

**ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ Η ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ  
ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ  
ΣΤΟ ΤΥΠΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

ΑΠΟ ΤΗΝ

Αδαμαντία Τάσιου

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα

«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Οκτώβριος, 2021

## ΔΗΛΩΣΗ

Η Αδαμαντία Τάσιου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής και η μεταξύ τους συνεργασία ως παράγοντες προώθησης πρακτικών συμπερίληψης για μαθητές με αυτισμό στο τυπικό δημοτικό σχολείο» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



UNIVERSITY of NICOSIA

«Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής και η μεταξύ τους συνεργασία ως παράγοντες προώθησης πρακτικών συμπερίληψης για μαθητές με αυτισμό στο τυπικό δημοτικό σχολείο.»



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, στην ολοκλήρωσή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες αυτής της έρευνας, οι οποίοι αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο και με προθυμία μοιράστηκαν μαζί μου αυθεντικές σκέψεις και αντιλήψεις, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην εξέλιξη αυτής της ερευνητικής προσπάθειας. Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την υπεύθυνη καθηγήτρια της μεταπτυχιακής μου εργασίας και ερευνητική σύμβουλο Ντούλια Αθηνά για την διαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση, καθώς και για τη συνεχή παροχή χρήσιμων συμβουλών καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η συμβολή της το διάστημα αυτό ήταν αδιαμφισβήτητα ουσιαστική, τόσο κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, όσο και κατά τη συγγραφή της τελικής εργασίας. Τέλος, επιθυμώ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου και τους στενούς μου φίλους και συναδέλφους για τη στήριξη που μου παρείχαν, αλλά και τις συμβουλές που απλόχερα μου προσέφεραν όλο αυτό το διάστημα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές για τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στο γενικό δημοτικό σχολείο. Η εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής συνδιδασκαλίας στην τυπική τάξη του δημοτικού σχολείου επαφίεται στην προσωπική θέληση και προθυμία των εκάστοτε εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Η εργασία αυτή αποτελεί μία ερευνητική προσπάθεια κατανόησης των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συνεργασία τους με άλλους συναδέλφους, με σκοπό την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού στα πλαίσια του τυπικού δημοτικού σχολείου. Η προσέγγιση του υπό μελέτη ζητήματος πραγματοποιήθηκε μέσω μίας ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Τα δεδομένα της μελέτης συλλέχθηκαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων με δεκαέξι εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της χώρας.

Τα κύρια ευρήματα της μελέτης αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας, αλλά και την κατάσταση που κυριαρχεί στα σύγχρονα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Ο παράγοντας της ηλικίας φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα με αρνητική στάση και επιφυλακτικότητα όσον αφορά την εφαρμογή συνδιδασκαλίας. Επιπλέον, η άνιση κατανομή καθηκόντων μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τον διαχωρισμό των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, επιδρά δραματικά στην υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τέλος, η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συνεργατική διδασκαλία παρακωλύει οποιαδήποτε προσπάθεια ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών και συνδιδασκαλιών στα πλαίσια της τάξης του δημοτικού σχολείου και, συνεπώς, δρα ανασταλτικά στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης.

**Λέξεις-κλειδιά:** συμπερίληψη, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συνεργατική διδασκαλία-συνδιδασκαλία, στάσεις εκπαιδευτικών.

## ABSTRACT

Collaborative teaching (Co-teaching) is one of the most effective practices for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in general primary school. The application of any form of Co-teaching in general classroom of primary school is left on the will and willingness of the respective General and Special education teachers. The current thesis is a research approach to understanding teachers' attitudes and opinions towards cooperation with other colleagues, in order to promote the inclusion of students in the autism spectrum in the context of the typical primary school. The approach of the under study issue was carried out through individual interviews with sixteen General and Special Primary Education teachers, all of which work at primary schools of Greece.

The main findings of this study are related to teachers' attitudes towards the implementation of collaborative teaching, as well as the prevailing situation in modern Greek primary schools. The age factor appears to be inextricably linked to a negative attitude and wariness regarding the application of Co-teaching. Furthermore, the unequal distribution of tasks among teachers, in addition to the segregation in typical and atypical development students, has a dramatic impact on the adoption of an inclusive education. Last but not least, the deficient re-education of teachers about Co-teaching hinders any attempt to develop collaborative practices and teaching within the primary school classroom and, as a consequence, acts as a deterrent to the successful implementation of inclusion.

**Keywords:** inclusion, Autism Spectrum Disorder (ASD), Primary Education, Collaborative teaching-Co-teaching, teacher attitudes.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	1
ΛΙΣΤΑ ΕΙΚΟΝΩΝ .....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	4

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

Θεωρητικό Πλαίσιο .....	6
1.1. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση .....	6
1.1.1. Τμήμα Ένταξης.....	8
1.1.2. Θεσμός Παράλληλης Στήριξης.....	8
1.2. Κουλτούρα συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο .....	9
1.3. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος .....	11
1.3.1. Ορισμός .....	11
1.3.2. Αιτιολογία.....	11
1.3.3. Διάγνωση Αυτισμού .....	11
1.3.4. Κλινική Εικόνα Αυτισμού-Τομείς Ανίχνευσης Ελλειμμάτων .....	12
1.3.4.1. Επικοινωνία .....	12
1.3.4.2. Κοινωνική Αλληλεπίδραση .....	13
1.3.4.3. Δημιουργική Φαντασία – Δραστηριότητες και Ενδιαφέροντα.....	14
1.3.5. Συμπερίληψη μαθητών στο φάσμα του Αυτισμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	15
1.4. Η Συνεργατική Διδασκαλία – Συνδιδασκαλία ως συμπεριληπτική πρακτική.....	18

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας .....	19
2.1. Η σημασία της συνεργατικής διδασκαλίας στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	20
2.2. Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της συνδιδασκαλίας.....	22
2.3. Στάσεις εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία .....	24
2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση και τη συνδιδασκαλία .....	26
2.5. Η ελληνική πραγματικότητα .....	28

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

Μεθοδολογία.....	31
3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	31
3.2. Ερευνητικές υποθέσεις.....	32
3.3. Ερευνητική προσέγγιση .....	32
3.4. Εργαλείο της έρευνας.....	33
3.4.1. Δομή συνέντευξης .....	34
3.4.2. Χώρος διεξαγωγής.....	35
3.4.3. Απομαγνητοφώνηση.....	35
3.5. Δείγμα και χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	35
3.6. Ανάλυση δεδομένων .....	38
3.7. Ο ρόλος του ερευνητή στην ποιοτική έρευνα .....	39
3.8. Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και Γενίκευση αποτελεσμάτων .....	40
3.9. Δεοντολογία και ηθικά ζητήματα έρευνας.....	42
3.10. Περιορισμοί της έρευνας.....	43

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

Αποτελέσματα.....	45
4.1. 1 <sup>η</sup> κατηγορία: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη Συμπερίληψη και τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος .....	45
4.2. 2 <sup>η</sup> κατηγορία: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη Συνδιδασκαλία – Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) .....	54
4.3. 3 <sup>η</sup> κατηγορία: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.....	63
4.4. Σύγκριση αποτελεσμάτων έρευνας με την υπάρχουσα βιβλιογραφία .....	76

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

Συμπεράσματα .....	81
--------------------	----

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>**

Αναστοχασμός και προτάσεις ερευνητή .....	84
---	----

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>**

Βιβλιογραφία .....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	93



## ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1</b> Φύλο συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.....	37
<b>Πίνακας 2</b> Μέσοι όροι ηλικίας και προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.....	37
<b>Πίνακας 3</b> Στοιχεία συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.....	38
<b>Πίνακας 4</b> Στοιχεία συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	39

## ΛΙΣΤΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

<b>Εικόνα 1</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης. ...	47
<b>Εικόνα 2</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης. ...	47
<b>Εικόνα 3</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της συμπερίληψης στο τυπικό δημοτικό σχολείο. ....	47
<b>Εικόνα 4</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της συμπερίληψης στο τυπικό δημοτικό σχολείο. ....	48
<b>Εικόνα 5</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.....	49
<b>Εικόνα 6</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.....	49
<b>Εικόνα 7</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη.....	50
<b>Εικόνα 8</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη.....	50
<b>Εικόνα 9</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με διαμόρφωση/προσαρμογή διδασκαλίας για μαθητές με ΔΑΦ. ....	51
<b>Εικόνα 10</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με διαμόρφωση/προσαρμογή διδασκαλίας για μαθητές με ΔΑΦ. ....	52
<b>Εικόνα 11</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών Γ.Α. για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. ....	53
<b>Εικόνα 12</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών Γ.Α. για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. ....	53

<b>Εικόνα 13</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού Π.Σ.....	55
<b>Εικόνα 14</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού Π.Σ.....	55
<b>Εικόνα 15</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την επιρροή του θεσμού της Π.Σ. στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	57
<b>Εικόνα 16</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την επιρροή του θεσμού της Π.Σ. στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	57
<b>Εικόνα 17</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών Π.Σ. από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. ....	58
<b>Εικόνα 18</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών Π.Σ. από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. ....	58
<b>Εικόνα 19</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς Γ.Α.....	59
<b>Εικόνα 20</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς Γ.Α.....	60
<b>Εικόνα 21</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τα εμπόδια στην εφαρμογή της Π.Σ. ....	61
<b>Εικόνα 22</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τα εμπόδια στην εφαρμογή της Π.Σ. ....	61
<b>Εικόνα 23</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σε σχέση με την εξασφάλιση αποτελεσματικότητας του θεσμού της Π.Σ. ....	62
<b>Εικόνα 24</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σε σχέση με την εξασφάλιση αποτελεσματικότητας του θεσμού της Π.Σ. ....	63
<b>Εικόνα 25</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού Γ.Α. στην τάξη. ....	65
<b>Εικόνα 26</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού Γ.Α. στην τάξη. ....	65
<b>Εικόνα 27</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών Γ.Α. όσον αφορά συνεργατικές πρακτικές για την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ. ....	67
<b>Εικόνα 28</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. όσον αφορά συνεργατικές πρακτικές για την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ.....	67
<b>Εικόνα 29</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τις επιδράσεις της συνεργατικής διδασκαλίας στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	68

<b>Εικόνα 30</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τις επιδράσεις της συνεργατικής διδασκαλίας στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.....	69
<b>Εικόνα 31</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών Γ.Α. όσον αφορά την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στην τάξη τους. ....	70
<b>Εικόνα 32</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. όσον αφορά την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στην τάξη τους. ....	71
<b>Εικόνα 33</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών Γ.Α. όσον αφορά τυχόν αλλαγές στη συνεργασία τους με εκπαιδευτικό.....	72
<b>Εικόνα 34</b> Απαντήσεις εκπαιδευτικών Ε.Α. όσον αφορά τυχόν αλλαγές στη συνεργασία τους με εκπαιδευτικό.....	73
<b>Εικόνα 35</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες της συνεργατικής διδασκαλίας. ....	74
<b>Εικόνα 36</b> Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες της συνεργατικής διδασκαλίας. ....	75

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την πάροδο του χρόνου, όλο και περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες αναπηρίες φοιτούν στα γενικά δημοτικά σχολεία της χώρας μας, αλληλεπιδρώντας με συνομήλικα παιδιά, με τα οποία μοιράζονται κοινά αναλυτικά προγράμματα, κοινούς εκπαιδευτικούς και το σύνολο των δραστηριοτήτων, όπως προβλέπει η αρχή της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2011). Η ιδέα της συμπερίληψης, η οποία πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990, πρεσβεύει το όραμα για δημιουργία «ενός σχολείου για όλους», το οποίο θα αγκαλιάζει κάθε μαθητή και θα ανταποκρίνεται με σεβασμό στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις δυνατότητές του.

Μαθητές με διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) (Autism Spectrum Disorder-ASD) αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα τυπικά δημοτικά σχολεία της χώρας μας. Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αναφέρεται σε μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εκδηλώνεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο, μέσα από ένα πλήθος συμπεριφορών που αφορούν ελλείμματα στην επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργική σκέψη και φαντασία (Στασινός, 2016). Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε βιολογικά αίτια, που σχετίζονται με νευρολογικά προβλήματα του εγκεφάλου, και ορισμένες φορές συνυπάρχει με άλλες διαταραχές (Πολυχρονοπούλου, 2012). Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, οι οποίοι φοιτούν σε δημοτικά σχολεία, υποστηρίζονται μέσω του θεσμού παράλληλης στήριξης στην τάξη από ειδικό παιδαγωγό. Η αυξανόμενη φοίτηση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στα τυπικά σχολεία και η υποστήριξη των παιδιών αυτών με την παροχή παράλληλης στήριξης καθιστά επιτακτική την ανάγκη για ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και συνδιδασκαλιών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής (Malian & McRae, 2010).

Σκοπό, λοιπόν, της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής και η μεταξύ τους συνεργασία ως προωθητικοί παράγοντες συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού στο τυπικό δημοτικό σχολείο. Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία εντοπίζονται αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, τα οποία ποικίλουν. Η σύγχυση των ρόλων των εκπαιδευτικών και η ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα συνεκπαίδευσης συχνά λειτουργούν ανασταλτικά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών

και, κατ' επέκταση, στην προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Στην Ελλάδα η σύγχυση των καθηκόντων και η αρνητική στάση, που συχνά συναντάται από την πλευρά των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, όπως αποδεικνύουν σχετικές έρευνες, δυσχεραίνουν την εφαρμογή συνδιδασκαλιών. Η παρούσα μελέτη προσπαθεί με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας να εμβαθύνει στο υπό διερεύνηση ζήτημα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με δεκαέξι εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της χώρας, με σκοπό να συγκεντρωθούν οι απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις τους γύρω από την εφαρμογή συνδιδασκαλιών στην τάξη, μέσω των οποίων προωθείται η συμπερίληψη μαθητών με διαταραχή φάσματος αυτισμού, καθώς και άλλες μαθησιακές ανάγκες.

Ως εκ τούτου, η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στην παροχή ουσιαστικών πληροφοριών όσον αφορά την αποτελεσματική συνεκπαίδευση μαθητών με αυτισμό στο δημοτικό σχολείο και στη γνωστοποίηση των επικρατουσών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία για την προώθηση της συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα της μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν για τον εντοπισμό ανασταλτικών παραγόντων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την τροποποίηση της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας και νοοτροπίας και, κατ' επέκταση, τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού.

Η εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια με επιμέρους υποκεφάλαια και ενότητες. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και στοχεύει στη διασαφήνιση βασικών όρων και εννοιών της επικείμενης μελέτης. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται ανασκόπηση στην ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία και επισημαίνονται αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση και τη μεθοδολογία της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα που προκύπτουν, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο επισημαίνονται τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγει η συγκεκριμένη μελέτη. Το έκτο κεφάλαιο περιέχει τον αναστοχασμό του ερευνητή, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές πηγές, που αποτελούν το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο. Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται το Παράρτημα με τον κατάλογο των ερωτήσεων της συνέντευξης, που αξιοποιήθηκε κατά τη συλλογή των δεδομένων.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμη, αλλά και αναγκαία, η διασαφήνιση εννοιών που συνδέονται άρρηκτα με το υπό διερεύνηση θέμα. Αρχικά, η συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στο τυπικό σχολείο πραγματοποιείται, ή θα έπρεπε να πραγματοποιείται, στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, είναι καίριας σημασίας η διασαφήνιση του όρου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, των συμπεριληπτικών αρχών και πρακτικών που αυτή προσβέπει, καθώς και της σημασίας της στο σύγχρονο σχολείο. Στη χώρα μας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο συνηθισμένο σχολείο εφαρμόζεται με την ύπαρξη Τμημάτων Ένταξης και τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στη γενική τάξη, για τα οποία γίνεται αναφορά στη συνέχεια, καθώς η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη συνεργατική σχέση του εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής στο γενικό σχολείο.

Επιπροσθέτως, εφόσον η μελέτη αυτή αφορά τη συμπερίληψη μαθητών στο φάσμα του αυτισμού είναι υψίστης σημασίας η εμβάθυνση σε αυτή την νευροαναπτυξιακή διαταραχή, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που τη διακρίνουν και στον τρόπο με τον οποίο άτομα με την εν λόγω διαταραχή συμπεριλαμβάνονται στο τυπικό δημοτικό σχολείο, στα πλαίσια της δημιουργίας ενός σχολείου για όλους (Αγγελίδης, 2011). Στην τελευταία υποενότητα του θεωρητικού πλαισίου πραγματοποιείται διασαφήνιση της έννοιας της «Συνεργατικής Διδασκαλίας», μίας συμπεριληπτικής πρακτικής που αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της εργασίας αυτής.

### 1.1. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εισήλθε παγκοσμίως στο χώρο της εκπαίδευσης στα μέσα περίπου του 1990 αποτελώντας βασικό σταθμό στην μέχρι τότε πορεία της Ειδικής Αγωγής και μία καινοτομία στην εκπαίδευση γενικότερα (Στασινός, 2016). Η ιδέα της συμπερίληψης προσβέπει τις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, προωθώντας πολιτικές και πρακτικές που ευνοούν τη φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές, ή άλλων ειδών, ανάγκες στο τυπικό σχολείο. Μάλιστα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία συναντάται και με τον όρο «συνεκπαίδευση»,

αποτελεί δικαίωμα κάθε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ανήκει στους κόλπους των γενικών σχολείων, υπογραμμίζοντας τον ρόλο των ίδιων των σχολείων στην υλοποίησή της (Karpen, 2010).

Ο διαχωρισμός των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης που προέκυπτε μέσα από την εφαρμογή της ένταξης και της ενσωμάτωσης στο γενικό σχολείο, υπογράμμισε την ανάγκη για δημιουργία σχολείων που θα ανταποκρίνονταν με επιτυχία στις ανάγκες όλων των παιδιών (Αγγελίδης, 2019). Η βασική διαφοροποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την ένταξη και την ενσωμάτωση, που επικρατούσαν έως τότε στην Ειδική Εκπαίδευση, έγκειται στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους τους μαθητές, δίχως διακρίσεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό, το αναλυτικό πρόγραμμα και το σύνολο των δραστηριοτήτων του σχολείου (Αγγελίδης, 2011). Συνεπώς, στόχο της συμπερίληψης αποτελεί, όχι απλά η συνύπαρξη των μαθητών στη γενική τάξη, αλλά η ουσιαστική συμμετοχή και εμπλοκή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προωθώντας την αίσθηση του «ανήκειν» στους μαθητές και μειώνοντας στο μέγιστο τον κοινωνικό αποκλεισμό (Στασινός, 2016).

Επιπροσθέτως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν απευθύνεται αποκλειστικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά στο σύνολο των μαθητών μίας τάξης, στο σύνολο των διαφορετικών ατομικών χαρακτηριστικών, και, κατ' επέκταση, της ποικιλομορφίας που συναντάται σε μία τάξη τυπικού σχολείου. Ακόμη, η ιδέα της συμπερίληψης δεν περιορίζεται στα πλαίσια του σχολείου. Αντιθέτως, μέσα από την ενσωμάτωσή στη σχολική κοινότητα προωθεί την κοινωνική ένταξη των ατόμων στο ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο (Florian, 2019).

Συνοψίζοντας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μία νέα φιλοσοφία στο χώρο της εκπαίδευσης, μέσα από την οποία η μοναδικότητα κάθε μαθητή αντιμετωπίζεται με σεβασμό (Teotia, 2018). Ωστόσο, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι δυνατό να εφαρμοστεί μέσα από τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σημερινό σχολείο και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πολιτικών και πρακτικών από μέρους του διοικητικού προσωπικού, των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού (Florian, 2013). Επομένως, η αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο προϋποθέτει ριζικές αλλαγές και διαμορφώσεις, τόσο στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στις αξίες που επικρατούν στις εκπαιδευτικές κοινότητες (Miles & Singal, 2010). Στη χώρα μας, στο τυπικό δημοτικό σχολείο, η αρχή της συμπερίληψης εφαρμόζεται με την ύπαρξη ειδικών Τμημάτων

Ένταξης στο τυπικό σχολείο και με τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στη γενική τάξη (Αγγελίδης, 2011).

### **1.1.1. Τμήμα Ένταξης**

Στην Ελλάδα από το 1985 με το ψήφισμα του νόμου 1566 (Ν.1566/85) θεσπίστηκε η λειτουργία "Ειδικών τάξεων" στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Λίγο αργότερα, το 2000, με το ψήφισμα του νόμου 2817 (Ν.2817/2000) οι ειδικές, ως τότε, τάξεις μετονομάστηκαν σε «Τμήματα Ένταξης», αποσκοπώντας στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και στιγματισμού (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000). Στα τμήματα αυτά φοιτούσαν μαθητές που είχαν λάβει γνωμάτευση, έπειτα από αξιολόγηση και παραπομπή, από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), τα οποία έπειτα μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.).

Από το 2008, με τον νόμο 3699 (Ν.3699/2008) άρχισαν να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από τα Κ.Ε.Σ.Υ., έπειτα από σύμφωνη γνώμη και έγκριση του εκπαιδευτικού της τάξης, του σχολικού συμβούλου Ειδικής Αγωγής και των γονέων (Ν.3699/2008, ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). Ο ίδιος νόμος προέβλεπε τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης, εντός των γενικών σχολείων, από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Η παροχή της υποστήριξης στο Τμήμα Ένταξης, καθώς και η διάρκεια αυτής, για κάθε μαθητή διαφέρει, αναλόγως την περίπτωση και τις εκάστοτε δυσκολίες που εντοπίζονται.

### **1.1.2. Θεσμός Παράλληλης Στήριξης**

Η παράλληλη στήριξη (Π.Σ.) ως πρακτική για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο θεσμοθετήθηκε το 2000 (Ν.2817/2000, Ν.3699/2008) και έκτοτε εφαρμόζεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΥΠΑΙΘ, 2020). Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, η παράλληλη στήριξη προσφέρεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έπειτα από σχετική έκθεση των Κ.Ε.Σ.Υ., από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι αναλαμβάνουν την ατομική και παράλληλη υποστήριξη των μαθητών μέσα στη γενική τάξη, κατά την παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος.



Στη γενική τάξη του σχολείου συναντάται μία μορφή συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής και τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος παρέχει παράλληλη υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης βασίζεται στις μορφές της συνεργατικής διδασκαλίας. Συνεπώς, για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού αυτού είναι απαραίτητη η ουσιαστική συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, σε επίπεδο σχεδιασμού της μάθησης, διδασκαλίας, αλλά και αξιολόγησης, σύμφωνα με τις αρχές της συνδιδασκαλίας (Cook & Friend, 2010).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως η συνύπαρξη των εκπαιδευτικών στη γενική τάξη για τη συνεκπαίδευση μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης απαιτεί ξεκάθαρη διατύπωση των ευθυνών και καθηκόντων του καθενός, καθώς, σε αντίθετη περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος της δημιουργίας συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ τους (Friend, 2008). Δυστυχώς η οριοθέτηση του πλαισίου αυτού συνεργασίας δεν έχει με σαφήνεια καθοριστεί σε κανένα θεσμικό κείμενο.

## **1.2. Κουλτούρα συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο**

Η υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται από κάποιους βασικούς παράγοντες. Η κουλτούρα ενός σχολείου, αποτελεί ίσως έναν από τους βασικότερους παράγοντες, καθώς η ίδια αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη αντίστοιχα πολιτικών και πρακτικών φιλικών προς τη συμπερίληψη, όπως αναφέρεται στο Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011).

Η κουλτούρα ενός σχολείου αφορά τις αξίες που προσβέβει το σχολείο, τις πεποιθήσεις των ατόμων που εντάσσονται σε ένα σχολικό πλαίσιο, καθώς και τους άγραφους κανόνες που ισχύουν. Κατά συνέπεια, στην κουλτούρα ενός σχολείου συγκαταλέγονται και οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι σχέσεις των ατόμων, οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με τις πεποιθήσεις που κυριαρχούν (Teotia, 2018). Συνεπώς, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή με τους μαθητές του σχολείου και τις οικογένειές τους, καθώς και με την ευρύτερη κοινότητα, αντικατοπτρίζουν αυτό που αποκαλούμε "κουλτούρα" ενός σχολείου.

Επιπλέον, ο βαθμός στον οποίο το σχολείο αποδέχεται ή όχι τη διαφορετικότητα σε επίπεδο εθνικότητας, χρώματος, πολιτισμού και γλώσσας αντικατοπτρίζει την υπάρχουσα κουλτούρα. Συνεπώς, το ήθος και οι στάσεις που

κυριαρχούν σε ένα σχολείο ασκούν άμεση επιρροή στον τρόπο λειτουργίας του (Teotia, 2018). Επιπροσθέτως, η κουλτούρα ενός σχολείου συνδέεται με την ηγεσία του. Υπάρχουν μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπερίληψη, εξασφαλίζουν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ευνοούν την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών σε ηγετικούς ρόλους, τις συνεργασίες και τις λεγόμενες "συνδιδασκαλίες" (Αγγελίδης, Αντωνίου, & Χαραλάμπους, 2009). Ωστόσο, υπάρχουν σχολικές ηγεσίες που επιφέρουν ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα. Η κουλτούρα ενός σχολείου θεωρείται συμπεριληπτική, όταν κυριαρχεί μία συμπεριληπτική ηγεσία, η οποία εναλλάσσεται ανάμεσα στο διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό (Florian, 2013).

Συμπεριληπτική χαρακτηρίζεται, ακόμη, η κουλτούρα η οποία ευνοεί τη δημιουργία μιας κοινότητας (Booth & Ainscow, 2011). Η δημιουργία κοινότητας αφορά τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου, καθώς και μεταξύ αυτών και των γονέων, του υπόλοιπου υποστηρικτικού προσωπικού και της ευρύτερης κοινότητας (Kumar, 2017). Ακόμη, η διαρκής συνεργασία τόσο μεταξύ των παραπάνω, όσο και μεταξύ των μαθητών, καθώς η από κοινού επίλυση ζητημάτων που προκύπτουν, μαρτυρούν την ύπαρξη κοινότητας στο σχολείο (Miles & Ainscow, 2010).

Σε ένα σχολείο με κουλτούρα συνεκπαίδευσης προβάλλονται και οι αντίστοιχες αξίες και, αντίστροφα, οι αξίες που προκύπτουν από βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις, έχουν άμεσο αντίκτυπο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Γεροσίμου, 2012). Αρχικά, σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο υπάρχουν κοινές αξίες από όλους σχετικά με τη συμπερίληψη. Όλοι οι μαθητές είναι ευπρόσδεκτοι και κυριαρχεί ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Miles & Ainscow, 2010). Επιπλέον, σε μία κουλτούρα συμπερίληψης προβάλλονται οι αρχές και οι αξίες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, στην οποία δεν χωρούν διακρίσεις (Teotia, 2018). Τέλος, όταν σε ένα σχολικό πλαίσιο κυριαρχεί μια κουλτούρα συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών, στοχεύοντας στην όλο και αυξανόμενη συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία και διατηρώντας υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Booth & Ainscow, 2011).

Συνεπώς, παρατηρείται μία ισχυρή σχέση ανάμεσα στην κουλτούρα ενός σχολείου και την υλοποίηση της συμπερίληψης. Η κουλτούρα επηρεάζει την ανάπτυξη συνεργασιών στο σχολείο και, αντίστοιχα, η ύπαρξη συνεργατικών δεσμών διαμορφώνει τη συμπεριληπτική κουλτούρα ενός σχολείου (Kinsella, 2020).

### **1.3. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

#### **1.3.1. Ορισμός**

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο και, συγκεκριμένα, στα δύο πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η διαταραχή φάσματος του αυτισμού χαρακτηρίζεται "διάχυτη" ή "καθολική", καθώς ασκεί έντονες επιδράσεις στους διάφορους τομείς ανάπτυξης ενός ατόμου, δημιουργώντας σημαντικές δυσκολίες σε επίπεδο γνωστικό, κοινωνικό και αναπτυξιακό (Στασινός, 2016). Ο αυτισμός συναντάται σε περίπου 10-20 ανά 10.000 παιδιά και με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια, με αναλογία αγοριών/κοριτσιών 3-4/1 (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004). Σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού συχνά συναντάται συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές, όπως ψυχικές διαταραχές ή νοητικές δυσκολίες, χωρίς όμως αυτό να θεωρείται πανάκεια (Στασινός, 2016).

#### **1.3.2. Αιτιολογία**

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος φαίνεται να έχει πολυπαραγοντική αιτιολογία. Γενετικοί παράγοντες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εμφάνιση του αυτισμού, όπως χρωμοσωμικές ανωμαλίες. Συγκεκριμένα το χρωμόσωμα 15 έχει συνδεθεί με την εμφάνιση αυτισμού (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004). Ακόμη, βιολογικοί παράγοντες που σχετίζονται με νευρολογικά προβλήματα στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (ΚΝΣ), καθώς και προγεννητικά και μεταγεννητικά τραύματα, συνδέονται άρρηκτα με την εμφάνιση της εν λόγω διαταραχής (Στασινός, 2016).

