

## Συνδιδασκαλία: Ο συνοδοιπόρος της συμπερίληψης

Κωνσταντία Χαραλάμπους  
[constantiacharalambous@gmail.com](mailto:constantiacharalambous@gmail.com)

ΣΕΠ, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

**Περίληψη** Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών οι πρακτικές που ακολουθούνται διεθνώς με στόχο τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντείνονται. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στην ενίσχυση της προσπάθειας για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΜΜΕ) στην Κύπρο μέσω της εφαρμογής της πρακτικής της συνδιδασκαλίας. Διεξάχθηκε σε τρία σχολεία της Κύπρου βασιζόμενη στην μεθοδολογία της Έρευνας Δράσης, προκειμένου να μελετήσει τον βαθμό συμπερίληψης των μαθητών 3 ΕΜΜΕ. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις και οι ομάδες εστίασης. Βασικό στόχο της έρευνας, ο οποίος έχει τελικά επιτευχθεί, αποτέλεσε η μελέτη του βαθμού στον οποίο η συνδιδασκαλία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως συμπεριληπτικής πρακτικής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των δύο εκ των τριών σχολείων εφάρμοσαν την πρακτική της συνδιδασκαλίας, μέσω της Έρευνας Δράσης. Στο άλλο σχολείο, εφαρμόστηκαν επιμορφωτικές δράσεις σε θέματα συμπερίληψης.

**Λέξεις κλειδιά:** Συμπερίληψη, περιθωριοποίηση, συνδιδασκαλία, Ειδική Μονάδα

### Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών λειτουργούν στα δημόσια σχολεία της Κύπρου οι «Ειδικές Μονάδες», οι οποίες έχουν δημιουργηθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου (ΥΠΠΑΝ) στα πλαίσια των προσπαθειών για συμπερίληψη των μαθητών με ιδιαιτερότητες στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Charalambous & Papademetriou, 2018). Είναι σύμφωνα με τον «Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες» κανονισμό του 2001:

ενταγμένες και ενσωματωμένες σε συνηθισμένα σχολεία και λειτουργούν σε χώρους άνετους και προσπελάσιμους από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001, σ. 11).

Παράλληλα όμως, η λειτουργία τους παρόλο που αποσκοπεί στην ένταξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ) στα γενικά σχολεία, μειώνοντας κατά κάποιο τρόπο την περιθωριοποίησή τους, έρχεται αντιμέτωπη με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που διακηρύσσονται εδώ και δεκαετίες από τους ερευνητές διεθνώς (Charalambous & Papademetriou, 2021).

### Φραγμοί στη συμπεριληπτική λειτουργία των Ειδικών Μονάδων

Οι Symeonidou και Phtiaka (2009), επισημαίνουν ότι οι Ειδικές Μονάδες πολλές φορές δεν ακολουθούν τις προκαθορισμένες πρακτικές συμπερίληψης στις γενικές τάξεις. Αντίθετα, αναπαράγουν το σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης, μέσα στο συνηθισμένο σχολείο, με τη

συνεπακόλουθη αύξηση του χρόνου παραμονής των μαθητών στην Ειδική Μονάδα (Charalampous, et al., 2020).

Η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου έρχεται αντιμέτωπη με έξι βασικά εμπόδια: τους εκπαιδευτικούς, τόσο αναφορικά με την επιμόρφωσή τους (Mjaavatn, et al., 2015) όσο και με τις απόψεις τους (Mamas, 2013), τους συνοδούς των ΑμΕΕΑ (Parademetriou & Charalampous, 2020), τον διευθυντή του σχολείου και συγκεκριμένα τις ελλειψίες του γνώσεις (Clinton, 2013), αλλά και τις απόψεις του (Jahnukainen, 2015), το ΥΠΠΚ, τον Βοηθό Διευθυντή Ειδικής Αγωγής, και σίγουρα τα υπόλοιπα παιδιά (Meglemre, 2016). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Phtiaka (2006), η λειτουργία των Ειδικών Μονάδων δυσχεραίνεται με τις αυξημένες απαιτήσεις της κανονικής τάξης και την έλλειψη ειδικών επιστημόνων που δύνανται να διευκολύνουν τη μάθηση των ΑμΕΕΑ, όπως λογοθεραπευτών, φυσικοθεραπευτών και οι εργοθεραπευτών (Umesh & Alay, 2015).

Στην παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι ανάμεσα στα εμπόδια που έρχονται αντιμέτωπα με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας συγκαταλέγονται και οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΜΜΕ). Παράλληλα όμως, θεωρούμε ότι για να βελτιωθούν οι πρακτικές αυτές πρέπει να πρώτα να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και έπειτα να αλλάξουν οι στάσεις τους απέναντι στα ΑμΕΕΑ.

## **Επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

Επιχειρώντας τον εντοπισμό των πιθανών εμποδίων στην προσπάθεια δημιουργίας συμπεριληπτικών σχολείων, διαπιστώνουμε ότι εμπόδιο αποτελεί και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια οι μη επαρκείς επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών (Webster & Blatchford, 2015). Με τις απόψεις αυτές συμφωνεί και η Symeonidou (2017), αναφερόμενη στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ο Τσιπούρας (2013), ο οποίος διαπιστώνει ότι υπάρχουν ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό και καθυστερήσεις στη λειτουργία υποστηρικτικών δομών. Οι Symeonidou & Phtiaka (2014), προτείνουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, αφού η ένταξη συμπεριληπτικών προγραμμάτων στη βασική εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, δε φέρνει πάντοτε τα αναμενόμενα συμπεριληπτικά αποτελέσματα.

Ο MacCarthy (2010), υποστηρίζει ότι το ίδιο ισχύει και αναφορικά με τον επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν παρακολουθούν αρκετά μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης, πόσο μάλλον μαθήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Aydin & Kuzu, 2013), τα οποία θα έπρεπε να θεωρούνται υποχρεωτικά (Watkins and Donnelly, 2014). Πέρα όμως από τις προηγούμενες απόψεις, πρέπει πάντοτε να έχουμε στο μυαλό μας ότι μεγαλύτερης σημαντικότητας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι το πρόγραμμα και η ποιότητα της επιμόρφωσης και όχι η χρονική διάρκεια της (Tariq, et al., 2013).

## **Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα**

Για να θεωρηθούν όμως πραγματοποιήσιμα όλα τα παραπάνω, πρέπει η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Fyssa, et al., 2014) καθώς και οι απόψεις (Greenfield, et al., 2016) να έχουν

τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα όμως, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη διαφέρουν από χώρα σε χώρα (Monico, et al., 2018). Επομένως, ενδελεχούς διερεύνησης χρήζουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Κύπρο.

Παλαιότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Κύπρο (Angelides, et al., 2007) έχουν φέρει στο φως τις αρνητικές απόψεις κάποιων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ταυτίζοντας συνήθως τη συμπεριληπτική με την ειδική εκπαίδευση (Mamas, 2013). Αναφορικά με το θέμα αυτό, ο Gajewski (2017), επισημαίνει ότι παρόλο που γίνεται εκτενής λόγος παγκοσμίως για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εντούτοις απουσιάζουν από τη διδακτική πρακτική, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η φροντίδα και η πρόσβαση στα αγαθά της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έρευνα του Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής Αγωγής (2003b), έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συμπεριλάβουν τα ΑμΕΕΑ στην τάξη τους. Η συγκεκριμένη τάση γίνεται εντονότερη όταν οι μαθητές αυτοί εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Πιθανόν λοιπόν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να μην είναι ακόμα έτοιμοι, ούτε καν για την ένταξη, αφού θεωρούν τους εαυτούς τους απροετοίμαστους να διδάξουν τα ΑμΕΕΑ (Symeonidou, 2018).

Μία μερίδα εκπαιδευτικών πιστεύει πως υπάρχουν περιορισμοί στους τρόπους, με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν τα αναλυτικά προγράμματα με συμπεριληπτικές πρακτικές (Ryan, 2012). Γι' αυτό, όπως πολύ σωστά αναφέρουν οι Κασίδη, κ.ά (2015), η συμπεριληπτική φιλοσοφία πρέπει να αναδιαρθρωθεί εκ βάθρων.

