαιδευτικών Π.Σ.. Όλοι, εκτός από μια συμμετέχουσα που εργάζεται ως δημόσια Π.Σ., δήλωσαν κατηγορηματικά ότι το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. διαφοροποιείται ανάλογα με το αν ο εκπαιδευτικός είναι αναπληρωτής του δημόσιου τομέα ή έχει προσληφθεί ιδιωτικά από τους γονείς του υποστηριζόμενου μαθητή. Αυτό που προέκυψε από τα λεγόμενά τους δίχως να ερωτηθούν και φάνηκε να έχει σημασία για τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες είναι οι λόγοι που συντελούν στη διαφοροποίηση του έργου τους.

Αιτίες διαφοροποίησης του έργου των αναπληρωτών και των ιδιωτικών εκπαιδευτικών Π.Σ.	Αριθμός Απαντήσεων
Άνιση αντιμετώπιση και θέση των αναπληρωτών και ιδιωτικών εκπαιδευτικών Π.Σ. στο σχολικό πλαίσιο	3
Διαφορετικός εργοδότης (κράτος ≠ ιδιώτης)	2
Δυνατότητα ή μη δημιουργίας σχέσης με τον υποστηριζόμενο	1

μαθητή	
Ανεπάρκεια προσόντων και κατάρτισης	1

Πίνακας 3.16- Αιτίες διαφοροποίησης του έργου των αναπληρωτών και των ιδιωτικών εκπαιδευτικών Π.Σ.

Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (τρεις από τους πέντε), στο σύνολό τους εργαζόμενοι ως ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί Π.Σ., ανέφεραν ότι η βασική αιτία που δεν επιτελούν το έργο τους όπως θα ήθελαν είναι η «υποδεέστερη» θέση που τους αποδίδεται από τους δημόσιους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους υπόλοιπους μαθητές. Ένας συμμετέχοντας αποτύπωσε τη συγκεκριμένη κατάσταση λέγοντας:

... οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. που έχουν προσληφθεί ιδιωτικά από τους γονείς, θεωρώ ότι δεν είναι τόσο ελεύθεροι να θίζουν στο σχολείο ζητήματα που επηρεάζουν το έργο τους και την πορεία του μαθητή τους. Δηλαδή, το να ενοχλεί κάποιο παιδί στο σχολείο τον υποστηριζόμενο μαθητή... Εεε... οκ! Είναι άσχημο γενικά να ενοχλούν τα παιδιά αλλά πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός Π.Σ. που έχει προσληφθεί ιδιωτικά δεν θα πάει να κάνει παράπονο στη διεύθυνση για το παιδί τόσο εύκολα όσο θα κάνει ο δημόσιος και εκτός αυτού δεν θα μπορέσει να επιβληθεί, γιατί δεν χρειάζεται να το απευθύνει σαν παράπονο στη διεύθυνση. Αν ήταν εκπαιδευτικός δημόσιος θα μπορούσε ο ίδιος να επιβληθεί στο παιδί. Ε, τώρα υπάρχει κι ο κίνδυνος να πας να μιλήσεις στο παιδί που ενοχλεί τον μαθητή σου και να σου πει «Ποιος είσαι εσύ; Δεν είσαι στο σχολείο...» (A4). Επίσης, μια άλλη συμμετέχουσα δήλωσε συνειδητά ότι ο ιδιώτης εκπαιδευτικός Π.Σ. δεν ξέρω αν έχει κάποιο δικαίωμα μέσα στο σχολείο, δηλαδή είναι λίγο άφαντος, αόρατος, ανύπαρκτος (A5).

Μια άλλη αιτία, η οποία κάνει τον/τις ιδιωτικό/-ές εκπαιδευτικό/-ούς Π.Σ. να παράγουν έργο για να μην χάσουν τη δουλειά τους (A5) είναι το γεγονός ότι αυτοί/-ές, σε αντίθεση με τις εκπαιδευτικούς που έχουν εξασφαλισμένη την αμοιβή τους από το κράτος, αμείβονται από τους γονείς των υποστηριζόμενων μαθητών. Είναι άρα όπως είναι ο ιδιωτικός τομέας (A1) όπου πρέπει να αποδεικνύουν συνεχώς ότι προσφέρουν ικανοποιητικά τις υπηρεσίες τους. Μεμονωμένη συμμετέχουσα, εργαζόμενη ως ιδιωτική Π.Σ., πρόσθεσε ότι οι ετήσιες τοποθετήσεις των δημόσιων εκπαιδευτικών Π.Σ. σε διαφορετικά σχολεία ή η ανάληψη υποστήριξης 2 ή 3 μαθητών δεν επιτρέπει σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς να χτίσουν ουσιαστική σχέση με τους μαθητές τους

και κατ' επέκταση να τους βοηθήσουν. Επιπροσθέτως, μια άλλη συμμετέχουσα, εργαζόμενη ως ιδιωτική Π.Σ., ανέφερε ότι ενδέχεται οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί Π.Σ. να προσφέρουν χαμηλής ποιότητας υπηρεσίες λόγω της ανεπαρκούς εκπαίδευσης που διαθέτουν.

Συναφής με αυτή την τοποθέτηση ήταν η ερώτηση που ακολούθησε και πραγματευόταν το αν μπορούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ., οι οποίοι επιλέγονται με διαφορετικά κριτήρια, να επιτελέσουν τον ρόλο τους, όπως αυτός ορίζεται στον τελευταίο νόμο. Οι απαντήσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών ήταν ποικίλες.

Τα διαφορετικά κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών Π.Σ. επηρεάζουν την επιτέλεση του έργου τους;	Αριθμός Απαντήσεων
Όχι	2
Ναι	3

Πίνακας 3.17- Τα διαφορετικά κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών Π.Σ. επηρεάζουν την επιτέλεση του έργου τους;

Δύο από τις συμμετέχουσες, εργαζόμενες ως αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί Π.Σ., έκριναν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ρόλου τους δεν σχετίζεται με τα διαφορετικά κριτήρια επιλογής τους αλλά με τη *θέληση και τη διάθεσή τους να εργαστούν με τον σωστό τρόπο*. Τρεις άλλοι συμμετέχοντες, εργαζόμενοι ως ιδιωτική Π.Σ., υποστήριξαν ότι το προσφερόμενο εκπαιδευτικό έργο σαφώς και επηρεάζεται από το υπόβαθρο του καθενός που εργάζεται ως Π.Σ.. Δύο εξ' αυτών πρότειναν να καθιερωθεί μία κοινή βάση ελάχιστων κριτηρίων για όλους τους εκπαιδευτικούς Π.Σ., δημόσιους ή ιδιωτικούς, ενώ ένας άλλος συμμετέχοντας προβληματίστηκε αφενός, *διότι όταν κάποιος είναι διορισμένος ιδιωτικά, δεν θα αφήσει ο εκπαιδευτικός γενικής να κάνει ούτε εναλλαγή ρόλων ούτε τίποτα*, άρα σε καμία περίπτωση δεν ανταποκρίνεται στον ρόλο του και αφετέρου, *διότι οι αναπληρωτές... δεν ξέρω κατά πόσο είναι δίκαιο ή όχι το ότι δεν επιλέγονται με τα ίδια κριτήρια, το ότι άλλος έχει κάνει μεταπτυχιακό, άλλος έχει παρακολουθήσει το σεμινάριο 200 ωρών... αλλά θεωρητικά το Υπουργείο υποστηρίζει ότι όλοι είναι ικανοί να παράσχουν... δεν ξέρω (A4)*.

Στη συνέχεια, ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες προσδιόρισαν το είδος της εκπαίδευσης που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ..

Εφόδια εκπαιδευτικών Π.Σ.	Αριθμός Απαντήσεων
Άρτια εκπαιδευμένοι από τον βασικό τίτλο σπουδών	2
Επιμορφώσεις, σεμινάρια και υλικό	1
Γνώσεις ειδικής αγωγής και πρακτική άσκηση	1
Δια βίου μάθηση μετά την κτήση του πτυχίου για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαιρέτως	1

Πίνακας 3.18- Εφόδια εκπαιδευτικών Π.Σ.

Συγκεκριμένα, μόλις δύο συμμετέχοντες θεώρησαν ότι η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ., δημόσιοι και ιδιωτικοί, σε προπτυχιακό επίπεδο είναι επαρκής. Αντιθέτως, οι υπόλοιπες τρεις αξιολόγησαν ότι η απόκτηση εφοδίων είναι σε κάθε περίπτωση απαραίτητη, προσδιορίζοντας ότι τα εφόδια μπορεί να είναι *επιμορφώσεις, σεμινάρια, εύκολα προσβάσιμο υλικό, γενικότερα γνώσεις ειδικής αγωγής που συνδυάζονται με πρακτική άσκηση σε πλαίσια παρέμβασης*. Μάλιστα, μία συμμετέχουσα υποστήριξε ότι όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί *πρέπει μετά τη λήψη του βασικού πτυχίου να κάνουν σίγουρα επιμορφώσεις, όχι απαραίτητα να είναι κάποια συγκεκριμένη. Αλλά ανάλογα με τα προβλήματα που τους απασχολούν όσο είναι εν ενεργεία να πάνε και να δουλεύουν το κομμάτι που κάθε φορά τους ενδιαφέρει (Α5)*.

Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες, πλην μίας, παραδέχτηκαν ότι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. τυγχάνουν διαφορετικής αντιμετώπισης από τις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, με τον/τις πρώτο/-ες να έχουν *πολύ πιο χαμηλή υπόσταση* από τις δεύτερες εντός του σχολείου. Έκαναν λόγο για *τεράστια διαφορά σε επίπεδο δικαιωμάτων* αλλά και για μια σχέση στην οποία *είναι σαν να 'ναι αυτοί (οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης) τα αφεντικά κι εσύ (ο εκπαιδευτικός Π.Σ.) να είσαι ο υπάλληλος*. Η συμμετέχουσα που διαφοροποιήθηκε δήλωσε πως δεν έχει αντιληφθεί κάποια διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικών διότι *ο/η καθένας/καθεμιά έχει τον ρόλο του/της μέσα στο σχολείο*.

3.2.3 Οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Π.Σ.

Ο τρίτος άξονας πραγματεύτηκε μια σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ., αρχής γενομένης από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι ακολουθούν το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθεί και η δασκάλα της τάξης, παρά το γεγονός ότι όλοι τους αναγνώρισαν ότι σε καμία περίπτωση δεν καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Διατυπώθηκαν οι απόψεις ότι το αναλυτικό πρόγραμμα στερείται *ευελιξίας* (A3, A5), διακρίνεται από μια *πιεστική ύλη* που δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας (A5), δεν έχει προβλέψει περιπτώσεις μαθητών με καλλιτεχνικές τάσεις, όπως για παράδειγμα επαρκείς δραστηριότητες θεάτρου και ζωγραφικής (A2) ούτε και περιπτώσεις *φυσιολογικών μαθητών που ανάλογα με την περίοδο ή το μάθημα παρουσιάζουν κάποια δυσκολία* (A1).

Στην ερώτηση που αφορούσε τις διδακτικές μεθόδους και τις τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με τους υποστηριζόμενους μαθητές, φάνηκε να υπάρχει μια σχετική ομοφωνία.

Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές εκπαιδευτικών Π.Σ.	Αριθμός Απαντήσεων
Μετωπική διδασκαλία, διάλογος και σπάνια ιδεοθύελλα	3
Οι επιλεγόμενες μέθοδοι και τεχνικές είναι σε συνάρτηση με αυτές που εφαρμόζει η δασκάλα της τάξης	2
Διάλογος υπό μορφή επεξήγησης	1
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	1

Πίνακας 3.19- Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές εκπαιδευτικών Π.Σ.

Δηλαδή, τρεις από τους πέντε συμμετέχοντες ανέδειξαν τη μετωπική διδασκαλία ως τη δημοφιλέστερη διδακτική μέθοδο, με τον διάλογο να ακολουθεί και την τεχνική της ιδεοθύελλας να αξιοποιείται σπανίως. Μάλιστα, μία από αυτούς χαρακτήρισε τις μεθόδους αυτές με τον τρόπο που αξιοποιούνται *φουλ δασκαλοκεντρικές* (A5), ενώ δύο από τους εν λόγω συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι οι μέθοδοι που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς Π.Σ. *εξαρτώνται και από τις διδακτικές μεθόδους που*

χρησιμοποιεί ο της γενικής. Γιατί αν γίνεται κάτι στην τάξη κι εσύ εφαρμόζεις μια άλλη πρακτική, ουσιαστικά αποκόπτεις τον μαθητή σου από την τάξη (A4). Με άλλα λόγια, πρακτικά δεν μπορείς να παρεκκλίνεις από αυτό που κάνει η βασική δασκάλα, εκτός αν παίρνεις τον μαθητή σου και βγαίνεις έξω που ούτε αυτό είναι ενταξιακό (A5). Μια άλλη συμμετέχουσα προσδιόρισε ότι χρησιμοποιεί αποκλειστικά και μόνο τον διάλογο υπό μορφή επεξήγησης όσων δεν καταλαβαίνει ο υποστηριζόμενος μαθητής καθώς δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για κάποια άλλη μέθοδο. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναφέρθηκε από μία μεμονωμένη συμμετέχουσα, όχι ως μέθοδος που εφαρμόζει η ίδια επί τούτου με τον μαθητή της αλλά ως μέθοδος που ούτως η άλλως εφαρμόζεται στην τάξη από τη δασκάλα γενικής εκπαίδευσης.

Πέρα από τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους και τις τεχνικές, ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες ρωτήθηκαν και για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν με τους μαθητές τους.

Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ.	Αριθμός Απαντήσεων
Εικόνες	3
Βίντεο και παραμύθια	1
Νοητικοί χάρτες σε ξεχωριστό τετράδιο, σύνδεση πληροφορίας με βιώματα του μαθητή	1
Μη αξιοποίηση επιπρόσθετου υλικού	2

Πίνακας 3.20- Εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ.

Ως το πιο δημοφιλές υλικό αναφέρθηκαν οι εικόνες που χρησιμοποιούνται από τρεις εκ των πέντε συμμετεχόντων. Μάλιστα, ο ένας τις αξιοποιεί με ποικίλους τρόπους προκειμένου να κινητοποιήσει τον μαθητή του όπως:

... κόβω εικόνες για να το κάνουμε παζλάκι... κόβουμε σε πολλά κομμάτια (μια εικόνα), να βρει το παζλάκι και μετά γράφουμε κάτι σχετικό (A4).

Επίσης, από τον ίδιο συμμετέχοντα αναφέρθηκε η χρήση βίντεο και παραμυθιών, ως υλικά που εξάπτουν το ενδιαφέρον του μαθητή. Μία άλλη συμμετέχουσα έκανε λόγο για δημιουργία νοητικών χαρτών σε ξεχωριστό τετράδιο από αυτά της τάξης αλλά και για σύνδεση της νέας γνώσης με την καθημερινότητα και τις εμπειρίες του μαθητή

της προκειμένου να διευκολυνθεί η σκέψη του. Παρόλα αυτά, υπογράμμισε την άρνηση του μαθητή να αξιοποιούν επιπλέον υλικό γιατί θεωρεί ότι διαφέρει από τους άλλους (A5). Δύο συμμετέχουσες δήλωσαν ότι περιορίζονται στο υλικό που αξιοποιείται από τη δασκάλα της τάξης. Σύμφωνα με τη μία, το υλικό αυτό είναι *τυπωμένοι κανόνες ορθογραφίας, αριθμητήριο και κυβάρια* για εκτέλεση μαθηματικών πράξεων ενώ, σύμφωνα με την άλλη, δεν χρειάζεται κάτι περαιτέρω γιατί ο μαθητής *μπορεί να προσαρμοστεί απόλυτα σε ό,τι κάνει η τάξη του και δεν θα ήθελε να χρησιμοποιεί κάτι που θα μπορούσε να τον διαφοροποιήσει και να τον αφήσει και πιο πίσω*(A2).

Στην ερώτηση που αφορούσε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διατυπώθηκαν ποικίλες και διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις, γεγονός που καταδεικνύει ότι ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες προσδίδουν διαφορετικό περιεχόμενο στον όρο «*διαφοροποιημένη διδασκαλία*».

Προσδιορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Αριθμός Απαντήσεων
Εξειδικευμένη διδασκαλία σε συγκεκριμένο μαθητή	1
Διαφοροποίηση στη βαθμολογία των μαθητών	1
Διαφοροποίηση ως προς τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση	1
Διαφοροποίηση στο περιεχόμενο, όταν ο μαθητής δεν ακολουθεί το πρόγραμμα της τάξης	1
Απλούστευση της ύλης κι όχι διαφοροποίηση	1

Πίνακας 3.21- Προσδιορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Κατά την άποψη μιας συμμετέχουσας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η διδασκαλία που εξειδικεύεται στις ανάγκες ενός μαθητή, πράγμα που βοηθά τον εκπαιδευτικό Π.Σ. να καλύψει τα κενά που έχει αυτός ο μαθητής. Για μια άλλη συμμετέχουσα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει να κάνει κυρίως με την αξιολόγηση των μαθητών. Κατά πόσο δηλαδή ο δάσκαλος είναι ευαισθητοποιημένος με τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές και με βάση αυτές να βαθμολογεί ενώ, για μια άλλη συμμετέχουσα, η διαφοροποίηση έχει να κάνει κυρίως με την τροποποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας, όταν ο μαθητής δεν μπορεί να ακολουθήσει όσα διδάσκονται στην τάξη. Άλλος συμμετέχοντας επιβεβαίωσε ότι η

διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά στη διαφοροποίηση του σχεδιασμού, του περιεχομένου και της αξιολόγησης και δήλωσε ότι είναι αυτή που εφαρμόζει καθώς ακολουθεί εντελώς διαφορετική ύλη από αυτή που διδάσκεται στην τάξη. Τέλος, μια συμμετέχουσα δήλωσε ότι παρόλο που γνωρίζει τη διαφοροποίηση στον σχεδιασμό, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση, την εφαρμόζει σε ένα μικρό βαθμό μόνο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, πιστεύοντας ότι κάνει κυρίως απλούστευση κι όχι διαφοροποίηση. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε:

...Πάντα, ας πούμε, η αξιολόγηση της ορθογραφίας γίνεται με τον ίδιο τρόπο, όπως και οι άλλοι, οπότε δεν. Και γενικά, θεωρώ ότι είναι κάτι πολύ δύσκολο η διαφοροποίηση. Ενώ θα ήθελα πάρα πολύ να την εφαρμόσω, δεν ξέρω πώς. Πρέπει να αλλάξεις τελείως τη σκέψη σου για το πώς λειτουργείς μέσα στην τάξη για να κάνεις τελικά διαφοροποιημένα πράγματα (Α5).

Σε αντίθεση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, πλήρης ομοφωνία χαρακτήρισε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων όταν ρωτήθηκαν για την αξιολόγηση. Όλοι ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι έχουν αξιοποιήσει με τον μαθητή τους και τα τρία είδη αξιολόγησης, τη διαγνωστική- κυρίως το πρώτο δίμηνο-, τη διαμορφωτική και τη συνολική.

Όσον αφορά τον ρόλο που έχουν μέσα στην τάξη, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (τρεις από τους πέντε) δήλωσαν ότι ο ρόλος τους περιορίζεται αποκλειστικά στην υποστήριξη του μαθητή τον οποίο έχουν αναλάβει. Μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι δεν χρειάζεται πολύ να παρέμβει με αποτέλεσμα ο ρόλος της να είναι αρκετά παθητικός ενώ μια άλλη τόνισε ότι έχει ενεργητικό ρόλο μέσα στην τάξη διότι πέρα από τον μαθητή της, θα κληθεί κάποιες φορές από τη δασκάλα της τάξης να υποστηρίξει και άλλους μαθητές και σπανίως να δείξει κάτι στον πίνακα σε όλους.

Ρόλος του/της εκπαιδευτικού Π.Σ.	Αριθμός Απαντήσεων
Αποκλειστική υποστήριξη του μαθητή για τον οποίο είναι υπεύθυνος/-η	3
Παθητικός ρόλος	1
Ενεργητικός ρόλος με σταδιακά αυξανόμενες αρμοδιότητες	1

Πίνακας 3.22- Εφόδια εκπαιδευτικών Π.Σ.

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι οι μαθητές της τάξης γνωρίζουν για ποιον μαθητή είναι υπεύθυνοι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ.. Παρόλα αυτά, οι τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης καθώς και ότι τους βοηθούν όταν αυτό καθίσταται εφικτό, όταν δηλαδή το επιτρέπει ο δάσκαλος της τάξης. Μόνο μία συμμετέχουσα δήλωσε ότι οι μαθητές στέκονται αδιάφορα απέναντί της, δεν αποδέχονται τις παρατηρήσεις της αλλά επιζητούν τη βοήθειά της.

Αναφορικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών Π.Σ. με τον εκπαιδευτικό της τάξης, οι απόψεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών ποικίλουν και κάποιες είναι διαμετρικά αντίθετες μεταξύ τους.

Σχέσεις εκπαιδευτικών Π.Σ. με την εκπαιδευτικό της τάξης	Αριθμός Απαντήσεων
Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό της τάξης	1
Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό της τάξης κυρίως, δευτερευόντως και στον εκπαιδευτικό Π.Σ.	2
Συνεργατικές	1
Σχέσεις εξουσίας με κυρίαρχο τον εκπαιδευτικό της τάξης και βοηθό τον εκπαιδευτικό Π.Σ.	1

Πίνακας 3.23- Σχέσεις εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτικό της τάξης

Συγκεκριμένα, ένας συμμετέχοντας δήλωσε ότι η δημιουργία σχέσης και η καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ της εκπαιδευτικού της τάξης με τον εκπαιδευτικό Π.Σ. εναπόκειται αποκλειστικά στην πρώτη, ενώ δύο άλλοι αναγνώρισαν μεν ότι η εκπαιδευτικός της τάξης έχει ξεκάθαρα τον κύριο ρόλο, έκριναν δε ότι και ο εκπαιδευτικός Π.Σ. πρέπει να έχει τη διάθεση να συνεργαστεί. Επιπλέον, μια συμμετέχουσα ισχυρίστηκε ότι πρέπει αδιαμφισβήτητα να υπάρχει συνεργατική σχέση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, διότι και οι δύο έχουν όφελος από αυτή. Στον αντίποδα, βρέθηκε μια συμμετέχουσα η οποία υποστήριξε ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορεί κάποιος να μιλήσει για σχέση συνεργασίας και ισοτιμίας καθώς ο εκπαιδευτικός Π.Σ. δεν έχει κανέναν ρόλο πέραν από βοηθητικό. Όπως ανέφερε, *συνεργασία δεν είναι ότι λέει κάποιος κάτι κι εγώ ακολουθώ. Συνεργασία είναι ότι*

συναποφασίζουμε, συνδιαμορφώνουμε, είμαι ανοιχτή να ακούσω τον άλλον κι εκείνος εμένα και όλα αυτά. Και δεν βλέπω να συμβαίνει κάτι τέτοιο (A5).

Οι τοποθετήσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών διαφοροποιήθηκαν όταν αναφέρθηκαν στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. με τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα μαθήματα ειδικοτήτων. Όλοι ανεξαιρέτως ανέφεραν ότι με αυτές τις εκπαιδευτικούς υπάρχει κάποια συνεργασία ή διάθεση συνεργασίας πιθανόν διότι τα μαθήματα αυτά (όπως τα εικαστικά ή η μουσική) είναι πιο ανοικτά και ευέλικτα (A2). Ωστόσο, μια συμμετέχουσα τόνισε τη θέση της ότι ο εκπαιδευτικός Π.Σ. εξακολουθεί να είναι βοηθός της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης ακόμη και στα μαθήματα ειδικοτήτων αλλά σε περιορισμένο βαθμό.