#### **1.3.3. Διάγνωση Αυτισμού**

Η διάγνωση του αυτισμού αποτελεί μία δύσκολη διαδικασία, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις συννοσηρότητας. Για μια έγκυρη διάγνωση απαιτείται συλλογική προσπάθεια πολυθεματικής ομάδας ψυχολόγων, παιδοψυχιάτρων, παιδιάτρων, εργοθεραπευτών και άλλων ειδικών (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013).

Τα πλέον αποδεκτά διαγνωστικά κριτήρια για την αξιολόγηση της ΔΑΦ είναι το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) (1994) και η Διεθνής Κατηγοριοποίηση Ασθενειών του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10) (1993) (Στασινός, 2016). Η αξιολόγηση ορισμένες φορές περιλαμβάνει

επιπλέον ελέγχους, αιματολογικούς, οφθαλμολογικούς, νευρολογικούς και άλλους, αναλόγως την εκάστοτε περίπτωση (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013).

#### **1.3.4. Κλινική Εικόνα Αυτισμού-Τομείς Ανίχνευσης Ελλειμμάτων**

Η έννοια “φάσμα” στον όρο “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος” αντικατοπτρίζει ένα εύρος χαρακτηριστικών και συμπτωμάτων. Κατ’ επέκταση, κάθε περίπτωση παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διαφέρει. Αρχικά, σε επίπεδο νοημοσύνης παρατηρείται στην πλειονότητα των παιδιών με αυτισμό ελαφρά ή μέτρια νοητική υστέρηση. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό εμφανίζουν κανονική νοημοσύνη. Σε κάποια, μάλιστα, παιδιά παρατηρείται υψηλή νοημοσύνη, όπως συμβαίνει στον υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό ή σύνδρομο Asperger (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004). Επιπροσθέτως, σε ένα μικρό ποσοστό των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού συναντώνται ιδιαίτερες γνωστικές ικανότητες, όπως ισχυρή μνήμη, ή και καλλιτεχνικές, ενώ σε ένα άλλο ποσοστό παιδιών με αυτισμό εντοπίζονται αισθητηριακές ευαισθησίες ή έντονες φοβίες (Φρανσίς, 2007).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτή ή ανομοιομορφία που παρατηρείται ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού. Ωστόσο, υπάρχουν τρεις κοινοί τομείς στους οποίους εντοπίζονται ελλείμματα στο σύνολο των περιπτώσεων των παιδιών με αυτισμό. Σύμφωνα με την Lorna Wing, όπως αναφέρει η Happé (2003), οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν άτομα με αυτισμό εμπίπτουν σε μία τριάδα ελλειμμάτων σε επίπεδα επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης και δημιουργικής σκέψης και φαντασίας. Βεβαίως, τα ελλείμματα φαίνεται να παρουσιάζουν ποικιλομορφία από άτομο σε άτομο κατά την εκδήλωσή τους. Επομένως, το ίδιο έλλειμμα μπορεί να εκδηλώνεται σε κάθε περίπτωση με έναν διαφορετικό, μοναδικό τρόπο (Happé, 2003).

##### **1.3.4.1. Επικοινωνία**

Οι δυσκολίες στην επικοινωνία αφορούν την πλειονότητα των περιπτώσεων των παιδιών με αυτισμό. Σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού παρατηρείται καθυστέρηση της ομιλίας ή ακόμα και έλλειψη, στις πλέον σοβαρές περιπτώσεις. Ακόμη, η ηχολαλία και η επαναλαμβανόμενη χρήση της γλώσσας συναντάται με μεγάλη συχνότητα σε άτομα στο αυτιστικό φάσμα (Παπαδάτος, 2010). Ακόμη, όσον αφορά στην ομιλία, είναι σύνηθες φαινόμενο η επανάληψη λέξεων ή φράσεων από άτομα με αυτισμό, αλλά και η επιδίωξη να ακουστούν συγκεκριμένες φράσεις από τους συνομιλητές τους (Φρανσίς, 2007). Σε ορισμένες περιπτώσεις κατά την ομιλία των

ατόμων αυτών συναντάται η χρήση περιορισμένου λεξιλογίου ή, σε άλλες περιπτώσεις, η χρήση λέξεων και φράσεων που δείχνουν έναν λόγο επίσημο (Παπαδάτος, 2010). Δυσκολίες κατά την ομιλία είναι πιθανό να εντοπιστούν και στην προσωδία, τον ρυθμό και την ένταση της φωνής (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013). Συχνά σε άτομα με αυτισμό παρατηρείται διαταραγμένη προσωδία με πολύ υψηλή ή χαμηλή ένταση της φωνής (Στασινός, 2016).

Το σημαντικό έλλειμμα της επικοινωνίας συναντάται και σε επίπεδο συζήτησης. Τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη συμμετοχή, την παρακολούθηση και τη διατήρηση τους θέματος μιας συζήτησης, λόγω διάσπασης της προσοχής κατά την ομιλία (Happé, 2003). Ωστόσο, πέραν της λεκτικής επικοινωνίας, εντοπίζονται κοινά ελλείμματα και στη μη λεκτική επικοινωνία, με απουσία βλεμματικής επαφής με άλλα άτομα κατά την ομιλία και περιορισμένη ανάπτυξη της γλώσσας του σώματος (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σε επίπεδο πραγματολογίας, όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας, παρατηρούνται, επίσης, αδυναμίες. Άτομα στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν αδυναμία κατανόησης μεταφορικών, χιουμοριστικών και ειρωνικών εκφράσεων. Αντιθέτως, τείνουν να ερμηνεύουν κυριολεκτικά λέξεις και φράσεις (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013).

#### **1.3.4.2. Κοινωνική Αλληλεπίδραση**

Στα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρατηρείται έντονη μοναχικότητα και κοινωνική απομόνωση (Παπαδάτος, 2010). Άτομα με αυτισμό τείνουν να προτιμούν να περνούν χρόνο απομονωμένοι από τους άλλους, απορροφημένα από τις σκέψεις τους, στο οποίο οφείλεται η "κενή" έκφραση που συχνά εμφανίζουν (Φρανσίς, 2007). Η απουσία έκφρασης συναισθημάτων αποτελεί ακόμη ένα ευρέως αποδεκτό χαρακτηριστικό των ατόμων με ΔΑΦ. Ακόμη, η απέχθεια για αγγίγματα και η αποφυγή μη γνώριμων ατόμων συναντάται σε πολλά άτομα με την εν λόγω διαταραχή (Πολυχρονοπούλου, 2012). Σύμφωνα με τον Φράνσις (2007), είναι πιθανό παιδιά στο φάσμα του αυτισμού να επιλέγουν παρέες ενηλίκων που γνωρίζουν, παρά συνομήλικων παιδιών.

Οι δυσκολίες στην επικοινωνία και η "ιδιαιτέρη" ή "ακατάλληλη", σε κάποιες περιπτώσεις, συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό δυσχεραίνει τη σύναψη υγιών φιλικών σχέσεων με άλλα παιδιά (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η ακατάλληλη συμπεριφορά των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού πηγάζει από το σοβαρό έλλειμμα

να κατανοήσουν τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων (Στασινός, 2016). Όπως αναφέρει η Harpé (2003), η έλλειψη ενσυναίσθησης που συναντάται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ΔΑΦ, φαίνεται να σχετίζεται με την ελλιπή ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου στα άτομα αυτά, η οποία αφορά την κατανόηση της σκέψης των άλλων και την επιλογή της πιο κατάλληλης συμπεριφοράς. Επομένως, η αδυναμία των παιδιών με αυτισμό να κατανοήσουν τη σκέψη των άλλων οδηγεί σε ακατάλληλες συμπεριφορές από την πλευρά τους, οι οποίες παρεμποδίζουν ουσιαστικά οποιαδήποτε κοινωνική αλληλεπίδραση.

#### **1.3.4.3. Δημιουργική Φαντασία – Δραστηριότητες και Ενδιαφέροντα**

Η έλλειψη της δημιουργικής σκέψης και φαντασίας αποτελεί το τρίτο κύριο έλλειμμα του αυτισμού. Σε άτομα με αυτισμό το συμβολικό παιχνίδι, τα παιχνίδια κοινωνικής μίμησης και το αυθόρμητο παιχνίδι απουσιάζουν (Φρανσίς, 2007). Αντιθέτως, τα άτομα με αυτισμό συχνά απασχολούνται με συγκεκριμένα θέματα που τους αφορούν. Συχνό φαινόμενο αποτελεί η προσκόλληση σε αντικείμενα ή μέρη αντικειμένων με μεγάλη διάρκεια και ένταση (Στασινός, 2016). Συνεπώς, τα ενδιαφέροντά τους είναι περιορισμένα, αλλά και ιδιαίτερα (Πολυχρονοπούλου, 2012). Σύμφωνα με τους Kanner (1943) και Asperger (1944), όπως αναφέρεται στην Harpé (2003), άτομα στο φάσμα του αυτισμού εκδηλώνουν «ειδικά» ενδιαφέροντα για παράδοξα θέματα, με έναν τρόπο μοναχικό. Με άλλα λόγια, στην περίπτωση των ατόμων με αυτισμό συχνή είναι η εκδήλωση ενδιαφέροντος για συγκεκριμένα θέματα και η προσκόλληση σε αντικείμενα ή μέρη αντικειμένων για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε μεγάλη ένταση (Παπαδάτος, 2010).

Η έντονη ενασχόληση με ένα αντικείμενο ή θέμα, στα πλαίσια του φάσματος του αυτισμού, είναι πιθανό να προκαλέσει την επισκίαση οποιασδήποτε άλλης δραστηριότητας, ακόμα και την απόσπαση από βασικές ανάγκες, όπως η σίτιση (Συριοπούλου-Δελλή, 2016). Η προσκόλληση σε ενδιαφέροντα και η ένταση με την οποία αυτή εκδηλώνεται καθιστούν το ενδιαφέρον ενός παιδιού με αυτισμό «ειδικό» και αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο DSM-IV (Παπαδάτος, 2010). Η επιλογή αυτού του είδους της ενασχόλησης με μοναχικά ενδιαφέροντα προκύπτει από την ανάγκη των ατόμων με ΔΑΦ για απομόνωση, ηρεμία και χαλάρωση και τους προσφέρει συναισθηματική αποφόρτιση. Συνεπώς, η διακοπή αυτών των ενδιαφερόντων είναι πιθανό να προκαλέσει αισθήματα θυμού και έντονες αντιδράσεις (Παπαδάτος, 2010).

Ένα επιπλέον κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού αποτελεί η προσκόλληση σε καθημερινές ρουτίνες και η ανάγκη για αμεταβλητότητα και σταθερότητα στο περιβάλλον (Στασινός, 2016). Οποιαδήποτε αλλαγή στην "ρουτίνα" είναι πιθανό να οδηγήσει σε εκρήξεις άγχους, θυμού, λεκτική επιθετικότητα ή αυτοτραυματισμό (Φρανσίς, 2007). Τέλος, οι στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες κινήσεις με το σώμα, ιδιαίτερα σε καταστάσεις άγχους και έντασης, συναντώνται στην πλειονότητα των περιπτώσεων ΔΑΦ και συμπεριλαμβάνονται στα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV (Πολυχρονοπούλου, 2012).

### **1.3.5. Συμπερίληψη μαθητών στο φάσμα του Αυτισμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο τυπικό σχολείο αυξάνονται συνεχώς, με τους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού να αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό αυτών και, συγκεκριμένα, το 32% (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Για τους μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού προτείνονται τρία επίπεδα υποστήριξης, αναλόγως τις εκάστοτε δυσκολίες. Ωστόσο, η πλειοψηφία των παιδιών με ΔΑΦ δέχεται παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής στη γενική τάξη των τυπικών σχολείων (Mavropalias, Deligianni & Symeonidou, 2019).

Η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο τυπικό δημοτικό σχολείο αποτελεί μία δύσκολη, αλλά όχι ανέφικτη, διαδικασία. Η αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, με τον ρόλο των εκπαιδευτικών να αποτελεί έναν από τους κυριότερους. Απαραίτητη είναι η συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους, όσο και με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διεπιστημονική ομάδα που εμπλέκεται στην εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό (Στασινός, 2016). Η εκπαίδευση μαθητών στο φάσμα του αυτισμού απαιτεί μία συλλογική και συνεργατική προσπάθεια και, πέραν της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, απαραίτητη είναι η άμεση επικοινωνία με τους γονείς, καθώς και η διαρκής εμπλοκή των τελευταίων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Barua & Vaidya, 2019). Έμφαση πρέπει να αποδοθεί από τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και αποδοχής στο σχολείο, μέσω της ευαισθητοποίησης των μαθητών, των γονέων και, γενικώς, της εκπαιδευτικής κοινότητας (Lindsay, Proulx, Scott & Thomson, 2014).

Το ευρύ φάσμα του αυτισμού προϋποθέτει διαφορετική προσέγγιση και αντιμετώπιση κάθε μαθητή, αναλόγως με τις εκάστοτε αδυναμίες και δυνατότητες. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις, καθώς εντοπίζονται σημαντικές δυσκολίες σε επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο, η εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό επικεντρώνεται στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Wood, 2019). Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί στην τάξη, είτε στο διάλειμμα, με διάφορα παιχνίδια ρόλων ή ομαδικές δραστηριότητες (Κολιάδης, 2010). Η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία έχει αποδεχτεί πολύ αποτελεσματική στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όχι μόνο σε μαθητές με αυτισμό, αλλά και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Chauhdry, 2019). Ακόμη, η αξιοποίηση κοινωνικών ιστοριών για διδασκαλία επιθυμητών τρόπων συμπεριφοράς μπορεί να επιφέρει ουσιαστική βελτίωση σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Όσον αφορά τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, υπάρχουν τεχνικές και προγράμματα που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αρχικά, συμπεριφορικές τεχνικές, όπως η σταθερή παροχή κινήτρων, η διαρκής ανατροφοδότηση, καθώς και η άμεση επιβράβευση, διευκολύνουν ουσιαστικά την διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ (Lindsay et al., 2014). Πρωτίστως, είναι υψίστης σημασίας η προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις ανάγκες κάθε μαθητή στο φάσμα του αυτισμού και η διαμόρφωση εξατομικευμένων διδακτικών στόχων, που να ανταποκρίνονται στις ικανότητές του, καθώς και τις ιδιαίτερες ανάγκες του (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013). Όπως σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι και στον αυτισμό, η αξιοποίηση τεχνολογικών και οπτικοακουστικών υποστηρικτικών μέσων μπορούν να διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία (Hannah & Nolan, 2019). Τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και έχουν τη ικανότητα να ανταποκρίνονται στα ποικίλα μαθησιακά στυλ μίας τάξης.

Επιπροσθέτως, η δομημένη διδασκαλία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στο τυπικό σχολείο. Ένα από τα παγκοσμίως γνωστά προγράμματα δομημένης διδασκαλίας αποτελεί το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) (Hyman, Levy & Myers, 2020). Η δομημένη διδασκαλία προϋποθέτει ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα και αντίστοιχη δόμηση και οργάνωση των



δραστηριοτήτων και της τάξης για την εξασφάλιση ενός σταθερού και αμετάβλητου περιβάλλοντος για τους μαθητές με ΔΑΦ (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013). Η ανάγκη για αμεταβλητότητα του περιβάλλοντος που συνήθως επιζητούν άτομα στο φάσμα του αυτισμού μπορεί, επίσης, να εξασφαλιστεί με τη χρήση ατομικού οπτικοποιημένου ημερήσιου προγράμματος (Πολυχρονοπούλου, 2012). Είναι, ακόμη, απαραίτητη η παροχή μικρών διαλειμμάτων στους μαθητές στο φάσμα του αυτισμού για τη συναισθηματική τους αποφόρτιση (Κολιάδης, 2010).

Στις πλέον σοβαρές περιπτώσεις του αυτισμού, όπου εντοπίζεται καθυστερημένη ανάπτυξη ομιλίας, ή ακόμη και απουσία λόγου, μέθοδοι όπως το PECS (Picture Exchange Communication System) και το MAKATON μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες επικοινωνίας (Συριοπούλου-Δελλή & Κασίμος, 2013). Η μέθοδος PECS αποτελεί τη χρήση και ανταλλαγή εικόνων ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας για μαθητές με ΔΑΦ που αδυνατούν να επικοινωνήσουν με άλλο τρόπο. Από την άλλη, η μέθοδος MAKATON προσφέρει σε παιδιά με ΔΑΦ μία πολυαισθητηριακή προσέγγιση, διευκολύνοντας την επικοινωνία τους, μέσα από τον συνδυασμό εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας και έκφρασης.

Όσον αφορά στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ, η ψυχολογική υποστήριξη είναι σημαντικό να αποτελεί βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών με αυτισμό οφείλει να αποτελεί προϋπόθεση μιας επιτυχημένης παρέμβασης. Η χρήση τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς, όπως η τεχνική θετικών σχολίων από τους συμμαθητές (PPR), μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και να συμβάλλει στην ομαλή ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ (Κολιάδης, 2010). Ακόμη, η συναισθηματική εκπαίδευση, δηλαδή η διδασκαλία των συναισθημάτων στο σχολείο, είναι ουσιαστική και μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη κατάλληλων μορφών επικοινωνίας και έκφρασης (Πολυχρονοπούλου, 2012). Τέλος, οι σταθερά υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η πίστη στις ικανότητες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας κάθε παιδιού, και ιδιαίτερα των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού (Abate, 2017).

Συνοψίζοντας, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η συμπεριφορά τους απέναντι σε μαθητές με ΔΑΦ καθορίζουν στο μέγιστο την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, λειτουργώντας ως πρότυπα για τους μαθητές μιας τάξης (Bagua & Vaidya, 2019). Οι μαθητές με αυτισμό έχουν έναν μοναδικό τρόπο σκέψης και αντίληψης του κόσμου (Wood, 2019). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών έγκειται στο να

κατανοήσουν αυτόν το ξεχωριστό τρόπο σκέψης, ώστε να υιοθετήσουν διδακτικές πρακτικές που θα ανταποκρίνονται με σεβασμό τόσο στις αδυναμίες, όσο και στις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών, σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ (2004), όπως αναφέρουν οι Συριοπούλου-Δελλή και Κασίμος (2013).

#### **1.4. Η Συνεργατική Διδασκαλία – Συνδιδασκαλία ως συμπεριληπτική πρακτική**

Οι συνεργατικές πρακτικές που υιοθετούνται από εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής ποικίλουν, όμως μπορούν να χωριστούν σε δύο επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία, η λεγόμενη «Συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση», υπογραμμίζει περισσότερο το ρόλο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, παρουσιάζοντας τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού ως βοηθητικό ή συμβουλευτικό (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Από την άλλη πλευρά, η «Συνεργατική Διδασκαλία» εστιάζει στην από κοινού διδασκαλία, διαμοιράζοντας ρόλους, ευθύνες και καθήκοντα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Συχνά, ο όρος «Συνδιδασκαλία» (“Co-teaching”) χρησιμοποιείται εναλλάξ με τον όρο «Συνεργατική Διδασκαλία», για να τονίσει την ταυτόχρονη εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη. Η συνδιδασκαλία αφορά τη συνεργασία δύο, ή περισσότερων, εκπαιδευτικών, συνήθως Γενικής και Ειδικής Αγωγής, για τη διδασκαλία όλων των μαθητών μιας τάξης και απαιτεί την ισότιμη και ενεργή συμμετοχή και των δύο στη μαθησιακή διαδικασία (Friend, 2008). Η αποτελεσματικότητα του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συνδέεται άρρηκτα με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στη γενική τάξη, με τη διοίκηση του σχολείου και τις πολιτικές που αυτή πρεσβεύει (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Η συνεργατική διδασκαλία στη γενική τάξη μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές. Τα πλέον γνωστά μοντέλα συνδιδασκαλίας είναι έξι (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). Στο πρώτο μοντέλο, που ονομάζεται «Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί», ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει εξολοκλήρου τη διδασκαλία, ενώ ο άλλος παρατηρεί και συλλέγει χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές. Το δεύτερο μοντέλο ονομάζεται «Ένας διδάσκει, ένας βοηθά». Σε αυτό το μοντέλο, το οποίο φαίνεται να συναντάται συχνότερα στα τυπικά δημοτικά σχολεία, ο

ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία, ενώ ο άλλος παρέχει βοήθεια σε όποιον μαθητή τη χρειάζεται (Murawski, 2009). Στο τρίτο μοντέλο, με όνομα «Σταθμοί διδασκαλίας και μάθησης», οι εκπαιδευτικοί μοιράζουν τους μαθητές σε μικρές ομάδες και αναλαμβάνει ο καθένας από μία, προσφέροντας ατομική και ομαδική υποστήριξη στους μαθητές. Ωστόσο, είναι σημαντική η εναλλαγή των εκπαιδευτικών στις ομάδες.

Ακολουθεί η «Παράλληλη διδασκαλία», σύμφωνα με την οποία η τάξη χωρίζεται στη μέση και ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία μίας ομάδας χρησιμοποιώντας τεχνικές και στρατηγικές μάθησης που ταιριάζουν στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Σε αυτό το μοντέλο οι ομάδες παραμένουν σταθερές (Murawski, 2009). Το πέμπτο μοντέλο συνδιδασκαλίας ονομάζεται «Ομαδική διδασκαλία». Σε αυτό το μοντέλο οι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ένας σχεδιάζοντας, εφαρμόζοντας και αξιολογώντας τη μαθησιακή διαδικασία από κοινού. Τέλος, το έκτο μοντέλο με την ονομασία «Εναλλακτική διδασκαλία» αφορά τη δημιουργία μιας μικρής ομάδας μαθητών μέσα στην τάξη, οι οποίοι μπορεί να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, στην οποία ο ένας εκπαιδευτικός εφαρμόζει διαφορετικές τεχνικές ή δραστηριότητες, ενώ η πλειονότητα των μαθητών διδάσκεται από τον άλλον εκπαιδευτικό (Cook & Friend, 2010).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>**

### **Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας**

Η μελέτη αυτή βασίζεται σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά τη σπουδαιότητα της συνεργατικής διδασκαλίας ως μία αποτελεσματική συμπεριληπτική πρακτική για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με την εφαρμογή αυτής της συνεργατικής πρακτικής στο τυπικό δημοτικό σχολείο, αλλά και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την εφαρμογή

της. Τέλος, τρίτο και βασικό άξονα της παρούσας μελέτης αποτελούν οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, όσον αφορά τη χρήση της συνεργατικής διδασκαλίας στη γενική τάξη.

Σε αυτό το σημείο, έπειτα από ανασκόπηση της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, πραγματοποιείται αναφορά σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθενται αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τη σπουδαιότητα της συνεργατικής διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους παράγοντες που αναστέλλουν την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας καθώς, επίσης, και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιοποίηση αυτής της πρακτικής. Τέλος, πραγματοποιείται αναφορά στα ελληνικά δεδομένα και την επικρατούσα κατάσταση στα σχολεία της χώρας μας.

## **2.1. Η σημασία της συνεργατικής διδασκαλίας στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Η συνδιδασκαλία αποτελεί μία αποτελεσματική και καινοτόμο πρακτική για την εκπαίδευση μαθητών, διότι μπορεί να ανταποκριθεί στην αυξανόμενη ποικιλομορφία και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ της σύγχρονης σχολικής τάξης σύμφωνα με τον Brown (2016), όπως αναφέρουν οι Nissim και Naifeld (2018). Για την επιτυχή εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί ο εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ως κυρίαρχος παράγοντας, υπογραμμίζοντας, ωστόσο, την σημασία του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού στην εκπαίδευση των μαθητών μιας τάξης και, κυρίως, των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lee, Yung, Tracey & Barker, 2015).

Είναι ευρέως αποδεκτό πως η συνεργατική διδασκαλία βελτιώνει την εκπαίδευση όλων των μαθητών μιας τάξης σε επίπεδο μάθησης, αλλά και συμπεριφοράς (Friend & Cook, 2007). Σύμφωνα με τον Σούλη (2008), η ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών στην τάξη μπορεί να προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες για παροχή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Συμπληρωματικά, η αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας έγκειται στο συνδυασμό γνώσεων Γενικής και Ειδικής Αγωγής και, κατ' επέκταση, στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας (Friend, 2008). Από τη μία πλευρά, ο εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής κατέχει γνώσεις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές,

σχετικές με τη διαχείριση ενός συνόλου μαθητών και την εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, ο ειδικός παιδαγωγός κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, στρατηγικές και πρακτικές που μπορούν να βελτιώσουν ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ικανότητες και αδυναμίες όλων των παιδιών, καθώς και να συμβάλλουν τόσο στην ακαδημαϊκή, όσο και στην κοινωνική τους ένταξη (Padeliadu & Lampropoulou, 1997). Σύμφωνα με τους Murawski και Lochner (2011), η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής θέτει τα θεμέλια για την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, που αποτελεί μία από τις βασικότερες παιδαγωγικές πρακτικές της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ και άλλες μαθησιακές ανάγκες (Γαλάνης, 2017). Επομένως, η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Σούλης, 2008).

Η σημασία της συνεργατικής διδασκαλίας έχει αποδειχθεί, ακόμη, από έρευνες των Sachs, Fisher και Canon (2011) όσον αφορά την επιτυχή συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στον ελληνικό χώρο, έρευνα των Strogilos, Nikolaraizi και Tragoulia (2012) έχει αναδείξει την αξία της συνεργατικής μάθησης, καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις και στρατηγικές, αλληλοϋποστηρίζονται και βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία για το σύνολο των μαθητών. Η ίδια έρευνα αποδεικνύει τη συμβολή της συνδιδασκαλίας στη μείωση του στιγματισμού των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Όπως αναφέρουν οι Valdez, Gomez και Cuesta (2016), η δημιουργία δυναμικών συνεργατικών δεσμών μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για την εκπαίδευση, όχι μόνο των μαθητών με ΔΑΦ ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης μιας τάξης. Με την ακαδημαϊκή πρόοδο και την προώθηση της ένταξης όλων των μαθητών, καθώς και την αποφυγή φαινομένων στιγματισμού, ως απόρροια της συνεργατικής διδασκαλίας, συμφωνούν και οι Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη (2009), υπογραμμίζοντας τη σημασία της ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι θετικές επιδράσεις της συνεργασίας εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος προκύπτουν από την ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα, σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ, κατέληξε στις θετικές επιδράσεις της

συνδιδασκαλίας και την προώθηση της κοινωνικοποίησης των μαθητών αυτών (Mavropalias et al., 2019). Με την θετική επιρροή της συνδιδασκαλίας στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ, αλλά και την βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε μαθητές με αυτισμό συμφωνεί η έρευνα της Idol (2006).

Τέλος, έρευνα των Botha και Kourkoutas (2016) έχει συνδέσει την συνεργατική διδασκαλία ως συμπεριληπτική πρακτική για μαθητές με κοινωνικές, συναισθηματικές δυσκολίες, καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς (Social, Emotional, Behavioural Difficulties-SEBD). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Botha και Kourkoutas (2016), η ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα πλαίσια μίας "Κοινότητας Συνεργασίας" (Community of Practice-CoP), δύναται να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού και να προωθήσει την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, η οποία είναι σημαντικό να αποτελεί προτεραιότητα κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Με την πάροδο των χρόνων και την φοίτηση όλο και περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί αναγκαίο συστατικό μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Σούλης, 2008). Συνεπώς, η αυξανόμενη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο προωθεί, αλλά και προϋποθέτει, την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, καθώς και την εφαρμογή μιας συνεργατικής διδασκαλίας στα πλαίσια της τυπικής τάξης.

## **2.2. Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της συνδιδασκαλίας**

Η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία, που απαιτεί χρόνο, συνεργατικούς δεσμούς με συναδέλφους, ξεκάθαρη διατύπωση των καθηκόντων και των ευθυνών και συνεχή στήριξη από τη διοίκηση κάθε σχολείου (Friend, 2008). Αυτού του είδους η διδασκαλία συναντάται αποκλειστικά σε σχολεία με συνεργατική νοοτροπία και, κατ' επέκταση, συμπεριληπτική κουλτούρα και απαιτεί την αποδοχή της συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην εκπαίδευση όλων των μαθητών (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Επομένως, σε περίπτωση που δεν πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας είναι από δύσκολη έως ανέφικτη.