Επομένως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνουν όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικές. Ίσως οι εκπαιδευτικοί να είναι ο πιο πολυπληθής αλλά και πιο σημαντικός παράγοντας που θα μπορούσε να συμβάλει στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων. Επομένως, πρέπει οπωσδήποτε η εκπαίδευση και η κοινωνία γενικότερα να επενδύσει σ' αυτόν. Για να πραγματοποιηθεί όμως ένα τέτοιο όραμα, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να βρει τον τρόπο να μεταβάλει τις επικρατούσες απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να τους μετατρέψει από εμπόδια σε παράγοντες προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Charalamprous & Parademetriou, 2019a). Ένας τρόπος για να πετύχει κάτι τέτοιο είναι η φροντίδα για την επιμόρφωσή τους.

Πρέπει απαραίτητως επομένως, να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι, ώστε να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις δυνατότητές τους (Roop, et al., 2016), αλλά και η ικανότητα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ΕΜΜΕ και της γενικής τάξης (Christakopoulos, 2018). Ένα τέτοιο τρόπο αποτελεί όπως αναφέρουν οι Friend & Barron (2018), η συνδιδασκαλία, η παράλληλη διδασκαλία δηλαδή, από δύο εκπαιδευτικούς στην ίδια τάξη, τον εκπαιδευτικό για παράδειγμα της ΕΜΜΕ και τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

## Συνδιδασκαλία

Η επιμόρφωση και η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΑμΕΕΑ, επιβάλλεται. Παράλληλα όμως, οι παραδοσιακές – θεωρητικές προσεγγίσεις του θέματος έχουν αποτύχει. Οφείλουμε επομένως να επαναπροσεγγίσουμε το θέμα, επιχειρώντας να εντοπίσουμε όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικές λύσεις προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης των μαθητών των ΕΜΜΕ.

Προτείνουμε λοιπόν την εξέταση του ενδεχομένου της συνδιδασκαλίας, της ταυτόχρονης παρουσίας δηλαδή δύο εκπαιδευτικών στη γενική τάξη, του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού που διδάσκει το αντίστοιχο μάθημα στην ΕΜΜΕ. Κατά τη διάρκεια δε των συνδιδασκαλιών εννοείται ότι πρέπει να βρίσκονται στη γενική τάξη και οι μαθητές της ΕΜΜΕ.

Η συνδιδασκαλία με τη συνεργασία του ειδικού εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού της κανονικής τάξης αποτελεί μια τάση που άρχισε να επικρατεί ολοένα και περισσότερο κατά τα τελευταία χρόνια (Chitiyo, 2017). Κάτι τέτοιο εάν γίνει με τρόπο αποτελεσματικό μπορεί να ενώσει τις δυνάμεις και των δύο εκπαιδευτικών φέρνοντας έτσι τα θεμιτά αποτελέσματα (Pancsofar & Petroff, 2016). Εάν, όμως πραγματοποιηθεί χωρίς την απαραίτητη θέληση και των δυο εκπαιδευτικών μπορεί απλά να σπαταλήσει τις δυνάμεις τους χωρίς να προσφέρει σε τελική ανάλυση τίποτα απολύτως σε κανένα μαθητή. Στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας, ο ειδικός εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνει μόνο τα ΑμΕΕΑ, αλλά αντίθετα είναι υπεύθυνος για όλους τους μαθητές. (Grant, 2014).

Σύμφωνα με τους Σούρτζη, κ.α, (2013), για να επιτευχθούν όλα αυτά πρέπει να καλλιεργηθεί πρώτιστα, αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμός, επικοινωνία, η αμοιβαία ευθύνη για τη δημιουργία σχεδίου μαθήματος και υιοθέτηση ανοικτής στάσης απέναντι στο διαφορετικό στυλ διδασκαλίας του κάθε μαθητή (Grant, 2014). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μοιραστούν προτάσεις σχετικά με τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να καταφέρουν τελικά να συμπεριλάβουν αποτελεσματικά στο μάθημα τους όλους τους μαθητές (Messiou, et al., 2016). Έτσι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα παραδειγματιστούν από νέους τρόπους διδασκαλίας, τους οποίους θα ενσωματώσουν σταδιακά στις δικές τους πρακτικές.

Η συνδιδασκαλία, συν τοις άλλοις, προϋποθέτει και τον καθορισμό κοινών στόχων που αφορούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα κάθε παιδιού, αυξάνοντας έτσι τις ακαδημαϊκές του επιτυχίες (Al-Natour, et al., 2015). Για να υλοποιηθεί όμως αυτό ο ειδικός εκπαιδευτικός οφείλει πέρα από τη διδασκαλία να παρουσιάζει στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στρατηγικές συνεργασίας, να συντονίζει τη συμπερίληψη των ΑμΕΕΑ σε διαφορές σχολικές δραστηριότητες, να οικοδομεί το σεβασμό, καθώς και γενικότερα θετικές σχέσεις με όλους τους επαγγελματίες που βρίσκονται στο περιβάλλον του, να χρησιμοποιεί μεθόδους συνδιδασκαλίας για να καλυτερεύσει την απόδοση των μαθητών στην συνηθισμένη τάξη (Hamilton-Jones & Vail, 2014). Κάτι τέτοιο αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την πορεία προς τη σχολική βελτίωση και την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου (Moore, et al., 2016), αφού οδηγεί στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Gebhardt, et al., 2015).

Βέβαια, η επιτυχία της συνδιδασκαλίας δεν εξαρτάται μόνο από τους δύο εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί έναν από τους παράγοντες επιτυχίας μιας τέτοιας μεθόδου, αφού για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιήσουν κάτι τέτοιο πρέπει ο διευθυντής του σχολείου να τους δώσει τη δικαιοδοσία να το κάνουν (Grant, 2014).

Άλλος ένας παράγοντας είναι η απαραίτητη τεχνολογία με την οποία πρέπει να είναι εξοπλισμένες όλες οι αίθουσες που δέχονται ΑμΕΕΑ. Η τεχνολογία αυτή πρέπει να ανταποκρίνεται σε προσωπικό επίπεδο στο κάθε ΑμΕΕΑ. Επιπρόσθετα βέβαια, για την επιτυχία μιας τέτοιας πρόθεσης, απαραίτητος παράγοντας φαίνεται να είναι η ύπαρξη μικρότερου αριθμού μαθητών στις τάξεις (Sokal & Katz, 2015).

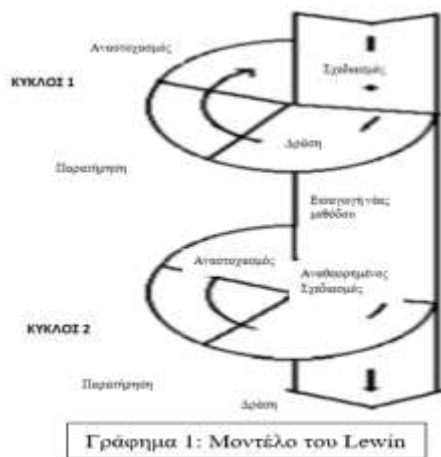
Επιβάλλεται τέλος, να δημιουργηθούν συνεργατικά δίκτυα, στα οποία να λαμβάνουν μέρος οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις ΕΜΜΕ. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα είναι οργανωμένοι σε κοινότητες πρακτικής, μέσα από τις οποίες θα αναπτυχθεί ο διάλογος μεταξύ όλων των

εμπλεκόμενων σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης (Angelides, et al., 2007). Για παράδειγμα, όσοι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τις αξίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και έχουν ταυτόχρονα παρακολουθήσει τα απαραίτητα επιμορφωτικά μαθήματα, είναι δηλαδή προετοιμασμένοι να δουλέψουν αποτελεσματικά με ποικιλία διαφορετικών μαθητών, μπορούν να αναλάβουν δράση ως πολλαπλασιαστές της συμπεριληπτικής θεωρίας (Watkins & Donnelly, 2014).

## Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στην εξάλειψη των περιθωριοποιητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές των ΕΜΜΕ στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, βασικό στόχο αποτέλεσε η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας ως συμπεριληπτικής πρακτικής και παράλληλα ως μέσου βιωματικής επιμόρφωσης. Επιχειρώντας την εφαρμογή της πρακτικής της συνδιδασκαλίας επιλέξαμε ως καταλληλότερη την επιλογή της Έρευνας Δράσης, η οποία βασίζεται ξεκάθαρα σε ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία. Η Έρευνα Δράσης σύμφωνα με τους

Charalampous και Parademetriou (2019) ενδέχεται να είναι η καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση για τη διερεύνηση και την αντιμετώπιση φαινομένων που σχετίζονται με την περιθωριοποίηση, καθώς και την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.