Παράλληλα, όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι συνεργάζονται ή ότι είναι θετικά προσκείμενοι στην ιδέα συνεργασίας με τους φορείς που σχετίζεται ο μαθητής που υποστηρίζουν, όπως για παράδειγμα το κέντρο στο οποίο πηγαίνει ο μαθητής και διαθέτει ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.ά. ή τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

Αναφορικά με τις σχέσεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων, τρεις συμμετέχοντες τις χαρακτήρισαν ως σχέσεις τυπικές και ευγενικές, μία συμμετέχουσα έκρινε ότι οι σχέσεις της είναι ισότιμες με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ενώ, αντίθετα, ένας άλλος συμμετέχοντας έκρινε ότι δεν έχει αναπτύξει κανενός είδους σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς,

Σχέσεις εκπαιδευτικών Π.Σ. με τους/τις άλλους/-ες εκπαιδευτικούς	Αριθμός Απαντήσεων
Τυπικές και ευγενικές	3
Ανύπαρκτες	1
Ισότιμες	1

Πίνακας 3.24- Σχέσεις εκπαιδευτικών με τους άλλους εκπαιδευτικούς

Σχεδόν μαζικά οι συμμετέχοντες (τέσσερις από τους πέντε) υποστήριξαν ότι δεν τους ζητήθηκε η γνώμη τους ή η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ή αποφάσεις που αφορούν στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Μία συμμετέχουσα, που

εργάζεται ως αναπληρώτρια στην ειδική αγωγή, δήλωσε πως η γνώμη της έχει ζητηθεί στο πλαίσιο των συνελεύσεων του συλλόγου διδασκόντων, κάτι το οποίο δεν υποστηρίχθηκε και από την άλλη αναπληρώτρια εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες να τοποθετηθούν αναφορικά με το αν η παρουσία τους επηρεάζει τις κοινωνικές συναλλαγές των υποστηριζόμενων μαθητών.

Η επίδραση της παρουσίας των εκπαιδευτικών Π.Σ. στις κοινωνικές συναλλαγές των υποστηριζόμενων μαθητών	Αριθμός Απαντήσεων
Θετική	3
Θετική και αρνητική	2

Πίνακας 3.25- Η επίδραση της παρουσίας των εκπαιδευτικών Π.Σ. στις κοινωνικές συναλλαγές των υποστηριζόμενων μαθητών

Όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι η παρουσία τους γίνεται αισθητή και, σε κάθε περίπτωση, επηρεάζει τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι υποστηριζόμενοι μαθητές με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι περισσότεροι αξιολόγησαν ως θετική την παρουσία τους διότι βοηθούν τους υποστηριζόμενους μαθητές να αναπτύξουν μια δίοδο επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους. *Διαφορετικά οι σχέσεις τους θα ήταν ελάχιστες ως ανύπαρκτες (Α3)*. Μία συμμετέχουσα, αν και θεωρεί ότι η παρουσία της συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων του υποστηριζόμενου μαθητή με τους υπόλοιπους μαθητές, έκρινε ότι λειτουργεί συγχρόνως και ως τροχοπέδη στην προσπάθειά του να ανεξαρτητοποιηθεί. Μία άλλη συμμετέχουσα έδωσε στην παρουσία της αρνητικό πρόσημο αλλά υπογράμμισε ότι οι μαθητές, με την πάροδο του χρόνου, ξεχνούν την παρουσία της και αναπτύσσουν ελεύθερα σχέσεις φιλίας.

Οι απόψεις του/των συμμετέχοντα/-ουσών ταυτίστηκαν στην περίπτωση που το ερώτημα αφορούσε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών Π.Σ. με τις οικογένειες των υποστηριζόμενων μαθητών τους. Όλοι οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τη σχέση αυτή από καλή έως εξαιρετική, κατά την οποία και τα δύο μέλη ανταλλάσσουν απόψεις και γνώμες, συζητούν, ενημερώνονται και παίρνουν από κοινού κάποιες αποφάσεις.

Επίσης, ταύτιση απόψεων παρατηρήθηκε στο ερώτημα που πραγματευόταν την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Όλοι οι συμμετέχοντες, μηδενός εξαιρουμένου, δήλωσαν ότι το έργο τους μπορεί να επηρεαστεί από αυτές τις δύο παραμέτρους. Παρόλα αυτά, όπως επεσήμαναν τέσσερις εκ των πέντε συμμετεχόντων, το σχολείο υστερεί κτιριακά αλλά και από άποψη εξοπλισμού. Για παράδειγμα, απουσιάζουν οι *φιλόξενες αίθουσες*, μια *αίθουσα χαλάρωσης και εκτόνωσης*, *ράμπες*, *αίθουσα πολλαπλών χρήσεων*, *ελλιπές εποπτικό υλικό* κ.ά.. Μόνο ένας συμμετέχοντας χαρακτήρισε εξαιρετική την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, με κριτήριο τον εξοπλισμό που διέθεταν τα σχολεία όταν ο ίδιος ήταν μαθητής, δηλαδή αρκετά χρόνια πριν.

3.3 Ευρήματα παρατήρησης: 3^η Φάση

Σε κάθε συμμετέχοντα/-ουσα διανεμήθηκαν συνολικά δεκαπέντε (15) πρωτόκολλα για παρατηρήσεις που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια τριών εβδομάδων (5 πρωτόκολλα/ εβδομάδα). Ο επιθυμητός αριθμός των παρατηρήσεων είχε ορισθεί στις δεκαπέντε ανά συμμετέχοντα/-ουσα και στις 75 (εβδομήντα πέντε) συνολικά για όλους τους συμμετέχοντες.

Ωστόσο, μόνο μία συμμετέχουσα συμπλήρωσε δεκαπέντε (15) πρωτόκολλα. Οι δύο συμμετέχοντες με τα λιγότερα πρωτόκολλα συμπλήρωσαν οκτώ (8) ο καθένας κι ακολούθησαν οι υπόλοιπες με έντεκα (11) και με δώδεκα (12). Έτσι, ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ανήλθε στα 54 (πενήντα τέσσερα).

Οι λόγοι για τους οποίους τα περισυλλεχθέντα πρωτόκολλα ήταν κάτω του αναμενόμενου αριθμού ήταν, με σειρά προτεραιότητας, οι εξής: άνευ αιτιολόγησης (10), σχολική εκδρομή (5), πρόβα για την καλοκαιρινή γιορτή (3), απουσία υποστηριζόμενου μαθητή (2), αδυναμία ανταπόκρισης του υποστηριζόμενου μαθητή στο μάθημα (1).

3.3.1 Μαθησιακός Τομέας

Οι παρατηρήσεις που ανήκαν σε αυτή την ενότητα αφορούσαν τις διδακτικές μεθόδους, το υλικό, τις διαφοροποιημένες πρακτικές που χρησιμοποίησαν ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αξιολόγησαν τους μαθητές τους.

Διδακτικές Μέθοδοι

Ο/Η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1 N	A2 N	A3 N	A4 N	A5 N	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
Ακολουθεί τις μεθόδους και τεχνικές της δασκάλας Γενικής Εκπαίδευσης	10	6	9	1	12	38
Χρησιμοποιεί ερωταποκρίσεις	-	-	11	6	6	23
Χρησιμοποιεί τη μετωπική διδασκαλία	-	-	12	7	-	19
Χρησιμοποιεί τεχνικές για παροχή κινήτρων μάθησης στον μαθητή	-	1	12	5	1	19
Συσχετίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με εμπειρίες και ενδιαφέροντα του μαθητή	-	-	8	7	2	17
Ακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης για τον μαθητή, διαφορετικό από της τάξης	-	-	7	5	1	13
Χρησιμοποιεί τον διάλογο	-	1	-	6	2	9
Προσφέρει ευκαιρίες στον μαθητή για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων	-	1	3	4	-	8
Χρησιμοποιεί τη μέθοδο project	-	-	-	1	-	1
Χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο	-	1	-	-	-	1
Χρησιμοποιεί ιδεοθύελλα	-	-	-	-	-	-
Χρησιμοποιεί παιχνίδι ρόλων/ δραματοποίηση	-	-	-	-	-	-

Πίνακας 3.26- Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ.

Η δημοφιλέστερη διδακτική μέθοδος (38/54) που ακολούθησαν ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί εντός της τάξης ήταν η μη παρέκκλιση από τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποίησε η δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης, αν και ο ένας εκπαιδευτικός ακολούθησε μονάχα μία φορά την εκπαιδευτικό της τάξης. Ευρέως χρησιμοποιούμενη, αν και όχι από όλους τους συμμετέχοντες, ήταν η μέθοδος των ερωταποκρίσεων (23/54) ενώ ακολούθησαν η κατά μέτωπο διδασκαλία (19/54) καθώς και η τεχνική παροχής κινήτρων στον μαθητή (19/54). Επίσης, τρεις εκ των πέντε συμμετεχόντων συνέδεσαν ορισμένες φορές (17/54) το περιεχόμενο του διδαχθέντος μαθήματος με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών που υποστήριζαν προκειμένου να τους διευκολύνουν στην κατανόηση της νέας γνώσης

ενώ, οι ίδιοι τρεις ακολούθησαν εξατομικευμένο πρόγραμμα για τον μαθητή που υποστήριζαν (13/54). Οι λόγοι για τους οποίους το πρόγραμμα των μαθητών διαφοροποιήθηκε από αυτό της υπόλοιπης τάξης παρατίθενται αμέσως από κάτω. Τρεις συμμετέχοντες αξιολογήσαν λίγες φορές (9/54) τον διάλογο. Στις λιγότερο ή ελάχιστα χρησιμοποιούμενες μεθόδους καταγράφηκαν η συζήτηση- ανταλλαγή απόψεων του/της εκπαιδευτικού Π.Σ. και του μαθητή (8/54), η μέθοδος Project και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (1/54) ενώ η τεχνική της ιδεοθύελλας καθώς και το παιχνίδι ρόλων δεν συμπεριλήφθηκαν στις μεθόδους κανενός/καμιάς συμμετέχοντα/-ουσας εκπαιδευτικού.

<i>Λόγοι εφαρμογής εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης</i>	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1	A2	A3	A4	A5	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
	N	N	N	N	N	
Αδυναμία/ δυσκολία μαθητή να ανταποκριθεί στο διδασκόμενο αντικείμενο/ πρόγραμμα της τάξης	-	-	4	5	1	10
Συμπληρωματικές ασκήσεις αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης	-	-	4	-	-	4
Προετοιμασία εργασιών που είχε για το σπίτι εν ώρα μαθήματος	-	-	3	-	-	3

Πίνακας 3.27- Λόγοι εφαρμογής εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει από τις καταγραφές των τριών συμμετεχόντων που εφάρμοσαν εξατομικευμένο πρόγραμμα με τον μαθητή που υποστήριζαν, βασική αιτία που οδήγησε στο να διαφοροποιηθούν από το πρόγραμμα της τάξης αποτέλεσε η αδυναμία είτε η δυσκολία που εμφάνισε ο μαθητής να ανταποκριθεί στο διδασκόμενο αντικείμενο. Ένας ακόμη λόγος που μία συμμετέχουσα εκπαιδευτικός δεν ακολούθησε το πρόγραμμα της τάξης ήταν γιατί χρειάστηκε κάποιες φορές να δουλέψει με τον μαθητή επιπλέον ασκήσεις που θα διευκόλυναν τη δεινότητά του στην ανάγνωση και στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Η ίδια κατέγραψε επίσης ότι χρειάστηκε ορισμένες φορές να μην συμμετέχουν στα δρώμενα της τάξης προκειμένου να κάνουν μαζί τα καθήκοντα που είχε ο μαθητής για το σπίτι διότι *τον δυσκολεύουν και αρνείται να τα κάνει στο σπίτι (A3)*.

Αναφορικά με το υλικό που χρησιμοποίησαν ο/οι συμμετέχοντα/-ουσες με τους μαθητές, φαίνεται ξεκάθαρα η προτίμησή όλων, πλην μίας συμμετέχουσας, στο

έντυπο υλικό (21/54). Το φωτογραφικό υλικό δεν αναφέρθηκε από κανέναν/καμία συμμετέχοντα/-ουσα, ενώ η χρήση ηλεκτρονικού υλικού (βίντεο και ιστοσελίδα), τα εποπτικά μέσα (προτζέκτορας και οθόνη τηλεόρασης) καθώς και η χρήση άλλου υλικού (αρμόνιο, τοπίο από την εικαστικό, ξυλάκια αρίθμησης και ζωγραφική) αναφέρθηκαν σε πολύ μικρό βαθμό (3/54).

<i>Ο/Η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης χρησιμοποιεί</i>	Υλικό					
	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1	A2	A3	A4	A5	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
N	N	N	N	N	N	
Έντυπο υλικό	1	7	12	1	-	21
Ηλεκτρονικό υλικό	-	-	2	1	-	3
Εποπτικά μέσα	-	1	2	-	-	3
Άλλο	1	-	-	1	1	3
Φωτογραφικό υλικό	-	-	-	-	-	-

Πίνακας 3.28- Το υλικό που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι παρατηρήθηκε μία σύγχυση όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες κατέγραψαν το υλικό που χρησιμοποιούσαν καθώς, στην πλειονότητά τους, θεώρησαν ως υλικό αυτό που χρησιμοποιήθηκε γενικά στο εκάστοτε μάθημα από όλους τους μαθητές και από την εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης. Έτσι, στην περίπτωση του έντυπου υλικού, οι περισσότερες καταγραφές (16/21) αφορούσαν τη χρήση των σχολικών βιβλίων, τετραδίων και φυλλαδίων και μόνο πέντε καταγραφές αναφέρθηκαν στη χρήση κόμικ (1) και στη χρήση ξεχωριστού τετραδίου που χρησιμοποιεί αποκλειστικά ο/η εκπαιδευτικός Π.Σ. με τον μαθητή, όπου εργάζονται πάνω σε ό,τι κρίνεται απαραίτητο κάθε φορά (4). Αντίστοιχα, στην περίπτωση του ηλεκτρονικού υλικού, μόνο η μία καταγραφή αφορούσε την προβολή βίντεο που χρησιμοποίησε ο συμμετέχοντας εκπαιδευτικός με τον μαθητή του ενώ οι άλλες δύο καταγραφές είχαν να κάνουν με υλικό που προβλήθηκε σε όλους τους μαθητές από τη δασκάλα της τάξης. Το ίδιο συνέβη και στην καταγραφή των εποπτικών μέσων αλλά και των «άλλων υλικών» καθώς κι εκεί το αρμόνιο και το τοπίο χρησιμοποιήθηκαν από τις δασκάλες της τάξης και μόνο η ζωγραφική και τα ξυλάκια επιλέχθηκαν από τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ. ως επιπρόσθετο υλικό για τον μαθητή.

Στη συνέχεια, ο/οι συμμετέχοντας/-ουσες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν στο πρωτόκολλο παρατήρησης το είδος των διαφοροποιημένων πρακτικών που χρησιμοποιούσαν κατά τη διάρκεια της χρονικής περιόδου που είχε συμφωνηθεί.

Διαφοροποιημένες Πρακτικές

<i>Ο/Η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης</i>	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1 N	A2 N	A3 N	A4 N	A5 N	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
Διαφοροποιεί τη μαθησιακή διαδικασία ως προς:						
τον σχεδιασμό	-	-	-	7	-	7
το περιεχόμενο	-	-	9	5	1	15
το υλικό	-	-	1	5	-	6
την αξιολόγηση	11	-	12	7	-	30
Δίνει επεξηγήσεις και παραδείγματα για το διδασκόμενο αντικείμενο	-	1	11	5	5	22
Ενεργοποιεί/επιαναφέρει προαπαιτούμενες γνώσεις ή δεξιότητες	-	-	9	4	4	17
Διαφοροποιεί την εργασία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή	-	-	4	4	-	8
Διαφοροποιεί την κατ' οίκον εργασία	-	-	4	-	-	4
Διαφοροποιεί την αξιολόγηση εννοιών που διδάχτηκαν	-	-	1	1	-	2
Παρουσιάζει στον μαθητή ποικιλία δραστηριοτήτων	-	-	-	1	-	1

Πίνακας 3.29- Οι διαφοροποιημένες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ.

Οι τρεις εκ των πέντε συμμετεχόντων ανέδειξαν τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης ως την περισσότερο χρησιμοποιούμενη διαφοροποιημένη πρακτική (30/54) με την παροχή επεξηγήσεων και παραδειγμάτων για το διδασκόμενο αντικείμενο να ακολουθεί και να προτιμάται από τέσσερις συμμετέχοντες (22/54). Λιγότερο χρησιμοποιούμενες φάνηκε να είναι η πρακτική της ενεργοποίησης/επιαναφοράς προαπαιτούμενων γνώσεων (17/54) καθώς και η διαφοροποίηση του περιεχομένου (15/54). Στην κατηγορία των διαφοροποιημένων πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν λίγο συμπεριλήφθηκε η διαφοροποίηση των εργασιών που γίνεται σύμφωνα με τα

ενδιαφέροντα του μαθητή (8/54) αλλά και η διαφοροποίηση ως προς τον σχεδιασμό (7/54) και ως προς το υλικό (6/54). Τέλος, μόνο μία συμμετέχουσα διαφοροποίησε ελάχιστες φορές (4/54) την εργασία του μαθητή με βάση τα ενδιαφέροντά του, δύο συμμετέχοντες διαφοροποίησαν την αξιολόγηση των εννοιών που διδάχθηκαν μόνο μία φορά έκαστος (2/54), ενώ μονάχα μια φορά ένας συμμετέχοντας παρουσίασε στον μαθητή του ποικιλία δραστηριοτήτων.

Κατόπιν, στο πρωτόκολλο παρατήρησης εξετάστηκε πιο εστιασμένα το ζήτημα της αξιολόγησης.

Αξιολόγηση

Ο/Η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1 N	A2 N	A3 N	A4 N	A5 N	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
Παρέχει ανατροφοδότηση στον μαθητή	-	3	12	7	3	25
Αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να επαναπροσδιορίσει κάποιους στόχους	6	-	4	-	6	16
Αξιολογεί τον μαθητή χρησιμοποιώντας ποικιλία μέσα (όχι μόνο την ορθογραφία, τεστ ή βαθμολογία)	-	-	12	-	-	12

Πίνακας 3.30- Τρόποι αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς Π.Σ.

Τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες επέλεξαν να παρέχουν ανατροφοδότηση στον μαθητή που υποστήριζαν, άλλος περισσότερες κι άλλος λιγότερες φορές κατά την ορισμένη διάρκεια των παρατηρήσεων (25/54). Τρεις από τις συμμετέχουσες χρησιμοποίησαν λιγότερες φορές (16/54) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν ποικίλους στόχους, οι οποίοι παρατίθενται ακολούθως. Μία μεμονωμένη συμμετέχουσα κατέγραψε ότι, σε καθημερινή βάση κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων (12/54), αξιολογούσε τον μαθητή της με τη χρήση ποικίλων μέσων πέραν των καθιερωμένων, όπως είναι η ορθογραφία ή η προφορική εξέταση.

Οι στόχοι που επαναπροσδιόρισαν οι τρεις συμμετέχουσες, μετά τη λήψη των αποτελεσμάτων από τις αξιολογήσεις των μαθητών τους, διαφέρουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, η μία συμμετέχουσα (A1) έθεσε ακριβώς τους ίδιους με τους αρχικούς

στόχους, όπως αυτοί είχαν τεθεί στην αρχή του διδασκόμενου αντικειμένου με αποτέλεσμα οι νέοι στόχοι να αφορούν την εκμάθηση γραμματικών ή ορθογραφικών κανόνων, όπως η εκμάθηση της αντωνυμίας αυτός, -ή, -ό και η σωστή χρήση των καταλήξεων -ι, -η, -οι. Για μια άλλη συμμετέχουσα (A5) ο επαναπροσδιορισμός των στόχων αφορούσε στην υιοθέτηση νέων τρόπων διδασκαλίας από μέρους της, καθώς η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης τη βοήθησε να κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο που μάθαινε ο μαθητής που υποστήριζε. Για παράδειγμα, άρχισε να παρουσιάζει ολόκληρη την Αλφαβήτα στον μαθητή προκειμένου να κατανοήσει την ακολουθία των γραμμάτων (κάτι που δεν συνέβαινε όταν του παρουσιαζόταν αποκομμένα κάποια γράμματα) ή εμπλούτιζε τη διδασκαλία με εικόνες προκειμένου ο μαθητής να κατανοήσει μαθηματικές έννοιες ή τον γραπτό λόγο. Για την τρίτη συμμετέχουσα (A3), ο επαναπροσδιορισμός των στόχων είχε να κάνει με τον προσδιορισμό μικρότερων βημάτων και υπο-στόχων, όπως σημείωσε, αλλά και με την υιοθέτηση νέων πρακτικών από τη μεριά της. Έτσι, όταν ο μαθητής δεν θυμόταν, η συμμετέχουσα άρχισε να του υπενθυμίζει ορθογραφικούς ή γραμματικούς κανόνες προκειμένου ο ίδιος να τους εφαρμόσει ή άρχισε να επαναδιδάσκει έννοιες που παρατηρούσε ότι ο μαθητής αγνοούσε, όπως η έννοια της «οικογένειας λέξεων».

3.3.2 Συνεργασία

Στον ακόλουθο άξονα, οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές πραγματεύτηκαν το ζήτημα της συνεργασίας σε πολλά επίπεδα.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών Π.Σ. με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1 N	A2 N	A3 N	A4 N	A5 N	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
Υπήρξε διακριτή κατανομή ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών	10	9	11	6	12	48
Οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης απηύθυναν τον λόγο στον εκπαιδευτικό Π.Σ.	6	1	11	2	12	32
Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. απευθύνθηκε στο σύνολο των μαθητών και στον υποστηριζόμενο μαθητή	9	3	12	3	4	31
Ποτέ	-	-	-	-	-	-
Ελάχιστες φορές	6	2	2	1	-	11
Λίγες φορές	3	-	1	2	2	8
Αρκετές φορές	-	1	9	-	2	12
Πολλές φορές	-	-	-	-	-	-
Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. απευθύνθηκε στον εκπαιδευτικό της τάξης	-	5	10	-	8	23
Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. απευθύνθηκε στον υποστηριζόμενο μαθητή	1	6	-	4	10	21
Ο εκπαιδευτικός της τάξης απευθύνθηκε στον εκπαιδευτικό Π.Σ.	-	2	7	1	9	19
Υπήρξε ισόρροπη κατανομή ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών	-	-	1	-	1	2
Ο δάσκαλος της τάξης σχεδίασε τη διδασκαλία σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Π.Σ.	-	-	-	-	1	1
Οι δάσκαλοι άλλων ειδικοτήτων σχεδίασαν τη διδασκαλία σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Π.Σ.	-	-	-	-	-	-
Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. απευθύνθηκε στο σύνολο των μαθητών	-	-	-	-	-	-

Πίνακας 3.31- Η συνεργασία των εκπαιδευτικών Π.Σ. με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης

Όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως παρατήρησαν ότι, σχεδόν πάντα (48/54), υπήρχε ξεκάθαρη διάκριση αναφορικά με τους ρόλους που αναλάμβαναν αυτού/-ες και οι

εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, ένας συμμετέχοντας σημείωσε με καυστικό τρόπο την τοποθέτησή του χρησιμοποιώντας αποσιωπητικά σε όλα τα πρωτόκολλα παρατήρησης και γράφοντας σε ένα από αυτά:

Θα συνεχίσω να απαντώ με αποσιωπητικά, όπως θα έπρεπε να κάνω για τις παραπάνω ερωτήσεις (που αφορούν την κατανομή ρόλων και τον σχεδιασμό μαθήματος) (A4).