Τα κυριότερα εμπόδια στην εφαρμογή της συνδιδασκαλίας έγκειται στην έλλειψη χρόνου, τις στάσεις των εκπαιδευτικών, τη σύγχυση των ρόλων, καθώς και την ελλιπή στήριξη από το διοικητικό προσωπικό του κάθε σχολείου (Friend, 2008). Η διοικητική υποστήριξη αποτελεί κυρίαρχο παράγοντα στη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η ελλιπής υποστήριξη από το διοικητικό προσωπικό μπορεί να αποτελέσει σημαντικό φραγμό στην εφαρμογή συνεργατικών και συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004). Ακόμη, η ανάπτυξη συνεργατικών δεσμών μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης συχνά παρακωλύεται από την έλλειψη διάθεσης, από την πλευρά των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, καθώς και την έλλειψη χρόνου για από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας (Βενιανάκη & Ντούλια, 2013). Ακόμη, όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και εκπαιδευτικούς Τμημάτων Ένταξης, η έλλειψη χρόνου για κοινό προγραμματισμό, οι διαπροσωπικές σχέσεις και τυχόν συγκρούσεις και οι διαφορές στις μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιεί κάθε εκπαιδευτικός αποτελούν βασικούς παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή όποιας μορφής συνδιδασκαλίας, σύμφωνα με έρευνα των Βλάχου και συνεργατών της (2004).

Επιπροσθέτως, η ελλιπής ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής γύρω από την Ειδική Αγωγή και, κυρίως, η αντίληψη πως η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών λειτουργούν συχνά ως ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξη ισχυρών συνεργατικών δεσμών (Βλάχου κ.ά., 2004). Με την ύπαρξη παγιωμένων αντιλήψεων περί Ειδικής Αγωγής και την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί η έρευνα των Botha και Kourkoutas (2016). Η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει στην έλλειψη δεξιοτήτων, στρατηγικών και γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, στην αδυναμία κατανόησης της σημασίας των συνεργατικών πρακτικών στα πλαίσια της γενικής τάξης.

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών στο γενικό σχολείο απαιτεί, πρώτιστα, ριζική αλλαγή στις υπάρχουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις και, έπειτα, ξεκάθαρη διατύπωση ρόλων και αρμοδιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ακόμη, η αυτοκριτική από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστική για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους στην τάξη και την προσωπική τους εξέλιξη. Επομένως, τα παραπάνω αποτελούν χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού πλαισίου που

θέτουν τις βάσεις για μια συνεργατική και συμπεριληπτική κουλτούρα. Αντιθέτως, η απουσία των χαρακτηριστικών αυτών οδηγεί στην υπονόμηση οποιασδήποτε προσπάθειας εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών (Cook & Friend, 2010).

### **2.3. Στάσεις εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία**

Η επιτυχής εφαρμογή της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και, συνεπώς, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στην ανάπτυξη συνεργασιών με άλλους συναδέλφους (Lee et al., 2015). Έρευνες στον ελληνικό χώρο, καθώς και σε άλλες χώρες του κόσμου, έχουν συγκεντρώσει δεδομένα, ποσοτικά και ποιοτικά, μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατηρήσεων, τα οποία προσφέρουν ουσιαστικές πληροφορίες για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Στην πλειονότητα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μία θετική στάση απέναντι στην ιδέα της συνδιδασκαλίας και την αποτελεσματικότητά της στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Austin, 2001; Sundqvist, Bjork-Aman, & Strom, 2020). Ωστόσο, παρατηρείται μία ανισότητα στους ρόλους των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, όπως αυτή προκύπτει από τις απόψεις εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και, συγκεκριμένα, παράλληλης στήριξης, καταλήγει στο συμπέρασμα πως, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σχετική προθυμία για συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων και επικρατεί ο αλληλοσεβασμός, δεν εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία με τη μορφή του από κοινού σχεδιασμού της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Οι ίδιοι ερευνητές καταλήγουν στον άνισο καταμερισμό των ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής συχνά αναλαμβάνουν το κυριότερο μέρος της διδασκαλίας σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς, ενώ ελάχιστοι σχεδιάζουν τη διδασκαλία μαζί με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (Austin, 2001; Mavropalias et al., 2019). Ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών φαίνεται να θεωρείται περισσότερο βοηθητικός, παρά συνεργατικός, με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων να αναλαμβάνουν έναν κυρίαρχο ρόλο και τους ειδικούς παιδαγωγούς να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Keefe & Moore, 2004; Mavropalias et al., 2019; Strogilos et al., 2012). Τον πρωταγωνιστικό και



κυρίαρχο ρόλο των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής στην τάξη επισημαίνουν και οι Villa, Thousand και Nevin (2008). Συγκεκριμένα, σε έρευνα στον ελληνικό χώρο επισημαίνεται ο δευτερεύων και βοηθητικός ρόλος των ειδικών παιδαγωγών στη γενική τάξη, καθώς και η αντίληψη και αντιμετώπισή τους ως "βοηθοί" από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και από τους ίδιους τους μαθητές (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Αναφορικά με τη χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών στη γενική τάξη, έρευνα των Mavropalias και συνεργατών του (2019) καταλήγει πως το 62,5% των συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές με ΔΑΦ χρησιμοποιούταν αποκλειστικά από ειδικούς παιδαγωγούς, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής δεν εμπλέκονταν στη χρήση πρακτικών συμπερίληψης, όπως η δόμηση της διδασκαλίας. Όσον αφορά τον σχεδιασμό της μάθησης και τη λήψη αποφάσεων, η ίδια έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής δεν συνεργάζονται ενεργά με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης των μαθητών με ΔΑΦ. Επιπροσθέτως, αρκετοί ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν τη σχέση και συνεργασία τους εκπαιδευτικούς των τάξεων "τυπική" και "επιφανειακή", σύμφωνα με ευρήματα των Βιδαλάκη και Ντεροπούλου-Ντέρου (2012).

Επιπλέον, όπως αναφέρεται στους Botha και Kourkoutas (2016), οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής τείνουν να εστιάζουν στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών και όχι τόσο στην κοινωνική, η οποία κατά τη Unisef (2011) θεωρείται βασικός παράγοντας της εκπαίδευσης. Συνεπώς, η ανελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά τους ωθούν στην υιοθέτηση μιας αρνητικής στάσης απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας με ειδικούς παιδαγωγούς και άλλο εξειδικευμένο προσωπικό (Botha & Kourkoutas, 2016).

Ωστόσο, παλαιότερη έρευνα των Padeliadu και Lampropoulou (1997), απέδειξε μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία σε εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι αισθάνθηκαν "απειλή" για τα διδακτικά τους καθήκοντα κατά τη συνεργασία. Βεβαίως, στη βιβλιογραφία δεν εντοπίζονται αρκετές έρευνες που να επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό αυτό. Στην ίδια μελέτη εντοπίζεται σύνδεση ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας και την ηλικία των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συνδιδασκαλία. Συγκεκριμένα, μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι, είτε Γενικής είτε Ειδικής Αγωγής, εμφάνισαν λιγότερη ανοχή, υπομονή και θέληση να συνεργαστούν για τη συμπερίληψη μαθητών

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Padeliadu & Lampropoulou, 1997). Με τον παράγοντα «ηλικία» φαίνεται να συμφωνεί και έρευνα των Galaterou και Antoniou (2017), που διεξήχθη σε ελληνικό δείγμα 208 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ελληνική έρευνα καταλήγει στη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, υπογραμμίζοντας, ωστόσο, την επίδραση των μεταβλητών της ηλικίας, της εμπειρίας και της κατάρτισης, στις επικρατούσες στάσεις και αντιλήψεις. Επιπροσθέτως, σε διατήρηση αρνητικής στάσης απέναντι στη συνεκπαίδευση, λόγω έλλειψης επαρκούς κατάρτισης για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καταλήγει ακόμα μία ελληνική έρευνα, η οποία διεξήχθη σε δείγμα 193 εκπαιδευτικών στην Αθήνα (Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras, 2004). Η έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων για τη διαχείριση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αποδεικνύεται σε αρκετές μελέτες, επηρεάζει σημαντικά τη στάση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής όσον αφορά τη συνεκπαίδευση στη γενική τάξη.

Σε γενικές γραμμές, όπως παρατηρείται στην πλειονότητα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί, οι ειδικοί παιδαγωγοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων, ενώ το αντίθετο δεν αποδεικνύεται από αρκετές μελέτες (Mavropalias et al., 2019; Pancsofar & Petroff, 2013; Strogilos et al., 2012). Τέλος, σε μελέτη των Pancsofar και Petroff (2016) παρατηρείται σύνδεση ανάμεσα στο μοντέλο συνδιδασκαλίας «ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί» και σε αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής όσον αφορά στη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης.

#### **2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση και τη συνδιδασκαλία**

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με αυτισμό ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζονται σημαντικά από παράγοντες που αφορούν τους ίδιους τους μαθητές με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ποικίλες έρευνες έχουν αποδείξει την σύνδεση χαρακτηριστικών, όπως η επαγγελματική κατάρτιση, το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία, με τη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών αντιλήψεων σχετικών με τη συνεκπαίδευση και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι γενικές γνώσεις αυτών σχετικά με την Ειδική Αγωγή έχουν

συνδεθεί με θετικότερες στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kuyini & Desai, 2007; Miesera & Gebhardt, 2018). Αντιθέτως, η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων για τη διαχείριση μαθητών με ειδικές ανάγκες φαίνεται να σχετίζεται με αρνητικές συμπεριφορές και στάσεις των εκπαιδευτικών (Βενιανάκη & Ντούλια, 2013; Lee, Tracey, Barker, Fan & Yeung, 2014). Ακόμη, όπως αναφέρουν οι Mamah, Deku, Darling και Avoke (2011), εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης τείνουν να διατηρούν μια θετικότερη στάση όσον αφορά τη συνεκπαίδευση. Όσον αφορά τον παράγοντα «φύλο», οι απόψεις διίστανται. Υπάρχουν στη βιβλιογραφία έρευνες που παρουσιάζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς πιο θετικές απέναντι στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς (Mamah et al., 2011), αλλά και έρευνες που υποστηρίζουν πως οι άντρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια πιο θετική στάση απέναντι στη συνεργασία (Rakap & Kaczmarek, 2010).

Η ηλικία των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει ακόμη μία μεταβλητή, η οποία φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψή τους σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία. Στις περισσότερες μελέτες οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μία θετικότερη στάση σχετικά με τη συνεκπαίδευση, σε σχέση με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς (Avramidis & Norwich, 2002; Galaterou & Antoniou, 2017; Rakap & Kaczmarek, 2010). Ακόμη, η μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών φαίνεται να καθιστά τους ίδιους πιο έτοιμους να διαχειριστούν περιπτώσεις μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες (Idol, 2006). Ιδιαίτερα η προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους προσδίδει μια αίσθηση ασφάλειας και ικανότητας να διαχειριστούν αντίστοιχες περιπτώσεις μαθητών και, κατ' επέκταση, επιδρά στη διατήρηση μιας θετικής στάσης στη συνεκπαίδευση και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς (Avramidis & Norwich, 2002).

Πέραν των παραγόντων που αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, παράγοντες σχετικοί με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να επηρεάζουν εξίσου τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση και τη μεταξύ τους συνεργασία. Συγκεκριμένα, το είδος των ειδικών αναγκών και ο βαθμός σοβαρότητας των αναγκών αυτών διαφοροποιεί τις εκάστοτε αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich, 2002; Rakap & Kaczmarek, 2010). Οι Βενιανάκη και Ντούλια (2013) καταλήγουν πως η σοβαρότητα της κατάστασης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να επηρεάζει

σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τη δημιουργία ενός συνεργατικού δεσμού μεταξύ τους. Επιπλέον, τα προβλήματα συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών έχουν συνδυαστεί με μικρότερη προθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν για την επιτυχημένη συνεκπαίδευσή τους στους κόλπους της γενικής τάξης (Avramidis & Norwich, 2002; Cargan & Schmidt, 2011).

Τέλος, το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου μπορεί, επίσης, να επιδράσει στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι Mamah και συνεργάτες του (2011) αναφέρουν τους πόρους ενός σχολείου, τις υποδομές του, αλλά και τον διαθέσιμο εξοπλισμό ως κύριους παράγοντες στην διαμόρφωση θετικής άποψης απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η απουσία εξοπλισμού και υποδομών από μόνη της υποβιβάζει τη συνολικότερη προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, συνεπώς, την διαμόρφωση μια θετικής συμπεριληπτικής και συνεργατικής διάθεσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Τέλος, η στάση των διευθυντών και του λοιπού διοικητικού προσωπικού των σχολείων αποτελεί, συνήθως, πρότυπο για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επομένως, αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές από την πλευρά των διευθυντών οδηγούν σε αντίστοιχες αρνητικές στάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη γενικότερη ιδέα της συμπερίληψης, αλλά και την ανάπτυξη συνεργατικών δεσμών (Odongo & Davidson, 2016).

## **2.5. Η ελληνική πραγματικότητα**

Στην Ελλάδα από το 1985, με τον νόμο 1566 (N.1566/1985) η Ειδική Αγωγή αποτελεί τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Αργότερα, ο νόμος 2817 (N.2817/2000) προέβλεπε την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο γενικό σχολείο. Η φοίτηση μαθητών σε ειδικά σχολεία αφορούσε μόνο σοβαρότερες περιπτώσεις αναπηρίας και άλλων ειδικών αναγκών. Η ψήφιση του νόμου 2817/2000 ενίσχυσε τον ρόλο των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στα γενικά σχολεία για την αποτελεσματική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011). Ο νόμος 3699 (N.3699/2008), λίγα χρόνια αργότερα, έφερε στο προσκήνιο τον όρο «Συνεκπαίδευση», με την έννοια της παράλληλης εκπαίδευσης μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στη γενική τάξη (Αγγελίδης, 2011). Η συνεκπαίδευση εφαρμόστηκε στη χώρα μας, και εφαρμόζεται έως και σήμερα, με τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στη γενική τάξη του σχολείου (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Παρόλο που ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης

εφαρμόστηκε στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται στην πλειονότητα των περιπτώσεων φαίνεται να μην ταυτίζεται ακριβώς με την βαθύτερη έννοια της συνεκπαίδευσης. Η συνδιδασκαλία στα ελληνικά σχολεία λαμβάνει περισσότερο τη μορφή «ένας διδάσκει, ένας βοηθά», με τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης να εκτελεί δευτερεύοντα και βοηθητικό ρόλο στην τάξη και να συμβάλλει ελάχιστα στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Σύμφωνα με τους Κουντουριώτου, Δημακοπούλου και Πολυχρονοπούλου (2016), οι περισσότεροι Έλληνες και Ελληνίδες εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής αποδέχονται το ίσο δικαίωμα στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη φοίτηση αυτών στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής στη χώρα μας αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες και αδυνατούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, χωρίς τη βοήθεια των ειδικών παιδαγωγών. Σύμφωνα με έρευνα των Βλάχου και συνεργατών της (2004), όπως αναφέρουν οι Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη (2009), πολλοί Έλληνες εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, ακόμη και αν είναι πρόθυμοι, δε γνωρίζουν τον τρόπο για να συνεργαστούν με τους ειδικούς παιδαγωγούς στην τάξη. Συνεπώς, οι ελλειπείς γνώσεις που παρατηρούνται από την πλευρά των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες οδηγούν σε ανεπαρκή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής (Βενιανάκη & Ντούλια, 2013). Από την άλλη πλευρά, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν μία αρνητική στάση απέναντι στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με τον Κασίδη (2014), μόλις το 22,2% των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής διατηρεί θετική στάση στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, συγκεκριμένα, ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Επομένως, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν τάσσεται υπέρ της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ στο δημοτικό σχολείο, γεγονός που παρακωλύει οποιαδήποτε προσπάθεια για δημιουργία συνεργατικών δεσμών με τους ειδικούς παιδαγωγούς και υιοθέτηση συνεργατικών πρακτικών στην τάξη (Κασίδης, 2016).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμη, τείνει να διαχωρίζει τους μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης και, συνεπώς, τους εκπαιδευτικούς, Γενικής και Ειδικής Αγωγής αντίστοιχα. Επομένως, ο διαχωρισμός αυτός που προκύπτει από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και, κατ' επέκταση, στη δημιουργία ενταξιακών και

συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων στα πλαίσια των γενικών σχολείων (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στην ανεπάρκεια του ίδιου του συστήματος (Αγαλιώτης, 2008). Η απουσία προγραμμάτων επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών της χώρας, όπως επίσης και η ελλιπής στήριξη και συνεργασία των εκπαιδευτικών καθιστούν αδύνατη τη δημιουργία σχολείων με κουλτούρα συμπερίληψης, καθώς και συμπεριληπτικές αρχές και αξίες (Βιδαλάκη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Επιπροσθέτως, η οριοθέτηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο σαφής διαχωρισμός των ρόλων και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών απουσιάζει από οποιοδήποτε θεσμικό κείμενο, γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την ανάπτυξη αποτελεσματικών συνεργατικών πρακτικών στο γενικό σχολείο (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Συνοψίζοντας, στη χώρα μας ο θεσμός της συμπερίληψης φαίνεται να υπολειτουργεί και να αντιμετωπίζει σοβαρότατες δυσκολίες κατά την εφαρμογή του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Είναι εμφανές πως το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χρήζει αλλαγών, τροποποιήσεων και αναπροσαρμογών στη λειτουργία του (Loreman, 2007). Έμφαση πρέπει να αποδοθεί στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, όσον αφορά τη συνεκπαίδευση, με στόχο τη δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών για την εκπαίδευση όλων των μαθητών, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο γενικό σχολείο (Κουντουριώτου κ.ά., 2016). Όπως υπογραμμίζουν οι Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη (2009), στην ελληνική πραγματικότητα η συνεργατική διδασκαλία με την έννοια του από κοινού σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και της από κοινού διδασκαλίας και αξιολόγησης, όχι μόνο δεν εφαρμόζεται, αλλά και δεν έχει αποδοθεί στην ίδια η βαρύτητα που αρμόζει.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

### **Μεθοδολογία**

Το παρόν κεφάλαιο εμπεριέχει δέκα επιμέρους ενότητες που σχετίζονται με τη μεθοδολογία της έρευνας. Σε πρώτο στάδιο παρατίθενται ο σκοπός, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της επικείμενης έρευνας. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται αναφορά στην ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε, το δείγμα της μελέτης, καθώς τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων. Στα επόμενα υποκεφάλαια γίνεται αναφορά στην ποιότητα της μελέτης και, συγκεκριμένα, σε θέματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενίκευσης, καθώς και σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που διέπουν την παρούσα μελέτη. Το κεφάλαιο της μεθοδολογίας ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας.

#### **3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Κύριο σκοπό της μελέτης αυτής αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής αναφορικά με την μεταξύ τους συνεργασία με στόχο την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού στο τυπικό δημοτικό σχολείο. Η επιλογή του θέματος προέκυψε από την διαρκώς αυξανόμενη φοίτηση μαθητών με αυτισμό στο γενικό

σχολείο και, κατά συνέπεια, την ανάγκη για συνεργασία των εκπαιδευτικών, που με την πάροδο των χρόνων λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- Ποιες οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με τη συνδιδασκαλία στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου;
- Πώς η συνεργατική διδασκαλία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές με αυτισμό;

### **3.2. Ερευνητικές υποθέσεις**

Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε βασιζόμενη σε ορισμένες ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αποτέλεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές στον σχεδιασμό της. Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας αυτής είναι οι εξής:

- Η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής συμβάλλει στην ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης προς όφελος των μαθητών με ΔΑΦ στο τυπικό δημοτικό σχολείο. Αντιθέτως, η μη καλή συνεργασία μπορεί να αποτελέσει παράγοντα παρακώλυσης της ένταξης και συμπερίληψης των μαθητών αυτών στο δημοτικό σχολείο.
- Η ενημέρωση και θετική στάση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για τον ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής στην τάξη (Παράλληλης Στήριξης) συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής συνεργασίας προς όφελος όλων των μαθητών.
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των θετικών στάσεων και της υγιούς συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής και στην εύρεση και ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.

### **3.3. Ερευνητική προσέγγιση**

Στην βιβλιογραφία συναντούμε μελέτες, οι οποίες διεξάχθηκαν γύρω από θέματα στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, τόσο ποσοτικές, όσο και ποιοτικές. Στην προκειμένη περίπτωση, εφόσον στόχο της έρευνας αποτέλεσε η ανίχνευση εις βάθος προσωπικών στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων των



εκπαιδευτικών κρίθηκε καταλληλότερη η χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη αποτελεί μία ποιοτική έρευνα. Επομένως, τόσο η συλλογή, όσο και η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησαν τα πρωτότυπα της ποιοτικής έρευνας.

Η ποιοτική έρευνα επιλέγεται από ερευνητές όταν το ζητούμενο είναι να κατανοηθούν σε βάθος απόψεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις των ατόμων, καθώς και επιμέρους διαστάσεις ενός φαινομένου και όχι να ακολουθηθεί μία στατιστική προσέγγιση, όπως συμβαίνει στην ποσοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Συνεπώς, σε μία τέτοιου είδους έρευνα οι ερευνητές εστιάζουν σε προσωπικές εμπειρίες των υποκειμένων που συμμετέχουν και στην ανάλυση αυτών σε βάθος. Στην παρούσα μελέτη στόχος είναι να διερευνηθούν οι πραγματικές απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη μεταξύ τους συνεργασία για τη συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στη γενική τάξη, όπως αυτές προκύπτουν από την προσωπική τους εκπαιδευτική εμπειρία.

### **3.4. Εργαλείο της έρευνας**

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων στην προκειμένη περίπτωση πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της συνέντευξης, με στόχο να διαπιστωθούν οι προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα (Γαλάνης, 2018). Συγκεκριμένα, η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτέλεσε το εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας, μέσω του οποίου συλλέχθηκαν τα δεδομένα. Συνεπώς, ένας προκαθορισμένος κατάλογος ανοιχτών ερωτήσεων, εικοσιπέντε στο σύνολό τους, αποτέλεσε τη βάση της συζήτησης. Ωστόσο, υπήρξε ευελιξία για περαιτέρω εμβάθυνση στις απαντήσεις ή διευκρινίσεις, με τη χρήση αντερωτήσεων (probequestions) από τον ερευνητή προς τους συνεντευξιζόμενους (Cohen & Manion, 2000), οι οποίες ώθησαν τους τελευταίους σε περαιτέρω εμβάθυνση κάποιων απαντήσεων, καθώς, επίσης, και στην διήγηση προσωπικών εμπειριών, που σχετίζονταν άμεσα με κάποιο ερώτημα. Συνολικά διεξάχθηκαν δεκαέξι συνεντεύξεις. Οι οκτώ αφορούσαν εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, ενώ οι υπόλοιπες οκτώ εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και, στη συνέχεια, απομαγνητοφώνηση αυτών και μετατροπή τους σε γραπτό κείμενο, έπειτα από πλήρη ενημέρωση και συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων.

### 3.4.1. Δομή συνέντευξης

Η συνέντευξη αποτελείται από τέσσερα επιμέρους τμήματα. Το πρώτο τμήμα περιλαμβάνει τα «Δημογραφικά Στοιχεία». Στο μέρος αυτό συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικές με το φύλο, την ηλικία, τον κλάδο στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας, την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή, καθώς και την ύπαρξη εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων ονομάζεται «Συμπερίληψη και ΔΑΦ» και αποτελείται από πέντε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η συνέντευξη ξεκινάει με ερωτήσεις σχετικές με την έννοια της συμπερίληψης, όπως, επίσης, και με τη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ στο τυπικό δημοτικό σχολείο. Στο μέρος αυτό στόχος ήταν η συγκέντρωση απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ιδέα της συμπερίληψης, τις γνώσεις που απαιτούνται, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθεί η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στην τυπική τάξη του δημοτικού σχολείου.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ομάδα ερωτήσεων με τίτλο «Συνδιδασκαλία-Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.)», η οποία περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στο τμήμα αυτό σκοπός ήταν η συγκέντρωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούν τον ρόλο και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη του δημοτικού σχολείου, τη σημασία του θεσμού, τις επιδράσεις του σε μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, καθώς και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Επιπλέον, οι ερωτήσεις αποσκοπούν στον εντοπισμό αντιλήψεων σχετικά με τα πιθανά εμπόδια ενός τέτοιου θεσμού, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά του στο γενικό δημοτικό σχολείο.

Η τέταρτη και τελευταία ομάδα ερωτήσεων με τίτλο «Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής», όπως γίνεται αντιληπτό από τον τίτλο της, περιλαμβάνει δεκατρείς ερωτήσεις ανοικτού τύπου γύρω από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στην τάξη. Ειδικότερα, στο τμήμα αυτό της συνέντευξης στόχος ήταν η συγκέντρωση των αντιλήψεων σχετικά με τη σχέση των εκπαιδευτικών μέσα σε μία τάξη, τους ρόλους τους, τα καθήκοντά τους, καθώς και τους τρόπους διαχείρισης πιθανών προβλημάτων και διαφωνιών. Ακόμη, περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τις επιδράσεις της συνεργατικής διδασκαλίας, ή ακόμα και της απουσίας συνεργασίας,

τόσο σε μαθητές με ΔΑΦ ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η συνέντευξη ολοκληρώνεται με ερωτήσεις που αποσκοπούν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στην τάξη τους, τυχόν αλλαγές που θα πραγματοποιούσαν από πλευράς τους όσον αφορά τη συνεργασία με άλλον εκπαιδευτικό, παράγοντες που δυσχεραίνουν τις προσπάθειες για από κοινού διδασκαλία, καθώς και τον βαθμό στον οποίο η συνεργατική διδασκαλία είναι δυνατόν να εφαρμοστεί επιτυχώς στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Ο κατάλογος των ερωτήσεων, ο οποίος αποτέλεσε τη βάση των συνεντεύξεων, παρατίθεται στο Παράρτημα, το οποίο βρίσκεται στο τέλος αυτής της εργασίας.

#### **3.4.2. Χώρος διεξαγωγής**

Ο χώρος στον οποίο διεξάχθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν, σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποιο ήσυχο μέρος, όπως μία άδεια σχολική αίθουσα. Σε περιπτώσεις όπου η δια ζώσης συνάντηση κατέστη αδύνατη, κυρίως λόγω της πανδημίας, αξιοποιήθηκαν τεχνολογικά μέσα για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων διαδικτυακά, μέσω της πλατφόρμας WebEx.

#### **3.4.3. Απομαγνητοφώνηση**

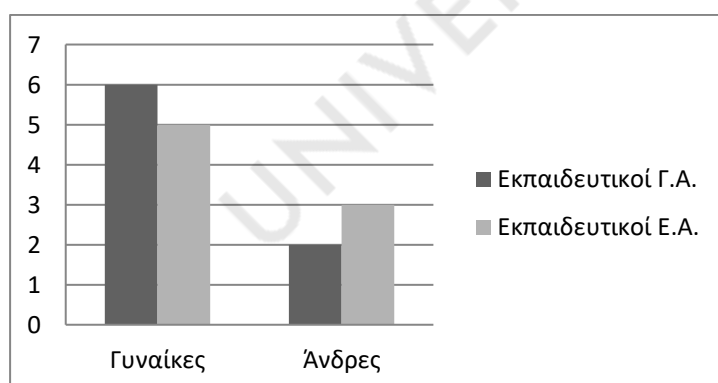
Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής μαγνητοσκοπήθηκαν, έπειτα από πλήρη ενημέρωση και συγκατάθεση των συνεντευζιζόμενων. Στη συνέχεια, ακολούθησε απομαγνητοφώνηση αυτών και μετατροπή τους σε γραπτό κείμενο από τον ερευνητή, ώστε να καταστεί δυνατή η επεξεργασία των δεδομένων της συνέντευξης, καθώς και η ανάλυσή τους, για την οποία θα πραγματοποιηθεί εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου.

### **3.5. Δείγμα και χαρακτηριστικά συμμετεχόντων**

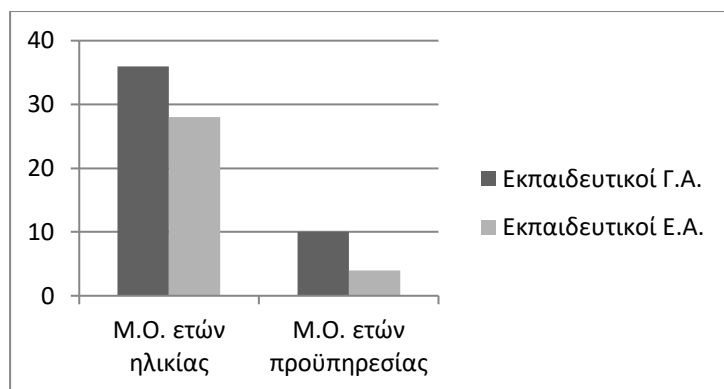
Στην ποιοτική έρευνα το δείγμα είναι μικρότερο σε αριθμό συγκριτικά με την ποσοτική έρευνα, αλλά μελετάται σε βάθος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελείται από δεκαέξι εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο ειδικά, το δείγμα αποτελείται από οκτώ εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και οκτώ εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας.