Βασιζόμενοι λοιπόν το μοντέλο Έρευνας Δράσης του Lewin (Γράφημα 1) οφείλουμε να επιστημονοποιήσουμε ότι πρόκειται για μια κυκλική διαδικασία (cyclic or "spiral"), μέρος της οποίας αποτελεί τόσο η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όσο και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι ότι παροτρύνει τους

συμμετέχοντες στην έρευνα να εντοπίσουν ένα πρόβλημα και στη συνέχεια να ανιχνεύσουν πιθανούς τρόπους επίλυσής του (Wills & Edwards, 2014).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

- Εφαρμόζεται η θεωρία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα υπό έρευνα σχολεία;
- Έχει τη δυνατότητα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;
- Έχει τη δυνατότητα η πρακτική της συνδιδασκαλίας να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;

## Συμμετέχοντες

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας έλαβαν μέρος συνολικά 32 άτομα και συγκεκριμένα 3 Διευθυντές, 6 Βοηθοί Διευθυντές και 23 εκπαιδευτικοί. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι κατόπιν άδειας που έχει χορηγηθεί από τους γονείς, έχουν λάβει μέρος στην έρευνα και οι μαθητές των τριών ΕΜΜΕ, αλλά και οι μαθητές των γενικών τάξεων, στα τμήματα των οποίων έχουν πραγματοποιηθεί οι συνδιδασκαλίες (πίνακας 1):

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες	Σχολείο 1	Σχολείο 2	Σχολείο 3	Σύνολο
Διευθυντές	1	1	1	3
Βοηθοί Διευθυντές	2	2	2	6
Εκπαιδευτικοί	8	8	7	23
Σύνολο	11	11	10	32

### **Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Η Έρευνα Δράσης μας επέτρεψε να εφαρμόσουμε στα δύο από τα τρία σχολεία την πρακτική της συνδιδασκαλίας, της συνεργασίας δηλαδή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της κανονικής τάξης και στον εκπαιδευτικό της ΕΜΜΕ, μέσω της Έρευνας Δράσης. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες διήρκεσαν 20 λεπτά περίπου η καθεμιά, οι συμμετοχικές παρατηρήσεις (διάρκειας περίπου 40 λεπτών) και οι ομάδες εστίασης (διάρκειας περίπου 40 λεπτών).

Τα αποτελέσματα της έρευνας χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αφού είχαν συλλεγεί με τη χρήση ηχογραφήσεων και καταγραφής εδαφικών σημειώσεων. Μετά την ανάλυσή τους είχαν επιστραφεί στους συμμετέχοντες αποσκοπώντας στην εξασφάλιση της συμφωνία ή της διαφωνία τους. Η προσπάθεια αυτή είχε ως επιπρόσθετο στόχο να επιβεβαιώσουμε ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν βεβιασμένα. Τα δεδομένα αντανakλούσαν στις εντυπώσεις, το περιβάλλον, τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές.

Αναφορικά με τα ζητήματα ηθικής που άπτονται της έρευνας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμφωνήσουν με τους βασικούς όρους της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, δίνοντας τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή μέσω της υπογραφής του «Εντύπου Συγκατάθεσης για Συμμετοχή στην Έρευνα». Διευκρινίστηκε στους συμμετέχοντες ότι θα μπορούσαν να αποσύρουν τη συναίνεσή τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας. Άδεια για διεξαγωγή της έρευνας έχει χορηγηθεί και από τους διευθυντές των σχολείων που έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα επιβεβαιώσαμε τους συμμετέχοντες ότι θα σεβαστούμε τις αρχές της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

### **Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Η παρούσα έρευνα δράσης ξεκίνησε με τον Πρώτο Κύκλο της Έρευνας Δράσης, την έναρξη του οποίου σήμανε το στάδιο του «Σχεδιασμού», κατά τη διάρκεια του οποίου, μέλη του διδακτικού προσωπικού και των τριών σχολείων μελέτησαν τη διεθνή διαθέσιμη βιβλιογραφία, εντοπίζοντας ότι ένας τρόπος δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διαπίστωσαν ακόμη ότι ενώ τα τελευταία χρόνια δοκιμάζεται διεθνώς η μέθοδος της συνδιδασκαλίας, στην Κύπρο η πρακτική αυτή βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των τριών σχολείων παραδεχόταν ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ του σχολείου τους περιθωριοποιούνται. Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν στο στάδιο της «Δράσης», αφού όλοι συμφώνησαν ότι πρέπει να λάβουν τα μέτρα τους για την επίλυση του προβλήματος, ενώ δεν πίστευαν ότι μία δοτή λύση από το ΥΠΠΑΝ θα ήταν βιώσιμη.

Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού, οι διευθύνσεις των τριών σχολείων ανέλαβαν την προώθηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, διαφοροποίησης της διδασκαλίας, αλλά και του τρόπου λειτουργίας των ΕΜΜΕ. Τα σεμινάρια έχουν πραγματοποιηθεί και στα τρία σχολεία από εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τα θέματα αυτά, αλλά και από καθηγητές Πανεπιστημίων. Ιδιαίτερη έμφαση δε δόθηκε στη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων περιθωριοποίησης, έτσι ώστε τα σεμινάρια να ανταποκρίνονται στο αίτημα των εκπαιδευτικών για πρακτική εφαρμογή των προτάσεων των εισηγητών.

Οι επιμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της Ημέρας Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, η οποία παραχωρείται στους εκπαιδευτικούς δύο φορές τον χρόνο από το ΥΠΠΚ. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης αυτής, οι διευθύνσεις των σχολείων καλούνται να επιλέξουν τον τομέα στον οποίο θα πραγματοποιηθεί η επιμόρφωση, σύμφωνα πάντοτε με τις ανάγκες του κάθε σχολείου. Πέρα από τις επιμορφώσεις ολόκληρου του προσωπικού, δύο εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο παρακολούθησαν σεμινάρια σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκτός σχολείου.

Ο πρώτος κύκλος της έρευνας έχει ξεκινήσει με το στάδιο του «Αναστοχασμού», κατά το οποίο οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να εντοπίσουν τυχόν λάθη ή παραλείψεις, που έχουν γίνει στο στάδιο του «Σχεδιασμού» ή της «Δράσης». Μέσω του σταδίου αυτού διαφάνηκε τελικά ότι παρόλο που ο πρώτος κύκλος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιτυχής, εντούτοις ήταν μάλλον ανεπαρκής, αφού σύμφωνα με τους συμμετέχοντες δεν πραγματοποιήθηκε καμία αλλαγή στον βαθμό συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Ολοκληρώνοντας τον πρώτο κύκλο της έρευνας, ο οποίος είχε ως γενικό στόχο την αλλαγή των απόψεων των εκπαιδευτικών, μέσω κυρίως της επιμόρφωσής τους σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση την αλλαγή της συμπεριφοράς και των πρακτικών διδασκαλίας τους, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι εξέχουσας σημασίας. Σίγουρα όμως δεν είναι αρκετή για την σταθεροποίηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Κρίθηκε λοιπόν αναγκαίο από τους συμμετέχοντες να οδηγηθούμε και σε ένα δεύτερο ερευνητικό κύκλο, μέσω της εισαγωγής μία νέας μεθόδου. Ο δεύτερος ερευνητικός κύκλος πέρασε από τα ίδια στάδια, έχοντας ως βασικό στόχο την εφαρμογή στα Σχολεία 1 και 2 της πρακτικής της συνδιδασκαλίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού της ΕΜΜΕ και του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, ενώ στο σχολείο 3 πραγματοποιήθηκε βιωματική επιμόρφωση.

Η επιμόρφωση εστίασε κυρίως σε θέματα πρακτικής εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στα πλαίσια διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν αναφορικά με τα διάφορα είδη μαθησιακών δυσκολιών και ειδικών αναγκών που υπάρχουν και τις διδακτικές προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί στην γενική τάξη, ώστε να συμπεριλάβουν όσο το δυνατόν ομαλότερα τους μαθητές της ΕΜΜΕ.