Μόνο μία φορά, σημειώθηκε από μια συμμετέχουσα ισόρροπη κατανομή ρόλων, όταν η δασκάλα της τάξης απουσίαζε και την αναπλήρωσε η διορισμένη από το δημόσιο εκπαιδευτικός Π.Σ., με αποτέλεσμα οι δύο εκπαιδευτικοί Π.Σ. (δημόσια και ιδιωτική) να συναποφασίσουν και να συνδιοργανώσουν τη διδακτική ώρα. Επίσης, όπως προκύπτει από τις καταγραφές του/των συμμετέχοντα/-ουσών, ο σχεδιασμός του μαθήματος έγινε όλες τις φορές (53/54), πλην μίας (όταν συνεργάστηκαν οι δύο εκπαιδευτικοί Π.Σ.), αποκλειστικά από την εκπαιδευτικό της τάξης, δίχως τη συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού Π.Σ., φαινόμενο που παρατηρήθηκε και στην περίπτωση που η διδασκαλία σχεδιαζόταν από τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

Όσον αφορά τη συνεργασία του/των συμμετέχοντα/-ουσών με τους μαθητές του εκάστοτε τμήματος, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες απηύθυναν τον λόγο μόνο στον υποστηριζόμενο μαθητή (21/54) αλλά τις περισσότερες φορές απευθύνθηκαν και στον υποστηριζόμενο μαθητή και στους συμμαθητές του (31/54). Εξετάζοντας τη συχνότητα που αυτό συνέβη, κάποιοι συμμετέχοντες απευθύνθηκαν σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή που υποστήριζαν, αρκετές φορές (12/31), κάποιοι ελάχιστες φορές (11/31) και κάποιοι λίγες φορές (8/31). Εξίσου πολλές φορές (32/54) βρέθηκε ότι και οι μαθητές της τάξης απηύθυναν τον λόγο στον/στην εκπαιδευτικό Π.Σ. κι όχι μόνο στην εκπαιδευτικό της τάξης, κυρίως για να ζητήσουν τη βοήθειά του/της στην ορθογραφία ή σε ασκήσεις. Επίσης, τα παιδιά μίλησαν με τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ. για να του/της δείξουν τα έργα τους ή κάτι που κατάφεραν, για να ζητήσουν να τους βοηθήσει να επιλύσουν διαφωνίες με άλλους συμμαθητές ή να τον/την ενημερώσουν ότι ο υποστηριζόμενος μαθητής τους ενοχλεί, για να ζητήσουν την άδειά του/της να κάνουν κάτι αλλά και για να του/της ζητήσουν να κάτσουν παρέα ή να σχολιάσουν κάτι που έγινε στο σπίτι τους ή να τον/τη ρωτήσουν πότε χτυπά το κουδούνι.

Αναφορικά με τις λεκτικές συνδιαλλαγές μεταξύ του/των συμμετέχοντα/-ουσών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, καταγράφηκε ότι περισσότερες φορές απευθύνθηκαν οι πρώτοι- τρεις από τους πέντε- στις δεύτερες (23/54) παρά το αντίθετο (19/54). Οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. απευθύνθηκαν στις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης για να τους ζητήσουν να δώσουν ανατροφοδότηση/ ενθάρρυνση ή άδεια στον μαθητή που υποστήριζαν, για να τους θέσουν διευκρινιστικές ερωτήσεις ή οδηγίες σχετικά με κάποια άσκηση ή εργασία, για να τις ενημερώσουν ότι θα αποχωρήσουν για λίγο από την τάξη ή για να τους δώσουν πληροφορίες, όπως ότι κάποιο παιδί ξέχασε το βιβλίο ή ότι κάποια παιδιά δεν συνεργάζονται επειδή μάλωσαν. Ποικίλοι ήταν και οι λόγοι για τους οποίους μίλησαν οι εκπαιδευτικοί της τάξης στον/στις εκπαιδευτικό/-ούς Π.Σ.: για διαδικαστικά θέματα, όπως πώς θα συνδεθεί ο Η/Υ με την οθόνη ή γιατί δεν λειτουργεί, για θέματα που αφορούν τον μαθητή, όπως αν γράφει ή αν έφερε τα βιβλία και για πληροφορίες, όπως πώς κάθονται σε άλλα μαθήματα. Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι μία μεμονωμένη συμμετέχουσα κατέγραψε ότι η εκπαιδευτικός της τάξης απευθύνθηκε σε αυτή διακριτικά είτε για να μάθει σε τι φάση βρίσκεται ο μαθητής ώστε να μην μείνει εκτός της μαθησιακής διαδικασίας (για παράδειγμα, εάν τέλειωσε μια άσκηση ή αν έχει κάνει τα καθήκοντά του ώστε να του δώσει τον λόγο) είτε για να της πει να κάνει εκείνη μάθημα ή να αξιολογήσει εκείνη την ανάγνωση των μαθητών.

3.3.3 Κοινωνικές συναλλαγές μαθητή

Ο επόμενος άξονας ήταν εστιασμένος στις κοινωνικές συναλλαγές του μαθητή εντός και εκτός τάξης, στη διάρκεια των διαλειμμάτων, είτε με τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ. είτε με τους συμμαθητές του.

Σύμφωνα με τις καταγραφές του/των συμμετέχοντα/-ουσών, φαίνεται ότι ο μαθητής δεν επιδιώκει πάντα συναναστροφές με τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ., χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει μεταξύ τους επικοινωνία. Συγκεκριμένα, ο μαθητής στις μισές από τις συνολικές περιγραφές δεν μιλά ποτέ στον/στην εκπαιδευτικό Π.Σ. κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (27/54), ενώ αρκετές είναι οι φορές κατά τις οποίες καταγράφηκε ότι ο μαθητής δεν ζητά την άδεια του/της εκπαιδευτικού Π.Σ. για να κάνει κάτι (24/54) ή ότι δεν ζητά την επιβεβαίωσή του/της για κάτι που κάνει (19/54) ή ότι δεν ζητά ιδέες ή βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ. προκειμένου να επιλύσει αυτό με το οποίο καταπιάνεται (18/54). Παρόλα αυτά, ο μαθητής

καταγράφηκε να ζητά άδεια από τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ., να του/της ζητά ιδέες ή βοήθεια, επιβεβαίωση αλλά και να συνδιαλέγεται μαζί του/της αλλά όχι με μεγάλη συχνότητα, όπως προκύπτει από τον κάτωθι πίνακα.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όταν ο μαθητής μιλά στον/στην εκπαιδευτικό Π.Σ.,	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1 N	A2 N	A3 N	A4 N	A5 N	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
Δεν ζητά ποτέ άδεια	11	2	-	-	11	24
Ζητά άδεια ελάχιστες φορές	-	-	12	-	1	13
Ζητά άδεια αρκετές φορές	-	-	-	7	-	7
Ζητά άδεια λίγες φορές	-	-	-	-	-	-
Ζητά άδεια πολλές φορές	-	-	-	-	-	-
Δεν ζητά ποτέ ιδέες ή βοήθεια	9	2	-	-	7	18
Ζητά ιδέες ή βοήθεια πολλές φορές	-	-	7	4	3	14
Ζητά ιδέες ή βοήθεια αρκετές φορές	1	-	4	3	1	9
Ζητά ιδέες ή βοήθεια ελάχιστες φορές	1	-	1	-	1	3
Ζητά ιδέες ή βοήθεια λίγες φορές	-	2	-	-	1	3
Δεν ζητά επιβεβαίωση ποτέ	8	2	-	-	9	19
Ζητά επιβεβαίωση πολλές φορές	-	-	6	5	1	12
Ζητά επιβεβαίωση αρκετές φορές	-	1	5	2	3	11
Ζητά επιβεβαίωση ελάχιστες φορές	2	-	1	-	1	4
Ζητά επιβεβαίωση λίγες φορές	1	1	-	-	-	2
Δεν μιλά ποτέ	10	2	2	7	6	27
Μιλά ελάχιστες φορές	-	-	7	-	-	7
Μιλά λίγες φορές	1	-	3	-	1	5
Μιλά πολλές φορές	-	3	-	-	2	5
Μιλά αρκετές φορές	-	-	-	-	1	1

Πίνακας 3.32- Οι κοινωνικές συναλλαγές του μαθητή με τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ. κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Αφού ο/οι συμμετέχοντες/-ουσες κατέγραψαν τη συμπεριφορά που επιδεικνύει ο μαθητής απέναντί τους εντός της τάξης, ακολούθως κατέγραψαν πώς οι ίδιοι συμπεριφέρονται στη διάρκεια των διαλειμμάτων σε σχέση με τον μαθητή που υποστηρίζουν.

Όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως κατέγραψαν με αρκετή συχνότητα (41/54) ότι παρατηρούν πολλές φορές τη συμπεριφορά του μαθητή στα διαλείμματα.

Παράλληλα, τέσσερις από αυτούς κατέγραψαν σχεδόν στις μισές παρατηρήσεις τους (24/54) ότι δεν είναι ποτέ απόντες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Στο διάλειμμα, κατά το ελεύθερο παιχνίδι του μαθητή, ο εκπαιδευτικός Π.Σ.,	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1 N	A2 N	A3 N	A4 N	A5 N	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
Παρατηρεί πολλές φορές	11	6	4	7	13	41
Παρατηρεί αρκετές φορές	-	-	8	-	-	8
Δεν παρατηρεί ποτέ	-	-	-	-	-	-
Παρατηρεί ελάχιστες φορές	-	-	-	-	-	-
Παρατηρεί λίγες φορές	-	-	-	-	-	-
Δεν είναι ποτέ απών	-	3	12	7	2	24
Είναι απών πολλές φορές	-	-	-	-	1	1
Είναι απών ελάχιστες φορές	-	-	-	-	-	-
Είναι απών λίγες φορές	-	-	-	-	-	-
Είναι απών αρκετές φορές	-	-	-	-	-	-
Παίζει αρκετές φορές με το παιδί	-	5	3	7	-	15
Δεν παίζει ποτέ με το παιδί	-	1	3	-	4	8
Παίζει ελάχιστες φορές με το παιδί	-	-	2	-	1	3
Παίζει λίγες φορές με το παιδί	-	-	3	-	-	3
Παίζει πολλές φορές με το παιδί	-	-	1	-	-	1
Καθοδηγεί αρκετές φορές	-	6	8	-	-	14
Καθοδηγεί πολλές φορές	-	-	4	7	-	11
Δεν καθοδηγεί ποτέ	-	-	-	-	4	4
Καθοδηγεί λίγες φορές	-	1	-	-	2	3
Καθοδηγεί ελάχιστες φορές	-	-	-	-	-	-
Δεν ανταποκρίνεται ποτέ στην πρόσκληση του παιδιού	-	-	9	-	2	11
Ανταποκρίνεται πολλές φορές στην πρόσκληση του παιδιού	-	-	-	7	1	8
Ανταποκρίνεται ελάχιστες φορές στην πρόσκληση του παιδιού	-	1	3	-	-	4
Ανταποκρίνεται λίγες φορές στην πρόσκληση του παιδιού	-	-	-	-	1	1
Ανταποκρίνεται αρκετές φορές στην πρόσκληση του παιδιού	1	6	-	-	3	1
Προτείνει και εισάγει νέες ιδέες πολλές φορές	-	-	-	7	-	7
Προτείνει και εισάγει νέες ιδέες αρκετές φορές	-	2	5	-	-	7
Προτείνει και εισάγει νέες ιδέες λίγες φορές	-	1	5	-	1	7

Δεν προτείνει ούτε εισάγει ποτέ νέες ιδέες	-	-	1	-	3	4
Προτείνει και εισάγει νέες ιδέες ελάχιστες φορές	-	-	1	-	2	3

Πίνακας 3.33- Οι κοινωνικές συναλλαγές του μαθητή με τον εκπαιδευτικό Π.Σ. κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

Λιγότερες φορές και όχι από το σύνολο των συμμετεχόντων καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. επέλεξαν να παίξουν με τον μαθητή τους πολλές φορές στη διάρκεια ενός διαλείμματος (15/54), να τον καθοδηγούν αρκετές φορές στη διάρκεια ενός διαλείμματος (14/54), να μην ανταποκρίνονται στην πρόσκλησή του (11/54) ή να τον καθοδηγούν πολλές φορές κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος. Επιπλέον, κατεγράφησαν συμπεριφορές όπως το να προτείνει ή να εισάγει νέες ιδέες ο εκπαιδευτικός Π.Σ.. Ωστόσο, η συχνότητα που το έκανε αυτό ο/η κάθε εκπαιδευτικός σε κάθε διάλειμμα διαφοροποιήθηκε. Συνολικά, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. παρατηρούσαν τους μαθητές τους, τους πρότειναν ιδέες, τους καθοδηγούσαν, έπαιζαν μαζί τους και ανταποκρίνονταν όταν ο μαθητής τους καλούσε. Αυτό που άλλαξε είναι η συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών αυτών στη διάρκεια ενός διαλείμματος (ελάχιστες φορές, λίγες, αρκετές ή πολλές) καθώς και η συχνότητα με την οποία καθεμιά από αυτές τις συμπεριφορές εμφανίστηκε κατά το ορισθέν χρονικό διάστημα διεξαγωγής των παρατηρήσεων.

Επιπλέον, ο/οι συμμετέχοντας/-ουσες κατέγραψαν τις κοινωνικές συναναστροφές των μαθητών με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

<i>Χρόνος παιχνιδιού του μαθητή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος</i>	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1	A2	A3	A4	A5	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
N	N	N	N	N	N	
Συνολικός μέσος χρόνος διαλείμματος (σε λεπτά)	13	15	17	11	18	74
Συνολικός χρόνος παιχνιδιού με φίλους (σε λεπτά)	12	10	7	8	17	54
Συνολικός μέσος χρόνος ατομικού παιχνιδιού (σε λεπτά)	1	5	10	3	1	20

Πίνακας 3.34- Χρόνος παιχνιδιού του μαθητή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

Όπως διαφαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, οι τέσσερις από τους πέντε μαθητές επέλεξαν να περνούν τα διαλείμματά τους κάνοντας παρέα με τους φίλους τους (54'/74') παρά μένοντας μόνοι τους ή με τον/την εκπαιδευτικό της Π.Σ. (20'/74'). Ακόμη και ο μαθητής που φάνηκε να προτιμά το μοναχικό παιχνίδι (Α3), είχε ορισμένες στιγμές ομαδικού παιχνιδιού.

Το είδος των δραστηριοτήτων στις οποίες επιδίδονταν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ποικίλει. Εκείνο που θα πρέπει να αναφερθεί είναι ότι οι μαθητές, πέρα από ομαδικές δραστηριότητες, επιδόθηκαν ορισμένες φορές σε ατομικές είτε σε δυαδικές δραστηριότητες που απαιτούσαν τη συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού Π.Σ.. Οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν είναι οι ακόλουθες: μοναχικό περπάτημα ή με τη συνοδεία του/της εκπαιδευτικού Π.Σ. και συζήτηση μαζί του/της, συζήτηση με φίλους, επιτραπέζιο παιχνίδι, αγώνες ισορροπίας, «πέτρα, ψαλίδι, μολύβι, χαρτί», ομαδικό παιχνίδι με μπάλα, πελαργομαχίες, σαΐτες, ηχολαλίες με αποσπάσματα από ταινίες, κυνηγητό, παρακολούθηση βίντεο στο κινητό τηλέφωνο του εκπαιδευτικού Π.Σ., παιχνίδια με το χρώμα, κρυφτό, χτυπήματα με τους φίλους, «κατασκοπεία» συμμαθητών, βόλτες στο δασάκι, παιχνίδια στον λαχανόκηπο του σχολείου, επίσκεψη στη βιβλιοθήκη.

Οι καταγραφές του/των συμμετέχοντα/-ουσών, πέρα από το ότι παρείχαν πληροφορίες για τις δραστηριότητες των μαθητών, παρείχαν και στοιχεία που σχετίζονται με τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές επέλεξαν το μοναχικό παιχνίδι κι όπως προέκυψε οι αιτίες ήταν πολλές.

<i>Ο μαθητής παίζει μόνος του γιατί</i>	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1	A2	A3	A4	A5	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
Προτιμά να παίζει μόνος	-	-	12	-	2	14
Δεν μπορεί να ξεκινήσει κάποιο παιχνίδι ο ίδιος με τους συμμαθητές του	-	1	12	-	-	13
Δεν μπορεί να παίζει το παιχνίδι των άλλων	-	-	9	1	-	10
Άλλος λόγος	-	2	1	4	-	7

Πίνακας 3.35- Αιτίες μοναχικού παιχνιδιού

Με βάση την κρίση του/των συμμετέχοντα/-ουσών, οι κυριότερες αιτίες που οι μαθητές επέλεξαν το μοναχικό παιχνίδι ήταν είτε γιατί αρέσκονταν στο να παίζουν μόνοι τους (14/54) είτε γιατί αδυνατούσαν να ξεκινήσουν οι ίδιοι κάποιο παιχνίδι με τους συμμαθητές τους (13/54). Μια άλλη σημαντική παράμετρος (10/54) που οδήγησε δύο από τους μαθητές στην επιλογή του μοναχικού παιχνιδιού ήταν το γεγονός ότι δεν μπορούσαν να παίξουν το παιχνίδι των συμμαθητών τους καθώς είχαν, για παράδειγμα, δυσκολία να τηρήσουν ή να κατανοήσουν τους κανόνες. Τρεις από τους πέντε συμμετέχοντες σημείωσαν επιπρόσθετους λόγους που επηρέασαν τη διάθεση και, κατ' επέκταση, το παιχνίδι των μαθητών ορισμένες φορές (7/54). Ένας μαθητής προτιμούσε απλώς να κάθεται και να σκέφτεται μόνος του (A2), κάποιος άλλος έχανε γρήγορα το ενδιαφέρον για ομαδικές δραστηριότητες και προτιμούσε να περπατά και να ηχολαλεί μόνος (A3), ενώ κάποιος άλλος, όταν δεν συμμετείχε σε παιχνίδι με τους συμμαθητές του, ήταν γιατί οι φίλοι του δεν έπαιζαν είτε γιατί προτιμούσε να κάνει περπάτημα στο προαύλιο και να βλέπει βίντεο με τον εκπαιδευτικό Π.Σ. (A4).

Τέλος, ζητήθηκε από τον/τις συμμετέχοντα/-ουσες να καταγράψουν τα συναισθήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, έτσι όπως τα αντιλήφθηκαν ο/οι ίδιος/-ες (συμμετέχοντα/-ουσες). Το ευτυχές γεγονός είναι ότι αφενός, το συναίσθημα που καταγράφηκε από όλους τους συμμετέχοντες και το οποίο υπερτερεί σε συχνότητα εμφάνισης είναι αυτό της χαράς (39/54) και, αφετέρου, ότι δεν υπήρχε καμία καταγραφή για το συναίσθημα της λύπης ή της μη απόκρισης. Με άλλα λόγια, όλοι οι μαθητές στη διάρκεια των διαλειμμάτων ήταν χαρούμενοι αρκετές φορές.

<i>Ο μαθητής δείχνει να</i>	Αριθμός Απαντήσεων					
	A1	A2	A3	A4	A5	Σύνολο ανταποκρίσεων στα πρωτόκολλα παρατήρησης
	N	N	N	N	N	
Είναι χαρούμενος	9	4	11	2	13	39
Αδιαφορεί	1	-	9	-	-	10
Βαριέται	-	1	6	-	-	7
Παρουσιάζει εναλλασσόμενα συναισθήματα	1	3	-	2	1	7
Άλλο	-	-	4	3	-	7
Είναι λυπημένος	-	-	-	-	-	-
Μην ανταποκρίνεται	-	-	-	-	-	-

Λιγότερες φορές (10/54), δύο μαθητές καταγράφησαν να είναι αδιάφοροι κατά την παραμονή τους στον προαύλιο χώρο, τέσσερις να εμφανίζουν εναλλασσόμενα συναισθήματα (7/54), δύο να βαριούνται (7/54) ενώ καταγράφησαν και κάποιες άλλες συναισθηματικές αντιδράσεις από μέρους των μαθητών (7/54). Δηλαδή, υπήρξαν μέρες που ένας μαθητής δεν εκδήλωσε κανένα συναίσθημα (A4) και που ένας άλλος ήταν *νυσταγμένος ή έντονα ενοχλημένος από τη ζέστη ή επέδειξε ενσυναίσθηση, δίνοντας φαγητό σε ένα κορίτσι που δεν είχε (A3)*.

3.4 Ευρήματα ανοιχτής συνέντευξης με τη χρήση γραπτού ερευνητικού υλικού: 4^η Φάση

Τα ευρήματα αυτής της φάσης προέρχονται από τις γραπτές τοποθετήσεις δύο μόνο συμμετεχουσών από τους πέντε. Από αυτούς που δεν συμμετείχαν στην τέταρτη φάση, ο ένας συμμετέχοντας δήλωσε ότι θα προσπαθήσει να τοποθετηθεί αλλά δεν το έκανε τελικά, ενώ μία συμμετέχουσα δήλωσε ότι δεν είχε καθόλου χρόνο για να το κάνει. Επίσης, για να αποφευχθεί η επανάληψη απόψεων, οι προσωπικοί αναστοχασμοί και οι τοποθετήσεις της συμμετέχουσας- ερευνήτριας δεν καταγράφηκαν σε αυτό το σημείο αλλά διαφαίνονται μέσω του άμεσου λόγου της στο κεφάλαιο της ανάλυσης.

Από τις συμμετέχουσες που τοποθετήθηκαν, η μία είχε την τάση να ερμηνεύσει ευρήματα που της φάνηκαν ενδιαφέροντα ενώ η άλλη είχε πιο αναστοχαστική διάθεση. Μέσα από τα λόγια της φάνηκε να αναζητά απαντήσεις σε προσωπικά της ερωτήματα αναφορικά με το τι είναι τελικά σωστό και τι όχι κατά την εφαρμογή του θεσμού Π.Σ..

Πιο αναλυτικά, οι δύο συμμετέχουσες στάθηκαν αρχικά σε ζητήματα του μαθησιακού τομέα. Η μία συμμετέχουσα *δεν ανέμενε* ότι η τεχνική παροχής κινήτρων *θα είχε χρησιμοποιηθεί σε τόσο μικρό βαθμό μιας και [στην έρευνα] αναφερόμαστε σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* ενώ, αντίθετα, για την ίδια είναι *αναμενόμενη* η περιορισμένη χρήση έντυπου υλικού από τους εκπαιδευτικούς Π.Σ., *όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης δουλεύει κυρίως με έντυπο υλικό*. Η άλλη συμμετέχουσα προβληματίστηκε με την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος, *κατά πόσο είναι σωστή πλην αναγκαία*. Στο απόσπασμα που αναφέρει

ότι ένας μαθητής (που υποστηρίζεται από μία συμμετέχουσα) αποκόπτεται από τα δρώμενα της τάξης προκειμένου να ολοκληρώσει τα καθήκοντα που είχε για το σπίτι, διερωτήθηκε μήπως αυτό το γεγονός

... α) κάνει τον μαθητή να νιώθει απομονωμένος από τους συμμαθητές του, β) κάνει τον μαθητή να εκλαμβάνει αυτό που έκανε με τη δασκάλα ως τιμωρία, γ) προκαλεί περισσότερη στοχοποίηση από τους συμμαθητές του ως διαφορετικού (A1).

Η συγκεκριμένη συμμετέχουσα αναρωτήθηκε επίσης για το αν είναι εφικτή η χρήση εποπτικών μέσων αποκλειστικά για τον μαθητή που υποστηρίζεται από κάποιον εκπαιδευτικό Π.Σ. χωρίς την ίδια στιγμή να επηρεάζονται ή να αποσπάται η προσοχή των συμμαθητών του, τουλάχιστον αυτών που βρίσκονται περισσότερο κοντά του.