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία κριτηρίου. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντευξιαζόμενοι επιλέχθηκαν βάσει ορισμένων κριτηρίων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Το πρώτο κριτήριο αφορά την εργασία. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε Γενικής Αγωγής είτε Ειδικής Αγωγής και εργάζονται σε γενικά δημοτικά σχολεία. Το δεύτερο κριτήριο αφορά τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Στην προκειμένη έρευνα, καθώς μελετάται η συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στη γενική τάξη, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής να εργάζονται, ή να έχουν εργαστεί στο παρελθόν, σε θέσεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και όχι σε Τμήματα Ένταξης ή ειδικά σχολεία, ώστε να διερευνηθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας μέσα στην τάξη. Το τρίτο και τελευταίο κριτήριο σχετίζεται με το είδος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που μελετάται. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος μέσα στη γενική τάξη και, κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, έχουν, ή είχαν στο παρελθόν, συνεργαστεί με άλλον εκπαιδευτικό για την εκπαίδευση και τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας χωρίζεται σε δύο υποομάδες, οι οποίες μελετήθηκαν συγκριτικά. Πέρα από τη βασική διαφορά των δύο ομάδων, η οποία αφορά τη διαφοροποίηση Γενικής και Ειδικής Αγωγής, και στις δύο υποομάδες παρουσιάζονται συνεντευξιαζόμενοι και των δύο φύλων, διαφόρων ηλικιών, με διαφοροποίηση όσον αφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στην εξειδίκευση γύρω από την Ειδική Αγωγή.



**Πίνακας 1** Φύλο συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.



**Πίνακας 2** Μέσοι όροι ηλικίας και προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Η πρώτη υποομάδα αποτελείται από οκτώ εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής, οι οποίοι ανήκουν στον κλάδο ΠΕ 70. Από αυτούς τους οκτώ, οι έξι είναι γυναίκες και οι δύο άνδρες. Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής κυμαίνονται από τα είκοσι οχτώ έτη έως τα πενήντα έξι έτη, με μέσο όρο ηλικίας τα τριάντα έξι έτη. Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή, αυτά κυμαίνονται από ένα έως είκοσι οχτώ έτη, με μέσο όρο τα δέκα έτη προϋπηρεσίας. Από τους οκτώ εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής οι τρεις έχουν εξειδικευτεί σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, μέσω ετήσιων σεμιναρίων είτε μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

Εκπαιδευτικοί Γ. Α.	Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία στην Π.Ε.	Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή
1	Γυναίκα	56	28 έτη	Ετήσιο σεμινάριο
2	Γυναίκα	33	12 έτη	-
3	Γυναίκα	34	12 έτη	-
4	Γυναίκα	38	17 έτη	-
5	Γυναίκα	32	1 έτος	Μ.Π.Σ.
6	Άνδρας	30	3 έτη	-
7	Άνδρας	36	5 έτη	-
8	Γυναίκα	28	4 έτη	Μ.Π.Σ.
Μ.Ο.		36	10 έτη	

**Πίνακας 3** Στοιχεία συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.

Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη υποομάδα συνεντευξιαζόμενων αποτελείται από οκτώ εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής και, συγκεκριμένα, οι τρεις ανήκουν στον κλάδο ΠΕ 70.50 και οι υπόλοιποι πέντε στον κλάδο ΠΕ 71. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οι πέντε είναι γυναίκες και οι τρεις άνδρες. Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής κυμαίνονται από τα είκοσι πέντε έτη έως τα τριάντα δύο έτη, με μέσο όρο ηλικίας τα είκοσι οχτώ έτη. Όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή, ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας βρίσκεται στα τέσσερα έτη και, συνολικά, τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής κυμαίνονται από τρία έως έξι. Το σύνολο των εκπαιδευτικών αυτής της υποομάδας έχει εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή.

Εκπαιδευτικοί Ε. Α.	Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία στην Ε.Α.	Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή
1	Γυναίκα	30	6 έτη	Μ.Π.Σ.
2	Γυναίκα	28	4 έτη	Μ.Π.Σ.
3	Γυναίκα	32	6 έτη	Μ.Π.Σ.
4	Γυναίκα	26	3 έτη	Βασικό Πτυχίο και Μ.Π.Σ.
5	Γυναίκα	26	3 έτη	Βασικό Πτυχίο και Μ.Π.Σ.
6	Άνδρας	25	3 έτη	Βασικό Πτυχίο
7	Άνδρας	29	6 έτη	Βασικό Πτυχίο
8	Άνδρας	26	3 έτη	Βασικό Πτυχίο
Μ.Ο,		28	4 έτη	

**Πίνακας 4** Στοιχεία συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.

### 3.6. Ανάλυση δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα η ανάλυση δεδομένων εκτυλίσσεται ανάμεσα σε ορισμένα αλληλένδετα στάδια. Εφόσον προκαθοριστεί το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θα κινηθεί η μελέτη και πραγματοποιηθεί η συλλογή των δεδομένων, ακολουθεί η εξαγωγή ισχυρισμών ή συμπερασμάτων και, παράλληλα, η τεκμηρίωση και η

απόρριψη αυτών των ισχυρισμών, βάσει των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί (Βρασίδης, 2014).

Στην προκειμένη έρευνα, αφού καθορίστηκε το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο θα βασιστεί η μελέτη και συλλέχθηκαν τα δεδομένα με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης, ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων αυτών. Αρχικά, τα δεδομένα μετατράπηκαν από φωνητικό σε γραπτό κείμενο, ώστε να καταστεί δυνατή η ανάλυσή τους. Έπειτα, αφού πραγματοποιήθηκε ενδελεχής έλεγχος των δεδομένων από τον ερευνητή, αλλά και τους συνεντευξιαζόμενους, ακολούθησε η προσεκτική ανάγνωση αυτών από τον ερευνητή και η επισήμανση θεμάτων που επαναλαμβάνονται, με αποτέλεσμα τα συγκεκριμένα δεδομένα να κατηγοριοποιηθούν σε ομάδες. Στο σημείο αυτό, κρίθηκε αναγκαία η χρήση ενός πίνακα, ο οποίος περιέλαβε τους ισχυρισμούς του ερευνητή, καθώς και τις ενδείξεις από τα δεδομένα που τους υποστηρίζουν ή τους απορρίπτουν, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία της εξαγωγής ορθών συμπερασμάτων. Οι ενδείξεις που χρησιμοποιήθηκαν ως αποδεικτικά στοιχεία για τον έλεγχο των ισχυρισμών αποτέλεσαν συγκεκριμένες περιγραφές από τα δεδομένα σε συνδυασμό με ερμηνευτικά σχόλια από την πλευρά του ερευνητή. Πιο συγκεκριμένα, οι συγκεκριμένες περιγραφές αφορούν αυτούσια αποσπάσματα που εντοπίζονται στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων (Βρασίδης, 2014). Στο τέλος, έπειτα από την τεκμηρίωση των ισχυρισμών μέσα από αποδεικτικά στοιχεία, τα οποία προέκυψαν από τα δεδομένα, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των ισχυρισμών της παρούσας μελέτης με συμπεράσματα από την υπάρχουσα ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

### **3.7. Ο ρόλος του ερευνητή στην ποιοτική έρευνα**

Στην ποιοτική έρευνα ο ρόλος ενός ερευνητή είναι αδιαμφισβήτητα καθοριστικός, καθώς ο ίδιος εμπλέκεται άμεσα στην ερευνητική διαδικασία (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η στάση του ερευνητή στην όλη διαδικασία, τα προσωπικά του βιώματα, οι αντιλήψεις και οι επιλογές του είναι πιθανό να επηρεάσουν τόσο τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, όσο και τα συμπεράσματα μιας έρευνας (Βρασίδης, 2014).

Στην επικείμενη μελέτη η συλλογή των δεδομένων διεκπεραιώθηκε μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και εχεμύθειας, το οποίο εξ αρχής αποτέλεσε σκοπό του ερευνητή για την ομαλή διεξαγωγή της μελέτης. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κυριάρχησε ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των συμμετεχόντων και η αίσθηση της ασφάλειας και της συνεργασίας μεταξύ του ερευνητή και των

συνεντευξιαζόμενων. Ακόμη, καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων επικράτησαν η ουδετερότητα και η ευελιξία από την πλευρά του ερευνητή στα ζητήματα που τέθηκαν υπό συζήτηση, ώστε να μην επηρεαστούν με οποιοδήποτε τρόπο οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη.

### **3.8. Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και Γενίευση αποτελεσμάτων**

Η διασφάλιση της ποιότητας της παρούσας ποιοτικής μελέτης αποτέλεσε πρωταρχικό σκοπό. Από τα αρχικά στάδια της έρευνας έγινε προσπάθεια να ικανοποιηθούν ορισμένα κριτήρια τα οποία συμβάλλουν στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της μελέτης αυτής.

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας αξιοποιήθηκαν ορισμένες πρακτικές. Η εγκυρότητα αφορά κατά κύριο λόγο το κατά πόσο μία έρευνα μελετά πραγματικά αυτό που εξ αρχής στοχεύει να μετρήσει (Παπαναστασίου, 2017). Συνεπώς, στην παρούσα περίπτωση κρίθηκε αναγκαίος ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή από τον ερευνητή συγκριτικά με τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, ώστε να διαπιστωθεί η συσχέτισή τους (Βρασίδης, 2014). Στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας καθορίστηκε το θεωρητικό πλαίσιο και η προϋπάρχουσα βιβλιογραφία πάνω στην οποία θα στηριχθεί η νέα αυτή μελέτη. Στο σημείο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν, όπου αυτό κατέστη δυνατό, κατά κύριο λόγο πρωτογενείς πηγές, ώστε ο αναγνώστης να μπορέσει να ανατρέξει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία οποιαδήποτε στιγμή (Βρασίδης, 2014).

Έπειτα, δόθηκαν εκτενείς πληροφορίες όσον αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας και, συγκεκριμένα, αναλυτικές πληροφορίες για το δείγμα, το μέσο συλλογής των δεδομένων και τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων. Ακόμη, βαρύτητα δόθηκε στην ορθή επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος, το οποίο θα περικλείει τα χαρακτηριστικά αυτά που είναι απαραίτητα για την εξαγωγή όσο το δυνατόν ορθότερων αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με μεγάλη προσοχή από την πλευρά του ερευνητή, αξιοποιώντας συμβουλές, σχόλια και ανατροφοδοτήσεις από άλλα πρόσωπα, όπως υπεύθυνους καθηγητές, αλλά και συμμετέχοντες της έρευνας αυτής (Βρασίδης, 2014). Ακόμη, δόθηκε η ανάλογη βαρύτητα και σε θέματα δεοντολογίας και ηθικά ζητήματα της έρευνας, ώστε να μην επηρεαστεί αρνητικά η έκβαση της μελέτης. Τέλος, για την εξασφάλιση της ερευνητικής συνέπειας, όλα τα βήματα του ερευνητή, καθώς και όλα



τα στάδια της έρευνας, αναφέρονται λεπτομερώς και με την πρέπουσα προσοχή, όπως, επίσης, και ο ρόλος του ερευνητή και ο τρόπος με τον οποίο ο ίδιος είναι πιθανό να έχει επηρεάσει αυτή τη μελέτη.

Η αξιοπιστία ως έννοια αφορά τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων μιας έρευνας (Παπαναστασίου, 2017). Ωστόσο, η αξιοπιστία με την έννοια αυτή συνδέεται περισσότερο με ποσοτικές έρευνες, στις οποίες οι μετρήσεις βασίζονται σε τυποποιημένα εργαλεία, παρά με ποιοτικές μελέτες. Επομένως, στην παρούσα μελέτη η αξιοπιστία σχετίζεται κυρίως με την ορθότητα του μεθοδολογικού σχεδιασμού, την ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν, καθώς και την ορθότητα και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας (Lincoln, 2001). Η αξιοπιστία, συνεπώς, στην προκειμένη περίπτωση της ποιοτικής μελέτης, λαμβάνει περισσότερο τη μορφή της εσωτερικής εγκυρότητας (internal validity). Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από τον ερευνητή στην αναλυτική και προσεκτική απόδειξη και περιγραφή όλων των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν στα πλαίσια αυτής της έρευνας και κατ' επέκταση σε ζητήματα εγκυρότητας, τα οποία εξασφαλίζουν σε σημαντικό βαθμό και την αξιοπιστία της παρούσας μελέτης. Συμπληρωματικά, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης των δεδομένων, με την έννοια της διασταύρωσης των απόψεων από διάφορους συνεντευξιαζόμενους (Βρασίδης, 2014).

Όσον αφορά τη γενίκευση, στην ποιοτική έρευνα η απόλυτη γενίκευση δεν είναι εφικτή, ούτε αποτελεί τον απώτερο σκοπό. Αντιθέτως, στις ποιοτικές μελέτες κύριο σκοπό των ερευνητών αποτελεί η εις βάθος κατανόηση ενός φαινομένου, μίας προβληματικής κατάστασης και μίας συγκεκριμένης περίπτωσης (Βρασίδης, 2014). Επομένως, τα αποτελέσματα της επικείμενης μελέτης δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν σε όλες τις περιπτώσεις, καθώς και το δείγμα, από το οποίο αντλούνται τα δεδομένα και εξάγονται τα συμπεράσματα, είναι συγκεκριμένο και αφορά μικρή ομάδα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι πιθανό σε πλαίσια αντίστοιχα με το συγκεκριμένο, σε καταστάσεις παρόμοιες με κοινά επιμέρους χαρακτηριστικά, να είναι δυνατή η μεταφορά ενός μέρους των ευρημάτων που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής και την μεταξύ τους συνεργασία για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Βεβαίως, αυτό αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη, διότι λόγω της πολυπλοκότητας κάθε διαφορετικής περίπτωσης, κάθε ξεχωριστού πλαισίου, και καθώς τα παρόντα ευρήματα προκύπτουν από μία ποιοτική μελέτη, η γενίκευση εξ' ολοκλήρου δεν είναι δυνατή, αλλά ούτε και το ζητούμενο. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης

σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία για τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό είναι δυνατό να αξιοποιηθούν, κατά κύριο λόγο, σε παρόμοια πλαίσια με κοινά χαρακτηριστικά.

### **3.9. Δεοντολογία και ηθικά ζητήματα έρευνας**

Η ηθική αποτελεί μία έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με την έρευνα. Στην ποιοτική, συγκεκριμένα, έρευνα τα κυριότερα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που απασχολούν τους ερευνητές αφορούν την πληροφορημένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και, τέλος, την προστασία από ενδεχόμενη βλάβη, σωματική ή ψυχολογική, των εμπλεκόμενων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τα τέσσερα ηθικά ζητήματα που αναφέρθηκαν αποτέλεσαν βασικούς πυλώνες σε όλη τη διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για όλα τα βήματα και τις διαδικασίες της έρευνας, όπως είναι η μαγνητοφώνηση και η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καθώς και για τους σκοπούς διεξαγωγής της έρευνας, και διασφαλίστηκε η πλήρης συγκατάθεσή τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο της συνέντευξης και τα θέματα που πρόκειται να συζητηθούν. Αποδόθηκε βαρύτητα στην εξασφάλιση συμμετοχών ελεύθερων και εθελοντικών, και όχι υποχρεωτικών, από την πλευρά των συμμετεχόντων. Παράλληλα γνωστοποιήθηκε στα εμπλεκόμενα άτομα το δικαίωμα διακοπής και αποχώρησης από την ερευνητική διαδικασία σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, το οποίο συνέβαλε στη διαμόρφωση μίας σχέσης εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, σκοπό αποτέλεσε η διατήρηση της ανωνυμίας των συνεντευξιαζόμενων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, τόσο κατά τη διάρκεια της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, όσο και κατά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων. Η εξασφάλιση ανωνυμίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και η προστασία προσωπικών πληροφοριών και δεδομένων συνέβαλαν στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και, κατ' επέκταση, σε μία πιο αυθεντική έκφραση από πλευράς των συνεντευξιαζόμενων. Επομένως, η αίσθηση εμπιστοσύνης, σεβασμού και ασφάλειας που δημιουργήθηκε μεταξύ του ερευνητή και των εκπαιδευτικών οδήγησε σε μία πιο ελεύθερη και αληθινή έκφραση των τελευταίων, επηρεάζοντας, με αυτόν τον τρόπο, θετικά την ποιότητα της έρευνας. Επιπροσθέτως, όσον αφορά στην προστασία των συμμετεχόντων από ενδεχόμενη βλάβη, εξασφαλίστηκε εξ αρχής η

σωματική, αλλά και ψυχική, ασφάλεια των εκπαιδευτικών. Το μέρος στο οποίο διεξάχθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν ήσυχο και ασφαλές, όσον αφορά τη σωματική ακεραιότητα των εκπαιδευτικών. Σχετικά με την εξασφάλιση της ψυχολογικής ακεραιότητας των ίδιων, κρίθηκε αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις που δεν προσβάλλουν τους συνεντευξιζόμενους και δεν προκαλούν συναισθηματική φόρτιση στους ίδιους. Επιπλέον, για την πρόληψη αρνητικών συναισθημάτων από τους συμμετέχοντες, γνωστοποιήθηκαν τα ευρήματα της μελέτης στους ίδιους, πριν πραγματοποιηθεί η δημοσίευσή τους.

### **3.10. Περιορισμοί της έρευνας**

Όπως συμβαίνει στην πλειονότητα των ερευνών, έτσι και στην παρούσα μελέτη μπορούν να εντοπιστούν ορισμένοι περιορισμοί. Σε πρώτη φάση, όσον αφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο και τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δεν εντοπίζονται σημαντικοί περιορισμοί. Το θέμα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί ένα ζήτημα υψίστης σημασίας, το οποίο έχει διερευνηθεί τόσο στο παρελθόν, εμπλουτίζοντας τη βιβλιογραφία, όσο και στο παρόν, και είναι πιθανό να εξακολουθήσει να διερευνάται μελλοντικά, καθώς αποτελεί ένα σύγχρονο ζήτημα στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας, αλλά και παγκοσμίως. Συνεπώς, οι κυριότεροι περιορισμοί της έρευνας δεν αφορούν το θεωρητικό πλαίσιο, καθώς αυτό αποτέλεσε ουσιαστική βάση για την επικείμενη μελέτη.

Ωστόσο, αδυναμίες εντοπίζονται σε επίπεδο μεθοδολογίας, πρωτίστως, στη δειγματοληψία και, έπειτα, στη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από δεκαέξι εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της συνέντευξης, η οποία από μόνη της αποτελεί μία αρκετά χρονοβόρα διαδικασία, δεν επέτρεπε σημαντική αύξηση στον αριθμό του δείγματος. Επιπλέον, στις ποιοτικές έρευνες είναι σύνηθες φαινόμενο να είναι μικρότερο το δείγμα σε αριθμό, συγκριτικά με τις ποσοτικές, αλλά να μελετάται εις βάθος (Βρασίδης, 2014). Ο μικρός αριθμός του δείγματος, επομένως, οδηγεί σε αποτελέσματα τα οποία, όπως είναι προφανές, δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας μας, ούτε είναι εφικτό να γενικευτούν. Συμπληρωματικά με τον αριθμό του δείγματος είναι σκόπιμο να αναφερθούν και τα επιμέρους χαρακτηριστικά του, τα οποία, επίσης, έχουν αντίκτυπο στην αντιπροσωπευτικότητά του. Το δείγμα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα

των ειδικών παιδαγωγών, αποτελείται από νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό επιδρά με κάποιον τρόπο στα αποτελέσματα της μελέτης, καθώς σε περίπτωση που στο δείγμα της έρευνας συμπεριλαμβάνονταν μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, πιθανότατα τα αποτελέσματα να διέφεραν σημαντικά. Επιπροσθέτως, μία ακόμη επισήμανση σχετικά με το δείγμα αποτελεί η σημαντική υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών, το οποίο δύναται να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα της μελέτης, τα οποία, σαφώς, αφορούν σε μεγαλύτερο βαθμό γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Επιπροσθέτως, ένας περιορισμός ακόμα που διακρίνεται αφορά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, λόγω των συνθηκών της πανδημίας και την αδυναμία συνάντησης με τους εκπαιδευτικούς, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν διαδικτυακά, μέσω της πλατφόρμας WebEx, με την οποία οι εκπαιδευτικοί ήταν εξοικειωμένοι. Βεβαίως, μία τέτοιου είδους συζήτηση δεν χαρακτηρίζεται από την αμεσότητα της δια ζώσης συνάντησης και, επομένως, είναι πιθανό η έλλειψη αμεσότητας σε κάποιες περιστάσεις να επέδρασε αρνητικά στην ποιότητα των δεδομένων. Όσον αφορά το μέσο συλλογής των δεδομένων εντοπίζονται άλλοι δύο περιορισμοί. Πρώτον, ο κατάλογος των ερωτήσεων αποτελούνταν από εικοσιπέντε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Είναι πιθανό, καθώς η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν τα είκοσι λεπτά, η διάρκεια της συνέντευξης να κούρασε κάποιους συμμετέχοντες, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο και τις απαντήσεις τους. Δεύτερον, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτέλεσε το βασικό μέσο συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα. Σε περίπτωση που εξασφαλιζόταν διασταύρωση των δεδομένων μέσω ενός επιπλέον μέσου συλλογής δεδομένων, όπως είναι η συστηματική παρατήρηση, είναι πιθανό να ενδυναμώνονταν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και, γενικότερα, η ποιότητα της μελέτης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

### **Αποτελέσματα**

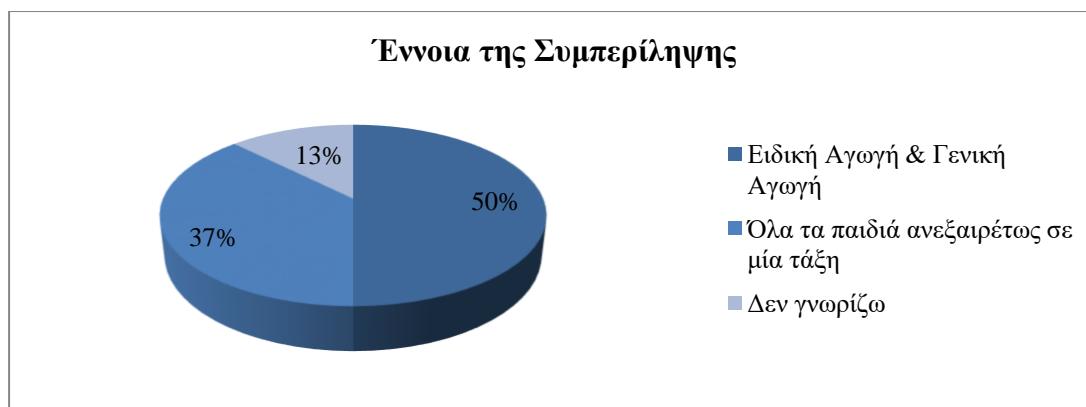
Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προκύπτουν από τη συλλογή και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Καθώς οι ερωτήσεις της συνέντευξης εντάσσονται σε τρεις θεματικές κατηγορίες, η συζήτηση των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθεί σύμφωνα με αυτές τις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία, η οποία αποτελείται από πέντε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σε σχέση με την ιδέα της συμπερίληψης και τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Η επόμενη κατηγορία, στην οποία ανήκουν επτά ερωτήσεις, περιλαμβάνει απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο αναφορά τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στο τυπικό δημοτικό σχολείο. Τέλος, η τρίτη και τελευταία κατηγορία περικλείει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής όσον αφορά τη μεταξύ τους συνεργασία, όπως αυτές προκύπτουν από τις δεκατρείς ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αυτής της κατηγορίας. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

#### **4.1. 1<sup>η</sup> κατηγορία: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη Συμπερίληψη και τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

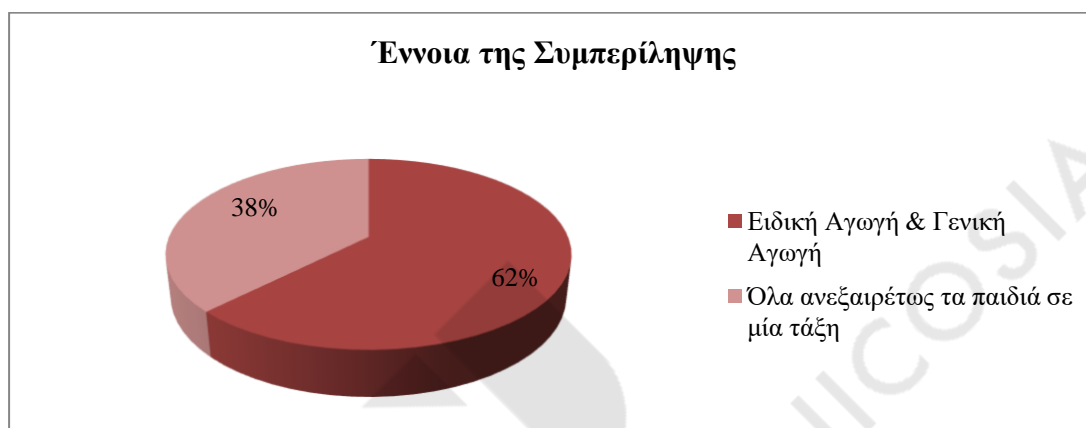
Η συνέντευξη ξεκίνησε με μία γενική ερώτηση απέναντι στους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί η ίδια να εφαρμοστεί στο τυπικό δημοτικό σχολείο. Από τους οκτώ εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής οι μισοί απάντησαν πως συμπερίληψη είναι η συνύπαρξη της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής σε ένα κοινό πλαίσιο, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμπερίληψη σημαίνει η συνύπαρξη όλων των παιδιών ανεξάρτητα από αναπηρίες, πολιτισμικά υπόβαθρα ή άλλες ιδιαιτερότητες, συμπεριλαμβάνοντας και παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, πέρα από τα

παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής απάντησε πως δε γνωρίζει τι είναι η συμπερίληψη και χρειάστηκε περαιτέρω εξηγήσεις σχετικά με τον όρο, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη για συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής σε θέματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή και τη συμπερίληψη γενικότερα. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί η συμπερίληψη στο γενικό δημοτικό σχολείο, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης και δύο τη δημιουργία κατάλληλου πλαισίου και περιβάλλοντος μάθησης. Ένας εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ανέφερε πως μπορεί να επιτευχθεί η συμπερίληψη «όταν τα παιδιά αυτά είναι λειτουργικά» και όταν «είναι αυτόνομο ένα παιδάκι και δεν έχει κάποιο σοβαρό πρόβλημα». Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων, ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη λειτουργία Τμημάτων Ένταξης και Τμημάτων Υποδοχής Προσφύγων.

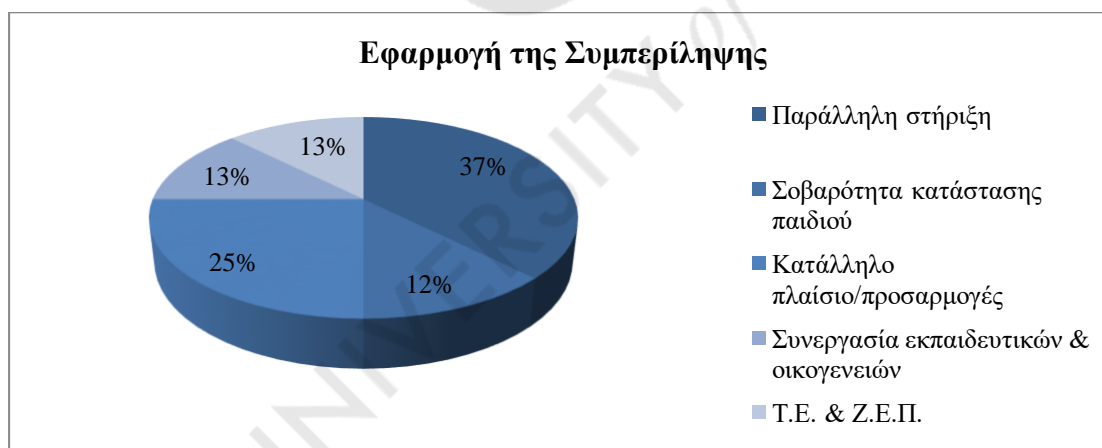
Στην ίδια ερώτηση πέντε από τους οκτώ εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ανέφεραν την συνύπαρξη της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής στο τυπικό σχολείο, ενώ οι τρεις συμπεριέλαβαν, πέρα από μαθητές με ειδικές ανάγκες, και μαθητές με οποιαδήποτε άλλη ανάγκη και ιδιαιτερότητα, είτε από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Ένας εκ των τριών έκανε λόγο για ύπαρξη της συμπερίληψης και εκτός σχολικού πλαισίου, γενικεύοντας τον όρο και σε επίπεδο κοινωνίας. Όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής, οι τέσσερις από τους οκτώ εκπαιδευτικούς απάντησαν πως η συμπερίληψη μπορεί να εφαρμοστεί στο τυπικό σχολείο με την ύπαρξη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στο γενικό σχολείο, αλλά και τη συνεργασία μιας ομάδας ειδικών. Ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής έκανε αναφορά στη δημιουργία κατάλληλου πλαισίου, μέσω τροποποιήσεων, ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε την ανάγκη για αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός απάντησε πως η συμπερίληψη μπορεί να εφαρμοστεί με την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.