Ο βασικός λόγος για τον οποίο η Έρευνα Δράσης ακολούθησε διαφορετική οδό στο ένα από τα τρία σχολεία, ήταν πρώτιστα γιατί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δίσταζαν να εφαρμόσουν τη συνδιδασκαλία, αφού θεώρησαν ότι προϋποθέτει επιπλέον κόπο για τους ίδιους. Κατά δεύτερο λόγο, το γεγονός αυτό θεωρήθηκε ως ευκαιρία για σύγκριση των αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου σχολείου με τα αποτελέσματα των άλλων δύο σχολείων, στα οποία πέρα από την επιμόρφωση εφαρμόστηκε και η συνδιδασκαλία. Τέλος, αξιολογήθηκαν και

συγκρίθηκαν μέσω και πάλι της ποιοτικής μεθόδου τα αποτελέσματα της Έρευνας Δράσης, που εξήχθησαν μελετώντας τα τρία σχολεία

## Αποτελέσματα

Έναρξη στην έρευνα έχει δώσει η υποψία των συμμετεχόντων ότι στα τρία σχολεία επικρατούν περιθωριοποιητικές τάσεις προς τους μαθητές των ΕΜΜΕ, μία άποψη που σταδιακά μεταβάλλεται σε γενική παραδοχή, σηματοδοτώντας την έναρξη της προσπάθειας για υιοθέτηση της συμπεριληπτικής πολιτικής. Ενδεικτικά, παρατίθενται κάποιες από τις απόψεις των συμμετεχόντων και από τα τρία σχολεία. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός του Σχολείου 1, αναφέρει:

Τα παιδιά της Μονάδας ζουν σε ένα όμορφα διακοσμημένο κλουβάκι μέσα στο σχολείο μας. Δεν μπορούμε όμως να τα βγάλουμε έξω γιατί μάλλον θα κινδυνεύσουν. Από την άλλη, το θέμα είναι ότι δεν ξέρουμε ούτε να τα προστατεύσουμε.

Την ίδια άποψη ασπάζονται όπως φαίνεται και οι συμμετέχοντες από το Σχολείο 2. Μία Βοηθός Διευθύντρια επισημαίνει:

Ναι, γιατί να μην το παραδεχτούμε; Απομονώνουμε τα παιδιά της Μονάδας. Ξέρουμε ότι δεν πρέπει αλλά αυτό κάνουμε. Δεν δίνουμε ούτε το σωστό μήνυμα στα υπόλοιπα παιδιά. Αναγνωρίζουμε όμως τα λάθη μας και θέλουμε να τα βοηθήσουμε να ανήκουν πραγματικά στο σχολείο μας.

Μελετώντας τις πιο πάνω απόψεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές των ΕΜΜΕ περιθωριοποιούνται. Ακριβώς το ίδιο πρόβλημα φαίνεται να υφίσταται και στο Σχολείο 3, αφού κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος παρατηρήσαμε τα ακόλουθα:

Η Ιωάννα, μία μαθήτρια της Ειδικής Μονάδας, επισκεπτόταν τακτικά τον καθηγητικό σύλλογο και απευθυνόμενη σε μία φιλόλογο, επαναλάμβανε σχεδόν καθημερινά: “Θέλω να πω ποίημα στη γιορτή...Μπορώ...Ξέρω να διαβάσω...Θα το πω καλά...Γιατί δεν γίνεται να πω κι εγώ ποίημα;” Μία μέρα κάποια άλλη εκπαιδευτικός απευθυνόμενη προς τη φιλόλογο είπε “Γιατί δεν αφήνεις τη μικρή να λάβει μέρος στην εκδήλωση; Δεν πειράζει αν δεν τα πάει πολύ καλά. Όλοι ξέρουμε ότι είναι της Μονάδας.

Είτε οι εκπαιδευτικοί το παραδέχονται ευθέως, είτε όχι, η συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ δεν υφίσταται, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις, αλλά και τις πράξεις των ίδιων εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα δε, είναι η άποψη των εκπαιδευτικών, κυρίως στα σχολεία 1 και 2, ότι η περιθωριοποίηση δεν αρμόζει στους μαθητές της ΕΜΜΕ και ταυτόχρονα ότι κάτι πρέπει να γίνει για να αλλάξει η κατάσταση αυτή. Παράλληλα, στο Σχολείο 3 είναι ολοφάνερο ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ βιώνουν έντονα την περιθωριοποίηση, γεγονός που καθίσταται αντιληπτό μέσα από την άποψη ενός εκπαιδευτικού από το σχολείο 3.

Όσες φορές δοκιμάσαμε να βάλουμε τα παιδιά της Μονάδας να παρακολουθήσουν το μάθημα μέσα στην κανονική τάξη, καταλήξουμε να τα έχουμε σε μια γωνιά. Στην αρχή βέβαια όλοι τους δίνουμε σημασία. Παριστάνουμε τους ιδανικούς εκπαιδευτικούς, συζητάμε μαζί τους, αλλά στο τέλος, στην προσπάθειά μας να βγει η ύλη του



μαθήματος και βλέποντας τον χρόνο να χάνεται δυστυχώς ξεχνάμε ότι είναι μέσα στην τάξη.

Η διαπίστωση αυτή οδήγησε την ερευνητική διαδικασία Πρώτο Κύκλο της Έρευνας Δράσης, ο οποίος ξεκίνησε με το στάδιο του «Σχεδιασμού», το οποίο οδήγησε στο στάδιο της «Δράσης», στο πλαίσιο του οποίου οι συμμετέχοντες αναζήτησαν τις λύσεις στο πρόβλημα της περιθωριοποίησης των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Ο κ. Ηλίας, Βοηθός Διευθυντής στο Σχολείο 1 σε συνεδρίαση του προσωπικού είπε:

Αν δεν προσπαθήσουμε εμείς οι ίδιοι να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα του σχολείου δεν γίνεται τίποτα. Εμείς τα ζούμε καθημερινά, εμείς ξέρουμε τι πρέπει να γίνει. Κι αν δεν ξέρουμε οφείλουμε να προσπαθήσουμε.

Κατά τη διάρκεια του σταδίου της «Δράσης» οι εκπαιδευτικοί των τριών σχολείων παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, διαφοροποίησης της διδασκαλίας, αλλά και του τρόπου λειτουργίας των ΕΜΜΕ. Επιχειρώντας την αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας συλλέξαμε τις ακόλουθες απόψεις:

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής του Σχολείου 1 ανέφερε:

Εντάξει ήταν πολύ καλό το γεγονός ότι οι συνάδελφοι πέρασαν από επιμόρφωση. Όμως επιμορφώσεις γίνονται συνέχεια. Άλλοι τις παρακολουθούν, άλλοι είναι αφηρημένοι. Δεν ξέρω...είμαι λίγο απαισιόδοξη. Νομίζω δεν άλλαξε κάτι.

Μία εκπαιδευτικός από το Σχολείο 2, είπε:

Σίγουρα μάθαμε πολλά που δεν ξέραμε. Καταλάβαμε ότι κι εμείς οι ίδιοι ακόμα απομονώναμε τα παιδιά. Πρέπει να προσπαθήσουμε πολύ για να τα κάνουμε να νιώσουν ίδια με τα υπόλοιπα παιδιά. Σίγουρα ήταν ένα πολύ καλό βήμα. Τώρα εξαρτάται από μάς. Κάτι πρέπει να κάνουμε.

Ο κ. Νίκος, ένας εκπαιδευτικός στο Σχολείο 3 διατύπωσε τις ακόλουθες απόψεις:

Οι επιμορφώσεις πήγαν πολύ καλά. Όλοι έμειναν ικανοποιημένοι. Πολλοί δεν είχαν ιδέα γι' αυτά που είπαμε. Νομίζω αν γίνουν κι άλλα τέτοια σεμινάρια θα είμαστε σε θέση να βοηθήσουμε τα παιδιά της Μονάδας. Αυτή είναι η λύση.

Εξετάζοντας τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα αποτελέσματα της επιμορφωτικής διαδικασίας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι είχε προσφέρει αρκετές θεωρητικές γνώσεις στους συμμετέχοντες, παρ' όλα αυτά δεν ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει εμπράκτως την περιθωριοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ

Προχωρώντας στο δεύτερο κύκλο της έρευνας δράσης αξίζει να διευκρινισθεί πως αυτός είχε ως στόχο τη μονιμοποίηση της αλλαγής και την εγκαθίδρυση στο σχολείο της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Παρά όμως την ύπαρξη ενός γενικού στόχου και για τα τρία σχολεία, ο τρόπος εφαρμογής του διαφοροποιήθηκε ως εξής: Οι συμμετέχοντες από τα Σχολεία 1 και 2 αποφάσισαν ότι οι γνώσεις που εισέπραξαν μέσα από τα σεμινάρια του πρώτου κύκλου επιβαλλόταν να βρουν την πρακτική τους εφαρμογή μέσα από τη συνδιδασκαλία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης και τον εκπαιδευτικό της ΕΜΜΕ.