Στη συνέχεια, στον τομέα που αφορούσε τη συνεργασία, και οι δύο συμμετέχουσες σχολίασαν την ξεκάθαρη διάκριση ρόλων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και Π.Σ με τους πρώτους να υπερτερούν. Η μία συμμετέχουσα προβληματίστηκε σχετικά με αυτή τη συνθήκη γράφοντας:

Τελικά, τι είναι «σωστό» και τι «λάθος» ή πόσο «σωστό» και πόσο «λάθος» (A1);

Η άλλη συμμετέχουσα τοποθετήθηκε ξεκάθαρα για αυτή τη συνθήκη γράφοντας:

Πόσο θλιβερή αλήθεια (A3)!

Μάλιστα, η υφιστάμενη αυτή συνθήκη δικαιολογεί, κατά τη γνώμη της, την έναρξη λεκτικών συναλλαγών κυρίως από τους εκπαιδευτικούς Π.Σ. προς τις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης παρά το αντίθετο.

Παραμένοντας στο κομμάτι της συνεργασίας, η ίδια συμμετέχουσα (A3) θεωρεί πως το γεγονός ότι οι μαθητές της τάξης αναπτύσσουν σχέσεις με τον εκπαιδευτικό Π.Σ. δείχνει ξεκάθαρα ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός γίνεται πρόσωπο αναφοράς όχι μόνο για τον υποστηριζόμενο μαθητή αλλά και για όλους τους μαθητές της τάξης. Επίσης, η ίδια συμμετέχουσα βρήκε άξιο σχολιασμού το γεγονός ότι μόνο μια μεμονωμένη δασκάλα παραχώρησε αρμοδιότητες στην εκπαιδευτικό Π.Σ.. Όπως σημείωσε:

Αυτό δείχνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (γενικής εκπαίδευσης) επαναπαύονται όταν υπάρχει Π.Σ.. Δεν προσπαθούν πολύ να βοηθήσουν τον υποστηριζόμενο μαθητή

να μην αποκόβεται εντελώς από τον ρυθμό της τάξης, όπως λογικά θα έκαναν αν δεν υπήρχε Π.Σ (Α3).

Τέλος, στον τομέα που ασχολείται με τις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή, η εν λόγω συμμετέχουσα δήλωσε ότι είναι φυσιολογικό ο μαθητής που υποστηρίζεται να μην θέλει πολλές συναναστροφές με τον εκπαιδευτικό Π.Σ. και παράλληλα να επιζητά τη βοήθειά του, διότι ο μαθητής έχει πάντα την εναλλακτική του εκπαιδευτικού της τάξης στον οποίο μπορεί να απευθύνεται. Η άλλη συμμετέχουσα, στην καταγραφή που ήθελε τους εκπαιδευτικούς Π.Σ. να μην είναι απόντες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αναρωτήθηκε εάν αυτό γίνεται, εάν επιτρέπεται (από τον νόμο) να μην είναι παρόντες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

4.1 Η ενταξιακή προοπτική του θεσμού Παράλληλης Στήριξης: αντιμετωπίζοντας την πρόκληση των ιατρικοποιημένων και διαχωριστικών ιδεολογικών τοποθετήσεων

Η ανάλυση των τοποθετήσεων των συμμετεχόντων καταδεικνύει ότι στο σύνολό τους αμφιβάλλουν για την ενταξιακή προοπτική του θεσμού της Π.Σ.. Είναι δύσπιστοι διότι εντοπίζουν τρωτά σημεία για τους υποστηριζόμενους μαθητές οι οποίοι στιγματίζονται, κυρίως όμως, διότι ο θεσμός έχει αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών που διενεργήθηκαν στον ελληνικό χώρο και αμφισβητούν τον ενταξιακό προσανατολισμό του θεσμού της Π.Σ. (Μωραΐτη, 2015. Stefanidis & Strogilos, 2015; Strogilos, Nikolarazi & Tragoulia, 2012; Strogilos & Tragoulia, 2013).

Από τις αναφορές τους διαφαίνεται ότι η αρχή της προβληματικής εδράζεται όχι στην ιδέα και την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού προς τη λειτουργία του ελληνικού σχολείου θεσμού αλλά στην εφαρμογή του θεσμού η οποία είναι στη βάση της διαχωριστική αντί να λειτουργεί με γνώμονα τη συλλογική προσπάθεια και δουλειά για την επίτευξη ενός ανώτερου σκοπού, τη δημιουργία ενός ενταξιακού σχολείου. Όπως υποστηρίζουν οι συμμετέχοντες, ο θεσμός λειτουργεί διασπαστικά αφενός, γιατί ορίζει ξεχωριστές αρμοδιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και Π.Σ., αφετέρου, γιατί δημιουργεί εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων που εργάζονται στον ίδιο χώρο με διαφορετικά καθεστάτα εργασίας, με τους πρώτους να υπερτερούν έναντι των δεύτερων. Οι Ostroff, Kinicki και Tamkins (2003) αναφέρουν ότι οι αντιλήψεις των εργαζομένων συνδιαμορφώνονται από τις οριζόμενες πρακτικές και την οργανωτική πολιτική των διαφόρων θεσμών. Στην προκειμένη, το Υπουργείο Παιδείας, αν και αποκλειστικός ρυθμιστής και «εντολοδόχος», όχι μόνο δεν παρέχει κάποια επίσημη εκπαίδευση αναφορικά με την ορθή εφαρμογή του θεσμού Π.Σ. αλλά επιβάλλει αυτόνομους και διακριτούς μεταξύ τους ρόλους για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και Π.Σ., με αποτέλεσμα η άνιση ανάληψη ρόλων και αρμοδιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς να νομιμοποιείται και να θεωρείται σαν κάτι φυσικό και δεδομένο.

Βέβαια, η ενταξιακή προοπτική του θεσμού δεν παρακωλύεται μόνο από όσα ορίζει το γράμμα του νόμου (δεδομένο που αναλύεται διεξοδικά στην ακόλουθη υποενότητα) αλλά και από τις διαμορφωμένες πεποιθήσεις των συμμετεχόντων. Αυτό είναι ίσως πιο σημαντικό εύρημα και συνάμα ανησυχητικό, εάν αναλογιστεί κανείς ότι οι συμμετέχοντες είναι αυτοί που τελικά εφαρμόζουν στην πράξη τον θεσμό. Οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων προκύπτουν από τις τοποθετήσεις τους στις ημιδομημένες συνεντεύξεις στη διάρκεια των οποίων εκφράστηκαν για την έννοια της ένταξης, την έννοια του ανάπηρου μαθητή, της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση, για τον ρόλο του ενταξιακού εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού Π.Σ. και την επιλογή εκπαιδευτικού ρόλου.

Η ανάλυση των απαντήσεων των πέντε συμμετεχόντων στα ερωτήματα που αφορούσαν το περιεχόμενο της ένταξης στην εκπαίδευση και τους αποδέκτες της καταδεικνύει καταρχάς πως υπάρχει μια σύγχυση και ασάφεια τόσο με τον συγκεκριμένο όρο όσο και με το σε ποιους απευθύνεται. Δευτερευόντως, η ανάλυση καταδεικνύει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πρόσκεινται στην ιατροκοιμημένη όψη του όρου, καθώς δίνουν έμφαση στην αναπηρία του μαθητή που γίνεται αντιληπτή σαν προσωπικό πρόβλημα το οποίο, επειδή εμποδίζει τη συμμετοχή του στη σχολική ζωή, χρήζει θεραπείας. Συγκεκριμένα, κάνουν λόγο για δυσκολίες που πρέπει να ξεπεράσουν οι ανάπηροι μαθητές μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων (που μπορούν να δουλευτούν στο γενικό σχολείο), προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί από τους μη ανάπηρους συμμαθητές τους, να μπορέσουν να συνυπάρξουν μαζί τους ή να ενταχθούν γνωστικά και κοινωνικά. Με άλλα λόγια, οι ανάπηροι μαθητές, υπεύθυνοι για την αναπηρία τους, πρέπει να καταβάλλουν προσπάθεια για να εισέλθουν στον κόσμο των κυρίαρχων μη ανάπηρων μαθητών.

Είναι σαφές ότι οι τοποθετήσεις των συμμετεχόντων δεν εναρμονίζονται σε καμία περίπτωση με το περιεχόμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως ορίζεται από τον Barton (1997):

- Θετική ανταπόκριση στη διαφορετικότητα με αισθήματα εκτίμησης και σεβασμού προς όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα εμπλεκόμενα μέλη στη σχολική κοινότητα.
- Καταπολέμηση των φραγμών μάθησης, του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και διασφάλιση ισότιμης συμμετοχής όλων.

- Αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών για την εκπαίδευσή τους στην τοπική κοινωνία.
- Αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών ως πηγή υποστήριξης της μάθησης κι όχι ως πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί.

Στα ερωτήματα που πραγματεύτηκαν τις έννοιες «ανάπηρος μαθητής», «βλάβη» και «αναπηρία», οι απαντήσεις των περισσότερων συμμετεχόντων κινήθηκαν στους κόλπους του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας. Για τους τρεις από τους πέντε συμμετέχοντες ένας μαθητής θεωρείται ανάπηρος ανάλογα με το πόσο κανονικός ή όχι είναι. Επίσης, για έναν συμμετέχοντα ένας μαθητής καθίσταται ανάπηρος εάν εμπίπτει στο σύστημα κατηγοριοποίησης του ιατρικού μοντέλου, εάν έχει δηλαδή κινητική αναπηρία ή νοητική υστέρηση. Κατά αντίστοιχο τρόπο, για τους τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες η βλάβη προσδιορίστηκε μέσα από τη σύγκρισή της με την αναπηρία και τη δήλωση ότι είναι κάτι πιο παροδικό και πιο εύκολα ιάσιμο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μία συμμετέχουσα διαφοροποιήθηκε αισθητά από τις τοποθετήσεις που αναφέρθηκαν. Οι τοποθετήσεις της προσιδιάζουν στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία είναι αποτέλεσμα καταπίεσης κι όχι κάποιας βλάβης και με αυτή την έννοια, δομείται κοινωνικά και επιβάλλεται στο άτομο από εξωτερικούς παράγοντες και δεν είναι κάτι που φέρει το ίδιο το άτομο (Oliver, 1983). Συγκεκριμένα, έφερε στο προσκήνιο ζητήματα καταπίεσης από μια κυρίαρχη ομάδα σε βάρος κάποιας άλλης, αυτής των ανάπηρων μαθητών, συσχέτισε την ένταξη με την πολιτική πρακτική και τη συνέδεσε με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πράξη, μαθητές- εκπαιδευτικούς- κοινωνία, αποφεύγοντας τη μονομερή σύνδεσή της με τους ανάπηρους μαθητές και αναδεικνύοντας τη συλλογική ευθύνη, προσδιόρισε την αναπηρία με κοινωνικούς όρους και τη βλάβη ως μια λειτουργία του ανθρώπινου σώματος, ενδεχομένως παροδική, που δεν χαρακτηρίζει εφ' όρου ζωής και αποκλειστικά μια οντότητα.

Το γεγονός ότι εντοπίζεται σταθερά μεταξύ των συμμετεχόντων μία συμμετέχουσα που διαφοροποιείται από το σύνολο θα μπορούσε ενδεχομένως να αποδοθεί στον διαφορετικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τα οποία αποφοίτησε καθένας από αυτούς ή αναμένεται να αποφοιτήσει. Σε έρευνα που αφορούσε την εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Δημητρίου & Ανδρούσου,

2013), βρέθηκε ότι τα περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα υποψήφιων ή μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής εστιάζουν στον διαχωρισμό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και μόνο το Διδασκαλείο νηπιαγωγών της Αθήνας και το Διδασκαλείο δασκάλων της Θεσσαλονίκης εστιάζει στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας.

Επιπλέον, οι τρεις από τους πέντε συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες, γνωστικές ή/και ψυχο-κοινωνικο-συναισθηματικές, σε σχέση με τον μέσο όρο του μαθητικού πληθυσμού είναι αυτοί που ουσιαστικά συνιστούν το διαφορετικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και σε αυτή την περίπτωση, οι τοποθετήσεις των συμμετεχόντων εμφανίζονται κλινικοποιημένες αφού ανάγουν σε κάτι διαφορετικό, αρνητικά χρωματισμένο και κατ' επέκταση μη αποδεκτό, όλους εκείνους τους μαθητές που λειτουργούν έξω από αυτό που οι ίδιοι θεωρούν κανονικό. Όπως έχει υποστηρίξει η Ζώνιου-Σιδέρη (2006), η αποδοχή του διαφορετικού, ή έστω η συναίνεση ως προς τα όρια για τις «αποκλίνουσες» συμπεριφορές, δεν είναι εύκολο ζήτημα διότι ιστορικά η απόρριψη του διαφορετικού άλλου είναι μια βαθιά ριζωμένη στάση. Κι αυτό γιατί, σε ατομικό επίπεδο, ο διαχωρισμός εγγυάται τη διατήρηση της κανονικότητας της κυρίαρχης ομάδας. Δεν είμαι όπως αυτοί, άρα είμαι κανονικός και ανήκω. Κατά συνέπεια, προασπίζω τον εαυτό μου από τον κίνδυνο και η επικινδυνότητα αφορά άλλους κι όχι εμένα.

Παρόλα αυτά, δύο συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως μοναδικότητα, η οποία πρέπει να επικροτείται και να αποτελεί κίνητρο για διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Τέτοιες τοποθετήσεις δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για ανοιχτές και πλουραλιστικές σχολικές κοινωνίες που ενθαρρύνουν την πολυφωνία.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο του ενταξιακού εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού Π.Σ.. Ο πλουραλισμός των διατυπωμένων όψεων ίσως αντικατοπτρίζει τη δυσκολία προσδιορισμού εννοιών που σχετίζονται με την ενταξιακή εκπαίδευση. Κατά την παραδοχή του Slee (2008), παρά την αυξανόμενη δημοτικότητα της ένταξης, αυτά που τελικά λέγονται ουσιαστικά για αυτή είναι ολοένα και λιγότερα.

Πιο συγκεκριμένα, για κάποιους συμμετέχοντες ο ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού είναι ταυτόσημος με τον ρόλο του εκπαιδευτικού Π.Σ. και σχετίζεται

με την υποστήριξη συγκεκριμένου/-ων μαθητή/-ών. Για κάποιους άλλους είναι ξεκάθαρη η διαφορά ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς διότι ο εκπαιδευτικός της Π.Σ. δεν κάνει ένταξη αλλά, κανονικοποιεί τον υποστηριζόμενο μαθητή προκειμένου να μοιάσει με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ για κάποιους άλλους συμμετέχοντες ο ρόλος του ενταξιακού εκπαιδευτικού σχετίζεται με το σύνολο των μαθητών. Μοναδικό κοινό τόπο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αποτέλεσε η παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός Π.Σ. προορίζεται για κάποιον συγκεκριμένο μαθητή. Μια πιθανή ερμηνεία των διαφορετικών απόψεων που εκφράστηκαν από τους συμμετέχοντες μπορεί να είναι η απουσία κάποιου μοντέλου που καθορίζει με σαφήνεια τις αρμοδιότητες και τους ρόλους του ενταξιακού εκπαιδευτικού. Όπως επισημάνθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, υπάρχει ένα σύνολο αρχών και χαρακτηριστικών που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό ενταξιακό. Συνάμα, τα αποσπασματικά νομοθετήματα εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας και των εκάστοτε κυβερνήσεων που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τον θεσμό της Π.Σ. κάθε άλλο παρά συμβάλλουν στη χαρτογράφηση του ρόλου του εκπαιδευτικού Π.Σ..

Άξια σχολιασμού είναι και τα ευρήματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερώτημα που σχετίζεται με την επιλογή του εκπαιδευτικού ρόλου. Δύο από τους συμμετέχοντες θα επέλεγαν να εργαστούν ως δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία τους, ο ρόλος αυτός ανταποκρίνεται στην τυπική εικόνα του «δασκάλου με τους μαθητές του», ο οποίος κατέχει προεξέχοντα ρόλο εντός της σχολικής κοινότητας. Οι τοποθετήσεις αυτές αναπαράγουν παραδοσιακές εικόνες που συνδέονται με την παντοδυναμία του δασκάλου και τη σχέση εξουσίας που αναπτύσσει με τους μαθητές του παρά το γεγονός ότι οι επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας έχουν απομακρύνει τον ρόλο του από τα παραδοσιακά πρότυπα. Πράγματι, στο παρελθόν είχε παρατηρηθεί ότι οι παιδαγωγοί είχαν την τάση να υιοθετούν τις ίδιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με αυτές στις οποίες εκτέθηκαν ως μαθητές και να διδάσκουν κατά τον ίδιο τρόπο με αυτόν που οι ίδιοι διδάχθηκαν (Τρούλης, 1985).

Δύο άλλες συμμετέχουσες θα επέλεγαν να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης, κάνοντας ξεκάθαρη την ανάγκη και την προτίμησή τους για μοναχική εργασία. Μια δεύτερη ανάγνωση της προτίμησής τους υποδεικνύει το εξής αντιφατικό: παρά το γεγονός ότι οι ίδιες υπογραμμίζουν την απουσία συνεργασίας με

την εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης και τις δυσκολίες που αυτό επιφέρει στην επιτέλεση του ρόλου τους, σε περίπτωση που θα είχαν οι ίδιες τη δυνατότητα επιλογής, θα έκαναν ακριβώς το ίδιο με αυτό που αποδοκιμάζουν. Η ασυνείδητη άρνηση των συμμετεχουσών να δουλέψουν σε συνθήκες που απαιτούν συνεργατικές πρακτικές, τη στιγμή που βιώνουν οι ίδιες τις συνέπειες ενός διασπαστικού εκπαιδευτικού συστήματος, επιβεβαιώνει τα ευρήματα των ερευνών που τονίζουν τη δυσκολία ομαλής και καρποφόρας συνύπαρξης δύο συναδέλφων εντός της ίδιας τάξης (Keefe & Moore, 2004. Magiera, Smith, Zigmond & Gebaner, 2005. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Μία μόνο συμμετέχουσα, αυτή που διαφοροποιήθηκε και στις αναφορές που προηγήθηκαν, θα επέλεγε να εργαστεί ως ενταξιακή παιδαγωγός. Ωστόσο, η συνειδητοποίηση της δυσκολίας της συγκεκριμένης επαγγελματικής ταυτότητας την κάνει να αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο αλλαγής του επαγγελματικού της προσανατολισμού.

Οι ανωτέρω επισημάνσεις δεν σημαίνουν κατ' ανάγκη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενάντιοι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Τουναντίον, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη φιλοσοφία της ένταξης αλλά αμφιβάλλουν για την πρακτική της εφαρμογή. Η επιφυλακτική στάση τους δεν εδράζεται στην ιδεολογική και θεωρητική τους αντίθεση με την ένταξη αλλά αντανακλά τις δύσκολες συνθήκες που επικρατούν στην τάξη τους (Scruggs & Mastropieri, 1996). Αυτό ακριβώς διαφάνηκε και από τις τοποθετήσεις μιας συμμετέχουσας στην τελευταία φάση της έρευνας, η οποία είχε τον χρόνο να πάρει απόσταση από την ερευνητική διαδικασία και να ξανασκεφτεί ελεύθερα δικούς της προβληματισμούς. Το σύνολο των τοποθετήσεών της στην τελευταία ερευνητική φάση έδειξε ότι η συμμετέχουσα αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο τι εφαρμόζεται και στο τι είναι ορθό να εφαρμόζεται προς όφελος των μαθητών και της σχολικής κοινότητας εν γένει. Η αναστοχαζόμενη συμμετέχουσα, που στις τρεις φάσεις της έρευνας είχε μια πιο ιατρικοποιημένη προσέγγιση απέναντι στην αναπηρία, βρέθηκε να επανεξετάζει την ορθότητα των χρησιμοποιούμενων πρακτικών, γεγονός αρκετά ελπιδοφόρο αφού στη βάση οποιασδήποτε αλλαγής βρίσκεται η διάθεση κάποιου να μετακινηθεί από αυτό που θεωρεί παγιωμένο και σωστό.

Από όλα τα παραπάνω, μπορούν να συναχθούν τα εξής δύο συμπεράσματα. Πρώτον, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο θεσμός της Π.Σ., όπως έχει επιβληθεί από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και εφαρμόζεται, δεν είναι σε καμία περίπτωση

ενταξιακός. Δεύτερον, παρά το γεγονός ότι διαφάνηκε η διάθεση ορισμένων μόνο συμμετεχόντων να επανεξετάσουν τις θέσεις τους για την ενταξιακή εκπαίδευση υπό το πρίσμα της κοινωνικής διάστασης της αναπηρίας, οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής του θεσμού της Π.Σ. με ενταξιακές διαστάσεις παραμένουν αρκετά συντηρητικές και παραδοσιακές. Το γεγονός αυτό επισφραγίστηκε και από τον μικρό αριθμό εκπαιδευτικών Π.Σ. που ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα για ελεύθερο αναστοχασμό πάνω στα ερευνητικά ευρήματα. Το παράδοξο σε αυτό είναι ότι ένα δείγμα εκπαιδευτικών, το οποίο απαρτίζεται από νέους ανθρώπους (Μ.Η. 28,3 έτη) που βιώνουν καθημερινά τις ταχύτερες μεταβολές στις κοινωνικές δομές και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, επιμένει στην υιοθέτηση ξεπερασμένων αντιλήψεων που λειτουργούν ως τροχοπέδη για την ένταξη των ανάπηρων μαθητών στη σχολική κοινότητα.

4.2 Ζητήματα ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης και τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης: αντίφαση μεταξύ της διατυπωμένης από την πολιτεία ρητορικής και της σχολικής πραγματικότητας

Όσον αφορά την εξέλιξη του θεσμού της Π.Σ. μέσα από την τελευταία νομοθετική ρύθμιση, κοινός παρονομαστής στις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων ήταν ότι αδιαμφισβήτητα έχει συντελεστεί μια αναβάθμιση του θεσμού σε σχέση με το παρελθόν διότι ο εκπαιδευτικός Π.Σ. δεν λειτουργεί πλέον μόνος του εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά επιμερίζεται ευθύνες με τους συναδέλφους, μπορεί να απευθύνεται και σε άλλους μαθητές και αποκτά ίδια επαγγελματικά δικαιώματα με τους συναδέλφους του. Παρόλα αυτά, δύο συμμετέχοντες είναι επιφυλακτικοί προς τους στόχους της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης. Η μία εξ αυτών έχει την πεποίθηση πως η αναβάθμιση και ισχυροποίηση του θεσμού οδηγεί έμμεσα και ασυνείδητα στην καθιέρωση μαθητών που χρειάζονται στήριξη, οι οποίοι διαφέρουν από τους δυνατούς και ικανούς μαθητές που μπορούν να ανταποκριθούν στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Με αυτόν τον τρόπο δηλαδή τα νομοθετήματα κατασκευάζουν άτομα διαφορετικά από τα κανονικά. Όμως αυτό είναι μια πρακτική που υιοθετήθηκε από τον πρώτο νόμο της ειδικής αγωγής (Ν.1143/1981), πράγμα που σημαίνει ότι ο τελευταίος νόμος πράγματι δεν έχει μετακινηθεί από την πεποίθηση ότι οι μαθητές που τείνουν να

απειλούν την παραδοσιακή λειτουργία της γενικής εκπαίδευσης ελέγχονται μέσω του θεσμού Π.Σ. (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012).