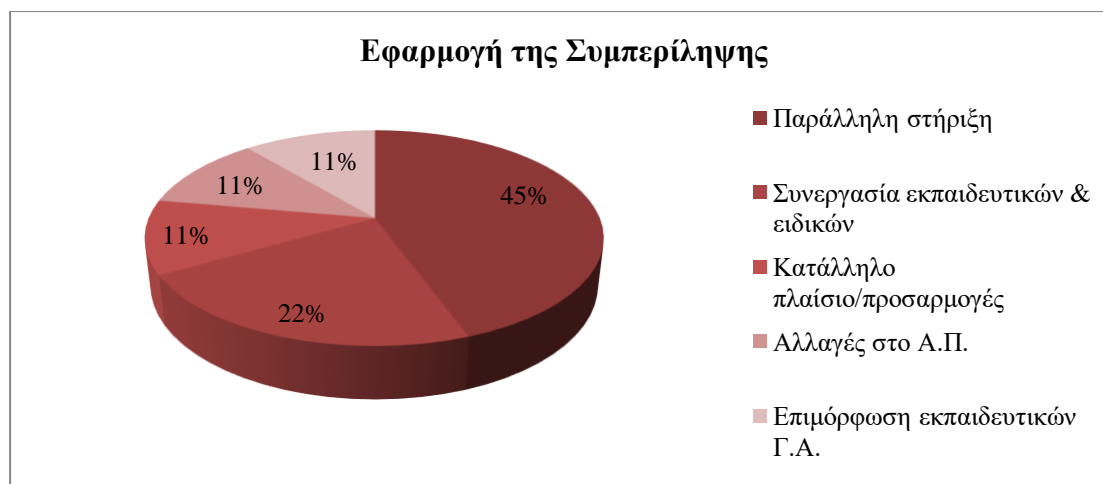
**Εικόνα 1** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης.



**Εικόνα 2** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης.



**Εικόνα 3** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της συμπερίληψης στο τυπικό δημοτικό σχολείο.



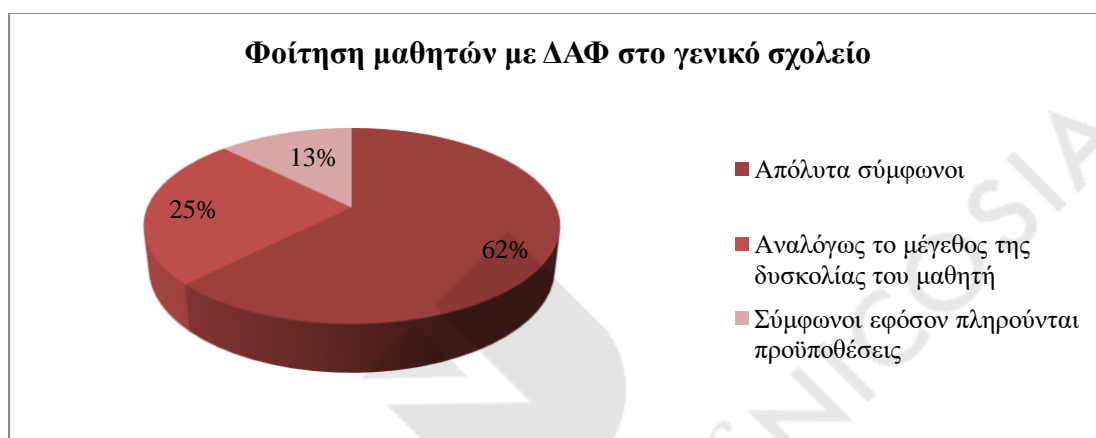
**Εικόνα 4** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της συμπερίληψης στο τυπικό δημοτικό σχολείο.

Προχωρώντας στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, από τους οκτώ εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής μόνο οι δύο συμφώνησαν απόλυτα με τη φοίτηση των παιδιών αυτών στη γενική τάξη. Οι τέσσερις από τους οκτώ απάντησαν πως αυτό εξαρτάται από την περίπτωση του εκάστοτε παιδιού. Συγκεκριμένα οι τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως ήταν σύμφωνοι με τη φοίτηση αυτών των μαθητών στο γενικό σχολείο εάν τα παιδιά είναι υψηλής λειτουργικότητας και μπορούν να αυτοεξυπηρετούνται, ή όταν οι δυσκολίες τους είναι σε «μικρό βαθμό». Οι δύο εκπαιδευτικοί από τους οκτώ συμφώνησαν με τη φοίτηση των παιδιών με ΔΑΦ ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, όπως είναι η ύπαρξη εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στην τάξη. Στην ίδια ερώτηση οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (συγκεκριμένα οι πέντε από τους οκτώ) συμφώνησε απόλυτα με τη φοίτηση των παιδιών με ΔΑΦ ή άλλες ανάγκες στο γενικό σχολείο. Δύο εκπαιδευτικοί έκαναν αναφορά στην κατάσταση του παιδιού και το μέγεθος της δυσκολίας του. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός συμφώνησε με τη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ ή άλλες ανάγκες στο γενικό σχολείο, με την προϋπόθεση ότι υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό για να πραγματοποιήσει το αντίστοιχο εξατομικευμένο πρόγραμμα.





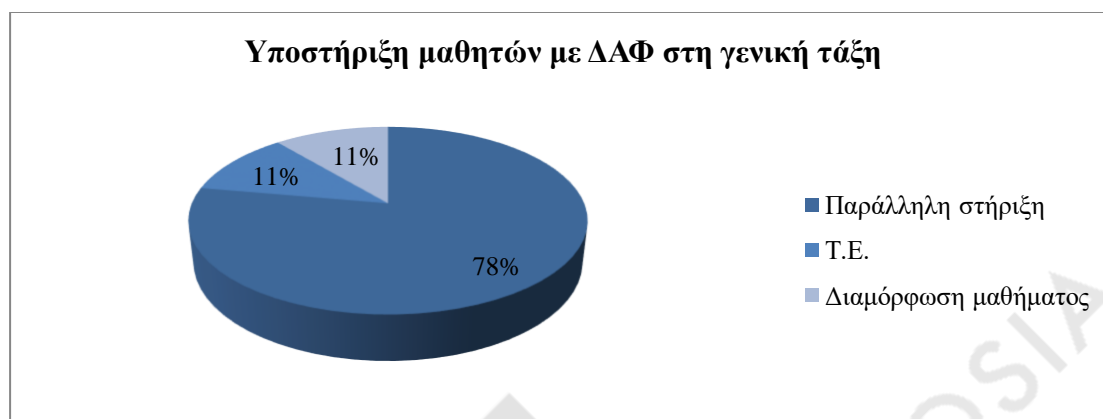
**Εικόνα 5** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.



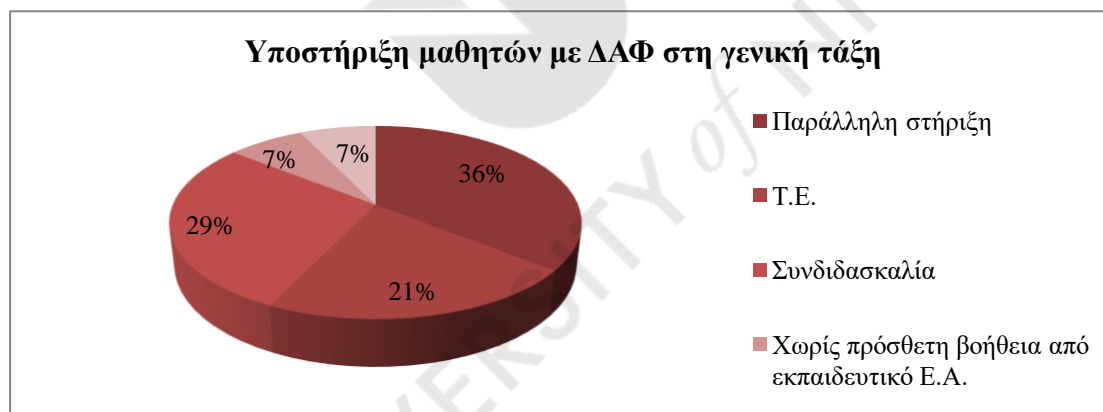
**Εικόνα 6** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.

Στην ερώτηση που σχετιζόταν με τους τρόπους υποστήριξης μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη η ευρεία πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής (συγκεκριμένα οι επτά από τους οκτώ εκπαιδευτικούς) ανέφερε τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, ένας εκ των οποίων έκανε αναφορά και στη σημασία του Τμήματος Ένταξης. Ένας μονάχα εκπαιδευτικός από τους οκτώ αναφέρθηκε στη διαμόρφωση του μαθήματος και τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος στην τάξη, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο ευθύνη και στον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής, όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη. Από την άλλη πλευρά παρατηρείται ποικιλομορφία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Οι πέντε από τους οκτώ έκαναν αναφορά στον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, οι τρεις εκ των οποίων ανέφεραν και το Τμήμα Ένταξης. Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη για συνεργασία και συνδιδασκαλία μεταξύ των εκπαιδευτικών των τάξεων και των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για την υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη. Ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ανέφερε πως «υπάρχουν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής οι οποίοι έχουν το επίπεδο κατάρτισης να μπορέσουν

να υποστηρίξουν αυτούς τους μαθητές. Δηλαδή ένα παιδί, ακόμα και χωρίς παράλληλη στήριξη, μπορεί να φοιτήσει στο γενικό σχολείο και να υποστηριχθεί» αναδεικνύοντας τον ουσιώδη ρόλο των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ανέφερε την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για την υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ στα πλαίσια της γενικής τάξης.



**Εικόνα 7** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη.

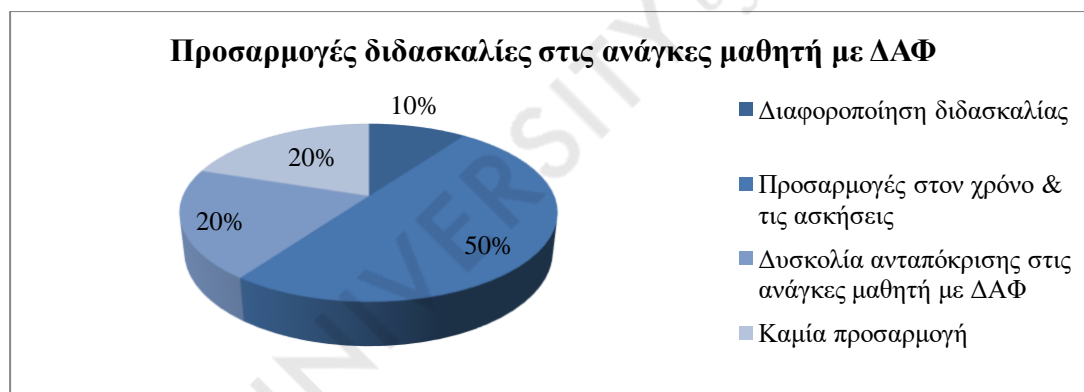


**Εικόνα 8** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη.

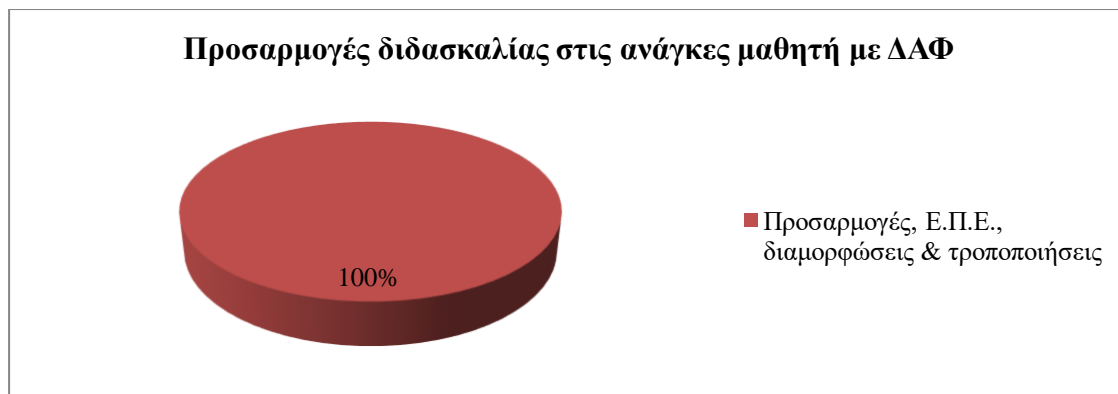
Συνεπώς, προκύπτει ο ισχυρισμός πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής συμφωνούν με τη φοίτηση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει τη σημασία υποστήριξης αυτών των παιδιών μέσα στη γενική τάξη από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, για την καλύτερη δυνατή ενσωμάτωσή τους.

Η τέταρτη ερώτηση αφορούσε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής έχουν προβεί σε προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας

τους, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών με ΔΑΦ. Όλοι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, απάντησαν πως έχουν πραγματοποιήσει προσαρμογές, έχουν σχεδιάσει εξατομικευμένα προγράμματα, έχουν προβεί σε διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και του διδακτικού υλικού και, σε ορισμένες περιπτώσεις, έχουν χρησιμοποιήσει ακόμα και εντελώς διαφορετικό υλικό για τις ανάγκες μαθητών με ΔΑΦ. Από την άλλη πλευρά, μόνο ένας εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ανέφερε πως έχει διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του εξ ολοκλήρου. Οι πέντε από τους οκτώ ανέφεραν πως οι προσαρμογές που έχουν πραγματοποιήσει αφορούσαν τον χρόνο που προσέφεραν για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, ή κάποιες αλλαγές στις ασκήσεις. Ωστόσο, δύο από αυτούς εξέφρασαν τη δυσκολία τους να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες μαθητών τους με αυτισμό και την αίσθηση αναποτελεσματικότητας και ματαίωσης που ένιωθαν. Συγκεκριμένα μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως αισθανόταν «ανυπεράσπιστα», ενώ άλλη εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά ανέφερε πως στην προσπάθειά της να ανταποκριθεί στις ανάγκες μαθητών με ΔΑΦ ένιωθε «ανεπαρκής». Τέλος, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δύο εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής δε χρειάστηκε ποτέ να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες μαθητών με ΔΑΦ, καθώς όλες οι προσαρμογές και οι τροποποιήσεις πραγματοποιούνταν μόνο από τη μεριά του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής στην τάξη.



**Εικόνα 9** Απαντήσεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με διαμόρφωση/προσαρμογή διδασκαλίας για μαθητές με ΔΑΦ.

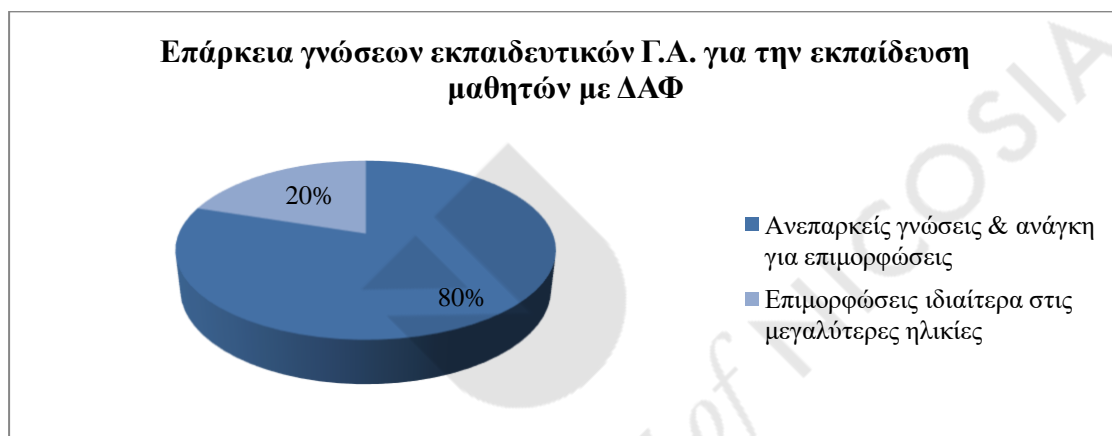


**Εικόνα 10** Απαντήσεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με διαμόρφωση/προσαρμογή διδασκαλίας για μαθητές με ΔΑΦ.

Επομένως, όσον αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας, απορρέει ο ισχυρισμός πως οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής στην τάξη συχνά πραγματοποιούν προσαρμογές και διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών μιας τάξης, ακόμη και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων είναι πιθανό να επαναπαυθούν με την παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη και, κατ' επέκταση, να μην αναλάβουν οι ίδιοι να πραγματοποιήσουν τροποποιήσεις στη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό υλικό.

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων των πρώτων όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ μέσα στην τάξη του τυπικού δημοτικού σχολείου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής απάντησαν αρνητικά εκφράζοντας την ανάγκη για επιμορφώσεις πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς πιστεύουν ότι οι γνώσεις τους είναι ελλιπείς. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί των τάξεων ανέφεραν ότι χρειάζονται συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς έχουν «πλήρη άγνοια» και δεν επαρκούν οι γνώσεις τους. Δύο, μάλιστα, από αυτούς υπογράμμισαν την ανάγκη για συνεχείς επιμορφώσεις ιδιαίτερα των μεγαλύτερων ηλικιακά εκπαιδευτικών. Στην ίδια ερώτηση οι μισοί εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής απάντησαν εξ' ολοκλήρου αρνητικά, αναφέροντας πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ «είναι αδιαμφισβήτητα ανεπαρκείς» και ότι «υπάρχει ελλιπής εξειδίκευση». Ωστόσο, οι υπόλοιποι τέσσερις έκαναν μία διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και εκπαιδευτικούς που έχουν ανάγκη από ενημέρωση, επιμορφώσεις και συνεχή κατάρτιση υπογραμμίζοντας τον παράγοντα ηλικία.

Απαντήσεις που δόθηκαν όπως «οι δάσκαλοι γενικής, επειδή είναι και λίγο μεγαλύτερης ηλικίας στην Ελλάδα, δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να ανταπεξέλθουν», «επιδέχεται βελτίωση, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες ηλικίες των εκπαιδευτικών», ή «οι νέοι δάσκαλοι έχουν πολύ περισσότερες γνώσεις στο πώς να ανταπεξέλθουν σε παιδιά με αυτισμό σε σχέση με τους πιο πεπειραμένους, μεγαλύτερους σε ηλικία» αποδεικνύουν την έλλειψη γνώσεων Ειδικής Αγωγής στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας και συμφωνούν με απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής σχετικά με τον παράγοντα «ηλικία». Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που θεωρούν πως οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής έχουν αρκετά ικανοποιητικές γνώσεις πάνω σε θέματα εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο.



**Εικόνα 11** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών Γ.Α. για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ.



**Εικόνα 12** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών Γ.Α. για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ.

Συμπερασματικά, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, οι γνώσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις, ιδιαίτερα των ηλικιακά μεγαλύτερων

εκπαιδευτικών. Ακόμη, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ο ισχυρισμός πως υπάρχει άμεση ανάγκη για συνεχείς επιμορφώσεις και εκπαιδεύσεις στα γενικά σχολεία γύρω από θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

#### **4.2. 2<sup>η</sup> κατηγορία: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη Συνδιδασκαλία – Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.)**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σε αυτό το τμήμα της συνέντευξης σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης στην τάξη του τυπικού δημοτικού σχολείου.

Στην πρώτη ερώτηση, που αφορούσε τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής (συγκεκριμένα οι έξι από τους οκτώ) απάντησε πως ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής πρέπει να είναι «δίπλα στο παιδί» και να προσφέρει «βοήθεια» και σε άλλα παιδιά εάν χρειαστεί. Ένας από τους οκτώ ανέφερε πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι «ισάξιος» με τον ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης, αλλά βοηθητικός προς όλα τα παιδιά της τάξης, το οποίο δημιουργεί σύγχυση. Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, και μάλιστα η μεγαλύτερη ηλικιακά εκπαιδευτικός από το δείγμα της έρευνας, απάντησε πως ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής δεν θα πρέπει να είναι μόνο δίπλα στο παιδί για το οποίο έχει κληθεί αναφέροντας, ακόμη, πως θα πρέπει «να συμμετέχει γενικότερα στο μάθημα», «να υπάρχει συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, ώστε να αλλάζουν οι ρόλοι». Οι προοδευτικές απόψεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής φαίνεται να μη συνάδουν με την αντίληψη πως οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης στην τάξη.

Από την άλλη πλευρά, οι τρεις από τους οκτώ εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής έκαναν λόγο για «συνεκπαίδευση», «συνδιδασκαλία», «συνεργασία» και «εναλλαγή ρόλων» μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην «στήριξη του μαθητή» για τον οποίο έχουν κληθεί στην τάξη, αλλά ο ένας εκ των οποίων έκανε αναφορά και στην στήριξη παράλληλα και όλων των άλλων μαθητών τυπικής ανάπτυξης, ώστε να αποφεύγεται ο στιγματισμός του μαθητή που χρήζει παράλληλης στήριξης. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής χρησιμοποίησε τη φράση «συνδετικός κρίκος» για να περιγράψει τον ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και τις αρμοδιότητές του σε σχέση με

τον μαθητή που χρήζει παράλληλης στήριξης και την υπόλοιπη τάξη, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής.



**Εικόνα 13** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού Π.Σ.



**Εικόνα 14** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού Π.Σ.

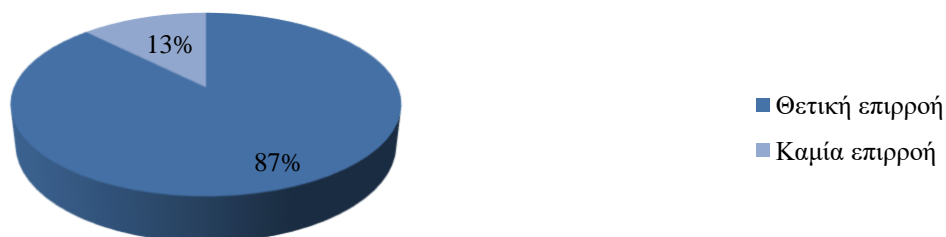
Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν και κατά πόσο θεωρούν σημαντική την ύπαρξη εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου για την υποστήριξη μαθητών με ΔΑΦ ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως η ύπαρξη εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τυπική τάξη είναι απολύτως σημαντική για την υποστήριξη των μαθητών αυτών. Πιο συγκεκριμένα κάποιοι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής εξέφρασαν την άποψη πως η ύπαρξη εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη είναι «σημαντική έως και απαραίτητη» ή «απαραίτητη και αναγκαία». Στο σημείο αυτό διεξάγεται ο ισχυρισμός πως, παρόλο που ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης αναγνωρίζεται ως απαραίτητος και άκρως

σημαντικός, στα πλαίσια της γενικής τάξης εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται και να αντιμετωπίζεται ως «βοηθητικός» και όχι ως ισάξιος και συνεργατικός.

Η επόμενη ερώτηση αποσκοπούσε στη συγκέντρωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή του θεσμού της παράλληλης στήριξης στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης της τάξης. Οι επτά από τους οκτώ εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής ομόφωνα απάντησαν πως η επιρροή που ασκεί ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι απολύτως θετική, καθώς λειτουργεί βοηθητικά προς όλα τα παιδιά, εφόσον «είναι ένας επιπλέον εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη». Ακόμη, αναφέρθηκε η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ως «πρότυπο για συνεργασία» ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και για «αποδοχή της διαφορετικότητας», υπογραμμίζοντας με αυτόν τον τρόπο την καθαρά θετική επίδρασή του σε όλους τους μαθητές της γενικής τάξης. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής απάντησε πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δεν επηρεάζονται σε κανέναν βαθμό από τον θεσμό της παράλληλης στήριξης.

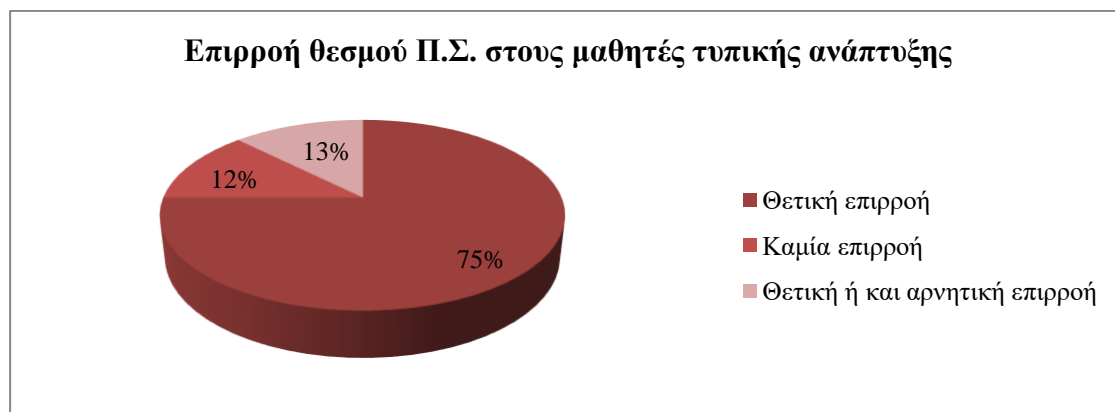
Με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής συμφώνησαν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (οι έξι από τους οκτώ), τονίζοντας την ιδιαίτερη επίδραση του θεσμού παράλληλης στήριξης στην αποδοχή της διαφορετικότητας από όλα τα παιδιά μιας τάξης. Ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής δε συμφώνησε πως υπάρχει κάποιο αντίκτυπο στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός απάντησε πως η επιρροή στα υπόλοιπα παιδιά μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική, καθώς «εξαρτάται από τον δάσκαλο της παράλληλης, αλλά και από τον εκπαιδευτικό της γενικής». Δηλαδή, σύμφωνα με αυτήν την άποψη, εξαρτάται από τη σχέση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός της τάξης θα διαχειριστεί την ύπαρξη του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης μπροστά στους μαθητές.

**Επιρροή θεσμού Π.Σ. στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης**



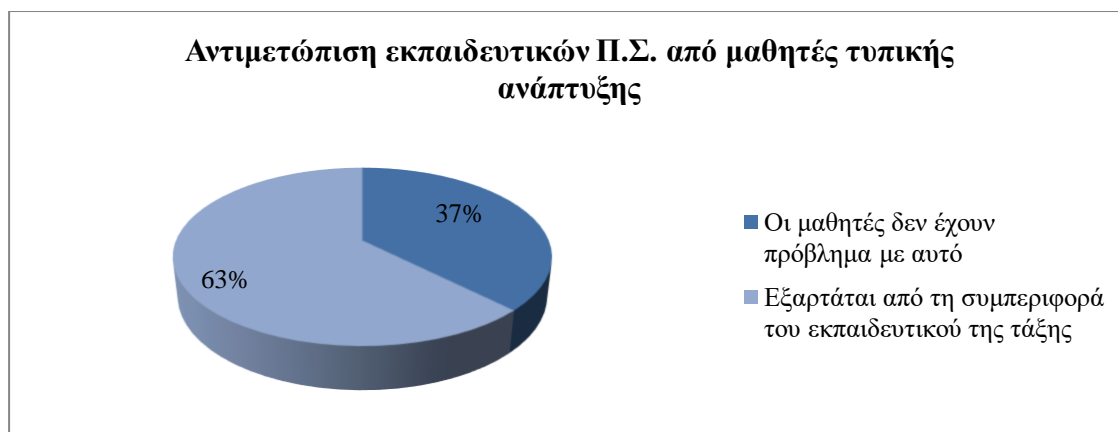


**Εικόνα 15** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την επιρροή του θεσμού της Π.Σ. στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

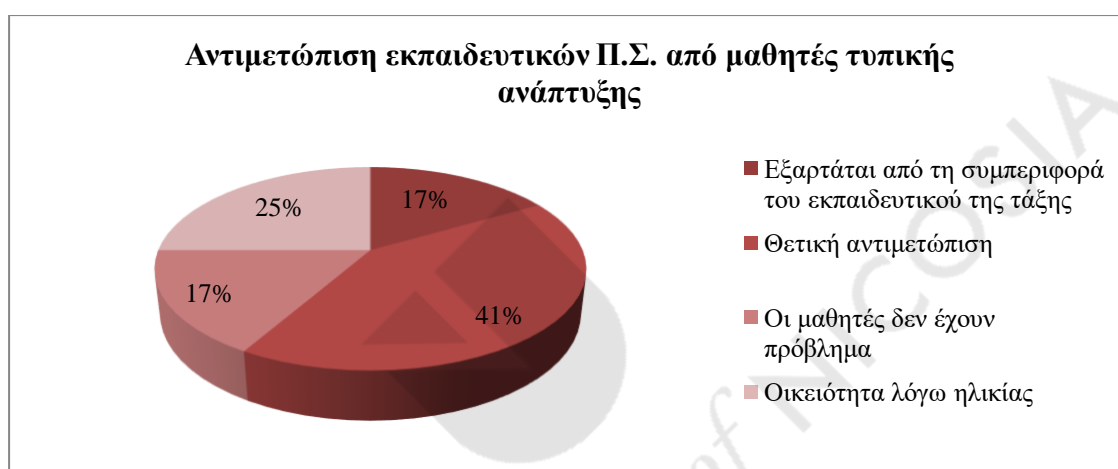


**Εικόνα 16** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την επιρροή του θεσμού της Π.Σ. στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Προχωρώντας στην επόμενη ερώτηση, σχετικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης από την πλευρά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, εντοπίζονται διαφορετικές απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής υπάρχουν δύο διαφορετικές αντιλήψεις. Οι τρεις από τους οκτώ θεωρούν πως τα παιδιά «δεν έχουν πρόβλημα» με την ύπαρξη εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στην τάξη, ενώ οι υπόλοιποι πέντε υπογραμμίζουν πως ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης συνδέεται άρρηκτα με τον τρόπο που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος της τάξης τον ειδικό παιδαγωγό μπροστά στους μαθητές. Με την ίδια άποψη συμφωνούν και δύο από τους οκτώ εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως «είναι στο χέρι του σχολείου γενικότερα το πώς θα δούνε (τα παιδιά) τον ειδικό παιδαγωγό» και ότι «παίζει ρόλο το πώς θα σε παρουσιάσει ο δάσκαλος της τάξης». Ακόμη, πέντε εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής απάντησαν πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης τους αντιμετωπίζουν θετικά, ενώ παράλληλα οι τρεις ανέφεραν πως οι μαθητές νιώθουν «οικειότητα» λόγω της ηλικίας τους, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης είναι νέοι σε ηλικία. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής απάντησαν πως τα παιδιά δεν έχουν θέμα με την ύπαρξή τους στην τάξη και δεν τους αντιμετωπίζουν με κάποιον συγκεκριμένο τρόπο.