Οι συμμετέχοντες από το Σχολείο 3 έκριναν ότι:

Ακόμη ένας δεύτερος κύκλος επιμόρφωσης, σε περισσότερο βάθος αυτή τη φορά θα οδηγούσε στη συμπερίληψη ευκολότερα και πιο ανώδυνα, χωρίς να γίνουν ιδιαίτερες αλλαγές στα προγράμματα και γενικά στη λειτουργία του σχολείου (διευθυντής Σχολείου 3).

Η άποψη του διευθυντή του Σχολείου 3 βρήκε σύμφωνο και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Κάπως έτσι, προχωρήσαμε στον «Αναθεωρημένο Σχεδιασμό» του Δεύτερου Κύκλου. Ας μελετήσουμε πρώτα τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στα Σχολεία 1 και 2.

Από τη στιγμή που γίνεται συνδιδασκαλία στην οποία λαμβάνουν μέρος και ο εκπαιδευτικός της ΕΜΜΕ και ο εκπαιδευτικός της κανονικής τάξης, πρέπει και οι δύο να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους και στους μαθητές με και στους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες (εκπαιδευτικός, Σχολείο 1)

Επομένως, αξίζει να τονιστεί ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έχουν ξεκαθαρίσει πως ο εκπαιδευτικός, που υπό κανονικές συνθήκες διδάσκει στην ΕΜΜΕ, δεν οφείλει να απευθύνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος μόνο στα παιδιά της ΕΜΜΕ, αλλά στην ολομέλεια της τάξης. Τα ίδια βήματα επισημάνθηκε ότι πρέπει να ακολουθεί και ο εκπαιδευτικός του τμήματος, ευελπιστώντας ότι η προσπάθεια αυτή θα αποτρέψει την απομόνωση των παιδιών της ΕΜΜΕ. Επιπρόσθετα, στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στα Σχολεία 1 και 2 είχαν εφαρμόσει την πρακτική της συνδιδασκαλίας, με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν τον ρόλο του παρατηρητή.

Σε θεωρητικό επίπεδο ο στόχος αυτός φαινόταν στα μάτια των συμμετεχόντων ιδανικός, αφού η ενεργός εμπλοκή των μαθητών της ΕΜΜΕ στο μάθημα που διεξάγεται στην κανονική τάξη αναμενόταν να οδηγήσει μεγάλο μέρος της σχολικής κοινότητας στον σχηματισμό της άποψης ότι όντως οι μαθητές της ΕΜΜΕ μπορούν να συμπεριληφθούν ομαλά στη σχολική ζωή.

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου στόχου χαρακτηρίστηκε από δυσκολίες πρακτικής φύσεως. Συγκεκριμένα, στην προσπάθεια αυτή αντέδρασε η ομάδα των προγραμματιστών των σχολείων, αφού η διαδικασία, προκαλούσε επιπρόσθετες δυσκολίες στη δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος. Αναφορικά με το θέμα αυτό οι προγραμματιστές των δύο σχολείων επεσήμαναν:

Το να βρίσκονται δύο εκπαιδευτικοί στην ίδια τάξη δεν είναι κι εύκολο. Με δυσκολεύει πολύ. Δεν μπορώ να φτιάξω, όπως πρέπει το πρόγραμμα του σχολείου (προγραμματιστής Σχολείου 2)

Σε αρκετές περιπτώσεις αυτός που κάνει το μάθημα στην κανονική τάξη και αυτός που κάνει το μάθημα στην ΕΜΜΕ είναι το ίδιο άτομο. Πως θα βγει πρόγραμμα έτσι για να γίνει συνδιδασκαλία; (προγραμματιστής Σχολείου 1)

Επιπρόσθετα, σημαντικό θα ήταν να παραθέσουμε ενδεικτικά τα δεδομένα που πηγάζουν από την εφαρμογή της συμπερίληψης στο κάθε σχολείο ξεχωριστά:

### **Σχολείο 1**

Στο Σχολείο 1 εκδηλώθηκαν και αντιδράσεις από μία μερίδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούσαν ότι οι συνάδελφοι τους που πραγματοποιούσαν αυτού του τύπου τις συνδιδασκαλίες ήταν ευνοούμενοι, αφού σύμφωνα με την άποψή τους, πολύ πιο εύκολα θα

μπορούσαν να ελέγξουν ένα τμήμα δύο, παρά ένας εκπαιδευτικός. Για να ακριβολογούμε όμως, ας μελετήσουμε την άποψη ενός εκπαιδευτικού:

Κάνετε αδικίες κύριοι... Γιατί σε μια τάξη να υπάρχουν δύο καθηγητές; Εμείς διδάσκουμε τόσες ώρες χωρίς καμία βοήθεια. Γιατί άλλοι να μοιράζονται τους μαθητές στα δύο;

Τότε, ο διευθυντής του σχολείου πήρε τον λόγο και εξήγησε στον κ. Κώστα γιατί συμβαίνει κάτι τέτοιο:

Πρέπει να εντάσσονται στην τάξη καθαρά για να κοινωνικοποιηθούν και σταδιακά να συμπεριληφθούν. Δεν μπορούμε όμως να αφήσουμε τον εκπαιδευτικό της τάξης να λειτουργήσει μόνος, φορτώνοντάς του και ένα αριθμό παιδιά με πολλά προβλήματα. Δοκιμάσαμε αρκετές φορές την εκπαίδευση των παιδιά με ιδιαιτερότητες στην Ειδική Μονάδα αποκλειστικά, αλλά δεν λειτούργησε καθόλου. Γιατί να μην το δοκιμάσουμε και αυτό;

Τελικά, την επίλυση των προβλημάτων αυτών, ευτυχώς κατάφερε να φέρει σε πέρας ο διευθυντής του σχολείου 1, ο οποίος τόνισε ότι:

Είναι πολύ σημαντική η συνεργασία των συνάδελφων. Αν αφήσουμε στην άκρη τις αντιζηλίες μεταξύ μας και την προσπάθεια να αποδείξουμε ποιος είναι ο καλύτερος, τότε θα πετύχουμε την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, ώστε να δημιουργήσουμε ένα συμπεριληπτικό σχολείο.

Αξίζει βέβαια, να αναφερθεί ότι όπως δήλωσαν κάποιοι εκπαιδευτικοί:

Ο διευθυντής είναι πολύ φιλικός και πιστεύω ότι θα πείσει όλους μας να συνεργαστούμε και να χρησιμοποιήσουμε την πρακτική της συνδιδασκαλίας (εκπαιδευτικός σχολείο 1).

Ο διευθυντής φροντίζει συνήθως να επισημαίνει ότι η δική μας συμπεριφορά αντανακλά και στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Άρα αν εμείς συνεργαστούμε με στόχο τη συμπερίληψη, αυτό θα περάσει ως νοοτροπία και στους υπόλοιπους (εκπαιδευτικός σχολείο 1).

Μελετώντας τις παραπάνω απόψεις προκύπτει ότι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι προέρχονται από το σχολείο 1, ο διευθυντής ενός σχολείου οφείλει να προβάλλει την αξία της επικοινωνιακής συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και επικαλούμενος την κοινή προσπάθεια για την ευόδωση ενός κοινού στόχου οφείλει να πείσει τους άμεσα εμπλεκόμενους στη διαδικασία να αφήσουν κατά μέρος τις αντιζηλίες, με σκοπό την εκμετάλλευση των πλεονεκτημάτων της πρακτικής της συνδιδασκαλίας. Άρα, σύμφωνα πάντα με την άποψη του διευθυντή πρέπει εμείς πρώτα ως εκπαιδευτικοί να εντοπίσουμε τους μηχανισμούς με τους οποίους θα αποδειχτεί εμπράκτως ότι αξίζει τον κόπο να συμπεριλάβουμε τους μαθητές της ΕΜΜΕ και για το καλό τους, αλλά και για το καλό των υπόλοιπων μαθητών και κατ' επέκταση του σχολείου.

Έτσι, σταδιακά η πρακτική της συνδιδασκαλίας άρχισε να κερδίζει έδαφος. Παρατηρώντας μία συνδιδασκαλία σε τμήμα στο οποίο εντάχθηκαν τρία παιδιά της ΕΜΜΕ, η ερευνήτρια σε σκιαγράφηση των γεγονότων αναφέρει τα ακόλουθα:

Στην τάξη όλα φαίνονταν συνηθισμένα και ήρεμα. Το μόνο περίεργο, ήταν ότι στην τάξη βρίσκονταν δύο εκπαιδευτικοί και έξω μία συνοδός. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν Ιστορία παράλληλα χωρίς να απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών. Απλά ο ένας εκπαιδευτικός προσπαθούσε να απλοποιεί κάπως το μάθημα.