Επιπλέον, από την προσπάθεια των συμμετεχόντων να ορίσουν τους μαθητές τους οποίους αφορά ο θεσμός της Π.Σ. προέκυψε ποικιλία απαντήσεων. Για άλλους ο θεσμός αφορά μαθητές που φέρουν διάγνωση, για άλλους μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, μαθητές με ΔΕΠ-Υ, για κάποιους άλλους μαθητές με συναισθηματικές, κοινωνικές, γνωστικές δυσκολίες ή μαθητές με οποιαδήποτε άλλη ανάγκη ή λειτουργικούς μαθητές. Οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν μπορούν πιθανόν να αποδοθούν στα ασαφή και αποσπασματικά νομοθετήματα που δεν δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν την πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής της ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί αναντίρρητα οφείλουν να είναι συνεχώς ενήμεροι για τις εξελίξεις στον κλάδο τους αλλά δεν είναι υποχρεωμένοι να διαθέτουν νομικές γνώσεις προκειμένου να ερμηνεύουν και να παρακολουθούν τις συνεχείς και συνάμα μη ξεκάθαρες νομοθετικές αλλαγές.

Σε κάθε περίπτωση, για τους συμμετέχοντες της έρευνας ο θεσμός Π.Σ. απευθύνεται σε μαθητές που διαφέρουν από το σύνολο των μαθητών με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε και σε αυτή την περίπτωση σε μια μη ενταξιακή προοπτική του θεσμού. Σύμφωνα με τη Ντεροπούλου- Ντέρου (2012), η συνεχής διάκριση των μαθητών δεν συνιστά πράξη αποδοχής της διαφορετικότητας αλλά πρακτική απαλλαγής μιας δομής από διαφορετικές ομάδες, επικίνδυνες για την απρόσκοπτη λειτουργία της.

Είναι σαφές πως η διάκριση αυτή είναι απόρροια της αδυναμίας κάποιων μαθητών να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και σε αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται ένα άλλο πρόβλημα της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής, στην προσήλωση σε μια ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας. Όμως, η εστίαση στην απόκλιση και στη δυσλειτουργία του μαθητή αφαιρεί τη δυνατότητα να αναζητήσει κανείς τρόπους που θα καταστήσουν τα σχολεία λειτουργικά και αποτελεσματικά για τους μαθητές με και δίχως αναπηρίες. Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαίο να απομακρυνθούν οι πολιτικές αποφάσεις και πρακτικές από την ατομική προσέγγιση της αναπηρίας (Ζώνιου- Σιδέρη & Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012).

Ιδιαίτερης σημασίας είναι και το εύρημα που υποδεικνύει τη μαζική διαφοροποίηση των συμμετεχόντων από το Φ.Ε.Κ. 449/ 2007 αναφορικά με τη

σύνταξη και την υλοποίηση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό Π.Σ.. Κοινή θέση όλων των συμμετεχόντων ήταν ότι η διαμόρφωση και η υλοποίηση του προγράμματος θα πρέπει να γίνεται συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, η αναφορά μιας συμμετέχουσας στην εμπλοκή, όχι μόνο του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αλλά και της οικογένειας σε αυτή τη διαδικασία αναδεικνύει τη σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας με στόχο τη λήψη κοινών αποφάσεων και την εξεύρεση λύσεων που αφορούν τους μαθητές (Cowan, Swearer & Sheridan, 2004).

Το αισιόδοξο και με ενταξιακό προσανατολισμό αίτημα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Π.Σ. να προγραμματίζουν και να διαχειρίζονται από κοινού με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης ζητήματα που αφορούν τους υποστηριζόμενους μαθητές έστω και με αυτή τη δεδομένη συνθήκη επιδέχεται πολλαπλού σχολιασμού. Πρώτον, επαναφέρει στη συζήτηση το ζήτημα συνεργατικής διδασκαλίας το οποίο έχει απασχολήσει εκτενώς τη διεθνή βιβλιογραφία. Βέβαια, η συνεργασία μεταξύ δύο εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στο στάδιο του προγραμματισμού και της υλοποίησης, όπως επισημαίνεται στην παρούσα έρευνα, αλλά επιβάλλεται και στο στάδιο της αξιολόγησης (Murawski, 2004). Δεύτερον, βρίσκεται σε συμφωνία με εύρημα της έρευνας των Stefanidis και Strogilos (2015), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. έδειξαν να είναι θετικοί στο να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία καθώς και στο να αναλάβουν οι ίδιοι πιο ενεργό ρόλο στη διδασκαλία όλων των μαθητών της τάξης. Τρίτον, εγείρει σκεπτικισμό αναφορικά με τις αντιφατικές τοποθετήσεις ορισμένων συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, συμμετέχοντες που σε προηγούμενο ερώτημα έδειξαν ότι, εάν ήταν στο χέρι τους, θα επέλεγαν να μην συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς, στο παρόν ερώτημα τάσσονται υπέρ της συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων.

Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα ανέδειξε δύο παράγοντες που σχετίζονται με τις πολιτικές αποφάσεις και επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την επιτέλεση του ρόλου του εκπαιδευτικού Π.Σ.. Αυτοί είναι το καθεστώς εργασίας και τα κριτήρια επιλογής για την ανάληψη εργασίας. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό Π.Σ. έργο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το εργασιακό καθεστώς, με το αν δηλαδή ο εκπαιδευτικός Π.Σ. είναι αναπληρωτής δημόσιος λειτουργός ή αν έχει προσληφθεί ιδιωτικά. Συγκεκριμένα, οι εν λόγω

συμμετέχοντες εστίασαν στους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς και εκφράστηκαν ποικίλες και διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις: ότι η υποδεέστερη θέση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών Π.Σ. δεν τους επιτρέπει να ασκήσουν τον ρόλο τους όπως θα ήθελαν, ότι παράγουν έργο διότι σε αντίθετη περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος να χάσουν τη δουλειά τους και ότι η πιθανή ανεπαρκής εκπαίδευσή τους- λόγω της πρόσληψής τους χωρίς συγκεκριμένα κριτήρια- μπορεί να σχετίζεται με την παροχή χαμηλής ποιότητας υπηρεσιών.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η ελευθερία που έδωσε ο νόμος 4186/17-9-2013 στις οικογένειες ανάπηρων μαθητών να προσλαμβάνουν πρόσωπο της επιλογής τους για την υποστήριξη των μαθητών προκαλεί μια επιπρόσθετη διάκριση, αυτή τη φορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Π.Σ., η οποία επιφέρει επιπρόσθετες δυσκολίες στην άσκηση των καθηκόντων τους. Το ζήτημα αυτό φαίνεται πως απασχόλησε στο παρελθόν τον Συνήγορο του Πολίτη (2009), ο οποίος εξέτασε σημαντικό αριθμό υποθέσεων με θέμα την εφαρμογή του θεσμού Π.Σ. μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου και κατέληξε στο ότι είναι επιβεβλημένο να οριστούν με ακρίβεια το πλαίσιο και οι προϋποθέσεις εφαρμογής του μέτρου αναφορικά με την επαγγελματική ιδιότητα του ιδιώτη συνοδού, ο ακριβής ρόλος του στην τάξη, το πλαίσιο συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και το πλαίσιο εποπτείας του έργου του και τέλος, η διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται.

Επίσης, προέκυψε το εξής ενδιαφέρον εύρημα αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών Π.Σ. και τη σύνδεσή τους με την επιτέλεση του έργου τους: για τους δημόσιους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίοι προσλήφθηκαν με βάση επισήμως καθορισμένα κριτήρια, τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. δεν σχετίζονται με το αν θα κάνουν καλά τη δουλειά τους ή όχι. Αντιθέτως, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, η πρόσληψη των οποίων τυπικά δεν προϋποθέτει συγκεκριμένα κριτήρια και επαφίεται στην κρίση της οικογένειας του υποστηριζόμενου μαθητή, έκριναν ότι τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. επηρεάζουν την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν. Σε συνέχεια του ευρήματος αυτού, τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έκριναν ότι τα κριτήρια δεν πρέπει να περιορίζονται στην κτήση του βασικού πτυχίου (όπως ανέφεραν δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς), δηλαδή της ελάχιστης προαπαιτούμενης εκπαίδευσης που πρέπει να λάβει κάποιος τυπικά για να είναι

εκπαιδευτικός και να μπορέσει να προσληφθεί. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν πρόσθετα εφόδια θεωρητικής και πρακτικής φύσεως πάνω στην ειδική αγωγή ενώ, σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό, τα εφόδια αυτά δεν πρέπει να επικεντρώνονται στην ειδική αγωγή αλλά να σχετίζονται με το ζήτημα που κάθε φορά απασχολεί τον εκπαιδευτικό. Τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης ανέδειξε η Τζινιίκου (2015), στην έρευνα της οποίας συνδιδάσκαλοι που είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικά με αποτελεσματικές δεξιότητες διδασκαλίας βελτίωσαν τη μεταξύ τους συνεργασία.

Τα ζητήματα αυτά διευθετήθηκαν πρόσφατα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της υπουργικής απόφασης αρ. 61048/Ε2 (τεύχος 2ο, αρ. φύλλου 1239, 10 Απριλίου, 2017) «Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης», η οποία προσδιορίζει ξεκάθαρα τα απαιτούμενα προσόντα με βάση τα οποία μπορούν να προσληφθούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. και μάλιστα, μοριοδοτεί τα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Αποφασίστηκε λοιπόν ότι καταρτίζονται οι κύριοι πίνακες πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών στα προγράμματα Π.Σ., από τους οποίους επιλέγονται πρωτίστως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί Π.Σ., και οι επικουρικοί, από τους οποίους επιλέγονται οι εκπαιδευτικοί Π.Σ., αφού εξαντληθούν οι κύριοι πίνακες. Τα προαπαιτούμενα κριτήρια ένταξης στους κύριους πίνακες είναι το Διδακτορικό δίπλωμα στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία (6 μονάδες), ή ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία (4 μονάδες), ή το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής ή Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες (5 μονάδες), ή το πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην ΕΑΕ των Διδασκαλείων της ημεδαπής (4 μονάδες), ή το πτυχίο Α.Ε.Ι. με τουλάχιστον πενταετή αποδεδειγμένη προϋπηρεσία (50 μήνες) στην ΕΑΕ. Αντιθέτως, για την ένταξη κάποιου στους επικουρικούς πίνακες τα προαπαιτούμενα κριτήρια περιορίζονται σε κάποιο πιστοποιητικό παρακολούθησης σεμιναρίων ετήσιας επιμόρφωσης - εξειδίκευσης στην ΕΑΕ από Πανεπιστήμια ή από αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, αποδεδειγμένης διάρκειας τουλάχιστον τετρακοσίων (400) ωρών, ή σε προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός διδακτικού έτους (10 μήνες) σε δομές και προγράμματα ΕΑΕ, ή στο να είναι κάποιος γονέας παιδιών με ποσοστό αναπηρίας 67% και άνω.

Η πρώτη ανάγνωση της απόφασης καταδεικνύει ότι οι κάτοχοι υψηλών ακαδημαϊκών προσόντων είναι πιθανόν να παρέχουν καλύτερες υπηρεσίες και για τον λόγο αυτό προμοδοτούνται. Ωστόσο, από μια δεύτερη ανάγνωση διαφαίνεται ότι και σε αυτή την απόφαση υπάρχει μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην ειδική και τη γενική εκπαίδευση εφόσον οι υποψήφιοι προς πρόσληψη εκπαιδευτικοί Π.Σ. θα πρέπει είτε να έχουν λάβει εξειδικευμένες σπουδές στην ειδική αγωγή μετά την κτήση του πτυχίου τους είτε να έχουν παρακολουθήσει σε προπτυχιακό επίπεδο κάποιο πανεπιστημιακό τμήμα ειδικής εκπαίδευσης. Αυτό βέβαια αντίκειται στην άποψη που θέλει τη γενική και την ειδική παιδαγωγική να συνυπάρχουν και να αλληλοσυμπληρώνονται ώστε η εκπαίδευση των παιδαγωγών να μην εστιάζει στην εκμάθηση εξειδικευμένων μεθόδων αλλά στο πώς θα παρακινηθούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν με ενδιαφέρον και συνείδηση στα επαγγελματικά τους καθήκοντα για να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα κάθε μαθητή και με βάση αυτή να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Σε όλη αυτή τη συνθήκη που αφορά την πρόσληψη εκπαιδευτικών Π.Σ., θα πρέπει να επισημανθεί για ακόμη μια φορά ότι υπάρχουν συνεχείς τροποποιήσεις και νομοθετήματα γιατί δεν υπάρχει μια παγιωμένη πολιτική. Όμως, όπως έχει υπογραμμίσει η Ζώνιου- Σιδέρη (1997), όταν το κράτος προβαίνει σε απρογραμμάτιστους διορισμούς νέων εκπαιδευτικών έχει αυξημένες πιθανότητες να δημιουργήσει σχέσεις ανταγωνισμού μεταξύ συναδέλφων τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες έχουν αντιληφθεί ότι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. τυγχάνουν στην πράξη χειρότερης αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης εντός του σχολικού πλαισίου επιβεβαιώνοντας ότι η διαχωριστική γραμμή μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και Π.Σ. που επιβάλλει το νομοθετικό πλαίσιο, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, δεν μπορεί να αρθεί στην πραγματική σχολική ζωή.

Εν κατακλείδι, η φαινομενική αναβάθμιση του θεσμού της Π.Σ. στη διάρκεια των τελευταίων ετών μέσω της διατήρησης του παραδοσιακού διαχωρισμού των μαθητών σε ανάπηρους και μη, η κατηγοριοποίηση των μαθητών στο όνομα της εξασφάλισης παροχών υποστήριξης, η αποκλειστική ανάληψη σύνταξης και εφαρμογής εξατομικευμένου (και άρα διαφορετικού από αυτό που παρακολουθούν οι υπόλοιποι μαθητές) εκπαιδευτικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό Π.Σ. κι όχι από διεπιστημονική επιτροπή ή έστω από τη συνεργασία των συνδιδασκάλων, ο

εσωτερικός διαχωρισμός των εκπαιδευτικών Π.Σ. σε δύο στρατόπεδα (δημόσιοι και ιδιωτικοί) και ο ευρύτερος διαχωρισμός του κλάδου των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και Π.Σ. που καλλιεργείται με ποικίλους τρόπους, όπως με τον καθορισμό συγκεκριμένων κριτηρίων πρόσληψης και νομιμοποιείται με τη σφραγίδα του Υπουργείου Παιδείας είναι δηλωτικά της διάστασης που υπάρχει ανάμεσα στον εκφραζόμενο πολιτικό λόγο και στις ισχύουσες πολιτικές αποφάσεις και πράξεις. Όπως έχει επισημάνει η Ντεροπούλου- Ντέρου (2012), ο πολιτικός λόγος για την ενταξιακή εκπαίδευση είναι ξεκάθαρα διακηρυκτικός εφόσον απομακρύνεται από όσα επιτάσσει η δέσμευση για «εκπαίδευση για όλους» και δημιουργεί μια σύγχυση αναφορικά με τις αρχές, τους σκοπούς και τις χρησιμοποιούμενες πρακτικές.

4.3 Οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης στη γενική εκπαίδευση: αναζητώντας την ενταξιακή προσέγγιση στην εκπαιδευτική πράξη

Στην παρούσα υποενότητα στο κέντρο του ενδιαφέροντος τοποθετούνται οι πρακτικές που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Για την ανάλυση των ευρημάτων που σχετίζονται με τις πρακτικές αντλήθηκαν και συγκεράστηκαν δεδομένα από όλα τα στάδια συλλογής πληροφοριών, δηλαδή από την ομαδική συνέντευξη, τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τις παρατηρήσεις και την ανοιχτή συνέντευξη. Αυτό συνέβη γιατί ο τρόπος που επιλέγει κάθε εκπαιδευτικός να δράσει αποκαλύπτεται μέσα από τα λεγόμενά του αλλά και μέσα από τις επιλογές του στην πράξη.

Είναι κοινή παραδοχή όλων των συμμετεχόντων ότι το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, παρότι το ακολουθούν όλοι τους, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών για ποικίλους λόγους, όπως η έλλειψη ευελιξίας, η πιεστική ύλη, η απουσία καλλιέργειας λιγότερο «ακαδημαϊκών» μαθημάτων (όπως μουσική) και η αδυναμία υποστήριξης δυσκολιών που πιθανώς εμφανίζουν μη ανάπηροι μαθητές. Επιβεβαιώνεται λοιπόν η άποψη που εκφράστηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας ερευνητικής εργασίας ότι οι αλλαγές που συντελέστηκαν στα Α.Π.Σ. της χώρας δεν ήταν οι κατάλληλες διότι μία μερίδα του μαθητικού πληθυσμού εξακολουθεί να παραμένει στο περιθώριο λόγω της αδυναμίας της να τα ακολουθήσει. Σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2004), για να είναι πετυχημένο ένα

Α.Π.Σ. θα πρέπει να διαμορφωθεί με βάση τις ανάγκες των ατόμων, τις ανάγκες της κάθε κοινωνίας, τα διαθέσιμα πολιτισμικά αγαθά και τα επιστημονικά δεδομένα ενώ παράλληλα, θα πρέπει να είναι συναφές με την καθημερινότητα των μαθητών, να διακρίνεται από ισορροπία χρόνου και περιεχομένου της διδασκαλίας ύλης και να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους, τα υλικά και τις μεθόδους τους, κάτι που δεν μπόρεσαν να κάνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρόλο που διέκριναν ότι δεν ικανοποιούνταν οι ανάγκες των υποστηριζόμενων μαθητών.

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών Π.Σ. να διαφοροποιηθούν από κάτι ισχύον προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές τους προέκυψε κι από τις παρατηρήσεις σε συνδυασμό με τις τοποθετήσεις τους για τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας από μέρους τους και πιθανόν υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. αναπτύσσουν μια σχέση εξάρτησης με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης με προκαθορισμένους ρόλους, στο πλαίσιο της οποίας δεν φαίνεται να έχουν δικαίωμα επιλογής και στην οποία ίσως τελικά βολεύονται. Όλοι τους, ακόμη και αυτοί οι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι δεν το κάνουν, ακολουθούσαν, σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό τις μεθόδους και τις πρακτικές της δασκάλας γενικής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνονται οι ισχυρισμοί των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ότι μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης υπάρχει μια σχέση ιεραρχίας, στην οποία τον πρώτο λόγο έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης ενώ οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. λειτουργούν επικουρικά- υποστηρικτικά (Keefe & Moore, 2004; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Strogilos & Tragouliá, 2013).

Η προσεκτική παρατήρηση των δεδομένων ανέδειξε δύο ακόμη σημαντικά στοιχεία. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν έλλειμμα γνώσεων αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους. Συγκεκριμένα, οι αναφορές και οι παρατηρήσεις τους περιελάμβαναν, πέραν από τις διδακτικές μεθόδους (όπως μέθοδος Project, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, διαφοροποιημένη μέθοδος, διάλογος, μετωπική διδασκαλία κ.ά.), και άλλες πληροφορίες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τις μεθόδους διδασκαλίας και την εφαρμογή τους αλλά δεν είναι μέθοδοι. Αναφέρθηκαν λόγου χάριν τα ιδεογραφικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού (π.χ. αυστηρή στάση) και οι τεχνικές διδασκαλίας (π.χ. ερωταποκρίσεις, ιδεοθύελλα ή παροχή κινήτρων). Αυτό δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι

που δεν είναι γνώστες του αντικειμένου τους. Αίτιες θα πρέπει μάλλον να αναζητηθούν στο ευρύτερο πλαίσιο για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. τι επιστήμονες θέλει τελικά να δημιουργήσει) καθώς και στα παρεχόμενα προγράμματα σπουδών από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (π.χ. τι γνώσεις παρέχουν στους φοιτητές και με ποιον τρόπο).

Το άλλο ξεκάθαρο στοιχείο ήταν ότι οι πιο ενταξιακές μέθοδοι διδασκαλίας, η ομαδοσυνεργατική και η μέθοδος Project, που δημιουργούν χώρο και προϋποθέσεις για τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, δεν αξιοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες. Μέθοδοι όπως το Project είναι αναγκαίες διότι στην πραγματικότητα μιλάμε για «ομαδική διδασκαλία στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν» (Frey, 1998, σελ. 9.). Οι θετικές συνέπειες από τη χρήση τέτοιων μεθόδων άλλωστε σε τάξεις με μαθητές με αναπηρία έχουν αρχίσει να διαφαίνονται. Η έρευνα των Strogilos και Stefanidis (2015) κατέληξε πως η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες σε μεικτές ομάδες εργασίας βελτιώνει την κοινωνική συμμετοχή τους και τη γενικότερη συμπεριφορά τους αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία, εάν συνδυαστεί με άλλες παραμέτρους.

Αναφορικά με την αξιοποίηση υλικού, δεν παρατηρήθηκε διευρυμένη χρήση επιπρόσθετου παιδαγωγικού υλικού, πλην ελαχίστων περιπτώσεων. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους χρησιμοποίησαν έντυπο υλικό που δεν είναι άλλο από τα σχολικά βιβλία. Η μονοδιάστατη χρήση του σχολικού εγχειριδίου συνιστά μεγάλο περιορισμό για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης διότι στην ουσία, επιβάλλεται στους μαθητές να δουλέψουν με μη διαφοροποιημένα εργαλεία (Strogilos, 2012) ενώ παράλληλα δεν γίνεται καμία προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών να δοθούν κίνητρα για μάθηση στους μαθητές.

Σε μια έρευνα με ενταξιακό προσανατολισμό όπως η παρούσα άξια σχολιασμού είναι και τα ευρήματα που σχετίζονται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Παρατηρήθηκε περιορισμένη χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών η οποία δεν έγινε από το σύνολο των συμμετεχόντων αλλά από μεμονωμένους συμμετέχοντες. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες προέβησαν στη διαφοροποίηση της αξιολόγησης του υποστηριζόμενου μαθητή χωρίς όμως να έχουν

προηγουμένως διαφοροποιήσει κάποια άλλη παράμετρο της διδασκαλίας όπως το περιεχόμενο, τη διαδικασία ή το μαθησιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με την Tomlinson (2010), είναι αδύνατον να διαφοροποιηθούν όλες οι προαναφερθείσες παράμετροι, ενώ η διαφοροποίησή τους προϋποθέτει την αξιολόγηση των μαθητών προκειμένου να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και το μαθησιακό τους προφίλ. Στην προκειμένη περίπτωση λοιπόν, είναι παράδοξο οι εκπαιδευτικοί να μην διαφοροποιούν τίποτα από την παραδοσιακή λειτουργία της τάξης και να καταφεύγουν σε διαφοροποιημένη αξιολόγηση του μαθητή. Το αξιοπερίεργο εύρημα μπορεί βέβαια να εξηγείται από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα για το περιεχόμενο του όρου, κάτι που φάνηκε από την ποικιλία απαντήσεων που έδωσαν στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία». Η υποψία αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν ποικίλα αξιολογικά μέσα, χωρίς όμως να τα καταγράψουν αναλυτικά στις παρατηρήσεις τους.

Παραμένοντας στο κομμάτι της αξιολόγησης, μπορεί κανείς να αντλήσει περαιτέρω στοιχεία. Παρά το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν χρησιμοποιήσει και τα τρία είδη αξιολόγησης (διαγνωστική, διαμορφωτική και συνολική) και ότι διαφοροποιούν την αξιολόγησή τους, η χρήση πρακτικών διαφοροποιημένης αξιολόγησης έγινε σε περιορισμένη κλίμακα. Φάνηκε επίσης ότι οι συμμετέχοντες προτιμούν να χρησιμοποιούν πρακτικές αξιολόγησης που αφορούν κυρίως τον μαθητή (παροχή ανατροφοδότησης στον μαθητή και αξιολόγηση με ποικίλα μέσα) παρά το εκπαιδευτικό τους έργο (χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης για επαναπροσδιορισμό στόχων), πιθανόν γιατί το αντίστροφο θα ήταν αρκετά κοπιώδες για τους ίδιους. Τα παραπάνω θα μπορούσαν να υποψιάσουν κάποιον ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας δεν είναι διατεθειμένοι ή δεν τους επιτρέπεται να μετακινηθούν από την παραδοσιακή αξιολόγηση των μαθητών στο ελληνικό σχολείο που δεν είναι άλλη από τη βαθμολόγηση με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης στα σχολικά μαθήματα. Όμως, η αξιολόγηση τέτοιου είδους δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δει τον μαθητή ως άτομο, ως μια ολότητα που έχει τις δικές του δυνατότητες, ανάγκες και χαρακτηριστικά, το οποίο μαθαίνει και αποδίδει με τους δικούς του ρυθμούς (Δημητρόπουλος, 1989). Στο βαθμό λοιπόν που το είδος της αξιολόγησης που επιλέγεται είναι ανάλογο του θεωρητικού υποβάθρου αυτού που διενεργεί την αξιολόγηση (Αγαλιώτης, 2011), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί

κινούνται στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας και υιοθετούν μη ενταξιακούς τρόπους αξιολόγησης.