**Εικόνα 17** Απαντήσεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών Π.Σ. από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

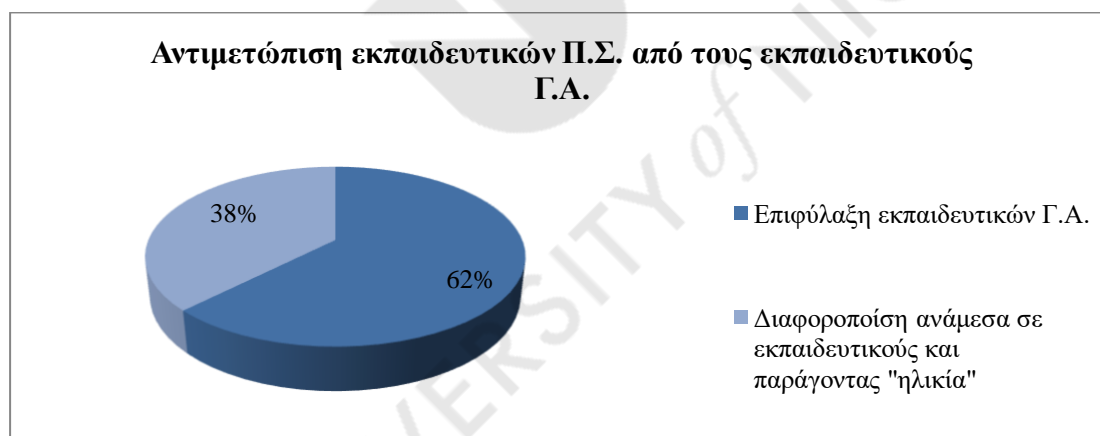


**Εικόνα 18** Απαντήσεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών Π.Σ. από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

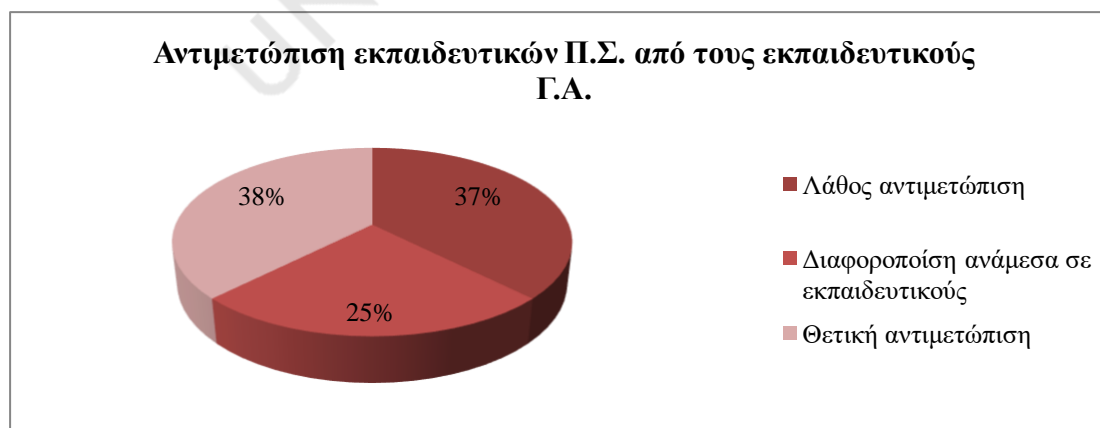
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου. Από τους οκτώ εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, κανένας δεν εξέφρασε προσωπική άρνηση απέναντι σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής στην τάξη τους, αλλά έκαναν αναφορά σε παραδείγματα συναδέλφων τους Γενικής Αγωγής. Σύμφωνα με περιστατικά που γνωρίζουν από συναδέλφους τους, οι πέντε από τους οκτώ ανέφεραν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάξεων εκφράζουν μία «επιφύλαξη» απέναντι σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, ενώ οι υπόλοιποι τρεις έκαναν διαφοροποίηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, δηλώνοντας πως αυτό εξαρτάται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, ότι «αφορά τις αντιλήψεις, τις γνώσεις που έχει (ένας εκπαιδευτικός) σχετικά με τον ρόλο της παράλληλης στήριξης στην τάξη». Ορισμένοι, μάλιστα, εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής έκαναν πάλι αναφορά στον παράγοντα «ηλικία». Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι απάντησαν πως «παίζει ρόλο η ηλικία των

εκπαιδευτικών και τι απόσταση υπάρχει μεταξύ τους», πως «δάσκαλοι, οι οποίοι έχουν κάποια χρόνια στην πλάτη τους, ίσως είναι λίγο αρνητικοί» και ότι «ίσως για δασκάλους μεγαλύτερους, που είχαν συνηθίσει έναν άλλον τρόπο δουλειάς, να είναι μόνοι τους στην τάξη, να υπάρχει μία επιφύλαξη» τονίζοντας, με αυτόν τον τρόπο, πως οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί τείνουν να διατηρούν μία πιο αρνητική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, δεν παρατηρείται μεγάλη διαφωνία. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις ανέφεραν πως οι περισσότεροι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής δεν συμπεριφέρονται πάντοτε με τον «πρέποντα τρόπο», το οποίο συμφωνεί με την άποψη ορισμένων εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Παράλληλα, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έγκειται στον εκάστοτε εκπαιδευτικό και, συνεπώς, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής που τους αντιμετωπίζουν θετικά και είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν, καθώς και το αντίθετο. Τέλος, μόνο τρεις εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής αναφέρθηκαν σε θετική προσωπική τους εμπειρία όσον αφορά τη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής στην τάξη.



**Εικόνα 19** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς Γ.Α.



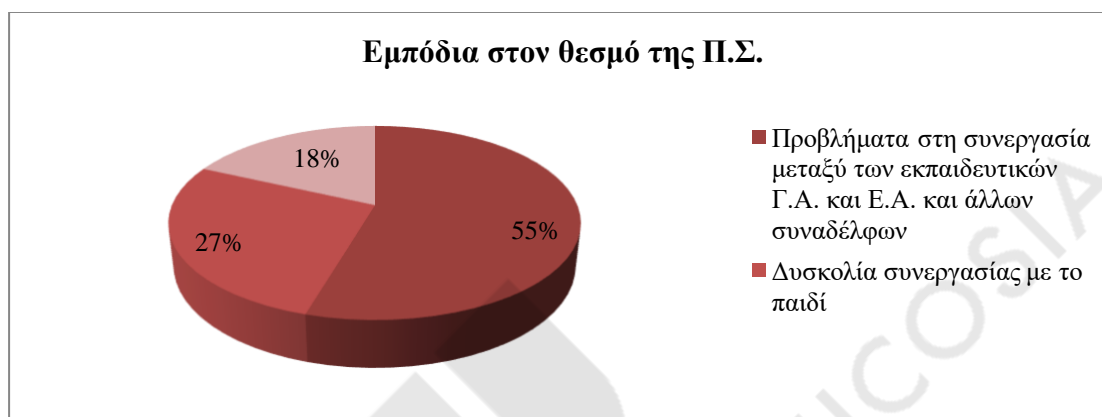
**Εικόνα 20** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς Γ.Α.

Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις μπορεί να διεξαχθεί ο ισχυρισμός πως σε αρκετές περιπτώσεις η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων δεν χαρακτηρίζεται πρέπουσα, ιδιαίτερα η συμπεριφορά των παλαιότερων και πιο έμπειρων εκπαιδευτικών, οι οποίοι φαίνεται να δυσκολεύονται περισσότερο, συγκριτικά με τους νεότερους, με την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη. Ωστόσο, αυτό το συμπέρασμα δεν θα πρέπει να γενικεύεται σε όλες τις περιπτώσεις, καθώς αυτό εξαρτάται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, τις γνώσεις του και την προθυμία του.

Η προτελευταία ερώτηση σχετικά με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης σχετίζεται με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που είναι πιθανό να δυσχεραίνουν την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης. Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής μπορούν να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες. Οι μισοί εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής απάντησαν πως το κυριότερο εμπόδιο που μπορεί να προκύψει κατά την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης είναι η ενδεχόμενη δυσκολία συνεργασίας και επικοινωνίας με το ίδιο το παιδί που χρήζει παράλληλης στήριξης, καθώς και με την οικογένειά του. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής αναφέρθηκαν σε προβλήματα στη συνεργασία του δασκάλου παράλληλης στήριξης με τον δάσκαλο της γενικής τάξης ως βασικό παράγοντα παρακώλυσης του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Με την άποψη των τελευταίων φαίνεται να συμφωνούν και οι έξι από τους οκτώ εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι έχουν εργαστεί ως δάσκαλοι παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη, ανέφεραν προβλήματα συνεργασίας με τον δάσκαλο της Γενικής Αγωγής, τους γονείς, το σχολείο, τον διευθυντή και άλλους συναδέλφους γενικότερα ως κυριότερους παράγοντες παρεμπόδισης του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Ακόμη, τρεις από τους οκτώ ειδικούς παιδαγωγούς έκαναν αναφορά σε δυσκολίες επικοινωνίας με τον μαθητή, που, επίσης, συμφωνεί με τις απόψεις των μισών εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής αναφέρθηκαν στην έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού και υλικού στα τυπικά σχολεία, που συχνά είναι απαραίτητα για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



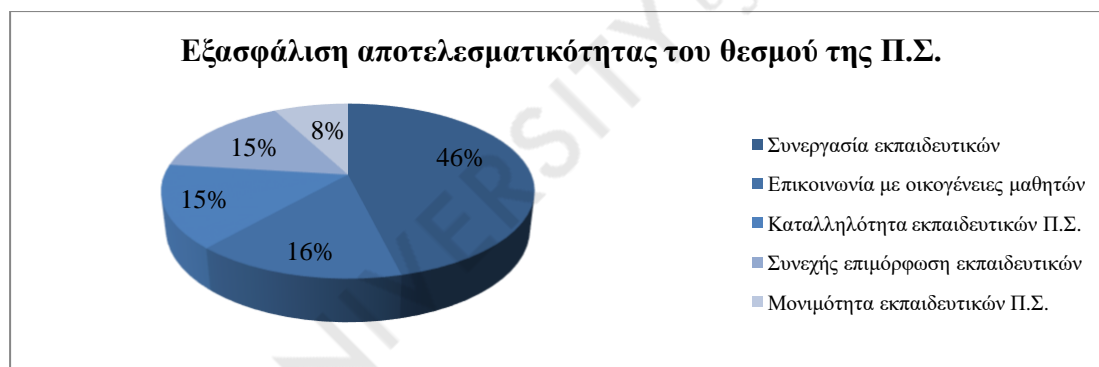
**Εικόνα 21** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τα εμπόδια στην εφαρμογή της Π.Σ.



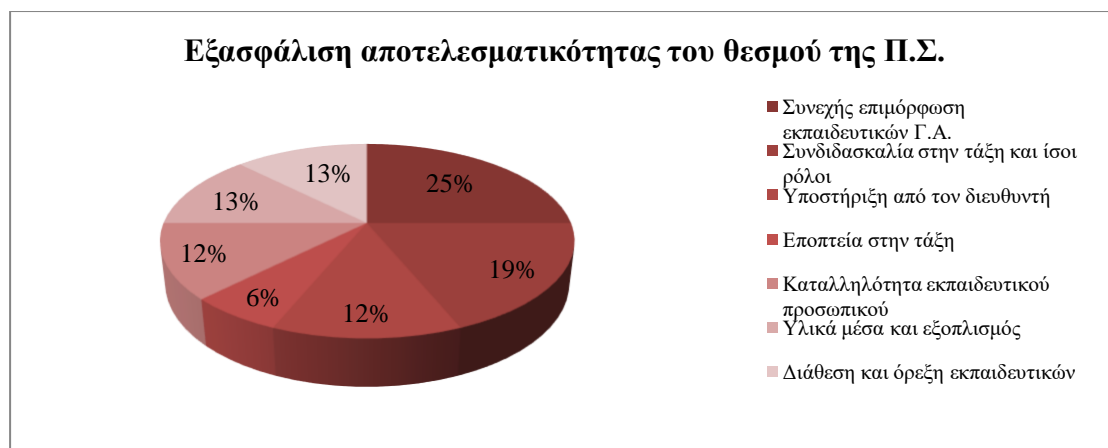
**Εικόνα 22** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τα εμπόδια στην εφαρμογή της Π.Σ.

Η τελευταία ερώτηση σχετικά με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης, την οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι συνεντευξιαζόμενοι, αφορά τρόπους εξασφάλισης της αποτελεσματικότητας της παράλληλης στήριξης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής ανέφερε τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην τάξη ως έναν βασικό τρόπο εξασφάλισης της αποτελεσματικότητας του θεσμού αυτού. Παράλληλα, δύο εκπαιδευτικοί έκαναν αναφορά και στην ανάγκη για συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Επιπροσθέτως, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην καταλληλότητα των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, δηλαδή «να είναι άτομα που έχουν κάποια εμπειρία στην ειδική αγωγή» και, ακόμη, θα πρέπει «ο δάσκαλος της παράλληλης να θέλει να βοηθήσει». Δύο άλλοι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής τόνισαν την ανάγκη για υποστήριξη και συνεχή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών. Μία δασκάλα εκ των οκτώ ανέφερε την «μονιμότητα» του δασκάλου της παράλληλης στήριξης, και συγκεκριμένα «να μην αλλάζει ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης κάθε χρόνο» και «να μην αλλάζει το παιδί κάθε χρόνο δάσκαλο», καθώς κάτι τέτοιο θα βοηθούσε την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης, σύμφωνα με την ίδια.

Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής δίδονται. Οι τέσσερις αναφέρθηκαν στην ανάγκη για συνεχείς επιμορφώσεις και σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, καθώς είναι σημαντικό να διευρύνουν τις γνώσεις τους πάνω στην Ειδική Αγωγή και τη συνεκπαίδευση. Οι τρεις εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής τόνισαν πως η «συνδιδασκαλία» μέσα στην τάξη, η ύπαρξη ίσων ρόλων και η διαρκής «συνεργασία» μεταξύ των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την επιτυχή εφαρμογή της παράλληλης στήριξης. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη για υποστήριξη από την διεύθυνση του σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια της παράλληλης στήριξης, ενώ ένας εκπαιδευτικός πρότεινε με μία επιφύλαξη την «εποπτεία» μέσα στην τάξη από κάποιον «ο οποίος θα εποπτεύει στην αρχή πως διεξάγεται η διδασκαλία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών». Η άποψη αυτή ίσως εκφράζει μία απογοήτευση ορισμένων εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης όσον αφορά στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων. Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί τόνισαν την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, άποψη η οποία συμφωνεί με αντίστοιχες απόψεις εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Τελειώνοντας, δύο εκπαιδευτικοί από τους οκτώ έκαναν αναφορά σε υλικά μέσα και εξοπλισμό, τα οποία θα συνέβαλαν στην βελτιστοποίηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης, όπως, επίσης, και στη «διάθεση και όρεξη» από την πλευρά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη.



**Εικόνα 23** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σε σχέση με την εξασφάλιση αποτελεσματικότητας του θεσμού της Π.Σ.



**Εικόνα 24** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σε σχέση με την εξασφάλιση αποτελεσματικότητας του θεσμού της Π.Σ.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εξάγεται το συμπέρασμα πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην τάξη, η εναλλαγή των ρόλων τους και η μεταξύ τους επικοινωνία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Αντίθετα, η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης και, κατ' επέκταση, στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης.

#### **4.3. 3<sup>η</sup> κατηγορία: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής**

Οι ερωτήσεις αυτού του μέρους της συνέντευξης αποσκοπούν στη συγκέντρωση των απόψεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής γύρω από την μεταξύ τους συνεργασία στην τάξη.

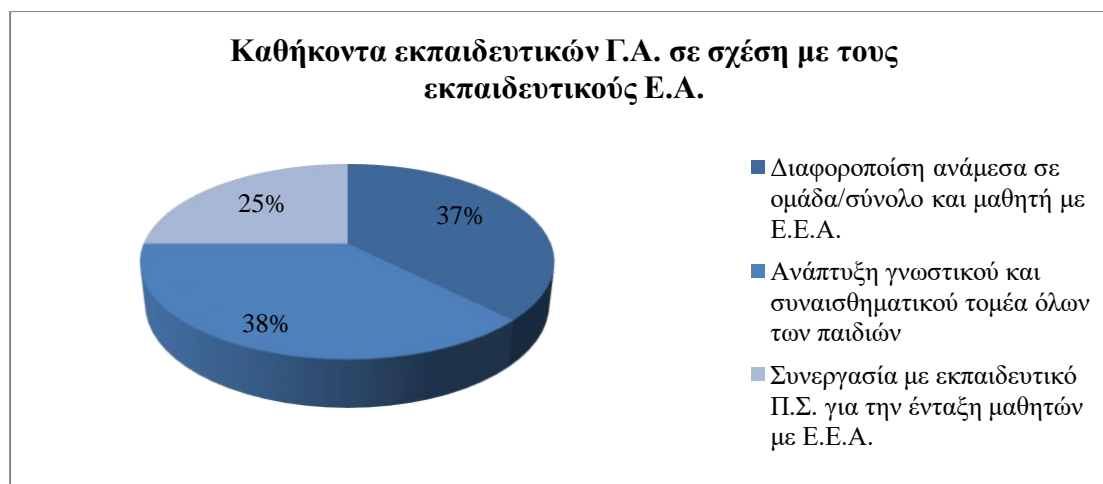
Ξεκινώντας, στην ερώτηση σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη σχέση που πρέπει να υπάρχει μεταξύ τους παρατηρείται ομοιομορφία στις απαντήσεις. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, φαίνεται να θεωρούν πως η σχέση των εκπαιδευτικών στην τάξη οφείλει να είναι «συνεργατική», «αλληλεγγύης» και «στήριξης», καθώς και να βασίζεται στην επικοινωνία. Γίνεται αντιληπτό ότι όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι της παρούσας μελέτης αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας με άλλον εκπαιδευτικό στην τάξη.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής στην τάξη συγκριτικά με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ώστε να διαπιστωθούν οι απόψεις τους σχετικά με τους δύο ρόλους στην τάξη. Οι τρεις εκπαιδευτικοί έκαναν διαφοροποίηση ανάμεσα στην

ομάδα-σύνολο και τον μαθητή που χρήζει Ειδικής Αγωγής, απαντώντας πως «ο δάσκαλος γενικής αναλαμβάνει κάποια γενικά καθήκοντα και, κυρίως, την οργάνωση της τάξης και του μαθήματος» και ότι «ο δάσκαλος ειδικής θα αναλάβει συγκεκριμένα για κάποια παιδιά ή για ένα παιδί». Ακόμη, μία εκπαιδευτικός ανέφερε χαρακτηριστικά πως «ο δάσκαλος Γενικής Αγωγής είναι αυτός που απευθύνεται σε όλη την ομάδα και εξαιτίας ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής». Οι παραπάνω αντιλήψεις φαίνεται να περιορίζουν τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής γύρω από τους μαθητές μονάχα που έχουν λάβει κάποια διάγνωση. Άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης να ενισχύσει τους μαθητές του τόσο στο γνωστικό κομμάτι και, εξίσου στον συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης. Δύο μονάχα εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής επικεντρώθηκαν στη συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης με σκοπό να εντάξουν τους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες ως βασικό καθήκον του πρώτου, ενώ ένας εκ των δύο χαρακτηριστικά απάντησε πως δεν ξεχωρίζει τα καθήκοντα των δύο εκπαιδευτικών, ούτε τους ρόλους τους στην τάξη.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, δύο από τους οκτώ έκαναν, επίσης, διαφοροποίηση ανάμεσα στο σύνολο της τάξης και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, άποψη που συμφωνεί με αντίστοιχες απαντήσεις εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Τρεις ειδικοί παιδαγωγοί τόνισαν το καθήκον του εκπαιδευτικού της τάξης να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τη δουλειά του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, ώστε να επιτευχθεί στο μέγιστο η ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σύνολο της τάξης. Επιπλέον, μόνο δύο εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης ανέφεραν πως οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργούν συνεργατικά και να φέρουν ευθύνες για όλα τα παιδιά, χωρίς να υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ανάμεσά τους. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής απάντησε πως ο δάσκαλος της τάξης είναι αυτός που αναλαμβάνει την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τα καθήκοντα και τις ευθύνες του ειδικού παιδαγωγού στην τάξη.





**Εικόνα 25** Απόνψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού Γ.Α. στην τάξη.



**Εικόνα 26** Απόνψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού Γ.Α. στην τάξη.

Όσον αφορά το αν θα έπρεπε ο κάθε εκπαιδευτικός να περιορίζεται στο δικό του γνωστικό αντικείμενο αποκλειστικά, δηλαδή ο εκπαιδευτικός Ειδικής με την Ειδική Αγωγή και ο εκπαιδευτικός Γενικής με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, φαίνεται να κυριαρχεί μία αντίληψη, τόσο στους εκπαιδευτικούς Γενικής και όσο και στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν κάθετα με το να διαχωρίζονται οι ρόλοι μεταξύ των δύο με τόσο «απόλυτα» και αυστηρά όρια. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, μάλιστα, ανέφεραν πως μία τόσο έντονη διαφοροποίηση στους ρόλους των εκπαιδευτικών θα οδηγούσε σε διαφοροποίηση και στιγματισμό των μαθητών που χρήζουν παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, παρατηρείται αντιδιαστολή μεταξύ των απαντήσεων κάποιων εκπαιδευτικών, καθώς, ενώ εκφράζουν άρνηση στη διαφοροποίηση των ρόλων των εκπαιδευτικών στην τάξη, σε προηγούμενες ερωτήσεις οι απαντήσεις τους σχετίζονται με τον διαχωρισμό των ρόλων

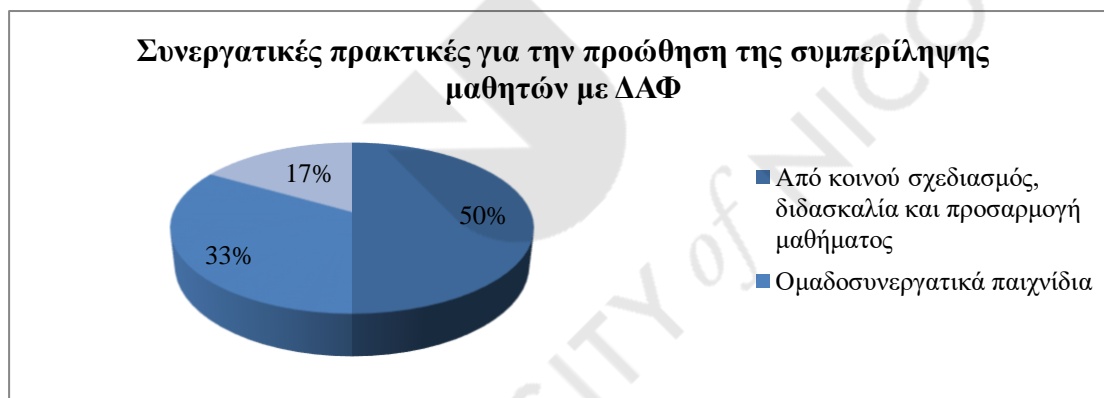
των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, κάνοντας λόγο για «σύνολο» και «ομάδα» και για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σχετικά με τις συνέπειες της απουσίας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στην τάξη, όλοι οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Αγωγής αναφέρθηκαν σε αρνητικές επιδράσεις στο κλίμα της τάξης και, κατ' επέκταση, στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, που με τη σειρά τους επιδρούν αρνητικά τόσο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και στα υπόλοιπα παιδιά μιας τάξης. Από την άλλη πλευρά, όλοι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής έκαναν αναφορά σε επιρροές στο κλίμα που επικρατεί στην τάξη, σε δυσλειτουργία στη διεξαγωγή του μαθήματος και, συνεπώς, σε αρνητικές επιπτώσεις σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές μιας τάξης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής συμφωνούν και σε αυτή την περίπτωση. Επιπροσθέτως, δύο εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής ανέφεραν πως η απουσία συνεργασίας και η ύπαρξη ενός αρνητικού κλίματος έχει ουσιαστικές επιπτώσεις στην «αποτελεσματικότητα» και τη «διάθεση» για εργασία των ίδιων των εκπαιδευτικών.

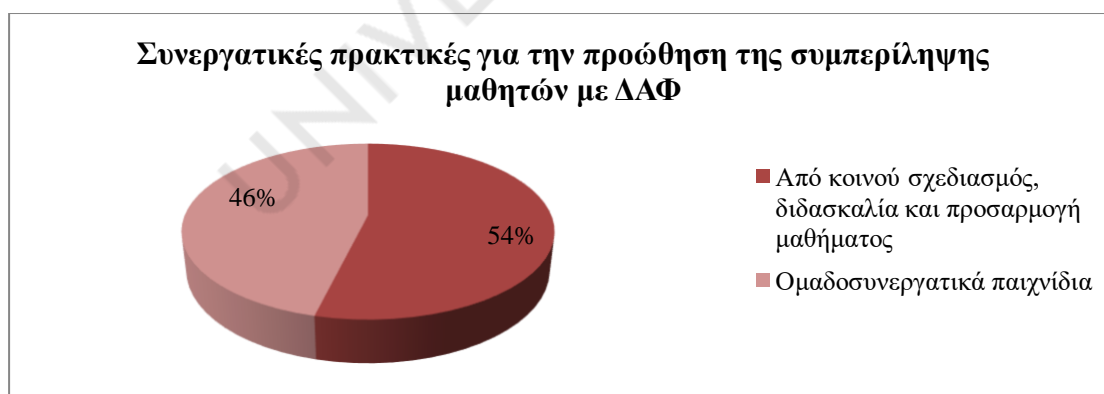
Όσον αφορά την επίδραση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στους μαθητές με αυτισμό στο γενικό σχολείο, όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν. Όλοι οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής αναγνωρίζουν την ύπαρξη συνεργασίας ως μία προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη μαθητών με αυτισμό στην τυπική τάξη, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας. Τέσσερις εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής ανέφεραν πως μία καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στην τάξη μπορεί να επιφέρει ένα θετικό κλίμα, και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και σταθερού περιβάλλοντος, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών στο φάσμα του αυτισμού. Με αυτή την άποψη σχετικά με την αίσθηση «σταθερότητας» και «ασφάλειας» στην τάξη συμφωνούν και τρεις εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, έκαναν αναφορά στην ανάγκη για συνεργασία μεταξύ τους για να καταστεί δυνατή η προσαρμογή του μαθήματος, ο καθορισμός και η επίτευξη στόχων και, τελικά, η ενσωμάτωση των παιδιών αυτό στη γενική τάξη.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν συνεργατικές πρακτικές με τις οποίες θα μπορούσαν να προωθήσουν την συμπερίληψη των μαθητών τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην τυπική τάξη του γενικού σχολείου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση παρουσιάζουν σχετική ποικιλομορφία, ωστόσο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής αναφέρθηκε στη συνδιδασκαλία και σε ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια μέσα

και έξω από την τάξη. Ειδικότερα, έξι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής και επτά Ειδικής Αγωγής, συνολικά οι δεκατρείς από τους δεκαέξι συνεντευξιαζόμενους, έκαναν λόγο για «από κοινού» καθιέρωση διδακτικών στόχων, «από κοινού» διδασκαλία ή «συνδιδασκαλία» και «εναλλαγή ρόλων», αλλά και δόμηση και προσαρμογή του προγράμματος συνεργατικά, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών μιας τάξης. Ακόμη, τα ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια και οι ομαδικές δραστηριότητες αποτέλεσαν συνεργατικές πρακτικές που προτάθηκαν από τέσσερις εκπαιδευτικούς Γενικής και έξι Ειδικής Αγωγής. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής έκαναν αναφορά στην ενημέρωση της οικογένειας και από τους δύο εκπαιδευτικούς, έχοντας «έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας» τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς των μαθητών. Αυτό, ωστόσο, συχνά δεν εφαρμόζεται στο τυπικό δημοτικό σχολείο, διότι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων αναλαμβάνουν την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, δίχως να επεμβαίνει σε αυτό ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης.