Συζητώντας στη συνέχεια με τους δύο εκπαιδευτικούς μου είπαν ότι στους δείκτες επάρκειας και επιτυχίας που είχαν προκαθορίσει βάσει των οδηγιών του Υπουργείου, είχαν ενσωματώσει και επιμέρους στόχους, βάσει των οδηγιών της Επαρχιακής Επιτροπής Ειδικής Αγωγής, που θα βοηθούσαν τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας. Συγκεκριμένα, ο ένας από τους δύο μαθητές, πέρα από τα προβλήματα αντίληψης, αντιμετώπιζε και προβλήματα όρασης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί φρόντισαν να γράφουν στον πίνακα μεγάλα γράμματα και να παρουσιάζουν σύντομες ταινίες, ηχητικά ντοκουμέντα και προβολές, όπου ήταν εφικτό. Οι μαθητές δούλευαν σε ομάδες των δύο ατόμων, μέσω συνεργατικής μάθησης και στοχεύοντας παράλληλα στην υλοποίηση ενός ακόμη προκαθορισμένου στόχου για ακόμη ένα μαθητή. Στόχος ήταν η όσο το δυνατόν πιο ομαλή κοινωνικοποίηση μέσω της ένταξης του παιδιού σε μικρές ομάδες, μιας και το παιδί αυτό είχε αυτιστικά χαρακτηριστικά.

Ήταν μια πολύ καλή προσπάθεια, αφού με τους στόχους που είχαν τεθεί γι' αυτά τα δύο παιδιά δεν εξυπηρετούνταν και αρκετοί άλλοι μαθητές, οι οποίοι στα άλλα μαθήματα δεν πολυσυμμετείχαν. Νομίζω ότι το μάθημα γινόταν κατανοητό σε όλα τα παιδιά, χωρίς μάλιστα να χάνεται το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος. Δεν γίνονταν μόνο εύκολες αλλά και δύσκολες ερωτήσεις για να κρατούν σε εγρήγορση και τους καλύτερους μαθητές. Στις πιο δύσκολες ερωτήσεις βοηθούσε τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας και ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς εναλλάξ, για να μην έχουν την αίσθηση ότι ο ένας από τους δύο είναι μόνο για τους αδύνατους μαθητές.

Από τα παραπάνω στοιχεία λοιπόν, προκύπτει ότι η ύπαρξη εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή της ΕΜΜΕ είναι απαραίτητη, ενώ σε καμία περίπτωση δεν αναιρεί τις υπόλοιπες συμπεριληπτικές προσπάθειες. Απεναντίας, κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους την ευκαιρία να εντάξουν στους ευρύτερους διδακτικούς τους στόχους και τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά βοηθώντας ανεπαίσθητα και κάποιους άλλους μαθητές. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας το μάθημα ήταν αξιόλογο, αφού συνδύαζε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη συνεργατική μέθοδο, τη χρήση της τεχνολογίας την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τον καθορισμό στόχων για κάθε μαθητή και τη συνδιδασκαλία.

Περνώντας στο στάδιο του «Αναστοχασμού» του Δεύτερου κύκλου για το Σχολείο 1, σύμφωνα με την ενδεικτική άποψη μίας εκπαιδευτικού, το σημαντικότερο ήταν πως:

...υπήρξε ένα μάθημα ζωής για τα παιδιά, που τους βοήθησε να καταλάβουν ότι όλοι μπορούν να μάθουν στον ίδιο χώρο, χωρίς να πρέπει να απομονώνονται.

Συμπερασματικά λοιπόν, τα αποτελέσματα που πηγάζουν από την εφαρμογή της πρακτικής της συνδιδασκαλίας θεωρούνται ενθαρρυντικά, αφού μέσω της εφαρμογής της οι μαθητές της ΕΜΜΕ αισθάνθηκαν ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## **Σχολείο 2**

Ανάλογες πρακτικές ακολουθήθηκαν από τους συμμετέχοντες και στο Σχολείο 2. Χαρακτηριστική περίπτωση της εφαρμογής της συνδιδασκαλίας υπήρξε ένα μάθημα Φυσικής. Περιγράφει ο ένας εκ των δύο ερευνητών:

Όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών της Ειδικής Μονάδας, μετά το κτύπημα του κουδουνιού βρέθηκαν στο εργαστήριο Φυσικής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, στις οποίες υπήρχαν και μαθητές της Ειδικής Μονάδας, και μαθητές της γενικής τάξης. Το μάθημα βασιζόταν στη διαμόρφωση μίας θεωρίας μέσα από τη

διεξαγωγή ενός πειράματος. Έτσι, ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς πραγματοποίησε το πείραμα, ενώ όλοι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα προβλέποντας τι θα μπορούσε να συμβεί σε κάθε βήμα. Στην προσπάθειά τους αυτή βέβαια συνέβαλε και ο άλλος εκπαιδευτικός καθοδηγώντας τους προς την ανακάλυψη των απαντήσεων. Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας έδειχναν πολύ χαρούμενοι αφού με την κατάλληλη καθοδήγηση έβρισκαν τις απαντήσεις. Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές, χωρισμένοι και πάλι σε ομάδες κλήθηκαν να απαντήσουν ένα φύλλο εργασίας που σχετιζόταν με το μάθημα, ενώ ταυτόχρονα είχαν την ευκαιρία να επαναλάβουν το πείραμα στους υπολογιστές που είχε μπροστά της η κάθε ομάδα μέσω ενός διαδραστικού προγράμματος. Έτσι, οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας που βρίσκονταν διάσπαρτοι στις ομάδες υποβοηθούμενοι από τους συμμαθητές τους και τους δύο εκπαιδευτικούς κατάφεραν να εντοπίσουν τις απαντήσεις και να εμπεδώσουν τα βασικά σημεία του μαθήματος.

Η προηγηθείσα παρατήρηση ενισχύει την άποψη ότι τα αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας σε ένα εργαστηριακό μάθημα, όπως αυτό της Φυσικής, βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, τόσο για τους μαθητές της ΕΜΜΕ, όσο και για τους μαθητές της γενικής τάξης.

Με το πέρασμα στο στάδιο του «Αναστοχασμού» του Δεύτερου Κύκλου για το Σχολείο 2, διαφάνηκε ότι τα αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας ήταν αρκετά καλά, αφού τόσο οι δύο εκπαιδευτικοί, όσο και όλοι οι μαθητές που έλαβαν μέρος στο μάθημα έδειχναν κατενθουσιασμένοι. Συγκεκριμένα, η κ. Γεωργία, η εκπαιδευτικός της ΕΜΜΕ, η μία δηλαδή από τις δύο συνδιδάσκουσες επεσήμανε τα εξής:

Ήταν πραγματικά πολύ καλό το μάθημα! Δεν σας κρύβω ότι χρειάστηκε πολλή δουλειά και συνεργασία μεταξύ εμάς, των δύο καθηγητών, όμως άξιζε τον κόπο. Τα παιδιά, κι εμείς βέβαια μάθαμε να συνεργαζόμαστε και να δουλεύουμε για ένα κοινό σκοπό. Ακόμα κι αυτό που κάνουμε τώρα και το συζητάμε είναι πολύ καλό γιατί με το πέρασμα του χρόνου θα ανακαλύπτουμε νέες τεχνικές και θα βελτιωνόμαστε.

Την ίδια περίπου άποψη είχε και η κ. Μαρία, η άλλη εκπαιδευτικός που είχε λάβει μέρος στη συνδιδασκαλία.

Τα παιδιά τα πήγαν πολύ καλά. Νομίζω ότι δεν στιγματίστηκε κανείς και κάτι έμαθαν όλοι. Εντάξει δεν έφτασαν όλοι οι μαθητές στα ίδια επίπεδα μάθησης, αλλά κάτι κέρδισαν. Το σημαντικότερο ήταν ότι εμείς βοηθήσαμε όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Δεν τα χωρίζαμε σε δικά μου και δικά σου.

Αξίζει δε να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, παρών στην τάξη ήταν και ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος φαίνεται να αντικρίζει θετικά την προσπάθεια αυτή, αφού αναφέρει τα ακόλουθα:

Όλα ήταν τέλεια! Ξέρετε τι μου άρεσε περισσότερο; Ότι οι δύο συνδιδάσκοντες και κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους και κατά τη διάρκεια του μαθήματος μάθαιναν ο ένας από τον άλλον. Νομίζω κάτι κέρδισαν και οι υπόλοιποι καθηγητές που παρακολούθησαν το μάθημα. Σίγουρα θα μπορούσαν να πάρουν ιδέες και να εφαρμόσουν κι αυτοί κάποιες πρακτικές. Μπορούν και να τις βελτιώσουν ακόμα.

Ένας από τους Βοηθούς Διευθυντές του σχολείου συμπληρώνοντας τη σκέψη του διευθυντή είπε:

Το σημαντικότερο από την όλη διαδικασία ήταν ότι οι μαθητές δεν διαχωρίζονταν μεταξύ τους σε μαθητές της Ειδικής Μονάδας και μαθητές της γενικής τάξης. Όλοι πιστεύω ότι ένιωθαν το ίδιο. Είμαι κατενθουσιασμένος με τα αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας. Τα παιδιά συνεχίζουν να συναναστρέφονται και στα διαλείμματα.

Ένας εκπαιδευτικός είπε:

Πρέπει η συνδιδασκαλία να μας γίνει συνήθεια. Τόσα χρόνια ψάχνουμε να βρούμε ένα τρόπο να εφαρμόσουμε τη συμπερίληψη. Νομίζω ότι τον βρήκαμε. Είναι και εντελώς ανώδυνος για τη λειτουργία του σχολείου, αφού δεν επηρεάζει ιδιαίτερα ούτε το πρόγραμμα, ούτε τη λειτουργία του σχολείου γενικότερα.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που πηγάζουν από τη διενέργεια της έρευνας στο σχολείο 2, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της πρακτικής της συνδιδασκαλίας ήταν επιτυχής, αφού όπως φαίνεται οι μαθητές της ΕΜΜΕ δεν περιθωριοποιούνται πλέον.

### **Σχολείο 3**

Ας μελετήσουμε όμως και την πορεία που έχει ακολουθήσει η έρευνα στο στάδιο της «Δράσης», στο Σχολείο 3. Όπως έχουμε αναφέρει προηγουμένως οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν αποφασίσει ότι στα πλαίσια του δεύτερου κύκλου της έρευνας θα συνεχίσουν με μία βιωματικού τύπου επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Κατά τη διάρκεια των βιωματικών προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτικοί διαδραμάτιζαν τον ρόλο των μαθητών, ώστε να διευκολύνουν την εφαρμογή των προτεινόμενων προσεγγίσεων. Οι εντυπώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν οι ακόλουθες:

Τα σεμινάρια ήταν πολύ χρήσιμα. Μάθαμε νέους τρόπους να κάνουμε το μάθημα, τους οποίους πειστήκαμε να δοκιμάσουμε στην πράξη

Έγινε ξεκάθαρο πλέον στο μυαλό μου ότι οφείλουμε, ως εκπαιδευτικοί να βρούμε τον τρόπο να δημιουργήσουμε ένα σχολείο για όλους

Τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας μπορούν να μάθουν και αξίζει να τα βοηθήσουμε

Σίγουρα θα υπάρξουν δυσκολίες όταν εφαρμόσουμε αυτά που μάθαμε στην τάξη. Θέλει δουλειά πολλή ακόμα για να τα καταφέρουμε. Στη θεωρία είναι όλα εύκολα

Θα ήταν καλά να γινόταν και κανένα δειγματικό μάθημα με κανονικούς μαθητές για να δούμε καλύτερα την πρακτική εφαρμογή των προτάσεων

Εμείς μάθαμε πολλά, όμως παρόλο που πέρασε καιρός από την επιμόρφωση δεν είδα καμιά αλλαγή για τους μαθητές της Μονάδας

Κερδίσαμε πολλά! Τώρα ξέρουμε τον τρόπο να συμπεριλάβουμε τους μαθητές. Φτάνει να τον εφαρμόσουμε σωστά. Έχουμε δρόμο ακόμα

Μελετώντας προσεκτικά τις απόψεις των συμμετεχόντων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου 3 είχαν κερδίσει αρκετά μέσα από την επιμόρφωσή τους σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά όμως, στα λόγια τους υποβόσκει η άποψη ότι όλα όσα έμαθαν παραμένουν σε θεωρητικό επίπεδο. Δηλώνουν δε ξεκάθαρα ότι θα τους βοηθούσε ιδιαίτερα η πρακτική εξάσκηση στους τρόπους εφαρμογής της συμπερίληψης.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να συνοψίσουμε τα δεδομένα που έχουν εξαχθεί από το πρώτο κύκλο Έρευνας Δράσης, προκειμένου να συγκρίνουμε τις δύο διαφορετικές οδούς που έχουν ακολουθήσει τα τρία σχολεία (πίνακας 2).

**Πίνακας 2: Σύγκριση συνδιδασκαλίας και επιμόρφωσης**

Εφαρμογή Πρακτικής Συνδιδασκαλίας		Επιμόρφωση
ΣΧΟΛΕΙΟ 1	ΣΧΟΛΕΙΟ 2	ΣΧΟΛΕΙΟ 3
Ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό την πρακτική της συνδιδασκαλίας	Μέσω της συνδιδασκαλίας σε εργαστηριακά μαθήματα, βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα, για τους μαθητές της ΕΜΜΕ και της γενικής τάξης	Οι εκπαιδευτικοί ανακάλυψαν νέες διδακτικές μεθόδους
Τίθενται εξατομικευμένοι διδακτικοί στόχοι για κάθε μαθητή της ΕΜΜΕ	Η πρακτική της συνδιδασκαλίας δεν επηρεάζει τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου	Οι εκπαιδευτικοί πείστηκαν να δοκιμάσουν στην πράξη την πρακτική της συνδιδασκαλίας
Οι εξατομικευμένοι διδακτικοί στόχοι εφαρμόζονται για όλους τους μαθητές, με αποτέλεσμα να διευκολύνουν μαθησιακά και τους μαθητές της γενικής τάξης	Οι εκπαιδευτικοί ανακάλυψαν νέες αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας	Οι εκπαιδευτικοί πληροφορήθηκαν αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό σχολείο
Επιτρέπει ταυτόχρονα τη χρήση ποικιλίας άλλων διδακτικών μεθόδων, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η συνεργατική μέθοδο, η χρήση της τεχνολογίας και η εξατομίκευση της διδασκαλίας	Οι μαθητές της ΕΜΜΕ και της γενικής τάξης εξακολουθούν να κάνουν παρέα και εκτός τάξης	Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν μήπως δεν εφαρμόσουν σωστά στην πράξη την πρακτική της συνδιδασκαλίας
	Ο εκπαιδευτικός της ΕΜΜΕ και ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης διδάσκουν/ απευθύνονται/ βοηθούν και όλους τους μαθητές	Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη διεξαγωγή δειγματικών συνδιδασκαλιών
	Οι συνδιδάσκοντες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον	Οι εκπαιδευτικοί δεν παρατήρησαν βελτίωση του βαθμού συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ
	Οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν τη συνδιδασκαλία εξελίσσουν τη διδακτική τους μεθοδολογία	Οι γνώσεις που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί ήταν θεωρητικές
	Κανένας μαθητής δεν στιγματίζεται	
	Οι εκπαιδευτικοί έμαθαν να συνεργάζονται μεταξύ τους	

Αναλύοντας τον πίνακα 2, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της πρακτικής της συνδιδασκαλίας στα σχολεία 1 και 2 υπερτερεί σε σύγκριση με την επιμορφωτική δράση που ακολουθήθηκε στο σχολείο 3, όσον αφορά τη δημιουργία συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

## Συζήτηση - Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί μέσω της ανάλυσης των δεδομένων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τελικά στα υπό έρευνα σχολεία γίνονται έντονες προσπάθειες για εφαρμογή της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθύνσεις προσπαθούν να εντοπίσουν και να εφαρμόσουν μεθόδους μέσω των οποίων οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους συμμαθητές τους.

Η προσπάθεια αυτή φαίνεται ότι επιτυγχάνεται εν μέρει μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά και το τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να εφαρμοστούν οι συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η συνδιδασκαλία (σχολείο 1). Παρ' όλα αυτά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δύναται να βελτιώσει τη συμπεριληπτική διαδικασία σε θεωρητικό επίπεδο, αφού οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην απόκτηση αρκετών γνώσεων, οι οποίες λειτουργούν ως προϋπόθεση για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο, φαίνεται ότι είναι απαραίτητη η πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που πηγάζουν από τις επιμορφωτικές δράσεις (σχολείο 3). Η πρακτική της συνδιδασκαλίας θα μπορούσε να αποτελέσει μία από τις μεθόδους για προώθηση της συμπεριληπτικής των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κι αυτό γιατί μέσω της συνδιδασκαλίας επωφελούνται ταυτόχρονα και οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ΕΜΜΕ απολαμβάνουν άμεσα τα πλεονεκτήματα της πλήρους συμπεριληπτικής τους, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές κατευθύνονται από δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρίσκονται ταυτόχρονα στην τάξη, καλύπτοντας πιθανές αδυναμίες, ελλείψεις, ή ακόμη και ενισχύοντας περισσότερο τους καλύτερους σε επίδοση μαθητές. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, τα αποτελέσματα της έρευνας συμπίπτουν με την άποψη των Messiou et al.(2016).

Από την άλλη, όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Grant (2014), τόσο οι συνδιδάσκοντες εκπαιδευτικοί, όσο και εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν τη συνδιδασκαλία, ταυτόχρονα επιμορφώνονται, συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν, εφαρμόζουν τις ήδη κατακτηθείσες γνώσεις και τέλος αναστοχάζονται, ώστε να αποφύγουν στην επόμενη εφαρμογή της συνδιδασκαλίας πιθανά λάθη που έχουν γίνει. Έτσι, βελτιώνουν στην ουσία την πρακτική της συνδιδασκαλίας, ώστε την επόμενη φορά που θα την εφαρμόσουν να καταστεί πιο αποτελεσματική.

Βέβαια, η προσπάθεια για εφαρμογή της συνδιδασκαλίας δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση εύκολο εγχείρημα. Απεναντίας προϋποθέτει δέσμευση στις βασικές αρχές της συνδιδασκαλίας εκ μέρους των δύο εκπαιδευτικών που συμβάλουν στη διαδικασία, απόλυτη συνεργασία μεταξύ τους, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, χρόνο για από κοινού προετοιμασία, ενσυναίσθηση, εξατομίκευση των στόχων του μαθήματος και αποδοχή της πρακτικής της συνδιδασκαλίας από τη διεύθυνση του σχολείου προκειμένου αυτή να συμβαδίζει με το ωρολόγιο πρόγραμμα ολόκληρου του σχολείου.



## Αναφορές

- Al-Natour Muna Amr, M., Al-Zboon, E., & Alkhamra, H. (2015) Examining Collaboration and Constrains on Collaboration between Special and General Education Teachers in Mainstream Schools in Jordan, *International Journal of Special Education*. 30(1), 64-77.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2007) The efficacy of collaborative networks in preparing teachers. *European Journal of Teacher Education*. 30 (2), 135-149.
- Angelides, P., Vrasidas, C., & Charalambous C. (2007). Teachers' practice as a marginalization factor in the process for inclusive education in Cyprus. *The Journal of the international association of special education*, 8(1), 20-30.
- Aydin, A., & Kuzu, S. (2013). *Teacher Candidates' Attitudes Towards Inclusion Education and Comparison of Self-compassion Levels*, US-China Education Review B, 3(6), 470-479
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2019a). Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2019b). Action research: The key to inclusive education in Cyprus, *Journal of Pedagogy*, 10(2), 37-64
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2021). Examining the Institutional Framework for Special Units in Cyprus, *Journal of Pedagogy*, 12(2)
- Charalampous, C., Papademetriou, C., & Masouras A. (2020). Transforming obstacles into supporters in the attempt to promote inclusive education, *Academy of Educational Leadership Journal*, 24(3), 1-17
- Charalampous, C., & Papademetriou, C. (2018). Inclusion or Exclusion? The Role of Special Tutoring and Education District Committees in Special Secondary Education Units in Cyprus. *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.
- Chitiyo, J. (2017) Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.
- Christakopoulos, I. (2018). Parents and teachers of students with learning difficulties in the High School of Greece: their expectations from inclusive education. *Journal of Regional Socio-Economic Issues*, 8(1).
- Clinton, D. (2013). Quality Special Education Programs: The Role of Transformational Leadership. *ProQuest LLC*, Ph.D. Dissertation: Capella University.
- Friend, M., & Barron, T. (2018). Collaborating with colleagues to increase student success. In J. McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. T. Brownell, & T. J. Lewis (Eds.), *High leverage practices for inclusive classrooms* (pp. 3-14). New York, NY: Routledge.
- Fyssa, A., Vlachou A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece, *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- Gajewski A. (2017). Conceptualizing Professional Ethics in Inclusive Education, in Chris Forlin, Agnes Gajewski (ed.) *Ethics, Equity, and Inclusive Education*. *International Perspectives on Inclusive Education*, (Volume 9) Emerald Publishing Limited, pp.1 – 21.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools, *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 129-146.
- Grant, M. (2014). *A Tale of Two Teachers: An Analytical Look at the Co-Teaching Theory Using a Case Study Model*. *Primary Beginnings Speech Therapy & Early Intervention Services*. Available online at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563448.pdf> Last assessed:19/07/16.
- Greenfield, R., Mackey M., & Nelson G. (2016). Preservice Teachers' Perceptions of Students with Learning Disabilities: Using Mixed Methods to Examine Effectiveness of Special Education Coursework, *The Qualitative Report*, 21(2), 1-24.

- Hamilton-Jones, B., & Vail, C. (2014). Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers' Beliefs and Perspectives, *International Journal of Special Education*, 29 (1), 76-86.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59-72.
- MacCarthy, N. (2010). *Attitudes towards inclusion of general education teachers who have not taught in an inclusive classroom*, Dissertation: Walden University.
- Mamas, C. (2013). Understanding inclusion in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 480-493.
- Meglemre, J. (2016). Fair does not mean equal: creating an inclusive environment for students with disabilities, *Leadership*, 45 (5), 36-39.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). *Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity*, *School Effectiveness and School Improvement*, doi.org/10.1080/09243453.2014.966726
- Monico, P., Mensah, A., Grunce, M., Carcia, T., Fernandez E., & Rodriguez, C. (2018). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1471526
- Moore Johnson, S., Reinhorn, S., & Simo, N. (2016). Teamwork: Time well spent, *Educational Leadership*, 73 (8), 24-29.
- Pancsofar, N., & Petroff, G. (2016). Teacher's experiences with co-teaching as a model for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053.
- Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention, *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.
- Poon, K., Ng, Z., Wong, M., & Kaur, S. (2016). Factors associated with staff perceptions towards inclusive education in Singapore, *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 84-97.
- Ryan, J. (2012). *Struggling for Inclusion: Educational Leadership in a Neoliberal World*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sokal, L., & Katz, J. (2015). Oh, Canada: bridges and barriers to inclusion in Canadian schools, *Support for Learning*, 30 (1), 42-54.
- Symeonidou S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature, *Disability & Society*, DOI:10.1080/09687599.2017.1298992
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2014). My colleagues wear blinkers . . . If they were trained, they would understand better. Reflections on teacher education on inclusion in *Cyprus Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (2), 110-119.
- Symeonidou, S. (2018). Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground? *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435012>
- Tariq, A., Deppeler, J., & Umesh, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education, *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 517 - 535.
- Umesh, S., & Alay D. (2015). Inclusive education in India: past, present and future. *Support for Learning*, 30 (1), 55-68.
- Watkins, A., & Donnelly, V. (2014). *Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion*, *Global Education Review*, 1 (1), 76-92.
- Webster, R. and Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools, *British Educational Research Journal*, 41(2), pp. 324-342.

- Wills, J., & Edwards, C. (2014). *Action Research: Models Methods and Examples*. Information Age Publishing, INC.
- Αγγελίδης, Π., & Χαλαλάμπους, Χ. (2005). Συμπεριληπτική εκπαίδευση στα νηπιαγωγεία: Εντοπισμός κάποιων εμποδίων. Στο Αγγελίδης Π. (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη*, Λεμεσός: Κυπροέπεια, 23-38.
- Βουλή των αντιπροσώπων, (2001). *Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τροποποιητικός Κανονισμός. 69(Ι)/2001* (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ.3496, 04/05/2001). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Κασίδη, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Α. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*
- Σούρτζη, Σ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου Χ., & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2013). Μια τάξη για όλους. *7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, Athens, Greece – PROCEEDINGS*, 161-169.
- Τσιπούρας, Σ. (2013). Η πορεία της ένταξης/ενσωμάτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματικότητα και προοπτική. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου, Α. Γκαράνης, Α. Χαρισπολίτου, (Επιμ.). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.