Στο κομμάτι που αφορά τη συνεργασία των συνδιδασκάλων, υπήρξαν πολλές διατυπώσεις έκφρασης άνισων σχέσεων, οι οποίες επισφραγίστηκαν από τα ευρήματα των παρατηρήσεων και από τις τοποθετήσεις των δύο συμμετεχουσών στην ανοιχτή συνέντευξη. Όλοι οι συμμετέχοντες ανεξαιρέτως εντόπισαν τη διακριτή κατανομή ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και Π.Σ., με ξεκάθαρη υπεροχή των πρώτων. Αξίζει να αναφερθεί ότι άνισες σχέσεις εξουσίας εντοπίστηκαν και στα μαθήματα ειδικοτήτων, μεταξύ των δασκάλων που τα δίδασκαν και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Π.Σ., παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες είχαν αναφέρει στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις ότι υπήρχε διάθεση συνεργασίας μεταξύ τους. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι στις εξαρτημένες αυτές σχέσεις, οι λεκτικές συναλλαγές, αν και περιορισμένες, εκκινούσαν από τον εκπαιδευτικό Π.Σ. Φωτεινή εξαίρεση αποτέλεσε ένα ζευγάρι συνδιδασκάλων εκπαιδευτικών Π.Σ. (αναπληρωτής-ιδιώτης εκπαιδευτικός, που συστάθηκε για μια διδακτική ώρα όταν απουσίασε η δασκάλα γενικής εκπαίδευσης) στο οποίο η διδασκαλία ήταν αποτέλεσμα της μεταξύ τους συνεργασίας και η μεταξύ τους σχέση ισότιμη. Από τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι, για να δουλέψουν συνεργατικά και ισότιμα οι συνδιδάσκαλοι, θα πρέπει να υπάρχει κοινός τόπος στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τον ρόλο που επιτελούν. Σε αντίθετη περίπτωση, όπου οι συνδιδάσκαλοι πιστεύουν ότι οι ρόλοι και οι αρμοδιότητές τους είναι διακριτοί, η συνδιδασκαλία παίρνει του μορφή του μοντέλου «αρχηγός και βοηθός εκπαιδευτικός» (Strogilos & Tragoulia, 2013), υπάρχει σύγχυση των ρόλων, άνιση συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και έλλειψη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους (Κοντολέων, 2012) οι οποίες είναι δύσκολο να επιτευχθούν εξαιτίας των αντιλήψεών τους για τον ρόλο που επιτελούν αλλά και εξαιτίας του περιεχομένου που αυτοί αποδίδουν στον όρο «συνεργασία» (Μωραΐτη, 2015). Φωτεινή εξαίρεση όμως αποτέλεσε και ένα άλλο ζευγάρι συνδιδασκάλων στο οποίο η δασκάλα γενικής εκπαίδευσης έδωσε αρμοδιότητες στην εκπαιδευτικό Π.Σ.. Σύμφωνα με την ερμηνεία μιας συμμετέχουσας, το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης νιώθουν σίγουροι ότι ο εκπαιδευτικός Π.Σ. αναλαμβάνει τον μαθητή που χρειάζεται υποστήριξη με αποτέλεσμα να μην χρειάζεται να ασχοληθούν οι ίδιοι.

Εκτός από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών Π.Σ. με τους συναδέλφους τους, διερευνήθηκε και το είδος των σχέσεών τους με τους μαθητές της τάξης. Από την προσεκτική αποτίμηση των δεδομένων, προκύπτει ότι η ομάδα των μαθητών στο σύνολό της αποδέχεται τον εκπαιδευτικό Π.Σ. και επιδιώκει την επαφή μαζί του, παρόλο που οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι υποστηρίζουν αποκλειστικά τον μαθητή τους κι όχι τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Προκύπτει επίσης ότι του αποδίδουν τον ρόλο του υποστηρικτή/ βοηθού/ φροντιστή εκπαιδευτικού στον οποίο απευθύνονται προκειμένου να τους βοηθήσει να επιλύσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν ή να μοιραστούν μαζί του προσωπικά ζητήματα, όπως η επίδοση σε κάποιο μάθημα ή η συζήτηση για κάτι που έγινε στο σπίτι τους. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι μαθητές της τάξης ναι μεν αποδίδουν στον εκπαιδευτικό Π.Σ. ένα πιο ανθρώπινο προσώπειο αλλά, συγχρόνως, αναπαράγουν το σχήμα του βοηθού εκπαιδευτικού στη μεταξύ τους σχέση, το οποίο έχουν δει να ισχύει στην τάξη στη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός Π.Σ. με τον υποστηριζόμενο μαθητή. Οι μαθητές της τάξης δηλαδή αναπαράγουν άθελά τους τον ίδιο ρόλο που αποδίδει το Υπουργείο Παιδείας στους εκπαιδευτικούς Π.Σ. κι αυτό συνιστά εύρημα το οποίο θα πρέπει να προσμετρηθεί από τους πολιτικούς ταγούς εάν θέλουν να κάνουν ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις με ενταξιακό προσανατολισμό. Όπως αποδεικνύεται, όσο η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική συντηρεί ένα μοντέλο διαχωρισμού μεταξύ εκπαιδευτικών είναι πιθανόν αυτό να τείνει να αναπαράγεται από τους αποδέκτες των εκπαιδευτικών αλλαγών που εκτός από τους εκπαιδευτικούς είναι και οι μαθητές.

Η αποδοχή των εκπαιδευτικών Π.Σ. από τους μαθητές της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας θα μπορούσε με επιφύλαξη να συνδεθεί με το γεγονός ότι οι μαθητές που αυτοί υποστήριζαν ήταν, σε γενικές γραμμές, αρκετά αποδεκτοί. Η βλάβη τους δεν φάνηκε να αποτελέσει αιτία διάκρισης εντός του σχολικού πλαισίου. Βέβαια, θα πρέπει να είμαστε αρκετά προσεκτικοί αναφορικά με την ύπαρξη ή μη αυτής της αιτιώδους σχέσης γιατί η ενταξιακή στάση των μαθητών μπορεί να οφείλεται και σε άλλους παράγοντες, όπως στο είδος της αναπηρίας και του σχολικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορεί να αποδέχτηκαν τους υποστηριζόμενους μαθητές διότι κανένας από αυτούς δεν είχε εμφανή αναπηρία με σωματικά χαρακτηριστικά αλλά μόνο συμπεριφορικά θέματα. Επίσης, είναι πιθανόν και οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στο σύνολό τους να προστάτευσαν, στο βαθμό που έκρινε και μπορούσε ο καθένας τους, την αναπηρία του μαθητή καθώς και

τον ρόλο του εκπαιδευτικού Π.Σ.. Είναι γεγονός ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα διαθέτει τμήμα ένταξης εδώ και κάποια χρόνια, φιλοξενούσε πέντε εκπαιδευτικούς Π.Σ. κατά τη σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα και η εντύπωση που εισπράττει κάποιος που κινείται εντός της είναι ότι υπάρχει σχετική εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη διαφορετικότητα.

Εκτός από τη σχέση των εκπαιδευτικών Π.Σ. με τους συνδιδασκάλους και με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, διερευνήθηκε η σχέση τους με άλλους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως έχουν θετική στάση στο ενδεχόμενο συνεργασίας με τον σύλλογο διδασκόντων, με φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του υποστηριζόμενου μαθητή όπως είναι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή τα ιδιωτικά κέντρα υποστήριξης αλλά και με τους γονείς των υποστηριζόμενων μαθητών. Παρόλα αυτά, δεν προέκυψε μία εις βάθος δέσμευση αναφορικά με την αναγκαιότητα της συνεργασίας από την μεριά τους ούτε φάνηκε να είναι ζήτημα προτεραιότητας για αυτούς. Αυτό μας κάνει να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι στο αν ο λόγος τους είναι ειλικρινής ή διακηρυκτικός, σίγουρα όμως θα μπορούσε να διερευνηθεί διεξοδικότερα σε μελλοντική έρευνα. Πάντως, σε υπάρχουσα έρευνα μεταπτυχιακού επιπέδου, που εστίασε στη σχέση των εκπαιδευτικών Π.Σ. με τους γονείς υποστηριζόμενων μαθητών, οι γονείς ανέφεραν ότι είχαν πολύ καλές σχέσεις συνεργασίας και υποστήριξης με τους εκπαιδευτικούς Π.Σ, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι ανέπτυξαν με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Καζάκης 2017).

Τέλος, διερευνήθηκαν οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. κατά τη διάρκεια του μαθήματος και του διαλείμματος με τους μαθητές που υποστηρίζουν προκειμένου να καταρτισθεί μια εικόνα για τις κοινωνικές συναλλαγές των μαθητών από την οπτική των εκπαιδευτικών Π.Σ.. Από τα λεγόμενα και τις παρατηρήσεις τους καταλήγει κανείς στο ότι η σχέση τους εντός τάξης εκτείνεται σε ένα δίπολο, καθώς, από τη μία, οι μαθητές απορρίπτουν τους εκπαιδευτικούς Π.Σ. με διάφορους τρόπους, όπως άσκηση λεκτικής βίας, και, από την άλλη, επιζητούν τη βοήθειά τους και την επικοινωνία μαζί τους. Από αυτό καταδεικνύεται ότι οι μαθητές που λαμβάνουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών Π.Σ. δεν αποδίδουν σε αυτούς τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, σε αυτή τη σχέση οι μαθητές εκφράζουν πιο αυθόρμητα συναισθήματα όπως συμβαίνει στις πιο οικείες σχέσεις των ανθρώπων. Από τη μία, ο εκπαιδευτικός Π.Σ. εκτελεί χρέη δασκάλου ο οποίος παρίσταται στο πλευρό του μαθητή για να τον βοηθήσει να φτάσει στη γνώση κι από

την άλλη, εκτελεί χρέη κηδεμόνα ο οποίος δέχεται όλες τις συμπεριφορές του παιδιού του, ενίοτε και τις μη αποδεκτές και τις συγχωρεί. Με άλλα λόγια, η δισδιάσταση σχέση των εκπαιδευτικών Π.Σ. με τους μαθητές που υποστηρίζουν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «γονεϊκή- εκπαιδευτική». Θα πρέπει να ξεκαθαριστεί βέβαια ότι το «διπλό πρόσωπο» που εμφανίζουν οι μαθητές που υποστηρίζονται στο πλαίσιο της δυαδικής σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό Π.Σ. δεν τροφοδοτείται κατ' ανάγκη από την ύπαρξη του θεσμού της Π.Σ.. Μπορεί για παράδειγμα να οφείλεται στη γενικότερη κουλτούρα της τάξης η οποία δεν ευνοεί την καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ των μελών της τάξης και την έκφραση συναισθημάτων και εστιάζει στη στείρα ανταλλαγή γνώσεων.

Όσον αφορά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών Π.Σ. και των υποστηριζόμενων μαθητών στο διάλειμμα, είναι ενδιαφέρον στοιχείο ότι η εμπλοκή των πρώτων στη δράση των δεύτερων είναι περιορισμένη. Οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. στη διάρκεια των διαλειμμάτων υιοθετούν έναν πιο αδρανή ρόλο σε σχέση με αυτόν που έχουν εντός τάξης είτε μόνοι τους είτε επειδή τους το «επιβάλλει» η συμπεριφορά των μαθητών που υποστηρίζουν. Βρέθηκε ότι οι μαθητές προτιμούν να περνούν τον χρόνο τους με τους συμμαθητές τους παρά μόνοι τους, γεγονός πολύ ενδυναμωτικό διότι, τουλάχιστον την ώρα της χαλάρωσης και αποσυμφόρησης των μαθητών, οι μαθητές με αναπηρία δεν στερούνται του δικαιώματος να επιλέξουν μόνοι τους τους συμμαθητές τους και να νιώσουν αυτόνομοι και ικανοί να κάνουν επιλογές. Επίσης, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών Π.Σ., το κυρίαρχο συναίσθημα των υποστηριζόμενων μαθητών στο διάλειμμα είναι η χαρά, πράγμα που σημαίνει ότι η μη αποκοπή των παιδιών από τους συμμαθητές τους έχει θετικές συνέπειες στη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Συνοψίζοντας, από τη συζήτηση που προηγήθηκε σε αυτή την υποενότητα προέκυψαν τα ακόλουθα δεδομένα.

A. Οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. της έρευνας εφαρμόζουν το ισχύον Α.Π.Σ. και υιοθετούν τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, παρά την αντίρρησή τους για την αποτελεσματικότητα αυτών για τους μαθητές που υποστηρίζουν.

B. Οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. της έρευνας έχουν ελλειπείς γνώσεις αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και δεν χρησιμοποιούν ενταξιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Γ. Οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. της έρευνας κάνουν περιορισμένη χρήση επιπρόσθετου παιδαγωγικού υλικού και διαφοροποιημένων πρακτικών και χρησιμοποιούν παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών.

Δ. Οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. της έρευνας αναπτύσσουν άνισες και μη συνεργατικές σχέσεις με τους συνδιδασκάλους τους.

Ε. Οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. της έρευνας δεν παρέχουν επαρκή στοιχεία για την πρόθεση συνεργασίας τους με άλλα άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενα πρόσωπα στη διδακτική πράξη.

ΣΤ. Το σύνολο των μαθητών της τάξης αλλά και οι μαθητές που δέχονται Π.Σ. έχουν την ανάγκη να αναπτύξουν με τους εκπαιδευτικούς Π.Σ. της έρευνας σχέσεις που ξεφεύγουν από το τυπικό πλαίσιο σχέσης «μαθητής- δάσκαλος» και διακρίνονται για τον πιο «ευαίσθητο», και ίσως πιο ουσιαστικό, χαρακτήρα τους.

Ζ. Η ανάπτυξη αυτών των σχέσεων συμβάλλει αφενός, στην καλύτερη αποδοχή του υποστηριζόμενου μαθητή από τους συμμαθητές του και αφετέρου, στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και στην προαγωγή της αυτονομίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται συνοπτικά τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα ερευνητική εργασία. Πριν την παρουσίασή τους, είναι βοηθητική η σύντομη υπενθύμιση των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά διαμορφώθηκαν μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Π.Σ. για την ενταξιακή εκπαίδευση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Π.Σ. για την εκπαιδευτική πολιτική που αφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση και ειδικότερα στον θεσμό της Π.Σ. αλλά και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. εντός του γενικού σχολείου. Διερευνήθηκε δηλαδή *τι λένε οι ίδιοι* για τον θεσμό που υπηρετούν, *τι λέγεται από άλλους*- *ορίζεται θεσμικά* για τον θεσμό που υπηρετούν και *τι πράττουν οι ίδιοι* κατά την εφαρμογή του θεσμού που υπηρετούν.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Π.Σ. για την ενταξιακή εκπαίδευση κατέστησε σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. διατηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι στον ενταξιακό προσανατολισμό του θεσμού. Οι ίδιοι εντοπίζουν πως η αιτία του μη ενταξιακού προσανατολισμού του θεσμού έγκειται στον διαχωριστικό χαρακτήρα των εκάστοτε πολιτικών επιλογών και θεσμικών αποφάσεων, οι οποίες επιβάλλονται από τον αποκλειστικό φορέα που επιλαμβάνεται της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Εντούτοις, διαφάνηκε ότι υπάρχουν και προσωπικοί παράγοντες που παραγκωνίζουν ή έστω δεν συνεπικουρούν οποιαδήποτε ενταξιακή διάσταση και εντοπίζονται στους ίδιους τους συμμετέχοντες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υιοθετούν το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας το οποίο αποκλίνει εντελώς από τη λογική της ένταξης. Θεωρούν ότι η αναπηρία των μαθητών είναι μια μόνιμη και αδιαμφισβήτητη κατάσταση που ευθύνεται για την ανεπάρκεια που εμφανίζουν οι μαθητές και για την αδυναμία τους να λειτουργήσουν όπως οι υπόλοιποι «φυσιολογικοί» συμμαθητές τους στο γενικό σχολείο σε γνωστικό και ψυχο- κοινωνικό- συναισθηματικό επίπεδο και για τον λόγο αυτόν χρήζουν παρέμβασης και υποστήριξης. Η μερική ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα ένταξης

διαφαίνεται και σε άλλα σημεία. Πρώτον, δεν έχουν αποκρυσταλλωμένη άποψη για το περιεχόμενο των όρων «ένταξη», «ενταξιακός εκπαιδευτικός» και «εκπαιδευτικός Π.Σ.». Για το σύνολο του δείγματος, μοναδική κοινή τοποθέτηση είναι ότι ο θεσμός της Π.Σ. συνδέεται με την εξατομικευμένη υποστήριξη κάποιου μαθητή. Δεύτερον, θα επέλεγαν στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικούς ρόλους οι οποίοι συνδέονται με το γνώριμο προσωπείο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα που χαρακτηρίζεται από παρωχημένες εκπαιδευτικές επιλογές οι οποίες ενισχύουν το πρότυπο του παντοδύναμου δασκάλου απέναντι στους μαθητές του αλλά και στους συναδέλφους του και δεν βλέπουν τον κάθε μαθητή ως μια πολύπλευρη προσωπικότητα με πολλαπλές και διαφορετικές ανάγκες. Έτσι, ο δάσκαλος ενισχύει την υπεροχή του στο σχολικό περιβάλλον, διατηρεί την απόσταση από τους μαθητές, αδυνατεί να συμβάλλει στην επίλυση ενδεχόμενων δυσκολιών τους κι ακολουθεί ένα μοναχικό κι όχι συνεργατικό/ συναδελφικό μονοπάτι.

Η παρατηρούμενη συνοχή στις απαντήσεις των συμμετεχόντων φάνηκε να διαταράσσεται από μεμονωμένες, αλλά όχι αμελητέες, τοποθετήσεις. Μία συμμετέχουσα διαφοροποιήθηκε σταθερά σε αρκετά σημεία από τους συναδέλφους της. Προσκειμένη στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, αποσυνδέει την αναπηρία και την ευθύνη της ύπαρξής της από το ίδιο το άτομο και τη συνδέει με κοινωνικούς παράγοντες, με την άσκηση καταπίεσης σε βάρος αδύναμων ομάδων ή ατόμων και με πολιτικές πρακτικές. Επίσης, μαζί με μια άλλη συμμετέχουσα αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού σε στοιχείο βελτίωσης και όχι παρεμπόδισης της εκπαιδευτικής πράξης.

Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον θεσμό της Π.Σ. ως θεσμό που καλλιεργεί τον διαχωρισμό λόγω των διαχωριστικών πολιτικών αποφάσεων. Παράλληλα, οι ίδιοι, παρότι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, υιοθετούν κλινικές- διαχωριστικές προσωπικές πεποιθήσεις που δεν τους επιτρέπουν να υπηρετήσουν τον συγκεκριμένο θεσμό με ενταξιακές αξιώσεις. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει τον Slee (2011), ο οποίος διαπιστώνει ότι ο αποκλεισμός βρίσκεται παντού και ότι οι παράγοντες που προσδιορίζουν κάθε φορά ποιος θα αποκλειστεί στην καθημερινή ζωή και στην εκπαίδευση μπορεί να είναι και προσωπικοί, πέρα από κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί. Παρόλα αυτά, οι παρατηρούμενες μετατοπίσεις προς την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας δημιουργούν ελπίδες για πιο ενταξιακούς εκπαιδευτικούς. Πράγματι, η ενταξιακή

εκπαίδευση αποτελεί μονόδρομο για την αποφυγή του αποκλεισμού. Όπως υπογραμμίζει ο Barton (1997, σσ. 233), «η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η απάντηση στη διαφορετικότητα· αφορά το άκουσμα των άγνωστων φωνών, το να είναι ανοιχτή, ενδυναμώνοντας όλα τα μέλη και τιμώντας τη ‘διαφορετικότητα’ με αξιοπρεπή τρόπο».

Από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Π.Σ. για την εκπαιδευτική πολιτική που αφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση και ειδικότερα στον θεσμό της Π.Σ., επιβεβαιώθηκε ο διαχωριστικός για μαθητές και εκπαιδευτικούς χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, κάτι που ήδη επισημάνθηκε λίγο πιο πάνω. Συγκεντρώθηκαν πέντε κομβικά σημεία που συνηγορούν υπέρ αυτού του όχι ευοίωνου συμπεράσματος. Τα σημεία αυτά μοιάζουν να συνιστούν τα κομμάτια ενός παζλ το οποίο πολύ μεθοδευμένα και υπογείως καλλιεργεί την ανάγκη δημιουργίας μαθητών που χρήζουν ξεχωριστής υποστήριξης εκτός του συνόλου και δημιουργούν την εικόνα ενός συστήματος που κάνει ένταξη μέσω του διαχωρισμού! Συγκεκριμένα:

- Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατέληξαν πως, αν και έχει συντελεστεί η αναβάθμιση του θεσμού της Π.Σ. μέσω των πιο πρόσφατων μεταρρυθμίσεων, η αναβάθμιση αυτή είναι εν τέλει επίπλαστη διότι πάγια θέση των μεταρρυθμίσεων αυτών είναι να εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές που υποστηρίζονται ως απειλή για τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό και γι’ αυτό ορίζουν και διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης αυτών. Στην πραγματικότητα, οι νομοθετικές ρυθμίσεις μέσω της χρήσης «ενταξιακής γλώσσας» καταφέρνουν και συγκαλύπτουν μία υπάρχουσα συνθήκη διαχωρισμού.
- Το σύνολο των συμμετεχόντων εμφάνισε δυσκολία να προσδιορίσει ποιους μαθητές αφορά ο θεσμός της Π.Σ. αλλά κατέδειξε ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζονται ως απειλή είναι όλοι όσοι εντάσσονται σε μια ξέχωρη κατηγορία, διαφέρουν από τον μέσο όρο της μαθητικής κοινότητας και δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Αυτή η παραδοχή αφαιρεί από τα σχολεία την ευθύνη να γίνουν ανοιχτά στη διαφορετικότητα και να υποδεχθούν ουσιαστικά όλους τους μαθητές και μετακυλά στους ίδιους τους μαθητές και στην αναπηρία τους την αδυναμία τους να ανταποκριθούν σε ένα κλειστό και σχεδιασμένο με συγκεκριμένες προϋποθέσεις εκπαιδευτικό σύστημα.