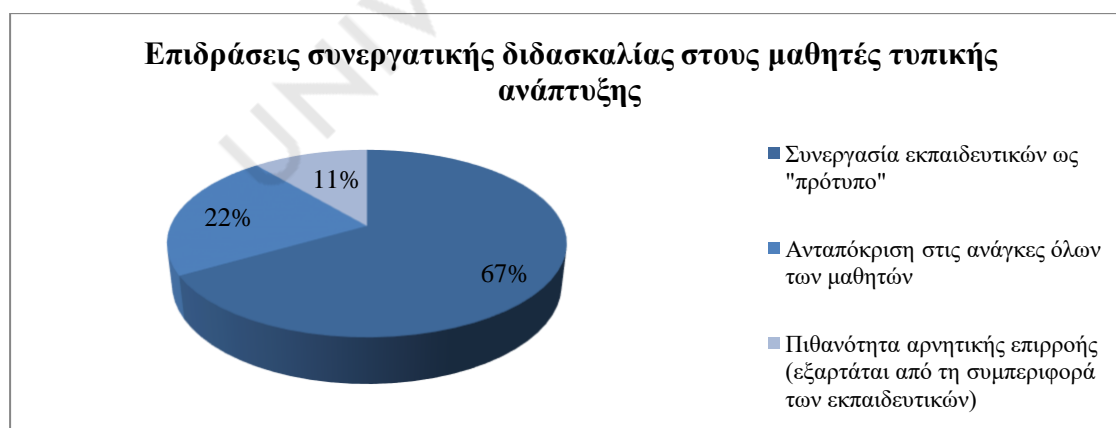
**Εικόνα 27** Απαντήσεις εκπαιδευτικών Γ.Α. όσον αφορά συνεργατικές πρακτικές για την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ.



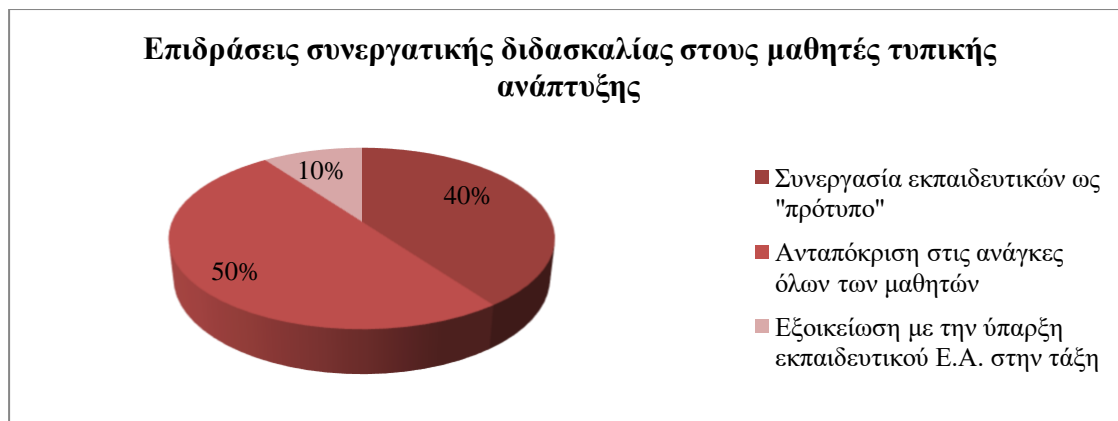
**Εικόνα 28** Απάνσεις εκπαιδευτικών Ε.Α. όσον αφορά συνεργατικές πρακτικές για την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ.

Στη συνέχεια, η επόμενη ερώτηση εστιάστηκε στις επιδράσεις της συνεργατικής διδασκαλίας στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης μιας τάξης. Το σύνολο των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής συμφώνησε στις θετικές, κυρίως, επιδράσεις μιας συνεργατικής διδασκαλίας σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, για ποικίλους λόγους. Αρχικά, έξι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής και τέσσερις Ειδικής Αγωγής αντίστοιχα αναφέρθηκαν στη λειτουργία αυτή της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ως «πρότυπο» και «παράδειγμα» για τα παιδιά μιας τάξης. Με βάση αυτή την άποψη, οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για όλους τους μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν να συνεργάζονται και να συνυπάρχουν αρμονικά στην τάξη, αναγνωρίζοντας και κατανοώντας στον μέγιστο βαθμό την αξία της συνεργασίας.

Οι θετικές επιδράσεις της συνεργατικής διδασκαλίας επισημάνθηκαν και από άλλους επτά εκπαιδευτικούς, Γενικής και Ειδικής, οι οποίοι υπογράμμισαν την καλύτερη «οργάνωση του μαθήματος» και την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών, όταν δύο δάσκαλοι, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, διδάσκουν συνεργατικά σε μία τάξη. Συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής ανέφερε πως «μπορεί ο ένας να συμπληρώνει τον άλλον και αυτό να απευθύνεται σε κάθε διαφορετικό τύπο μαθητή». Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ανέφερε πως μια τέτοια συνεργατική σχέση βοηθά τα παιδιά «να εξοικειωθούν με την παρουσία εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης στην τάξη», καθώς ο θεσμός της παράλληλης στήριξης ολοένα και αναπτύσσεται και συναντάται σε μεγαλύτερα ποσοστά στα δημοτικά σχολεία. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, έκανε λόγο για πιθανότητα αρνητικής επιρροής, εάν οι εκπαιδευτικοί διαχειριστούν λάθος κάποιες καταστάσεις στην τάξη.



**Εικόνα 29** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τις επιδράσεις της συνεργατικής διδασκαλίας στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

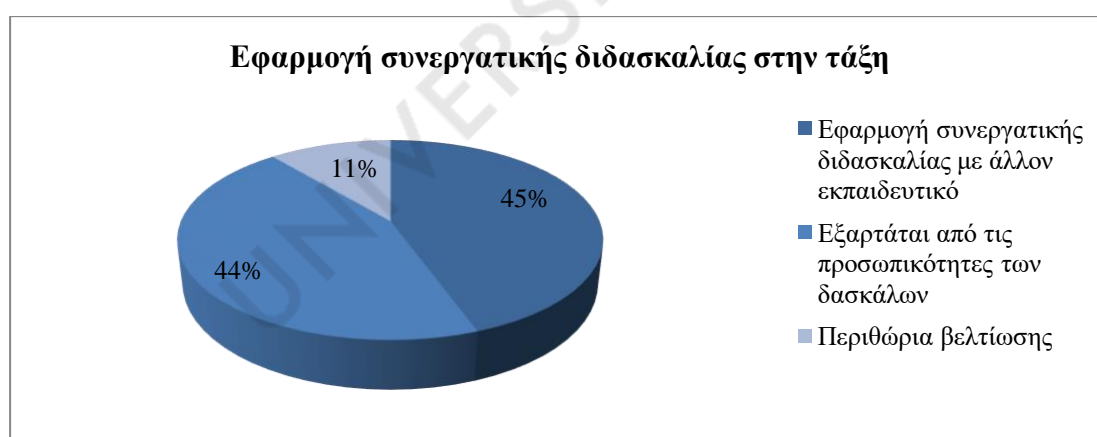


**Εικόνα 30** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τις επιδράσεις της συνεργατικής διδασκαλίας στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Στη συνέχεια, πέρα από τις αντιλήψεις για τις επιδράσεις της συνεργατικής διδασκαλίας στους μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιδράσεις της στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη του καθενός. Για ακόμη μία φορά παρατηρείται ομοιομορφία στις απαντήσεις, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την θετική επιρροή που ασκεί η συνεργατική διδασκαλία στην προσωπική επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού, αλλά και στην αποτελεσματικότητα του ίδιου. Κάποιες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ήταν πως «υπάρχει μια ανταλλαγή γνώσεων, διδακτικών προσεγγίσεων, μεθόδων διδασκαλίας και, φυσικά, υπάρχει μια αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών» και, ακόμη, αναφέρθηκε πως «η εξέλιξη στον επαγγελματικό και στον προσωπικό τομέα είναι αδιαμφισβήτητη», καθώς και ότι η συνεργατική διδασκαλία «αυξάνει πολύ τα επίπεδα αποτελεσματικότητάς» των εκπαιδευτικών, όπως και το κίνητρο και την διάθεσή τους για εργασία γενικότερα.

Από την άλλη μεριά, εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής ανέφεραν πως μέσω της συνεργασίας «προάγεται η επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών», «μπορεί να μάθει πράγματα και ένας έμπειρος εκπαιδευτικός από τους νεότερους και πιο εξειδικευμένους», ενώ μία άλλη εκπαιδευτικός απάντησε πως οι εκπαιδευτικοί μέσα από την ανταλλαγή απόψεων βελτιώνονται, μαθαίνουν νέες αποτελεσματικές πρακτικές τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν και, συνεπώς, εξελίσσονται και οι ίδιοι επαγγελματικά, αλλά και προσωπικά. Συνεπώς, όλοι οι εκπαιδευτικοί, Γενικής και Ειδικής Αγωγής φαίνεται να έχουν τις ίδιες αντιλήψεις όσον αφορά τις θετικές επιδράσεις της συνεργατικής διδασκαλίας, τόσο στους μαθητές τους, όσο και στους ίδιους.

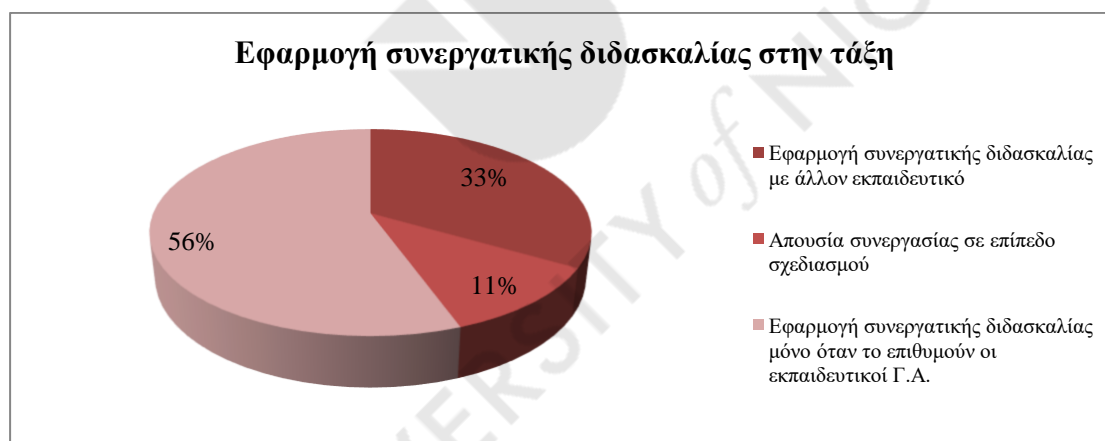
Η επόμενη ερώτηση της συνέντευξης αφορούσε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζουν συνεργατική διδασκαλία στην τάξη τους. Σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις παρουσιάζουν ποικιλομορφία. Ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, οι μισοί από αυτούς απάντησαν πως εφαρμόζουν τη συνεργατική διδασκαλία με άλλον εκπαιδευτικό στην τάξη. Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως διαμορφώνει οτιδήποτε έχει στο μυαλό της σχετικά με τη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τις ιδέες των συναδέλφων της, καθώς θεωρεί υψίστης σημασίας τον ρόλο τους, ενώ μία άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε πως, εφόσον κανένας συνάδελφος μέχρι τώρα δεν της έχει κάνει «κάποιο παράπονο», συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής απάντησαν πως η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας «ποικίλει αναλόγως τις προσωπικότητες των εκπαιδευτικών» και ότι η συνεργατική διδασκαλία εφαρμόζεται μόνο «αν το θέλουν και οι δύο». Ένας εκ των οποίων αναγνωρίζει ότι από τη δική του πλευρά υπήρχαν «περιθώρια εξέλιξης». Ωστόσο, προκαλεί εντύπωση η άποψη μία εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής, σύμφωνα με την οποία «ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής θα πρέπει να πηγαίνει λίγο με τα νερά του εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής. Αν ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής ακολουθήσει τον δάσκαλο Γενικής Αγωγής, τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει συνεργασία και καλό αποτέλεσμα και μπορεί όλο το υλικό να δουλευτεί καλά». Βεβαίως, μία τέτοια αντίληψη δε συνάδει με την έννοια της συνεργατικής διδασκαλίας και, σίγουρα, δεν προωθεί την ισότητα των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών στην τάξη.



**Εικόνα 31** Απαντήσεις εκπαιδευτικών Γ.Α. όσον αφορά την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στην τάξη τους.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και αυτές παρουσιάζουν ποικιλομορφία, λόγω των διαφορετικών εμπειριών του καθενός.

Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής θεωρούν ότι εφαρμόζουν στο έπακρο τη συνεργατική διδασκαλία. Βέβαια, ένας από αυτούς επισήμανε πως αυτό δε συμβαίνει στο κομμάτι σχεδιασμού «του σχεδίου δράσης και της διδασκαλίας». Οι υπόλοιποι ειδικοί παιδαγωγοί είτε απάντησαν εξ ολοκλήρου αρνητικά, είτε έκαναν διαφοροποίηση από χρονιά σε χρονιά. Όταν ερωτήθηκαν τον λόγο για τον οποίο δεν εφαρμόζουν συνεργατική διδασκαλία οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν πως «δεν το επιθυμεί η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης», «οι εκπαιδευτικοί της γενικής δεν διατίθενται να αναπροσαρμόσουν αυτό που ξέρουν εδώ και τόσα χρόνια», «δυστυχώς δεν είναι υπέρ η άλλη πλευρά πολλές φορές». Τέλος, άξια προσοχής είναι η απάντηση ενός εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον οποίο, επειδή δεν υπήρξε διάθεση για συνεργασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού της τάξης, ο ίδιος μέσα στην τάξη ήταν απομονωμένος με το παιδί που έχριζε παράλληλης στήριξης χωρίς να συμμετέχει με κάποιον άλλον τρόπο στη διδασκαλία. Επομένως, διαφαίνεται, από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, η συχνή άρνηση για συνεργασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.

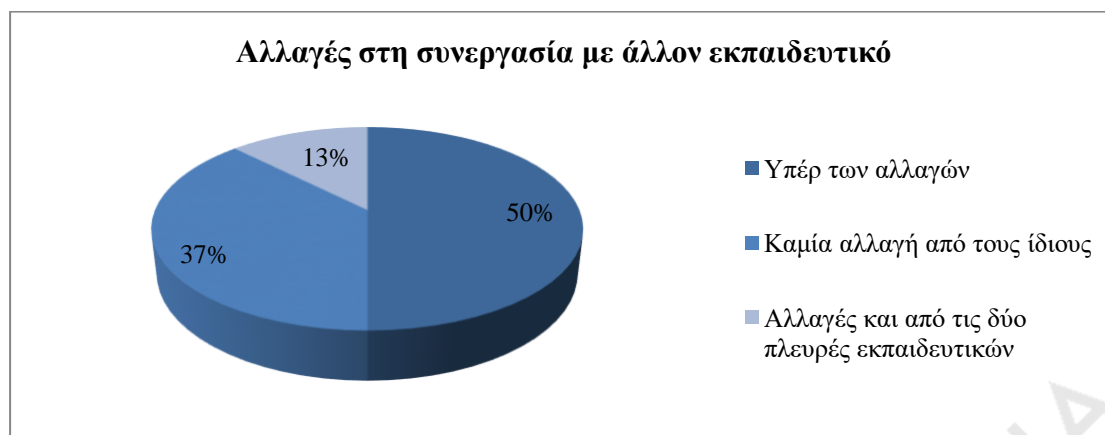


**Εικόνα 32** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. όσον αφορά την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στην τάξη τους.

Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν εάν θα μπορούσαν να κάνουν κάτι διαφορετικά όσον αφορά τη συνεργασία τους με άλλον εκπαιδευτικό μέσα σε μία τάξη. Οι μισοί εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής απάντησαν θετικά αναφέροντας χαρακτηριστικά πως «πάντοτε υπάρχει κάτι διαφορετικό» και ότι θα μπορούσαν να κάνουν «ακόμα περισσότερα πράγματα για το παιδί», εννοώντας μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τρεις εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής απάντησαν πως δεν θα έκαναν κάτι διαφορετικό, καθώς είναι ευχαριστημένοι με αυτά που κάνουν και τον τρόπο που συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ ένας εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής θεωρεί πως «επειδή είναι ένα



σύστημα που αφορά δύο ή περισσότερους ανθρώπους, πρέπει να υπάρξει και από τους δύο (εκπαιδευτικούς) κοινή συνεννόηση και επιθυμία» τονίζοντας την ανάγκη να υπάρξουν αλλαγές και από τις δύο πλευρές των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξουν ακόμα καλύτερα αποτελέσματα.



**Εικόνα 33** Απαντήσεις εκπαιδευτικών Γ.Α. όσον αφορά τυχόν αλλαγές στη συνεργασία τους με εκπαιδευτικό.

Στην ίδια ερώτηση, δύο εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής ανέφεραν πως δεν θα άλλαζαν κάτι στη συνεργασία τους. Ωστόσο, η πλειονότητα των ειδικών παιδαγωγών, συγκεκριμένα οι πέντε από τους οκτώ, απάντησε θετικά στις αλλαγές από τη δική τους πλευρά. Πιο ειδικά, αυτά που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής να κάνουν με διαφορετικό τρόπο στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων αφορούν τα όρια και τις αρμοδιότητες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέφεραν πως αυτό που θα μπορούσαν ενδεχομένως να κάνουν είναι να επιμείνουν λίγο περισσότερο στο να διεκδικήσουν περισσότερα καθήκοντα και περισσότερες αρμοδιότητες μέσα στην τάξη, ώστε να εναλλάσσονται οι ρόλοι μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι ίδιοι να εμπλέκονται περισσότερο στην όλη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, ορισμένοι ανέφεραν πως θα μπορούσαν να ενισχύσουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για επιμόρφωση γύρω από θέματα Ειδικής Αγωγής. Από τις απαντήσεις αυτές γίνεται αντιληπτό πως πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής δεν έχουν ίσους ρόλους, αρμοδιότητες και ευθύνες μέσα σε μία τάξη και, συνεπώς, αυτό θα ήθελαν ορισμένοι να το αλλάξουν. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός δεν περιορίστηκε σε αυτά που θα μπορούσε ο ίδιος να αλλάξει στον τρόπο συνεργασίας του, αλλά αναφέρθηκε στην ανάγκη για ένα πιο υποστηρικτικό πλαίσιο, υπογραμμίζοντας ότι «δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση» και, επομένως, οι εκπαιδευτικοί, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, δε γνωρίζουν τον ακριβή τρόπο με τον οποίο οφείλουν να λειτουργήσουν μέσα στην τάξη συνεργατικά.





**Εικόνα 34** Απαντήσεις εκπαιδευτικών Ε.Α. όσον αφορά τυχόν αλλαγές στη συνεργασία τους με εκπαιδευτικό.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να διεξάγουμε τον ισχυρισμό, όπως αυτός προκύπτει από τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων, πως οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής αναγνωρίζουν τα οφέλη μιας συνεργατικής διδασκαλίας τόσο για τους μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, όσο και για την προσωπική εξέλιξη των ίδιων. Ωστόσο, ενώ διατηρούν μία σχετικά θετική στάση απέναντι στη συνδιδασκαλία, εξαιτίας της ελλιπής ενημέρωσης περί συνεργατικής διδασκαλίας, δεν την εφαρμόζουν στο τυπικό δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί Γενικής, αλλά και Ειδικής, Αγωγής, δεν γνωρίζουν τον ακριβή τρόπο με τον οποίο πρέπει να συνεργάζονται στα πλαίσια της γενικής τάξης. Συνεπώς, ακόμη και όταν υπάρχει καλή διάθεση και προθυμία, δεν εφαρμόζεται από τους ίδιους η συνεργατική διδασκαλία με την έννοια του από κοινού σχεδιασμού της μάθησης, της από κοινού διδασκαλίας και αξιολόγησης.

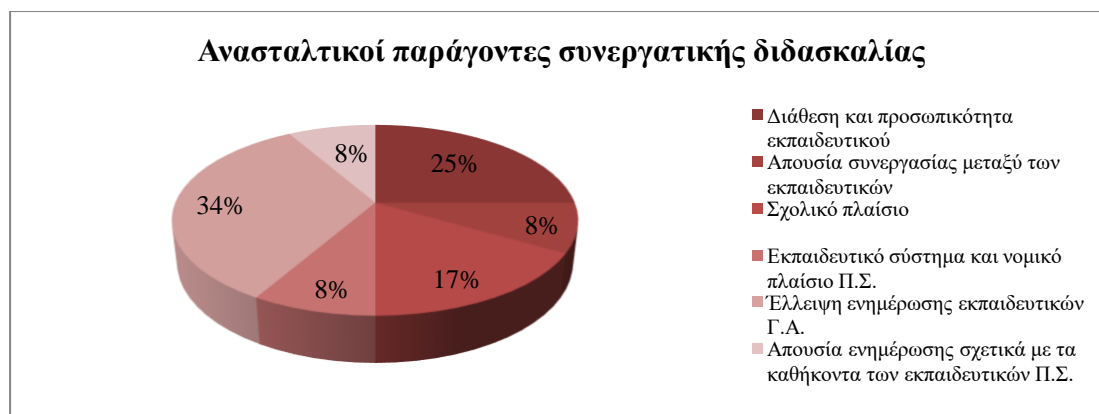
Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες της συνεργατικής διδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρήθηκε σημαντική ποικιλομορφία στις απαντήσεις τόσο των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, όσο και αυτών Ειδικής Αγωγής. Η διάθεση του εκάστοτε εκπαιδευτικού και, γενικότερα, η προσωπικότητά του αναφέρθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και τρεις Ειδικής Αγωγής. Έπειτα, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις θεωρήθηκαν ως βασικός ανασταλτικός παράγοντας από τρεις εκπαιδευτικούς Γενικής και έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Επιπροσθέτως, ο παράγοντας «σχολείο» και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται καταστάσεις στο σχολικό πλαίσιο αναφέρθηκε ως εμπόδιο στη συνεργατική διδασκαλία από τρεις εκπαιδευτικούς, έναν Γενικής και δύο Ειδικής Αγωγής. Βαρύτητα αποδόθηκε, επίσης, σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό

σύστημα και το γενικότερο νομικό πλαίσιο του θεσμού της παράλληλης στήριξης, από δύο εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Αρκετοί, επίσης, ήταν οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στην έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, ιδιαίτερα σε «μεγαλύτερες ηλικίες συναδέλφων» με «πολύ μεγάλη εμπειρία», με αποτέλεσμα οι ίδιοι να μη γνωρίζουν τον τρόπο να αντιμετωπίσουν καταστάσεις στην τάξη και να συνεργαστούν αποτελεσματικά με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Αυτή η άποψη εκφράστηκε από τους μισούς εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, αλλά και τρεις Γενικής Αγωγής.

Επιπροσθέτως, αναφέρθηκε η «υποτίμηση» της Ειδικής Αγωγής συγκριτικά με τη Γενική Αγωγή από έναν εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής, ο οποίος έχει εργαστεί στο παρελθόν και στη θέση εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής έκανε λόγο για έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών, ενώ ένας άλλος ανέφερε πως η συνεργατική διδασκαλία παρεμποδίζεται πολλές φορές και από την απουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, αναφέροντας πως συχνά δεν υπάρχει στο σχολείο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης από την αρχή της χρονιάς. Τέλος, εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ανέφερε πως «οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής μαθαίνουν με λάθος τρόπο πως να είναι παράλληλη στήριξη», υπονοώντας πως αρκετοί ειδικοί παιδαγωγοί πιστεύουν ότι καθήκον τους είναι να κάθονται δίπλα στο παιδί, το οποίο χρήζει παράλληλης στήριξης, και να μην επεμβαίνουν με κανέναν τρόπο στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο τάσσεται ενάντια στη φιλοσοφία της συνδιδασκαλίας.



**Εικόνα 35** Απόψεις εκπαιδευτικών Γ.Α. σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες της συνεργατικής διδασκαλίας.



**Εικόνα 36** Απόψεις εκπαιδευτικών Ε.Α. σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες της συνεργατικής διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής αναγνωρίζουν τη διάθεση, την προθυμία και την όλη προσωπικότητα ενός εκπαιδευτικού ως βασικό παράγοντα παρακώλυσης της συνεργατικής διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής συνδιδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους, συνδυαστικά με άλλους παράγοντες που αναφέρθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους.

Προχωρώντας, η προτελευταία ερώτηση της συνέντευξης στόχευε στη συγκέντρωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με περιπτώσεις διαφωνίας μεταξύ τους μέσα στην τάξη. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Γενικής, αλλά και Ειδικής Αγωγής, αναφέρθηκαν στην διευθέτηση οποιασδήποτε διαφωνίας και σύγκρουσης απόψεων με συζήτηση εκτός τάξης και όσο το δυνατόν πιο διακριτικά απέναντι στους μαθητές τους. Συγκεκριμένα αυτή την άποψη εξέφρασαν πέντε εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής και έξι Ειδικής Αγωγής. Σε περιπτώσεις που η διαφωνία δε λυθεί με συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών προτάθηκε η συζήτηση του θέματος που προβληματίζει στον σύλλογο διδασκόντων με την παρουσία όλων των εκπαιδευτικών και του διοικητικού προσωπικού, ώστε να παρθεί μία συλλογική απόφαση, καθώς και με την παρουσία κάποιου συμβούλου που θα μπορούσε να διαχειριστεί το θέμα αντικειμενικά και να προσφέρει συμβουλές για την ορθή επίλυσή του. Την παραπάνω άποψη εξέφρασαν οι μισοί εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής και οι άλλοι μισοί εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Τέλος, επισημάνθηκε από έναν εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής το ότι «δεν πρέπει να υπερισχύσει κάποια άποψη», αλλά θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί «να συνεργαστούν και να βρουν τη λύση», δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι η γνώμη ενός από τους δύο δεν θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη ισχύ από τη γνώμη του άλλου.

Η τελευταία ερώτηση της συνέντευξης επιδίωξε να συγκεντρώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί στα τυπικά δημοτικά σχολεία της χώρας μας, καθώς και σε ποια μαθήματα μπορεί να γίνει αυτό. Το σύνολο των εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής και όλοι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, απάντησαν θετικά στη δυνατότητα εφαρμογής της συνεργατικής διδασκαλίας στο γενικό σχολείο. Μάλιστα οι δεκατέσσερις από αυτούς (έξι Γενικής Αγωγής και οκτώ Ειδικής Αγωγής) απάντησαν πως κάτι τέτοιο είναι εφικτό σε όλα ανεξαιρέτως τα μαθήματα με βασική προϋπόθεση τη «θέληση», την «καλή διάθεση» και την «όρεξη» των εκπαιδευτικών γενικής, αλλά και οι Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, ενώ συμφώνησαν με την δυνατότητα εφαρμογής της συνεργατικής διδασκαλίας στο τυπικό δημοτικό σχολείο, διαφώνησαν στα μαθήματα στα οποία αυτή εφαρμόζεται. Συγκεκριμένα, ο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί «κυρίως στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, στην Ιστορία», δηλαδή στα πρωτεύοντα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ ο δεύτερος ανέφερε πως αυτό γίνεται «στα δευτερεύοντα μαθήματα κυρίως, αν και κάποιες φορές γίνεται και στα πιο βασικά». Συμπερασματικά, οι απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών εκφράζουν αισιοδοξία όσον αφορά την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο στα πλαίσια της τυπικής τάξης.

#### **4.4. Σύγκριση αποτελεσμάτων έρευνας με την υπάρχουσα βιβλιογραφία**

Σε αυτή την ενότητα πραγματοποιείται σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών. Στη συνέχεια γίνεται εκτενής αναφορά στα κοινά σημεία που εντοπίζονται μεταξύ των ερευνών. Ακόμη, επισημαίνονται στοιχεία που προκύπτουν από άλλες μελέτες, αλλά όχι από την παρούσα.

Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης, αλλά και την εξαγωγή ορισμένων ισχυρισμών παρατηρείται σχετική συμφωνία με την ήδη υπάρχουσα ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Ξεκινώντας από την σπουδαιότητα της συνεργατικής διδασκαλίας στα πλαίσια της γενικής τάξης, με σκοπό τη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται πως όλοι οι εκπαιδευτικοί αυτής της έρευνας αναγνωρίζουν τη σημασία μιας τέτοιας πρακτικής. Το σύνολο των συνεντευξιζόμενων υπογράμμισε τη σημασία της

συνεργασίας των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για την καταλληλότερη τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών, που με τη σειρά του προωθεί την ιδέα της συμπερίληψης, όπως αναφέρεται και σε έρευνα των Murawski και Lochner (2011), καθώς και σε αντίστοιχη μελέτη των Strogilos και συνεργατών του (2012).

Στη συνέχεια, όσον αφορά τους παράγοντες που αναστέλλουν την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο τυπικό δημοτικό σχολείο, αρκετές απόψεις των συνεντευξιαζόμενων της παρούσας έρευνας συμπίπτουν με ισχυρισμούς που έχουν διεξαχθεί σε παλαιότερες μελέτες. Σε έρευνα της Friend (2008) έχουν επισημανθεί οι στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, η απουσία ξεκάθαρων ρόλων μεταξύ τους και η έλλειψη επαρκούς στήριξης από το διοικητικό προσωπικό ενός σχολείου ως βασικοί παράγοντες παρεμπόδισης της συνεργατικής διδασκαλίας. Και οι τρεις αυτοί παράγοντες αναφέρθηκαν από πολλούς εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής στη μελέτη αυτή. Ωστόσο, η έλλειψη χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τον από κοινού σχεδιασμό μιας τέτοιας συνεργατικής διδασκαλίας, η οποία αναφέρθηκε στην ίδια έρευνα της Friend (2008), φαίνεται να μην αποτελεί βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τους συνεντευξιαζόμενους της έρευνας αυτής. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της μελέτης έκανε αναφορά στην έλλειψη διάθεσης ως το κυριότερο εμπόδιο στην εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας, άποψη η οποία συμφωνεί με αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας των Βενιανάκη και Ντούλια (2013).

Επιπλέον, έρευνες των Βλάχου και συνεργατών της (2004), των Βιδαλάκη και Ντεροπούλου-Ντέρου (2012), καθώς και των Botha και Kourkoutas (2016) καταλήγουν στην ελλιπή ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής γύρω από θέματα Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης ως σημαντικό εμπόδιο εφαρμογής κάποιας μορφής συνδιδασκαλίας. Με την άποψη αυτή συμφωνούν αρκετοί εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής, τόσο γενικής όσο και Ειδικής Αγωγής, τονίζοντας την ανάγκη για συνεχείς επιμορφώσεις και εκπαιδεύσεις στο σύγχρονο σχολείο. Επιπροσθέτως, εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής έκαναν αναφορά σε έλλειψη εξοπλισμού, υποδομών και κατάλληλου υλικού, που παρακωλύουν τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του τυπικού δημοτικού σχολείου. Αυτή η αντίληψη προκύπτει και από έρευνα των Mamah και συνεργατών του (2011), οι οποίοι αναγνωρίζουν την απουσία πόρων και υποδομών ως βασικό ανασταλτικό παράγοντα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα

πλαίσια του γενικού σχολείου. Τέλος, όσον αφορά τους ανασταλτικούς παράγοντες της συνδιδασκαλίας, έρευνα των Βενιανάκη και Ντούλια (2013) κάνει αναφορά στον βαθμό σοβαρότητας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή. Αυτός ο παράγοντας δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς στην αντίστοιχη ερώτηση σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες της συνεργατικής διδασκαλίας, ωστόσο αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς, τόσο Γενικής όσο και Ειδικής Αγωγής, στην ερώτηση σχετικά με τη φοίτηση μαθητών με αυτισμό στο γενικό δημοτικό σχολείο. Συνεπώς, προκύπτει πως ο βαθμός σοβαρότητας των δυσκολιών ενός μαθητή επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη συνεκπαίδευση και συνδιδασκαλία στη γενική τάξη του τυπικού σχολείου.

Συνεχίζοντας, όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία εντοπίζεται, επίσης, συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Είναι εμφανές πως οι συνεντευξιαζόμενοι υιοθετούν μία θετική στάση απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία, αναγνωρίζοντας το θετικό αντίκτυπό της τόσο στους μαθητές, αλλά και τους ίδιους, όπως προκύπτει και από παλαιότερες μελέτες των Austin (2001) και των Sundqvist και συνεργατών (2020). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής της συγκεκριμένης μελέτης φαίνεται να είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν τη συνδιδασκαλία στην τάξη τους με άλλον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, από τις απαντήσεις τους είναι προφανές πως οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν τον ακριβή τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν ουσιαστικά να την εφαρμόσουν. Την προθυμία των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής όσον αφορά τη συνδιδασκαλία, παράλληλα με την άγνοια και την απουσία ξεκάθαρων όρων υπογραμμίζουν και οι Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη (2009).

Είναι άξιο προσοχής πως ενώ οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής διατηρούν θετική στάση απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία, οι απόψεις των περισσότερων από αυτούς δεν συνάδουν με την πραγματική έννοια της συνεργατικής διδασκαλίας περί συνεργατικού σχεδιασμού της μάθησης, συνεργατικής διδασκαλίας και αξιολόγησης. Συνεπώς, διαπιστώνεται μία ανισότητα ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, με τους τελευταίους να αναλαμβάνουν βοηθητικούς ρόλους στην τάξη, παρά συνεργατικούς. Η άποψη αυτή εκφράζεται αντίστοιχα και σε μελέτες των Keefe και Moore (2004), Strogilos και συνεργατών (2012), Mavropalias και Anastasiou (2016), όπως και σε έρευνα των Mavropalias και συνεργατών (2019). Αντιθέτως, η άποψη περί αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ως "βοηθοί" από τους μαθητές, όπως εκφράζεται σε έρευνα των

Mavropalias και Anastasiou (2016), δεν συναντάται στην παρούσα μελέτη. Όσον αφορά το μοντέλο συνδιδασκαλίας το οποίο εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στο τυπικό δημοτικό σχολείο, αρκετές έρευνες στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία συμπεραίνουν πως η συνδιδασκαλία στο τυπικό σχολείο τις περισσότερες φορές λαμβάνει τη μορφή «ένας διδάσκει, ένας βοηθά» (Mavropalias & Anastasiou, 2016; Murawski, 2009). Η έρευνα αυτή, επίσης, καταλήγει πως στις περιπτώσεις όπου η συνδιδασκαλία εφαρμόζεται στο γενικό δημοτικό σχολείο λαμβάνει ως επί το πλείστον τη μορφή «ένας διδάσκει, ένας βοηθά» με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης να ασκούν καθήκοντα βοηθού και να λειτουργούν συμπληρωματικά μέσα στην τάξη. Ακόμη, από τη συγκεκριμένη μελέτη προκύπτει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής προχωρούν σε τροποποιήσεις και προσαρμογές της διδασκαλίας σχεδόν αποκλειστικά μέσα στην τάξη, το οποίο συμφωνεί με έρευνα των Mavropalias και συνεργατών (2019) σύμφωνα με τους οποίους οι ειδικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη του γενικού σχολείου.

Οι μεταβλητές «ηλικία» και «εμπειρία» όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας έχουν καταδειχθεί σε πολλές έρευνες στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ο παράγοντας «ηλικία» τονίζεται και στην παρούσα έρευνα τόσο από εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, όσο και από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Οι Padeliadu και Lampropoulou (1997) σε μελέτη τους καταλήγουν πως μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας διατηρούσαν πιο αρνητική στάση απέναντι στη συνδιδασκαλία, σε σχέση με τους νεότερους ηλικιακά και με λιγότερη εμπειρία εκπαιδευτικούς. Τις μεταβλητές αυτές διακρίνουν και οι Galaterou και Antoniou (2017) σε πιο πρόσφατη έρευνα. Με τις παραπάνω μελέτες φαίνεται να συμφωνεί και η παρούσα, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε επιφυλακτική στάση μεγαλύτερων ηλικιακά συναδέλφων, οι οποίοι εξαιτίας της πολυετούς εμπειρίας τους δεν επιθυμούσαν να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο έχουν μάθει να διδάσκουν. Ωστόσο, εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής σε συνέντευξη που διεξήχθη στα πλαίσια αυτής της έρευνας φαίνεται να διατηρεί μία πολύ θετική στάση απέναντι στη συνεργασία με άλλον εκπαιδευτικό στην τάξη. Συνεπώς, η ηλικία και η εμπειρία αποτελούν παράγοντες που ίσως να επηρεάσουν αρνητικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί συνδιδασκαλίας, χωρίς, βεβαίως, αυτό να είναι απόλυτο. Σχετικά με τον παράγοντα «φύλο» στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζεται από

ορισμένες έρευνες ότι οι γυναίκες είναι πιο θετικές απέναντι στην ιδέα της συνδιδασκαλίας, ενώ σε κάποιες άλλες το αντίθετο. Στην προκειμένη περίπτωση δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τις στάσεις τους απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία.

Επιπροσθέτως, έρευνες ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, όπως των Kuyini και Desai (2007), καθώς και των Miesera και Gebhardt (2018), έχουν συνδέσει τις εξειδικευμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών με μία θετική στάση απέναντι στη συνδιδασκαλία. Στην παρούσα μελέτη παρατηρείται πως εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, μεταπτυχιακούς τίτλους ή με σεμινάρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι πιο επαρκώς ενημερωμένοι και, κατ' επέκταση, διατηρούν θετικότερη στάση απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία. Ωστόσο, κανένας από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας δεν εμφάνισε εξ ολοκλήρου αρνητική στάση όσον αφορά στη συνεργασία του με άλλον εκπαιδευτικό στην τάξη. Έρευνες στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, ακόμη, καταλήγουν πως οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής (Mavropalias et al., 2019; Pancsofar & Petroff, 2013; Strogilos et al., 2012). Αυτός ο ισχυρισμός δεν φαίνεται να προκύπτει ξεκάθαρα από την παρούσα μελέτη. Ωστόσο, από τις εμπειρίες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, σε αρκετές περιπτώσεις διαφαίνεται η άρνηση για συνεργασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής.

Τέλος, οι Lee και συνεργάτες του (2015) σε έρευνά τους καταλήγουν πως η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στο γενικό σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης συμφωνούν με τον ισχυρισμό αυτό, καθώς, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, τις φορές που δεν εφαρμόστηκε η συνεργατική διδασκαλία στην τάξη κύριο αίτιο αποτελούσε η αρνητική στάση ενός εκπαιδευτικού, είτε Γενικής είτε Ειδικής Αγωγής, με τους πρώτους να χαρακτηρίζονται συχνότερα από αρνητική και επιφυλακτική στάση και συμπεριφορά.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### Συμπεράσματα

Η ολοένα και αυξανόμενη φοίτηση μαθητών στο φάσμα του αυτισμού στο τυπικό δημοτικό σχολείο έχει υπογραμμίσει την ανάγκη για ανάπτυξη και αξιοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών στα γενικά δημοτικά σχολεία της χώρας. Η συνεργατική διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές για την ένταξη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, αλλά και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, στην τυπική τάξη. Συνεπώς, απώτερο σκοπό της ποιοτικής αυτής μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση των στάσεων, των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής όσον αφορά την μεταξύ τους συνεργασία για την επιτυχή συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στο τυπικό δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, για τα οποία έγινε προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις μέσω της μελέτης αυτής, είναι δύο. Το πρώτο ερώτημα αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής αναφορικά με τη μεταξύ τους συνεργασία στα πλαίσια της γενικής τάξης. Το δεύτερο ερώτημα αφορά τις επιδράσεις μιας τέτοιας συνεργατικής προσπάθειας, ή της απουσίας αυτής, στην εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, στα πλαίσια της τυπικής τάξης του γενικού δημοτικού σχολείου.

Η έρευνα αυτή, έπειτα από ενδελεχή έλεγχο των αποτελεσμάτων που λήφθηκαν, δύναται να καταλήξει σε ορισμένα συμπεράσματα. Σε πρώτη φάση, συμπεραίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής κατανοεί την έννοια της συμπερίληψης και οτιδήποτε αυτή πρεσβεύει και, ακόμη, αναγνωρίζει πως για την επιτυχημένη και ολοκληρωμένη εφαρμογή της στο δημοτικό σχολείο απαιτείται εξειδικευμένο προσωπικό, ειδικά τμήματα ένταξης και προσαρμογής και ουσιαστικές αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Ωστόσο, είναι άξιο ενδιαφέροντος πως ενώ οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής αναγνωρίζουν την ύψιστη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και την ανάγκη για τη μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία στην τάξη, ο ρόλος των τελευταίων δεν παρουσιάζεται ούτε ως ισάξιος, αλλά ούτε και ως συνεργατικός. Αντιθέτως, από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου είναι

βοηθητικός και δευτερεύων. Αυτό, όπως διαφαίνεται από τη μελέτη αυτή, συμβαίνει για δύο βασικούς λόγους. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής δεν προχωρούν σε έναν ισάξιο διαμοιρασμό των καθηκόντων με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης στην τάξη. Από την άλλη πλευρά, αρκετοί εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δεν αναλαμβάνουν ευθύνες στην τάξη και δε γνωρίζουν με ακρίβεια τον ρόλο τους, καθώς και τις αρμοδιότητές τους στα πλαίσια της γενικής τάξης.

Ο άνισος διαμοιρασμός καθηκόντων οδηγεί σε διαφοροποίηση των ρόλων, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής να βρίσκεται αποκομμένος με τον μαθητή που χρήζει παράλληλης στήριξης. Βεβαίως, ο ολοκληρωτικός διαχωρισμός των δύο ρόλων και η απουσία συνδιδασκαλίας επιδρούν αρνητικά στην όλη ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού ή με άλλου είδους εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτει πως κάθε αναγκαία τροποποίηση και προσαρμογή στη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες πραγματοποιείται σχεδόν αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής επαναπαύονται από την ύπαρξη εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη, όσον αφορά τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ένα, ακόμη, συμπέρασμα, στο οποίο καταλήγει η συγκεκριμένη έρευνα, αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Είναι ξεκάθαρο πως μία συντριπτική πλειοψηφία εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής κατέχουν περιορισμένες γνώσεις γύρω από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Συνεπώς, ακόμη κι αν παρουσιάζουν προθυμία και θέληση στην εκπαίδευση μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν υπάρχουν οι βάσεις για να υλοποιηθεί με επιτυχία η εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Το φαινόμενο αυτό λαμβάνει ακόμα μεγαλύτερες διαστάσεις σε εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας. Οι ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής γύρω από την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγούν σε υιοθέτηση λάθος πρακτικών και στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες δεν καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Κατ' επέκταση, οι ειδικοί παιδαγωγοί αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου την εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές ή άλλες ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένας διαχωρισμός τόσο ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς, όσο και ανάμεσα στο σύνολο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και τους μαθητές που χρήζουν

παράλληλης υποστήριξης, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ολική ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στα πλαίσια του γενικού σχολείου.

Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία παρουσιάζεται ποικιλομορφία. Ειδικότερα, φαίνεται ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, ιδιαίτερα των μεγαλύτερων ηλικιακά, εμφανίζει άρνηση για συνεργασία και επιφυλακτικότητα. Ο παράγοντας της ηλικίας σε συνδυασμό με τις ελλείψεις γνώσεις για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζει δραματικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για συνεργασία. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής εμφανίζει μία θετική στάση απέναντι στη συνεργασία με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, κατέχει βασικές γνώσεις γύρω από θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης και αναγνωρίζει τα οφέλη της συνδιδασκαλίας. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόζει συνεργατική διδασκαλία στην τάξη, με την έννοια του από κοινού σχεδιασμού της μάθησης, της συνεργατικής διδασκαλίας και αξιολόγησης, αλλά μία τυπική συνεργασία και φιλική συνύπαρξη στα πλαίσια της συναδελφικότητας και όχι μιας δυναμικής συνεργατικής σχέσης.

Συνοψίζοντας, οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργατική διδασκαλία ποικίλουν. Η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας επαφίεται στην προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής που διαθέτουν διάθεση και όρεξη για συνδιδασκαλία στη γενική τάξη, όμως δε γνωρίζουν τον ακριβή τρόπο με τον οποίο μπορούν να την εφαρμόσουν. Το θολό νομικό πλαίσιο του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, η σύγχυση των ρόλων και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και η απουσία επαρκούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης στο σχολικό πλαίσιο παρακωλύουν σημαντικά την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας και, ακολούθως, την υλοποίηση μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### Αναστοχασμός και προτάσεις ερευνητή

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Λευκωσίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών. Η εργασία αυτή αποτελεί μία ερευνητική προσέγγιση ενός σύγχρονου ζητήματος που συναντάται στην πλειονότητα των δημοτικών σχολείων της χώρας μας. Ειδικότερα, η μελέτη αυτή, η οποία έλαβε τη μορφή μιας ποιοτικής έρευνας, αποτέλεσε μία προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών γύρω από τη συνεργατική διδασκαλία, με στόχο τη συμπερίληψη μαθητών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό δημοτικό σχολείο. Η επιλογή του θέματος αυτού προέκυψε από την επιθυμία μου, ως ειδική παιδαγωγός, να ανακαλύψω τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή μιας μορφής συνδιδασκαλίας στη γενική τάξη για την όσο το δυνατόν πιο επιτυχή ενσωμάτωση μαθητών με αυτισμό στο τυπικό σχολείο και να διερευνήσω τους παράγοντες που την αναστέλλουν.

Η ποιοτική αυτή προσέγγιση του υπό μελέτη ζητήματος προσέφερε χρήσιμα και ενδιαφέροντα στοιχεία στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία. Βεβαίως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν, εξαιτίας του περιορισμένου δείγματος, καθώς και της γενικής μορφής της μελέτης. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να μελετηθούν περαιτέρω οι στάσεις των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής και να πραγματοποιηθεί μία πληρέστερη προσέγγιση του θέματος. Για να καταστεί αυτό δυνατό είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν διαμορφώσεις τόσο στο δείγμα, όσο και στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Η αύξηση του αριθμού του δείγματος, η συμπερίληψη εκπαιδευτικών διαφορετικών φύλων, ηλικιών και με διαφορετική εκπαιδευτική εμπειρία είναι πιθανό να προσφέρουν μία πληρέστερη και πιο έγκυρη εικόνα των στάσεων των εκπαιδευτικών. Συμπληρωματικά, κρίνεται εξίσου σημαντική η συλλογή των δεδομένων από ποικίλες πηγές παράλληλα, συνδυάζοντας διαφορετικά εργαλεία έρευνας και συλλογής δεδομένων, για μεγαλύτερη εμβάθυνση του θέματος, διασταύρωση των στοιχείων, που θα καταστήσουν δυνατή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, όσον αφορά μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες, προτείνεται η διερεύνηση των ανασταλτικών παραγόντων, οι οποίοι δυσχεραίνουν κάθε προσπάθεια εφαρμογής συνδιδασκαλιών στις τάξεις του γενικού δημοτικού σχολείου. Είναι υψίστης σημασίας ο εντοπισμός των βαθύτερων αιτίων με σκοπό να επιλυθεί ένα τόσο σοβαρό και σύγχρονο ζήτημα. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν μελλοντικά οι τρόποι μέσω των οποίων δύναται να υλοποιηθούν επιμορφώσεις σε όλους τους εκπαιδευτικούς κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και κλάδου της χώρας, με στόχο την ενημέρωση και καθοδήγησή τους γύρω από την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας και, κατ' επέκταση την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### Βιβλιογραφία

Abate, D. J. (2017). Classroom for Debate: When Students with Autism Succeed in Inclusive Classrooms. *Elements*, 13(2).

Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε., & Χαραλάμπους, Κ. (2009). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). Ειδική αγωγή: αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

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

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and special education*, 22(4), 245-255.

Barua, M., & Vaidya, S. (2019). Inclusive Education for Children with Autism: Issues and Strategies. In *Disability Inclusion and Inclusive Education* (pp. 83-108). Springer, Singapore.

Βενιανάκη, Α., & Ντούλια, Α. (2013). Εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών του προγράμματος Παράλληλης Στήριξης και εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής στην Π/θμια Εκπαίδευση: Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές. [Obstacles on collaboration between co-teachers and mainstream teachers in Primary Education. Potentialities, Limitations, Perspectives]. *Greek Special Pedagogistic Corporation (Eds). Dilemmas and Perspectives in Special Education*, 3, 66-78.

Βιδαλάκη, Ι., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δομή και τη λειτουργία τους. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Η έρευνα στην Ειδική Αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών, στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ.(επιμ). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*, 65-106.

Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική Ένταξη Και Συνεργατικές Πρακτικές Των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης Και Ειδικής Αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3. grundl. überarb. und erw. Aufl. Bristol: CSIE.

Botha, J., & Kourkoutas, E. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International journal of inclusive education*, 20(7), 784-799.

Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Λευκωσία: CARDETPress.

Γαλάνης, Π. (2017). Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στο Μ. Γελαστοπούλου, Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σελ. 121-142). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/ArheiaEllenikesIatrikes*, 35(3).

Cargan, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195.

Γεροσίμου, Ε. (2012). Συμπερίληψη και σχολική κουλτούρα: ο πυρήνας για τη δημιουργία του «Σχολείου για όλους». *X-RAY@εκπαίδευση*, 4, 8-13.

- Chauhdry, N. (2019). Including Students with Autism Spectrum Disorder In Regular Classrooms–Current Practices. *Journal of Inclusive Education*, 3(1).
- Cohen, L. M., & Manion, L. (2000). L. and Morrison. *Research methods in education*, 5.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α')*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Σπανδάγου, Η. (2011). *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Florian, L. (Ed.). (2013). *The SAGE handbook of special education: Two volume set*. Sage.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). Co-teaching. *Interactions: collaboration skills for professionals (5th ed.)*. Boston MA: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.
- Hannah, E., & Nolan, A. (2019). Impact of training in Autism on inclusive practices. *Advances in Autism*, 5(2), 94-106.
- Happé, F. (2003). (Επιμ., μτφρ.: Δ Στασινός).: *Αυτισμός. Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση* (Δεύτερη έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.



Hyman, S. L., Levy, S. E., & Myers, S. M. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1).

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.

Kappen, M. D. (2010). Inclusive Education: Programmes and Provisions. *Journal on Educational Psychology*, 4(1), 7-12.

Κασίδης, Δ. (2016). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα-Προκλήσεις-Προοπτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 606-615.

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American secondary education*, 77-88.

Kinsella, W. (2020). Organising inclusive schools. *International journal of inclusive education*, 24(12), 1340-1356.

Κολιάδης, Ε. Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε. ε. α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(1), 103-115.

Kumar, N. (2017). The technology and politics of teaching English. In M. J. Tiwary, S. Kumar, & A. K. Mitra (Eds.), *Dynamics of inclusive classrooms: Social diversity, inequality, and school education in India* (pp. 183–202). Orient BlackSwan.

Kuyini, A. B., & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 104-113.

Lee, F. L. M. Tracey, D., Barker, K., Fan, J., & Yeung, A. S. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in

kindergarten?. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 60-70.

Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.

Lincoln, Y. S. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. *HIGHER EDUCATION-NEW YORK-AGATHON PRESS INCORPORATED-*, 16, 25-72.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.

Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from. *International journal of whole schooling*, 3(2), 22-38.

Malian Ph D, I., & McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(6), 2.

Mamah, V., Deku, P., Darling, S. M., & Avoke, S. K. (2011). University Teachers' Perception of Inclusion of Visually Impaired in Ghanaian Universities. *International Journal of Special Education*, 26(1), 70-79.

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.

Mavropalias, T., Deligianni, M., & Symeonidou, Z. (2019). Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in Co-Taught Classes. The Challenges for the Co-Teachers. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 6(12), 30-39.

Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707-722.

Miles, S., & Ainscow, M. (Eds.). (2010). *Responding to diversity in schools: An inquiry-based approach*. Routledge.

Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?. *International journal of inclusive education*, 14(1), 1-15.

Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!*. Corwin Press.

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.

Nissim, Y., & Naifeld, E. (2018). Co-Teaching in the Academy-Class Program: From Theory to Practical Experience. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 79-91.

Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. *International journal of Special education*, 31(2), n2.

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

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher education and special education*, 36(2), 83-96.

Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές Διαταραχές και Μαθησιακές Δυσκολίες Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek Physical Education Teachers toward Inclusion of Students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111.

Παπαναστασίου, Κ. (2017). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.

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

Sachs, G. T., Fisher, T., & Canon, J. (2011). Collaboration, mentoring and co-teaching. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 13(2), 70-86.

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

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

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.

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2020). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 1-16.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ. Κ. (2016). *Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή ατόμων με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ. Κ., & Κασίμος, Δ. Χ. (2013). *Επικοινωνία και εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές/αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Teotia, K. (2018). School Culture and Inclusive Education: A Review of the Literature. *RJPSS*, 43(1), 152-160.

Valdez, D., Gómez, L., & Cuesta, J. L. (2016). Inclusive Education and Autism Spectrum Disorders: The Working Practice of Supporting Teachers in Argentina. In *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 473-486). Springer, Cham.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (Vol. 2). Thousand Oaks: Corwin Press.

Φρανσίσ, Κ. (2007). Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. *Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ)*.

Wood, R. (2019). *Inclusive Education for Autistic Children: Helping Children and Young People to Learn and Flourish in the Classroom*. JessicaKingsleyPublishers.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

#### Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο :

Ηλικία :

Σπουδές :

Κλάδος :

Χρόνια προϋπηρεσίας στην Π.Ε. :

Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή :

Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή :

### **Συμπερίληψη και ΔΑΦ**

1. Τι πιστεύετε ότι είναι η συμπερίληψη και πώς μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στο τυπικό δημοτικό σχολείο;
2. Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με τη φοίτηση μαθητών με ΔΑΦ ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
3. Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν μαθητές με ΔΑΦ να υποστηριχθούν στα πλαίσια της γενικής τάξης;
4. Χρειάστηκε ποτέ να διαμορφώσετε / προσαρμόσετε τη διδασκαλία στις ανάγκες κάποιου μαθητή στο φάσμα του αυτισμού;
5. Θεωρείτε πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής σε γενικές γραμμές επαρκούν για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στην τάξη του τυπικού δημοτικού σχολείου;

### **Συνδιδασκαλία – Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.)**

6. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος και ποιες οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού της Π.Σ. στη γενική τάξη;
7. Θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη εκπαιδευτικού Π.Σ. στην τάξη για τη στήριξη των μαθητών με ΔΑΦ ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
8. Ο θεσμός της Π.Σ. πιστεύετε ότι επηρεάζει με κάποιον τρόπο (θετικά ή αρνητικά) τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης;
9. Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης την ύπαρξη εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στην τάξη;
10. Πώς νομίζετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής την ύπαρξη εκπαιδευτικών Π.Σ. στην τάξη;
11. Ποιες είναι οι δυσκολίες ή τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή της Π.Σ.;
12. Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να εξασφαλιστεί, κατά τη γνώμη σας, η αποτελεσματικότητα του θεσμού της Π.Σ.;

### **Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής**

13. Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι η σχέση των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην τάξη;
14. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής σε σχέση με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής στην τάξη;
15. Πιστεύετε πως ο κάθε εκπαιδευτικός σε μία τάξη θα πρέπει να επικεντρώνεται αποκλειστικά στο δικό του γνωστικό αντικείμενο;
16. Τι πιστεύετε ότι συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη δεν λειτουργούν συνεργατικά;

17. Πιστεύετε πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην τάξη είναι σημαντική για τους μαθητές με ΔΑΦ και γιατί;
18. Με ποιους τρόπους, ή και πρακτικές, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής να συνεργαστούν για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο;
19. Η συνεργατική διδασκαλία, κατά την άποψή σας, επιδρά με κάποιον τρόπο στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης;
20. Η συνεργατική διδασκαλία συμβάλλει με κάποιον τρόπο στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού, κατά την άποψή σας;
21. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι εφαρμόζετε τη συνεργατική διδασκαλία με άλλον εκπαιδευτικό σε επίπεδο σχεδιασμού της μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης;
22. Θεωρείτε πως θα μπορούσατε να κάνετε κάτι διαφορετικά όσον αφορά τη συνεργασία σας με άλλον εκπαιδευτικό στην τάξη;
23. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι παρεμποδίζουν την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας;
24. Σε περίπτωση διαφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στην τάξη τι θεωρείτε ότι είναι σωστότερο να συμβεί;
25. Πιστεύετε ότι η συνεργατική διδασκαλία είναι δυνατό να εφαρμοστεί στο σημερινό δημοτικό σχολείο και σε ποια μαθήματα;