- Το σύνολο του δείγματος αντιτάχθηκε στον διαχωρισμό εκπαιδευτικών Π.Σ. και γενικής εκπαίδευσης που ορίζει ο νόμος αναθέτοντας τη διαμόρφωση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό Π.Σ. και τάχθηκε υπέρ της συνεργασίας εκπαιδευτικών.
- Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν σε μείζονος σημασίας ζήτημα και τον διαχωρισμό που εμφανίζεται στους κόλπους των εκπαιδευτικών Π.Σ. κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου ως απόρροια διαχωριστικών πολιτικών αποφάσεων. Η μία πολιτική απόφαση έχει να κάνει με την εισαγωγή στο σχολείο εκπαιδευτικών Π.Σ που χρηματοδοτούνται από τις οικογένειες μαθητών που χρειάζονται υποστήριξη, με αποτέλεσμα τη διάκριση εκπαιδευτικών Π.Σ. σε δημόσιους αναπληρωτές και ιδιωτικούς. Η άλλη απόφαση έχει να κάνει με την τακτική του Υπουργείου να προσλαμβάνει αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Π.Σ. μοριοδοτώντας τα υψηλά προσόντα αλλά και τα δευτερεύοντα προσόντα στην ειδική αγωγή, γεγονός που συνιστά μια επιπλέον πράξη συντήρησης της διάκρισης μεταξύ ειδικής και γενικής παιδαγωγικής.
- Το σύνολο του δείγματος αναγνώρισε την ισχύ του πολιτικού λόγου και επιβεβαίωσε το αναπόδραστο από τις διαχωριστικές γραμμές που αυτός θέτει μεταξύ εκπαιδευτικών Π.Σ. και γενικής εκπαίδευσης στην καθημερινή σχολική ζωή.

Όλα τα παραπάνω πιστοποιούν τον μη ενταξιακό προσανατολισμό και τον διακηρυκτικό λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση και ειδικότερα στον θεσμό της Π.Σ.. Η διαπίστωση αυτή φέρνει εύλογα στο προσκήνιο το ερώτημα που σχετίζεται με τον σκοπό που εξυπηρετούν τέτοιες πολιτικές αποφάσεις και κατ' επέκταση με τον σκοπό που εξυπηρετεί η ύπαρξη και η λειτουργία του θεσμού Π.Σ.. Η απάντηση στο ερώτημα είναι πιθανό ότι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας ενδιαφέρεται

... να εξασφαλίσει έναν σταθερό και μακροχρόνιο έλεγχο των διακρινόμενων ατόμων έτσι ώστε να διατηρήσει την τάξη στον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών των μη αποκλινόντων. Η παρεχόμενη ειδική αγωγή φαίνεται να λειτουργεί ως προληπτικό μέτρο στον ελλοχεύοντα κίνδυνο διατάραξης της τάξης και ως αμυντικό εργαλείο διαφύλαξης των υπάρχουσών δομών. Ο άμεσος αποδέκτης των μέτρων του νόμου –ο διακρινόμενος από τους φυσιολογικούς πληθυσμούς– εμφανίζεται να μην είναι

ο ευνοούμενος του νόμου, αλλά ο μη αποδέκτης αυτού – η μη αποκλίνουσα πλειονότητα (Ντεροπούλου- Ντέρου, 2012, σσ. 128).

Συνεπώς, προτεραιότητα των πολιτικών αποφάσεων για την εκπαίδευση συνιστά η συντήρηση καταπιεσμένων ομάδων με σκοπό τη διαφύλαξη της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων στην εκπαιδευτική ζωή του τόπου.

Η διερεύνηση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. εντός του γενικού σχολείου ανέδειξε επιπρόσθετα ενδιαφέροντα σημεία. Πρώτο και άκρως σημαντικό σημείο είναι η μη αξιοποίηση ενταξιακών πρακτικών από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Από τη μία, επεσήμαναν την ανεπάρκεια του Α.Π.Σ. να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Από την άλλη, στην πράξη φάνηκε ότι δεν ήταν διατεθειμένοι ή δεν μπόρεσαν να εφαρμόσουν κάτι διαφορετικό από τις ισχύουσες παγιωμένες πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποίησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις μεθόδους και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και δεν αξιοποίησαν καθόλου ενταξιακές μεθόδους διδασκαλίας ούτε επιπρόσθετο παιδαγωγικό υλικό πέραν του σχολικού εγχειριδίου. Επίσης, διαπιστώθηκε ελλιπής γνώση των συμμετεχόντων αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους, περιορισμένη και με ανορθόδοξο τρόπο χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών (διαφοροποίηση αξιολόγησης χωρίς διαφοροποίηση άλλου στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας) και υπέρμετρη χρήση παραδοσιακών τρόπων αξιολόγησης που πρόσκεινται στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας.

Αναφορικά με τη χρήση συνεργατικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίστηκαν να επιζητούν, έστω και σε μικρό βαθμό, την ανάπτυξη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης της τάξης στην οποία βρίσκονταν παρά το γεγονός ότι διαπίστωναν την ύπαρξη μιας άνισης σχέσης εξουσίας στην οποία πάντα κυρίαρχοι ήταν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, απέδωσαν ελάχιστο σημασία στην καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων με άλλους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης, οι μαθητές στο σύνολό τους, υποστηριζόμενοι και μη, δεν απέδωσαν στους εκπαιδευτικούς Π.Σ. τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου. Αντιθέτως, προέβαλαν επάνω τους την ανάγκη τους για ποιοτικά πιο αναβαθμισμένες σχέσεις σε σύγκριση με τις καθιερωμένες, πιο απόμακρες και τυπικές σχέσεις δασκάλου-

μαθητών. Οι μαθητές της τάξης, αν και αναπαρήγαγαν στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς Π.Σ. το πρότυπο του εκπαιδευτικού που επικουρεί τους μαθητές του- πρότυπο που επιβάλλουν οι πολιτικές επιλογές, φάνηκε να διεκδικούν από τους εκπαιδευτικούς πιο ουσιαστικές και ανθρώπινες σχέσεις. Αντίστοιχα, οι μαθητές που υποστηρίζονταν, φάνηκε να έχουν ανάγκη να αναπτύξουν με τους εκπαιδευτικούς Π.Σ. μια πιο ευέλικτη σχέση που φέρει στοιχεία της γονεϊκής σχέσης αλλά και της σχέσης εκπαιδευτικού- μαθητή, στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την κοινωνική τους ζωή και να βιώσουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης. Οι δύο όψεις της σχέσης υποδηλώνουν την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού ρόλου.

Η παρούσα εργασία καθιστά πρόσφορο το έδαφος για την αναζήτηση επιμέρους συμπερασμάτων τα οποία προκύπτουν από τον συγκερασμό πορισμάτων που προέκυψαν από όλες τις φάσεις της έρευνας.

Το πρώτο αξιοσημείωτο είναι ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν σε άλλες τοποθετήσεις τους υπέρμαχοι της συνεργασίας και σε άλλες όχι. Αντίστοιχα, σε κάποια σημεία των καταγεγραμμένων παρατηρήσεων της συμπεριφοράς τους εμφανίστηκαν να επιδιώκουν τη συνεργασία ενώ σε άλλα φάνηκε πως την επεδίωκαν επιλεκτικά ή και καθόλου. Το γεγονός αυτό μας κάνει να οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μία δυστοκία αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ συνδιδασκάλων που λειτουργούν στο πλαίσιο του θεσμού της Π.Σ.. Παρόλα αυτά, τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα από την έρευνα της Τζινινίκου (2015)- που κατέδειξε ότι βελτιώθηκε η συνεργασία στα ζευγάρια συνδιδασκάλων που επιμορφώθηκαν στην αξιοποίηση συνεργατικών στρατηγικών- μας επιτρέπουν να πιστέψουμε ότι είναι εφικτό να δημιουργηθεί ένα συνεργατικό μοντέλο συνδιδασκαλίας που θα μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των ετερογενών τάξεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπροσθέτως, στον θεωρητικό λόγο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι οι ίδιοι εντοπίζουν ορισμένα από τα κακώς κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζεται με τον θεσμό της Π.Σ. και διατηρούν μια διάθεση αμφισβήτησης του συγκεκριμένου θεσμού. Διαφάνηκε επίσης ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν υιοθετήσει μια ιατρικοποιημένη θεώρηση απέναντι στην αναπηρία στην εκπαίδευση κάτι που φάνηκε και στις μη ενταξιακές πρακτικές που επέλεξαν να

εφαρμόσουν εντός της τάξης. Δηλαδή, εντοπίστηκε μια συνέπεια ανάμεσα στις θεωρητικές τους τοποθετήσεις και στην πρακτική τους, παρόλο που υπήρχαν ενδείξεις ότι σε κάποια σημεία ασπάζονται τη φιλοσοφία της ένταξης. Ακόμη και η συμμετέχουσα που σε πολλά σημεία της έρευνας εμφανίστηκε να υπερασπίζεται τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας, οι επιλογές της στην πράξη δεν διέπονταν από την ενταξιακή φιλοσοφία και φάνηκε να εγκλωβίζεται στις περιορισμένες επιλογές που επιτάσσει η μη ενταξιακή περιρρέουσα ατμόσφαιρα του σχολείου. Η αντίφαση αυτή πιθανόν συνδέεται α) με τις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις για την ειδική αγωγή και τις συγκεκριμένες απόψεις τους για την ένταξη, β) με τις περιορισμένες και περιοριστικές συνθήκες εργασίας που απορρέουν από τη μη ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, γ) την ανεπαρκή εκπαίδευση- επιμόρφωση που έχουν λάβει, δ) με τις περιοριστικές αντιλήψεις τους για την αναπηρία και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική πράξη (Δόγια & Ντεροπούλου, 2013).

Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός αυτό εγείρει προβληματισμούς αναφορικά με τις πιθανότητες υλοποίησης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η σωστή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαντάζει μονόδρομος που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να υπερκεράσουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Έτσι, η παρεχόμενη κατάρτιση θα πρέπει να είναι θεωρητική και πρακτική, με προσανατολισμό την εξεύρεση αποτελεσματικών μεθόδων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, λόγω χάρη μέθοδοι συμπερίληψης παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Επιπλέον, θα πρέπει να εστιάζει σε μια προσπάθεια μετατόπισης της αντίληψης των εκπαιδευτικών γύρω από την αναπηρία, ώστε η αναπηρία από αιτία για τις «περιορισμένες» δυνατότητες των μαθητών να γίνεται αντιληπτή ως ένα κίνητρο που θα προάγει το παιδαγωγικό τους έργο (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Επιπλέον, μεθοδολογικός στόχος και πρόκληση της έρευνας ήταν η διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογής μίας χειραφετικού τύπου έρευνας στους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης. Τα στοιχεία που προέκυψαν καταδεικνύουν ότι όχι μόνο είναι εφικτή η υλοποίηση μιας τέτοιου είδους έρευνας αλλά μπορεί να προσφέρει και σημαντικά δεδομένα στην ερευνητική κοινότητα. Η παρούσα ερευνητική εργασία επέτρεψε τη συγκέντρωση σημαντικού αριθμού δεδομένων και τη σύγχρονη εξέταση πολλών παραμέτρων, οι οποίες τέθηκαν προς διερεύνηση μέσα από τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Έτσι, η εργασία έλαβε τη μορφή μιας

πολυσυλλεκτικής έρευνας σε αντίθεση με άλλες έρευνες στις οποίες ο ερευνητής διερευνά μια μεμονωμένη περιοχή ενδιαφέροντος.

Συνάμα, το συγκεκριμένο είδος έρευνας έδωσε την ελευθερία στους συμμετέχοντες να την αναπτύξουν με βάση την οπτική τους αλλά κυρίως τους έδωσε την ευκαιρία να γίνουν κοινωνοί επιστημονικά ορθών βημάτων και ερευνητικά τεκμηριωμένων πορισμάτων. Σε αυτά τα πορίσματα εκτέθηκαν σε όλα τα στάδια της έρευνας, γεγονός που τους έδωσε τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στις επιλογές τους, να ενδυναμωθούν μοιραζόμενοι τις σκέψεις τους με άλλους συναδέλφους- συμμετέχοντες στην έρευνα και να επαναπροσδιορίσουν τη στάση τους σε κάποια ζητήματα ή τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Πράγματι, κυρίως στην τελευταία φάση της έρευνας, διαφάνηκε διάθεση μετατόπισης ορισμένων συμμετεχουσών, συμπεριλαμβανομένης της ερευνήτριας η οποία επιβεβαιώνει ότι μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επαναπροσδιόρισε τη θέση της σε ζητήματα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι δεν ενεπλάκησαν όλοι οι συμμετέχοντες σε αυτό και ότι οι μετατοπίσεις που διαφάνηκαν πως έγιναν ήταν μικρής κλίμακας υποδεικνύει ότι η υιοθέτηση μιας ενταξιακής θεώρησης είναι ένας αγώνας που προϋποθέτει τον μετασχηματισμό όλων των εμποδίων που απαγορεύουν την αλλαγή, προϋποθέτει την αμφισβήτηση και κριτική καθιερωμένων κοινωνικών αξιών και προτεραιοτήτων και των δομών που αυτές υποστηρίζουν, προϋποθέτει τη δίκαιη μεταχείριση των διαφορών των μαθητών και την αξιοποίηση του διαλόγου στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Barton, 2008).

Παράλληλα όμως, το γεγονός ότι σε μια ομάδα πέντε εκπαιδευτικών διαφάνηκαν σημάδια μετατόπισης με αφορμή τη συμμετοχή τους σε μία μόνο ερευνητική διαδικασία δημιουργεί την ελπίδα και την προσδοκία ότι η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού είναι εφικτή. Άλλωστε, όπως κάθε αγώνας, έτσι και ο συγκεκριμένος προϋποθέτει την έννοια της ελπίδας (Barton, 2008)! Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λοιπόν, μέριμνα όσων διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να είναι όχι μια ακόμη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αλλά μια ουσιαστική μεταρρύθμιση που δεν θα περιλαμβάνει αποσπασματικές αποφάσεις αλλά πλήρη αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος (ποια γνώση παρέχεται στους μαθητές, με ποιους τρόπους, ποια γνώση παρέχεται στους μελλοντικούς και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, πού στοχεύει η εκπαίδευση, κ.ά.), πάντα σε συνάρτηση με τις

υφιστάμενες ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικο- οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας.

5.2 Μεθοδολογικοί περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στους περιορισμούς της έρευνας. Με δεδομένο τον χειραφετικό χαρακτήρα της έρευνας, όπου οι συμμετέχοντες είναι ελεύθεροι να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά φαινόμενα με βάση τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, είναι λογικό τα συμπεράσματα να μην μπορούν να γενικευτούν σε άλλο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εκτός από τις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων, τα συμπεράσματα της έρευνας διαμορφώθηκαν κι από άλλους παράγοντες όπως είναι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, οι προσωπικότητες των υποστηριζόμενων μαθητών και το σχολικό πλαίσιο, στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να διατηρηθούν όμοια σε κάποια άλλη συνθήκη.

Επίσης, σε μια τέτοιου είδους έρευνα, ο ερευνητής λειτουργεί ως ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, γεγονός που κρύβει έναν βαθμό επικινδυνότητας. Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια είχε αναπτύξει μία σχέση τόσο με το περιβάλλον του σχολείου όσο και με τους συμμετέχοντες κι αυτό πιθανόν δεν διευκόλυνε τη διατήρηση μιας αμερόληπτης στάσης απέναντι στην ερευνητική διαδικασία. Προκειμένου να περιοριστεί αυτή η πιθανότητα και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, αξιοποιήθηκαν τρεις από τις προτεινόμενες από τον Padgett (1998) στρατηγικές. Συγκεκριμένα, όλες οι αποφάσεις της ερευνήτριας κοινοποιούνταν στους συμμετέχοντες προκειμένου αυτοί να τις επιβεβαιώσουν, να τις αμφισβητήσουν, να τις απορρίψουν ή να τις εμπλουτίσουν (έλεγχος από τα μέλη). Επίσης, καθ' όλη τη διαδικασία και ιδιαιτέρως κατά την ανάλυση των δεδομένων αναζητήθηκαν επιμελώς όλα εκείνα τα στοιχεία που διαφοροποιούνταν από το σύνολο και αναδείχθηκαν, αρκεί να παρουσίαζαν σταθερότητα στην εμφάνισή τους (ανάλυση της αρνητικής περίπτωσης). Τέλος, σε όλα τα στάδια της έρευνας η ερευνήτρια διατηρούσε αναλυτικές σημειώσεις και σχόλια στα οποία κατέγραφε λεπτομερώς όλα όσα έκρινε ως σημαντικά (πλήρης καταγραφή δραστηριοτήτων).

Σύμφωνα με τον Kvale (1996), μια συνέντευξη δεν συνιστά ποτέ μία συναλλαγή μεταξύ δύο ίσων συμμετεχόντων. Με αυτή την έννοια τέθηκε το πρόβλημα μιας άνισης αλληλεπίδρασης, στην οποία συνήθως ο ερευνητής κατέχει

τον ηγετικό ρόλο και ο συμμετέχοντας ακολουθεί και κατ' επέκταση «απειλείται» ο χειραφετικός προσανατολισμός της έρευνας. Παρόλα αυτά, η ερευνήτρια προσπάθησε να υπερκεράσει αυτό τον περιορισμό ήδη από τα προηγούμενα στάδια της έρευνας. Το περιεχόμενο δηλαδή της συνέντευξης είχε αναδυθεί από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, είχε εγκριθεί από αυτούς, οι ίδιοι επέλεξαν τον χώρο και την ώρα που ήταν διαθέσιμοι, οι ερωτήσεις ήταν έτσι διαμορφωμένες ώστε να μην έχουν την αίσθηση ότι γίνεται έλεγχος των γνώσεών τους ή αξιολόγηση των ίδιων, ενώ ήταν ενήμεροι ότι μπορούσαν ανά πάσα στιγμή να διακόψουν τη ροή της συνέντευξης για να εκφράσουν δικά τους αιτήματα, ακόμη και να αιτηθούν το κλείσιμό της.

Τέλος, ένας άλλος περιορισμός ήταν ο χρονικός παράγοντας. Λόγω προσωπικών δυσκολιών της ερευνήτριας, η τελευταία φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας αρκετών μηνών από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να έχουν αλλάξει εκπαιδευτικά πλαίσια, κάποιοι εξ' αυτών και τόπο διαμονής, και να έχουν πάρει απόσταση από την έρευνα με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται υψηλό βαθμό δέσμευσης ώστε να μετάσχουν και στην τελευταία φάση. Εάν είχε πραγματοποιηθεί νωρίτερα, είναι πιθανόν να υπήρχαν διαφορετικά ευρήματα. Ο περιορισμός αυτός υπερκεράστηκε ως ένα βαθμό δίνοντας σε όλους τους συμμετέχοντες αρκετό χρόνο για να απαντήσουν και ευελιξία στον τρόπο καταγραφής των απόψεών τους.

5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Εφόσον από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέκυψε το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, θα είχε ενδιαφέρον σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθεί με έρευνα χειραφετικού προσανατολισμού πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και τις πρακτικές τους εκπαιδευτικοί Π.Σ. που έχουν προηγουμένως συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης που σχετίζονται, για παράδειγμα, με την εφαρμογή ενταξιακών διδακτικών μεθόδων και την αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών. Μεγαλύτερο δε ενδιαφέρον θα είχε οι εν λόγω εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης θα έχουν παρακολουθήσει κι αυτοί επιμορφωτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν εξοικείωση με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.

Σε μια προσπάθεια επέκτασης της ανωτέρω πρότασης, θα μπορούσε να διερευνηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών Π.Σ. μέσα από τη μελέτη σε ζευγάρια

συνδιδασκάλων οι οποίοι μετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που μόλις προαναφέρθηκαν και οι οποίοι λειτουργούν σε ένα πλαίσιο εντός του οποίου ο διευθυντής δίνει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράλληλα, σε συνέχεια του ευρήματος που ανέδειξε την ανάγκη των μαθητών για μια πιο ουσιαστική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους, το αίτημα διερεύνησης του μοντέλου εκπαιδευτικού που θέλουν οι μαθητές να έχουν και που συνάμα μπορεί να προάγει τη γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική τους ανάπτυξη παραμένει πάγιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ❖ Αβραμίδης, Η., & Διαλεκτάκη, Κ. (2010). Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη: Από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*, (σελ. 211-229). Αθήνα: Πεδίο.
- ❖ Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ❖ Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, (σελ. 246-259). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Anderson, L., & Bird, T. (1995). How three prospective teachers construed three cases of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 11(5), 479-499.
- ❖ Ανδρεαδάκης, Ν. (χ.χ.). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης* (Powerpoint Presentation). Ανακτήθηκε στις 07/01/2019 από https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/12193/mod_resource/content/0/3.%CE%95%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%AD%CF%82%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf.
- ❖ Angelides, P. (2003). Using collaborative models of inquiry for teacher professional development. *Improving Schools*, 6(1), 20-28.
- ❖ Austin, L. V. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- ❖ Avcı, S., Yuksel, A., Soyer, M., & Balikcioglu, S. (2009). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1069-1084.
- ❖ Βαλιάντη, Σ., & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας:

- προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. 10^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα και διδασκαλία*, 6- 7 Ιουνίου. Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- ❖ Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), pp. 231-242.
 - ❖ Barton, L. (2008). Εκπαίδευση και ο Αγώνας για Αλλαγή: Η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής της ελπίδας. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*, (σελ. 21-37). Αθήνα: Ταξιδευτής.
 - ❖ Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;*, (σελ.57-69). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ❖ Bigge, J., Stump, C., Spagna, M., & Silberman, R. (1999). *Curriculum, assessment and instruction for students with disabilities*. Belmont, Ca: Wadsworth.
 - ❖ Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
 - ❖ Chappuis, J., & Chappuis, S. (2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-18.
 - ❖ Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards Inclusive Schooling*. London: Fulton.
 - ❖ Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
 - ❖ Cowan, J., Swearer, M., & Sheridan, M. (2004). Home- School Collaboration. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 201-208.
 - ❖ Cox, K. (2008). *Accommodations Manual: A guide to selecting, administering and evaluating the use of test administration accommodations for students with disabilities*. Georgia Department of Education. Ανακτήθηκε στις 15/12/2018 από <https://archives.doe.k12.ga.us/DMGetDocument.aspx/Accommodation%20Manual%20August%202008.pdf?p=6CC6799F8C1371F6D1C69D60E4029F1085A5BB31C1B556F24ADBA65C89A3BD77&Type=D>.
 - ❖ Δημητρίου, Α., & Ανδρούσου, Α. (2013). Η ενταξιακή διάσταση στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στο Α. Ζώνιου-

- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, Τόμος Γ', (σελ. 35- 57). Αθήνα: Πεδίο.
- ❖ Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση– Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
 - ❖ Δόγια, Α. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2013). Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών γενικού και ειδικού σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών με τύφλωση και μειωμένη όραση. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, Τόμος Γ', (σελ. 35- 57). Αθήνα: Πεδίο.
 - ❖ Δρακωτού, Α. (2015). *Οι απόψεις και οι εμπειρίες εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης* (διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 03/02/2019 από <http://www.ecd.uoa.gr/mde/web/viewer.html?file=DRAKOTOU%20ANTHI.pdf>.
 - ❖ Ernest, J. M., Heckaman, K. A., Thompson, S. E., Hull, K. M., & Carter, S. W. (2011). Increasing the teaching efficacy of a beginning special education teacher using differentiated instruction: a case study. *International Journal of Special Education*, 26(1), 191-201.
 - ❖ Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2012). *Το Προφίλ των Ενταξιακών Εκπαιδευτικών*. Οντένσε, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.
 - ❖ Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί- προϋποθέσεις- προοπτικές. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, (σελ. 246-259). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ❖ Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ❖ Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*

- και η ένταξή τους. *Πρακτικά επιμορφωτικών Σεμιναρίων*, (σελ. 27-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη*. Τόμος Β', (σελ. 45-57). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ❖ Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*, (σελ. 756-768). Λευκωσία, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
 - ❖ Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.
 - ❖ Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. Παπασταυρινίδου, Γ., & Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, (σελ. 189-200). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ❖ Ζώνιου- Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (σελ. 11-27). Αθήνα: Πεδίο.
 - ❖ Fleming, J., & Ward, D. (2013). Facilitation and groupwork tasks in self-directed groupwork. *Groupwork*, 23(2), 56-74.
 - ❖ Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
 - ❖ Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th edition). Boston, MA: Pearson.
 - ❖ Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching exceptional children*, 33(4), 40-47.
 - ❖ Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston, MA: Beacon Press.
 - ❖ Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston, MA: Beacon Press.
 - ❖ Hall, T. (2002). *Differentiating Instruction. Effective Classroom Practices Report*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General

- Curriculum. Ανακτήθηκε στις 3/1/2017 από http://www.principals.in/uploads/pdf/Instructional_Strategie/DI_Marching.pdf.
- ❖ Hamilton, D. (2001). Introduction: New directions in research- education, teacher education and social justice. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 93- 95.
 - ❖ Haring, T. G. (1991). Social relationships. In L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
 - ❖ Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, Universal Design, Universal Design for Learning: Improved Learning Opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45-52.
 - ❖ Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
 - ❖ Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
 - ❖ Καζάκης, Χ. Κ. (2017). *Απόψεις και εμπειρίες γονέων αναφορικά με τη δομή και τη λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης* (διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 03/02/2019 από [http://www.ecd.uoa.gr/mde/web/viewer.html?file=KAZAKIS%20CHRYSOS TOMOS.pdf](http://www.ecd.uoa.gr/mde/web/viewer.html?file=KAZAKIS%20CHRYSOS%20TOMOS.pdf).
 - ❖ Καραγιάννη, Π. (2004). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Πράξη*. Τόμος Β', (σελ.233-250). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ❖ 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.
 - ❖ Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus group: the importance of interaction between research participants. *Social Health Ill*, 16, 103–121.
 - ❖ Kondor, C. A. (2007). *One size may not fit all, but the right teaching strategies might: The effects of differentiated instruction on the motivation of*

- talented and gifted students*. (Unpublished master's thesis). Portland State University, Portland, Oregon.
- ❖ Κοντολέων, Γ. Α., & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2013). Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παράλληλη στήριξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, Τόμος Γ', (σελ. 11- 34). Αθήνα: Πεδίο.
 - ❖ Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ❖ Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
 - ❖ Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ., Μαρκάκης, Ε. (2005). *Χαρτογράφηση- Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής: άργησαν μια μέρα*. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 3, 243-262.
 - ❖ Magiera, K., Smith, C., Zigmund, N., & Gebaner, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 20-24.
 - ❖ Maheady, L., Mallette, B., & Harper, G. F. (1996). The pair-tutoring program: An early field-based experience to prepare preservice general educators to work with students with special learning needs. *Teacher Education and Special Education*, 19, 277-297.
 - ❖ Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - ❖ Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.
 - ❖ Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε στις 15/02/2019 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30262#page/1/mode/2up>.
 - ❖ Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2013-in press). Co-teachers' cooperation as a key- factor for the success of Parallel Support (the Greek model of co-teaching). In *Proceedings of the 3rd Greek Conference on Special Education*. Athens (pp. XX), 11- 14 April 2013. Athens: Grigoris.

- ❖ Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233.
- ❖ Mayer, R. (1998). Cognitive theory for education: What teachers need to know”. In N. Lambert & B. McCombs (Eds.), *How Students Learn: Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Washington: American Psychological Association.
- ❖ Meister, H. (2004). Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Τόμος Α΄, (σελ. 69-85). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology*, 22, 129-152.
- ❖ Μπάμπαλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (2013). Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*, (σελ. 63- 103). Αθήνα: Διάδραση.
- ❖ Mullender, A., & Ward, D. (1991). *Self-Directed Groupwork: Users take action for empowerment*. London: Whiting and Birch.
- ❖ Murawski, W. W. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- ❖ Μωραΐτη, Χ. (201). *Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης και παράλληλης στήριξης για τη μεταξύ τους συνεργασία σε νηπιαγωγεία που φοιτούν μαθητές με αναπηρία* (διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 03/02/2019 από [http://www.ecd.uoa.gr/mde/web/viewer.html?file=MORAITI%20CHRISTIN A.pdf](http://www.ecd.uoa.gr/mde/web/viewer.html?file=MORAITI%20CHRISTIN%20A.pdf).
- ❖ Μωραΐτη, Α., & Παπαδάτου, Δ. (2010). Η χρήση των ομάδων εστιασμένης συζήτησης στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. *Νοσηλευτική*, 49(4), 347-354.
- ❖ Νόμος 1143/ Φ.Ε.Κ. 80/Α΄/31.3.1981. Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 1, αριθμός φύλλου 80*.

- ❖ Νόμος 1566/ Φ.Ε.Κ. 167/Τ.Α./30.09.1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (1985). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 1, αριθμός φύλλου 167.*
- ❖ Νόμος 3699/ Φ.Ε.Κ. 199/Α'/2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (2008). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 1, αριθμός φύλλου 199, σελ.3499- 3520.*
- ❖ Νόμος 4186/ Φ.Ε.Κ. Α'193/17.9.2013. Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις (2013). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 1, αριθμός φύλλου 193.*
- ❖ Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (σελ. 123- 151). Αθήνα: Πεδίο.
- ❖ Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση- τύφλωση). Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη*. Τόμος Β', (σελ. 151-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Oliver, M. (1983). *Social work with disabled people*. London: MacMillan.
- ❖ Oliver, M. (1987). Re-defining Disability: Some issues for research. *Research, Policy and Planning*, 5, 9-13.
- ❖ Oliver, M. (1990, July). *The individual and social model of disability*. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians. Ανακτήθηκε στις 15/1/2017 από <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>.
- ❖ Oliver, M. (1992). Changing the Social Relations of Research Production. *Disability, Handicap and Society*, 7(2), 101-114.
- ❖ Orenstein, A. C. (1999). Curriculum trends revisited. In A. C. Orenstein and L. Behar- Horenstein (Eds.), *Contemporary Issues in Curriculum*, 265- 276. Boston: Allyn & Bacon.

- ❖ Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Tamkins, M. M. (2003). Organizational culture and climate. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, (pp. 565-593). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- ❖ Padgett, D. (1998). *Qualitative methods in social work research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ❖ Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, (σελ. 185-210). Αθήνα: Πεδίο.
- ❖ Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή. 6^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 17-18 Μαρτίου. Λευκωσία, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- ❖ Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- ❖ Πατσιαλή, Κ. (2018). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικών τάξεων και παράλληλης στήριξης για την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη συνεργασία μεταξύ τους και τις δυνατότητες βελτίωσης αυτής* (διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 02/02/2019 από <http://www.ecd.uoa.gr/mde/web/viewer.html?file=PATSIALI%20AIKATERINI.pdf>.
- ❖ Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- ❖ Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Roll, D. L. (1997). Έχουν όλοι φίλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, (σελ. 180-213). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *The Future is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform*. Retrieved (25/9/2017) from http://udlpd.weebly.com/uploads/1/2/3/3/12334317/____future_in_margins.pdf.

- ❖ Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, (σελ. 55-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2013). *Assessment in special and inclusive education*. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.
- ❖ Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- ❖ Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, (σελ. 40-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99-116.
- ❖ Slee, R. (2011). *The Irregular School*. London: Routledge.
- ❖ Snell, M. E. (1998). Characteristics of elementary school classrooms where children with moderate and severe disabilities are concluded: a compilation of findings. In S. J. Vitello & D. E. Mithaug (Eds.), *Inclusive Schooling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- ❖ 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.
- ❖ Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22-26.
- ❖ Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1241-1258.
- ❖ 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., & 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.
 - ❖ Συριοπούλου- Δελλή, Κ. Χ. (2005). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
 - ❖ Συνήγορος του Πολίτη (2009). Κύκλος δικαιωμάτων του παιδιού: «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Πόρισμα: ν.3094/03, 'Συνήγορος του Πολίτη και άλλες διατάξεις', Αρ. 4 παρ. 6, 16/9/2009.
 - ❖ Subramony, D. P., Lindsay, N., Middlebrook, R. H., & Fosse, C. (2002). Using focus group interviews. *Performance Improvement*, 41(8), 38-45.
 - ❖ Taylor, R. (1997). *Assessment of Exceptional Students: Educational and Psychological Procedures*. Boston: Allyn & Bacon.
 - ❖ Τζεκάκη, Μ. (1984). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αξιοποιούμε την προηγούμενη εμπειρία;. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 34, 39-44.
 - ❖ Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
 - ❖ Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
 - ❖ Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583.
 - ❖ Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC Digest*. Ανακτήθηκε στις 3/1/2017 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443572.pdf>.
 - ❖ Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed- Ability Classrooms* (2nd edition). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
 - ❖ Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.

- ❖ Τρούλης, Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- ❖ Τζιβινίκου, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of education in the 21st century*, 64, 108-119.
- ❖ Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007- Φ.Ε.Κ. 449/Β/03.4.2007. Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Α)Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 2, αριθμός φύλλου 449*.
- ❖ Υπουργική Απόφαση 61048/ Ε2/ 2017- Φ.Ε.Κ. 1239/Β/10.4.2017. Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 2, αριθμός φύλλου 1239*.
- ❖ Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ❖ Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- ❖ Φίλιας, Β. (2003). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1) ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1ος Άξονας: Απόψεις εκπαιδευτικών Π.Σ. για την Ενταξιακή Εκπαίδευση

1^α) Πώς κατανοείτε την έννοια της «ένταξης»;

1^β) Ποιους θεωρείτε ότι αφορά η ένταξη;

1^γ) Πώς κατανοείτε την έννοια της «αναπηρίας»;

Πώς κατανοείτε την έννοια της «βλάβης/ διαταραχής»;

Θεωρείτε ότι οι δύο αυτοί όροι είναι ταυτόσημοι ή διαφοροποιούνται μεταξύ τους;

Πώς κατανοείτε την έννοια του «διαφορετικού» στην εκπαίδευση;

1^δ) Μπορείτε να μου περιγράψετε τον- τους μαθητή-ές τον- τους οποίο- ους υποστηρίζετε;

1^ε) Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο ρόλος ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του σχολείου, τι σκοπό επιτελεί; Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό της Π.Σ. τι πιστεύετε; Τι σκοπό επιτελεί η παρουσία του σε μια σχολική μονάδα;

1^{στ}) Θεωρείτε ότι υπάρχει συνομιλία του θεσμού της Π.Σ. και της ενταξιακής εκπαίδευσης ή όχι; Πιστεύετε ότι οι στόχοι τους είναι παρόμοιοι ή διαφέρουν;

1^ζ) Εάν σας δινόταν η ευκαιρία να επιλέξετε τον εκπαιδευτικό σας ρόλο, ποιος θα ήταν αυτός και για ποιο λόγο (εκπαιδευτικός γενικής τάξης, εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, εκπαιδευτικός της Π.Σ. ή κάτι άλλο);

2ος Άξονας: Απόψεις εκπαιδευτικών Π.Σ. για την Εκπαιδευτική Πολιτική

2^α) Στον τελευταίο νόμο (3699/2008), η Π.Σ. συνδέεται για πρώτη φορά με τον όρο «συνεκπαίδευση» και αποσυνδέεται από την παροχή υπηρεσιών φροντίδας και συνοδείας προς του μαθητές με αναπηρία με την επισήμανση του ενταξιακού χαρακτήρα του όρου. Διαφαίνεται, επίσης, να διευρύνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Π.Σ., αφενός γιατί η ευθύνη για τους μαθητές του κατά τις σχολικές δραστηριότητες ανατίθεται, όπως και για τους όλους τους μαθητές, στο σχολείο και όχι αποκλειστικά σε εκείνον και αφετέρου διότι αναφέρεται ότι έχει τα ίδια

δικαιώματα και υποχρεώσεις με τους συναδέλφους του. Θεωρείτε ότι με αυτό τον τρόπο προωθείται ο θεσμός; Ποιος πιστεύετε είναι ο σκοπός αυτής της νομοθετικής απόφασης;

2^β) Ποιους μαθητές θεωρείτε ότι αφορά ο θεσμός της Π.Σ.;

2^γ) Σύμφωνα με το ΦΕΚ 449/ 2007, οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. είναι αρμόδιοι για τη σύνταξη εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και την υλοποίησή του εντός και εκτός τάξης, ως αποκλειστικά υπεύθυνοι για όλες τις σχολικές δραστηριότητες του μαθητή με αναπηρία, όπως τα διαλείμματα και τις εκδρομές. Συμφωνείτε με τα εν λόγω καθήκοντα;

2^δ) Ο θεσμός της Π.Σ. υλοποιείται είτε από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας είτε από ανθρώπους (εκπαιδευτικούς ή μη) που προσλαμβάνονται ιδιωτικά από τις οικογένειες των υποστηριζόμενων μαθητών. Πιστεύετε ότι αυτό επηρεάζει τον ρόλο τους εντός του σχολικού πλαισίου;

2^ε) Οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. (αναπληρωτές ή ιδιωτικοί) δεν επιλέγονται όλοι με τα ίδια κριτήρια. Ποια είναι η γνώμη σας γι' αυτό το ζήτημα; Πιστεύετε ότι μπορούν να επιτελέσουν αυτά που ορίζει ο τελευταίος νόμος για την Π.Σ.;

2^{στ}) Η εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. είναι επαρκής ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στα καθήκοντά τους, όπως αυτά προσδιορίστηκαν λίγο νωρίτερα; Εάν όχι, τι εφόδια πιστεύετε ότι χρειάζονται;

2^ς) Με βάση την εμπειρία σας, πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. τυγχάνουν της ίδιας αντιμετώπισης με τους εκπαιδευτικούς Γ.Ε. εντός του σχολείου;

3ος Άξονας: Εκπαιδευτικές Πρακτικές

3^α) Θεωρείτε ότι τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα (Α.Π.) καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης; Στην τάξη στην οποία είστε, ποιο πρόγραμμα ακολουθείτε (ισχύον Α. Π. , πιλοτικό Α.Π., Α.Π. ειδικής αγωγής);

3^β) Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πληθώρα διδακτικών μεθόδων και τεχνικών όπως ο διάλογος, η μετωπική διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος Project, η ιδεοθύελλα κ.λπ. Εσείς ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιείτε με τον/τους μαθητή- ές σας;

3^γ) Χρησιμοποιείτε κάποιο εκπαιδευτικό υλικό (όπως εικόνες, κασετόφωνο, Η/Υ, νοητικούς χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.λπ.) με τον- τους μαθητή- ές σας; Εάν ναι, ποιο είναι αυτό;

3^δ) Γνωρίζετε κάτι για τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία»; Εφαρμόζετε τις αρχές της όσον αφορά τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση των διδασκόμενων μαθημάτων, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες του- των μαθητή- ών σας;

3^ε) Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία βασικά είδη αξιολόγησης, η διαγνωστική (πραγματοποιείται κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας με στόχο τον προσδιορισμό των γνώσεων, ενδιαφερόντων, δυσκολιών των μαθητών), η διαμορφωτική (πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με στόχο τον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση γνώσεων) και η συνολική/ τελική (με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί). Εσείς ποιον τρόπο επιλέγετε για να αξιολογήσετε τον- τους μαθητή- ές σας;

3^{στ, θ, ι}) Μπορείτε να μου περιγράψετε τον ρόλο σας εντός της τάξης; Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, των υπόλοιπων μαθητών της τάξης και του συλλόγου διδασκόντων απέναντί σας;

Θεωρείτε ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ υμών και του εκπαιδευτικού της τάξης; Εάν ναι, μπορείτε να προσδιορίσετε το είδος της (π.χ. οργανώνετε από κοινού τον χώρο της τάξης, τους κανόνες της τάξης, τους στόχους του μαθήματος, τις δραστηριότητες, υπάρχει εναλλαγή ρόλων κ.ά.);

Όσον αφορά τις άλλες ειδικότητες και άλλους φορείς, υπάρχει συνεργασία; Εάν ναι, τι είδους;

3^ς) Έχει ζητηθεί η γνώμη/ συμμετοχή σας σε δραστηριότητες ή αποφάσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα στο σύνολό της;

3^η) Θεωρείτε ότι η παρουσία σας μέσα στην τάξη και στα διαλείμματα επηρεάζει τις κοινωνικές συναλλαγές του- των μαθητή- ών σας με τους υπόλοιπους μαθητές,

3^κ) Πώς θα αποτιμούσατε τη μέχρι τώρα σχέση σας με την οικογένεια του- των μαθητή- ών σας;

3^λ) Πώς θα αξιολογούσατε την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας; Θεωρείτε ότι αποτελεί στοιχείο ικανό να επηρεάσει το έργο σας ή τη μαθησιακή διαδικασία;

4) Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

5) Στη συνέχεια, θα ήθελα να μου αναφέρετε κάποια προσωπικά σας στοιχεία.

5α) Ποια είναι η ηλικία σας;

5β) Ποιες είναι οι σπουδές σας (προπτυχιακές- μεταπτυχιακές);

5γ) Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο Ειδικής Αγωγής; Κατέχετε δεξιότητες όπως η γνώση νοηματικής γλώσσας ή γραφής Braille;

5δ) Πόσα χρόνια εργάζεστε στη γενική εκπαίδευση και πόσα στην ειδική αγωγή;

5ε¹) Εργάζεστε ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός Π.Σ. ή ως ιδιωτική Π.Σ.;

5στ) Έχετε στο οικείο περιβάλλον σας κάποιο άτομο με αναπηρία;

II) ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Παρατηρητής: _____ Ημερομηνία: _____
_____ Τάξη: _____
Μάθημα: _____ Χρόνος Παρατήρησης: _____

Εκπαιδευτικός Γενικής τάξης

Εκπαιδευτικός Ειδικότητας(Ειδικότητα)

Διδασκόμενη ενότητα: _____

Στόχοι μαθήματος (όπως ορίστηκαν από τον δάσκαλο από εσάς

Μαθησιακός Τομέας

Διδακτικές Μέθοδοι

Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης (σημειώστε με ν)

Χρησιμοποιεί τη μετωπική διδασκαλία	
Χρησιμοποιεί τον διάλογο	
Χρησιμοποιεί ερωταποκρίσεις	
Χρησιμοποιεί τη μέθοδο project	
Χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο	
Χρησιμοποιεί ιδεοθύελλα	
Χρησιμοποιεί παιχνίδι ρόλων/ δραματοποίηση	
Χρησιμοποιεί τεχνικές για παροχή κινήτρων μάθησης στον μαθητή	
Προσφέρει ευκαιρίες στον μαθητή για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων	
Συσχετίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με εμπειρίες και ενδιαφέροντα του μαθητή	
Ακολουθεί τις μεθόδους και τεχνικές της δασκάλας Γενικής Εκπαίδευσης	
Ακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης για τον μαθητή, διαφορετικό από της τάξης; ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>	
Εάν ναι, περιγράψτε για ποιους λόγους:	

Υλικό (σημειώστε με ν)

Χρήση έντυπου υλικού ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Περιγράψτε
Χρήση ηλεκτρονικού υλικού ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>

Περιγράψτε
Χρήση φωτογραφικού υλικού ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/> Περιγράψτε
Άλλο, περιγράψτε:
Χρήση εποπτικών μέσων Προτζέκτορας <input type="checkbox"/> Η/Υ <input type="checkbox"/> Διαφάνειες <input type="checkbox"/> Χάρτες <input type="checkbox"/> Εικόνες <input type="checkbox"/> Άλλο, περιγράψτε:

Διαφοροποιημένες Πρακτικές

Ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης (**σημειώστε με ν**)

Διαφοροποιεί τη μαθησιακή διαδικασία ως προς: τον σχεδιασμό <input type="checkbox"/> το περιεχόμενο <input type="checkbox"/> το υλικό <input type="checkbox"/> την αξιολόγηση <input type="checkbox"/>
Δίνει επεξηγήσεις και παραδείγματα για το διδασκόμενο αντικείμενο <input type="checkbox"/>
Παρουσιάζει στον μαθητή ποικιλία δραστηριοτήτων <input type="checkbox"/>
Ενεργοποιεί/ επαναφέρει προαπαιτούμενες γνώσεις ή δεξιότητες <input type="checkbox"/>
Διαφοροποιεί την εργασία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή <input type="checkbox"/>
Διαφοροποιεί την κατ' οίκον εργασία <input type="checkbox"/>
Διαφοροποιεί την αξιολόγηση εννοιών που διδάχθηκαν <input type="checkbox"/>

Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός της Π.Σ. (**σημειώστε με ν**):

Αξιολογεί τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (όχι μόνο την ορθογραφία, τεστ ή βαθμολογία); ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Παρέχει ανατροφοδότηση προς τους μαθητές; ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναπροσδιορίσει κάποιους στόχους; ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/> Εάν ναι, περιγράψτε ποιους στόχους:

Συνεργασία (σημειώστε με ν)

Ο δάσκαλος της τάξης σχεδίασε τη διδασκαλία σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Π.Σ.;	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Οι δάσκαλοι άλλων ειδικοτήτων σχεδίασαν τη διδασκαλία σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Π.Σ.;	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Υπήρξε διακριτή ή ισόρροπη κατανομή ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών;	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. απευθύνθηκε στο σύνολο των μαθητών <input type="checkbox"/> Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. απευθύνθηκε στον υποστηριζόμενο μαθητή <input type="checkbox"/> Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. απευθύνθηκε στο σύνολο των μαθητών και στον υποστηριζόμενο μαθητή <input type="checkbox"/> Πόσο συχνά;	Ποτέ <input type="checkbox"/> Ελάχιστες φορές <input type="checkbox"/> Λίγες φορές <input type="checkbox"/> Αρκετές φορές <input type="checkbox"/> Πολλές φορές <input type="checkbox"/>
Ο εκπαιδευτικός της τάξης απευθύνθηκε στον εκπαιδευτικό Π.Σ.;	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/> Εάν ναι, περιγράψτε για ποιον λόγο:
Ο εκπαιδευτικός Π.Σ. απευθύνθηκε στον εκπαιδευτικό της τάξης;	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/> Εάν ναι, περιγράψτε για ποιον λόγο:
Οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης απηύθυναν τον λόγο στον εκπαιδευτικό Π.Σ.;	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/> Εάν ναι, περιγράψτε για ποιον λόγο:

Κοινωνικές Συναλλαγές υποστηριζόμενου μαθητή

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο μαθητής μιλά στον εκπαιδευτικό Π.Σ. για (σημειώστε με ν):

	Ποτέ	Ελάχιστες φορές	Λίγες φορές	Αρκετές φορές	Πολλές φορές
Να ζητήσει άδεια να κάνει κάτι					
Να ζητήσει ιδέες ή βοήθεια να επιλύσει κάτι					
Να επιβεβαιώσει κάτι που κάνει					
Δεν μιλά καθόλου					

Στο διάλειμμα, στο ελεύθερο παιχνίδι του μαθητή, ο εκπαιδευτικός Π.Σ. (σημειώστε με ν):

	Ποτέ	Ελάχιστες φορές	Λίγες φορές	Αρκετές φορές	Πολλές φορές
Είναι απόν					
Παρατηρεί					
Προτείνει και εισάγει νέες ιδέες					
Καθοδηγεί					
Παίζει μαζί με το παιδί					
Ανταποκρίνεται στην πρόσκληση του παιδιού					

Στη διάρκεια του διαλείμματος (..... λεπτά), πόση ώρα πέρασε μόνος του (..... λεπτά) και πόση με τους φίλους του (..... λεπτά);

Με τι είδους δραστηριότητα ασχολείται;

.....

Παίζει μόνος του γιατί δεν μπορεί (σημειώστε με ν):

Να ξεκινήσει κάποιο παιχνίδι ο ίδιος με τους συμμαθητές <input type="checkbox"/>
Δεν μπορεί να παίξει το παιχνίδι των άλλων <input type="checkbox"/>
Προτιμά να παίξει μόνος <input type="checkbox"/>
Άλλο, περιγράψτε:.....

Δείχνει να είναι (σημειώστε με ν):

Χαρούμενος <input type="checkbox"/>
Λυπημένος <input type="checkbox"/>
Δεν ανταποκρίνεται <input type="checkbox"/>
Βαριέται <input type="checkbox"/>
Αδιαφορεί <input type="checkbox"/>
Εναλλασσόμενα συναισθήματα <input type="checkbox"/>
Άλλο, περιγράψτε: