

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής: Μια μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΟΝΟΜ/ΝΥΜΟ: Μπελαντάκη Χρυσή

Α.Μ : 509488

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κα Κάντζου Βασιλική

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της δημιουργού. Η συγγραφέας διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Διπλωματική Εργασία

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής: Μια μελέτη
περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΟΝΟΜ/ΝΥΜΟ: ΜΠΕΛΑΝΤΑΚΗ ΧΡΥΣΗ

A.M 509488

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Κάντζου Βασιλική

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής

Ανδρουλάκης Γεώργιος

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Κάντζου, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την επιστημονική της αρτιότητα και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την αρχή αυτής της πορείας. Η υποστήριξη και οι καίριες παρατηρήσεις της υπήρξαν καθοριστικές για την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Η εργασία αυτή, ωστόσο, δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη στήριξη των ανθρώπων της ζωής μου. Την αφιερώνω με όλη μου την αγάπη στον σύζυγό μου και στα κορίτσια μου. Τους ευχαριστώ από καρδιάς για την αστείρευτη υπομονή και την κατανόηση που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Αυτό το επίτευγμα τους ανήκει εξίσου, ως μια μικρή ανταπόδοση για τον χρόνο που τους στέρησα και για την αγκαλιά που ήταν πάντα εκεί για να με εμψυχώνει στις δύσκολες στιγμές.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις δυναμικές της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας και εκπαιδευτικών Τάξης Υποδοχής (Τ.Υ.) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στην υποστήριξη των πολύγλωσσων μαθητών. Βασιζόμενη στο θεωρητικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η έρευνα εξετάζει πώς το θεσμικό πλαίσιο, οι επαγγελματικοί ρόλοι και οι διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνουν την καθημερινή πράξη. Υιοθετήθηκε ποιοτικός σχεδιασμός με τη μορφή μελέτης περίπτωσης σε σχολική μονάδα της Κρήτης, συλλέγοντας δεδομένα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και στοχευμένης παρατήρησης της διδασκαλίας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν μια σαφή διχοτομία στις συνεργατικές πρακτικές. Στα φιλολογικά μαθήματα, η γνωστική εγγύτητα ευνοεί ένα μοντέλο εμπλουτισμένης συνδιδασκαλίας, βασισμένο στη «μοιρασμένη ευθύνη» και στον παιδαγωγικό συντονισμό. Αντιθέτως, στα Μαθηματικά κυριαρχεί το μοντέλο της απομάκρυνσης (pull-out) ως λύση ανάγκης, το οποίο χαρακτηρίζεται από ασύμμετρες δυναμικές εξουσίας, διεκδίκηση της κυριαρχίας του χώρου, διακοπή της διδακτικής συνέχειας και αυξημένο συναισθηματικό φορτίο. Ως βασικό δομικό εμπόδιο αναγνωρίζεται η έλλειψη θεσμοθετημένου χρόνου κοινού σχεδιασμού, που επιβάλλει την εξάρτηση από άτυπες πρακτικές επικοινωνίας. Με την απαραίτητη επιστημονική επιφύλαξη, τα δεδομένα συνάδουν με τη βιβλιογραφία σχετικά με τις έμμεσες επιπτώσεις αυτών των πρακτικών στους μαθητές, υποδηλώνοντας ότι η συνδιδασκαλία περιορίζει τη γλωσσική περιθωριοποίηση, ενώ η αποσπασματική απομάκρυνση ενέχει κινδύνους γνωστικής απώλειας και στιγματισμού. Αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της έρευνας λόγω του μικρού δείγματος, η μελέτη καταλήγει σε συγκεκριμένες προτάσεις για το ελληνικό πλαίσιο: θεσμοθέτηση υποχρεωτικών ωρών κοινού προγραμματισμού, έκδοση εξειδικευμένων οδηγιών συνδιδασκαλίας από το ΙΕΠ για τις ΖΕΠ, ενδοσχολική βιωματική επιμόρφωση και ανάληψη ουσιαστικού διαμεσολαβητικού ρόλου από τη σχολική διοίκηση. Η έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση των συμπεριληπτικών πρακτικών, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για δομικές ρυθμίσεις που θα γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ θεσμικών εξαγγελιών και διδακτικής πραγματικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: συνδιδασκαλία · συμπεριληπτική εκπαίδευση · πολυγλωσσικοί μαθητές · συνεργασία εκπαιδευτικών

ABSTRACT

This study investigates the dynamics and challenges of collaboration between General Education teachers and Reception Class (T.Y.) teachers in secondary education, focusing on supporting multilingual learners. Grounded in the theoretical framework of inclusive education, the research examines how the institutional framework, professional roles, and interpersonal relationships shape daily pedagogical practice. A qualitative design was adopted, utilizing a case study approach in a secondary school in Crete, with data collected through semi-structured interviews and targeted classroom observations. The findings reveal a clear dichotomy in collaborative practices. In philological subjects, where cognitive proximity exists, an enriched co-teaching model is applied, rooted in the concept of "shared responsibility" and pedagogical coordination. Conversely, in Mathematics, the "pull-out" model dominates as a necessity, characterized by asymmetrical power dynamics, the assertion of territorial dominance by the general education teacher, disruption of instructional continuity, and increased emotional burden. The primary structural obstacle identified is the systemic lack of dedicated time for common planning, forcing teachers to rely on informal communication practices. With the necessary scientific caution, the data align with existing literature regarding the indirect effects of these practices on students, suggesting that co-teaching minimizes linguistic marginalization, while sporadic "pull-out" practices carry risks of cognitive loss and stigmatization. Acknowledging the research limitations due to the small sample size, the study concludes with specific proposals for the Greek context: institutionalizing mandatory common planning hours, developing specialized co-teaching guidelines by the Institute of Educational Policy (IEP) for ZEP (Educational Priority Zones), school-based experiential training, and a more active mediating role by school leadership. The research contributes to understanding inclusive practices, emphasizing the need for structural reforms to bridge the gap between institutional policies and classroom reality.

Keywords: co-teaching; inclusive education; multilingual learners; teacher collaboration

Περιεχόμενα

<i>Ευχαριστίες</i>	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
1.1 Η Ένταξη των Πολύγλωσσων Μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ..	10
1.2 Πλαισίωση του Προβλήματος και Ερευνητικά Ερωτήματα	12
1.3 Διάρθρωση της Εργασίας	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	15
2.1. Ορισμοί Βασικών Εννοιών	15
2.1.1. Πολύγλωσσοι Μαθητές (ή Μαθητές που Μαθαίνουν την Ελληνική ως Πρόσθετη Γλώσσα)	16
2.1.2. Συνεργασία	16
2.1.3. Συνδιδασκαλία	17
2.2. Παράγοντες Επιτυχίας και Προκλήσεις στη Συνεργασία	18
2.3. Ιστορική Αναδρομή της Εκπαίδευσης Μαθητών με Διαφορετικό Πολιτισμικό/Γλωσσικό Υπόβαθρο στην Ελλάδα	20
2.3.1 Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών	20
2.3.2 Ίδρυση των Δομών Υποστήριξης	21
2.3.3 Το πλαίσιο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)	22
2.3.4 Από την «ενσωμάτωση» στην «συμπερίληψη»	24
2.4. Συνεργασία και συνδιδασκαλία: μοντέλα και εφαρμογές	25
2.4.1. Μοντέλα Συνδιδασκαλίας	26
2.5. Η Σχέση Γλώσσας - Περιεχομένου	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	30
3.1. Ερευνητική Προσέγγιση	30
3.2. Η Σχολική Μονάδα ως Ερευνητικό Πεδίο	32

3.2.1. Δειγματοληψία και Προφίλ Συμμετεχόντων	33
3.3. Ερευνητικά Εργαλεία και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	36
3.3.1. Ημιδομημένες Συνεντεύξεις	36
3.3.2. Παρατήρηση στην Τάξη	38
3.4. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	43
4.1 Εισαγωγή και Μεθοδολογική Αναδιάρθρωση	43
4.2 ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας στη Διαμόρφωση και τον Συντονισμό των Συμπεριληπτικών Πρακτικών	43
4.2.1 Ο Διοικητικός Λόγος και η Γραφειοκρατία	43
4.2.2 Το Θεσμικό Κενό στον Συντονισμό και η «Ιδιωτικοποίηση» της Συνεργασίας	44
4.3 ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2: Γνωστική Εγγύτητα και Γνωστική Απόσταση ως Προσδιοριστικοί Καταλύτες της Διεπαγγελματικής Σύμπραξης	45
4.3.1 Η Κοινή Επιστημονική Ταυτότητα ως Γέφυρα Ισοτιμίας στα Ανθρωπιστικά Μαθήματα	45
4.3.2 Η Γνωστική Απόσταση ως Παράγοντας Αμοιβαίας Ακύρωσης στα Μαθήματα Θετικών Επιστημών	47
4.4 ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3: Η Διδακτική και Χωροταξική Διαπάλη μεταξύ των Μοντέλων Υποστήριξης	49
4.4.1 Η Εντός Τάξης Υποστήριξη ως «Γέφυρα» Συμπερίληψης και η Απόρριψη του Στιγματισμού	49
4.4.2 Το Μοντέλο Pull-out ως Μηχανισμός Διχοτόμησης της Τάξης και Μαθησιακού Αποκλεισμού	50
4.5 ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 4: Ψυχοσυναισθηματικές Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Συνύπαρξης και η Διάχυση της Συνεργατικής Κουλτούρας στη Σχολική Κοινότητα	51
4.5.1 Το Συναισθηματικό Φορτίο των Εκπαιδευτικών	51
4.5.2 Η Διάχυση του Συνεργατικού Προτύπου και η Διαμόρφωση της Σχολικής Κουλτούρας	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	54
5.1. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων	54
5.2. Συμπεράσματα	57
5.3. Μελλοντικές Προτάσεις και Περιορισμοί της Έρευνας	59
5.3.1. Εξειδικευμένες Εκπαιδευτικές και Θεσμικές Προτάσεις	59

<i>5.3.2. Συστηματική Παρουσίαση των Περιορισμών της Έρευνας</i>	<i>60</i>
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β- ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙ-ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Πρωτόκολλα Συνεντεύξεων	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η Ένταξη των Πολύγλωσσων Μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμπεριέχει ιδιαίτερες και πολυσύνθετες προκλήσεις αναφορικά με την ομαλή ένταξη και την ακαδημαϊκή εξέλιξη των πολύγλωσσων μαθητών. Το περιβάλλον του γυμνασίου και του λυκείου διαφοροποιείται ριζικά από εκείνο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς χαρακτηρίζεται από υψηλές γνωστικές απαιτήσεις στα επιμέρους μαθήματα, αυξημένη επιστημονική εξειδίκευση των διδασκόντων, αυστηρή τήρηση του ωρολογίου προγράμματος και περιορισμένη ευελιξία για την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης (Karabenick & Noda, 2004· Suárez-Orozco et al., 2010). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, ο όρος «πολύγλωσσοι μαθητές» επιλέγεται συνειδητά και υιοθετείται με απόλυτη συνέπεια, καθώς ευθυγραμμίζεται με τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία (multilingual learners). Η επιλογή αυτή εδράζεται στην παιδαγωγική παραδοχή ότι το πολυπρισματικό γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών συνιστά πολύτιμο γνωστικό κεφάλαιο προς αξιοποίηση και όχι συστηματικό έλλειμμα, αποφεύγοντας παράλληλα παρωχημένους όρους όπως «αλλόγλωσσοι», οι οποίοι φέρουν αρνητική νοηματοδότηση αναπαράγοντας την έννοια του «άλλου» ως ξένου σώματος. Η κεντρική πρόκληση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις δεν περιορίζεται στην απομονωμένη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή πρόσθετης γλώσσας, αλλά επεκτείνεται στην εξασφάλιση της οργανικής πρόσβασης των μαθητών αυτών στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο γνωστικό περιεχόμενο όλων των μαθημάτων. Κατά συνέπεια, η γλωσσική υποστήριξη πρέπει να πάψει να αποτελεί μια παράλληλη, εξωτερική διαδικασία και να ενταχθεί οργανικά μέσα στην καθημερινή διδακτική πράξη, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς της γενικής παιδείας συνυπεύθυνους και βασικούς αρωγούς της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η αδυναμία συγκρότησης ενός τέτοιου ολιστικού πλαισίου ενσωμάτωσης οδηγεί αναπόφευκτα σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις, πρόωρη σχολική διαρροή και κοινωνική περιθωριοποίηση, φαινόμενα που αποτυπώνονται έντονα τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα (European Commission, 2013· Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2008).

Για την ανάλυση αυτών των ακαδημαϊκών και κοινωνικών κινδύνων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει θεσμοθετήσει και βασίζεται παραδοσιακά στον

αντισταθμιστικό θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, οι πολύγλωσσοι μαθητές αποσπώνται (pull-out) από το σταθερό τμήμα της γενικής τάξης για ορισμένες ώρες την εβδομάδα, προκειμένου να λάβουν εντατική και εξειδικευμένη υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα.

Παρά τις αρχικές θετικές προθέσεις του θεσμού, η σύγχρονη ερευνητική εμπειρία αναδεικνύει δομικούς περιορισμούς, καθώς η συστηματική απομάκρυνση των παιδιών από τους συνομηλίκους τους ενδέχεται να ενισχύσει το αίσθημα του κοινωνικού αποκλεισμού, να καλλιεργήσει φαινόμενα στιγματισμού και να περιορίσει τις αυθεντικές ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, αναδύεται ένα σημαντικό πρακτικό χάσμα: όταν οι μαθητές αυτοί επιστρέφουν στο κοινό τμήμα, οι εκπαιδευτικοί των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (ειδικοτήτων) αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, καθώς στερούνται της απαραίτητης κατάρτισης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στη διαχείριση της γλωσσικής ετερογένειας. Αυτή η εγγενής αδυναμία των παραδοσιακών, διαχωριστικών δομών υποστήριξης επιβάλλει μια ριζική στροφή προς σύγχρονα, συμπεριληπτικά μοντέλα, τα οποία μετατοπίζουν το κέντρο βάρους από την αποκομμένη υποστήριξη στην ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στο φυσικό περιβάλλον της κοινής σχολικής τάξης.

Ως απάντηση σε αυτούς τους περιορισμούς, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και, ειδικότερα, η στρατηγική της συνδιδασκαλίας (co-teaching) προβάλλει διεθνώς ως η πλέον ενδεδειγμένη παιδαγωγική διέξοδος. Η συνδιδασκαλία, όπως ορίζεται στο θεμελιώδες πλαίσιο των Cook & Friend (1995), προϋποθέτει τη δομημένη σύμπραξη δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών εντός της ίδιας σχολικής αίθουσας, οι οποίοι μοιράζονται την ευθύνη του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της υλοποίησης της διδασκαλίας για ένα κοινό, μικτό μαθητικό δυναμικό. Στο πλαίσιο των συμπεριληπτικών τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ταυτόχρονη παρουσία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης (που κατέχει την επιστημονική γνώση του αντικειμένου) και του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής (που κατέχει την εξειδίκευση στη γλωσσική υποστήριξη) διασφαλίζει ότι οι πολύγλωσσοι μαθητές δεν απομονώνονται, αλλά λαμβάνουν τη βοήθεια που χρειάζονται την ώρα του μαθήματος.

Μέσω αυτής της επαγγελματικής σύμπραξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό υλικό και τις στρατηγικές τους στη μικτή

ετοιμότητα και στο προφίλ της τάξης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διευκολύνεται η πρόσβαση των μαθητών σε σύνθετες έννοιες (π.χ. μαθηματικά, ιστορία) παράλληλα με την ανάπτυξη της γλωσσικής τους επάρκειας, αποτρέποντας τη γνωστική απώλεια και ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή τους (Moin, Magiera & Zigmond, 2009· King-Sears et al., 2020).

Η προώθηση της κουλτούρας συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί απλώς μια αποσπασματική παιδαγωγική επιλογή, αλλά συνιστά κεντρικό άξονα των σύγχρονων διεθνών και εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών για τη συμπερίληψη (European Commission, 2013). Η αναγκαιότητα αυτή αποτυπώνεται ευκρινώς τόσο στις κατευθυντήριες οδηγίες διεθνών οργανισμών (UNESCO, 2004· European Commission, 2015) όσο και στο εγχώριο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 2413/1996· ΥΑ 101232/Δ2/2021). Ωστόσο, η μετάβαση από το θεσμικό πλαίσιο στην καθημερινή πρακτική εφαρμογή εξαρτάται σε απόλυτο βαθμό από το οργανωτικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας και τη δράση της σχολικής ηγεσίας (Farahnak et al., 2020· Oskarsdottir et al., 2020). Ένας υποστηρικτικός διευθυντής μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης, εξασφαλίζοντας τους απαραίτητους υλικούς και οργανωτικούς πόρους, όπως ο κοινός χρόνος σχεδιασμού, και καλλιεργώντας ένα ασφαλές κλίμα που ενθαρρύνει τις συνεργατικές πρωτοβουλίες. Αντίθετα, η απουσία ηγετικής μέριμνας και η διατήρηση ενός άκαμπτου γραφειοκρατικού πλαισίου εγκλωβίζουν τους εκπαιδευτικούς στην παραδοσιακή απομόνωση, καθιστώντας τις όποιες προσπάθειες συνδιδασκαλίας αποσπασματικές και βραχυπρόθεσμες.

1.2 Πλαισίωση του Προβλήματος και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η διαρκής αύξηση της εθνογλωσσικής ποικιλομορφίας στα ελληνικά σχολεία καθιστά επιτακτική την ανάγκη να διερευνηθεί πώς μεταφράζονται οι θεωρητικές διακηρύξεις για τη συμπερίληψη στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Παρά την ύπαρξη των υποστηρικτικών δομών των Τάξεων Υποδοχής, η εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από έντονες ασυνέπειες, αποκλίσεις και δυσλειτουργίες ως προς τον τρόπο που συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί (ΙΕΠ, 2020). Το κρίσιμο ζήτημα που ανακύπτει είναι αν η επαγγελματική αυτή σύμπραξη υλοποιείται με όρους ισοτιμίας, αμοιβαίου σχεδιασμού και παιδαγωγικού βάθους ή αν υποβαθμίζεται σε μια τυπική, διεκπεραιωτική διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής αντιμετωπίζεται ως απλός «βοηθός» μέσα στην αίθουσα. Η διεθνής

βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας κρύβει σοβαρές προκλήσεις, καθώς συχνά αναδύονται συγκρούσεις γύρω από τη σαφήνεια των ρόλων, τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και τη λήψη αποφάσεων (Friend & Cook, 1995· King-Sears et al., 2020). Επιπλέον, οι υποκειμενικές αντιλήψεις και οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα που είτε θα γεφυρώσει είτε θα διευρύνει την απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Whiting, 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εμβαθύνει στις αναπτυσσόμενες πρακτικές και αντιλήψεις στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, εστιάζοντας στις συνεργασίες εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την υποστήριξη των πολύγλωσσων μαθητών. Μέσα από την ποιοτική διερεύνηση μιας σχολικής περίπτωσης (case study), εξετάζονται τα συγκεκριμένα μοντέλα συνεργασίας που διαμορφώνονται, οι στάσεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και οι δυναμικές ρόλων και εξουσίας που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Bessette, 2008). Παράλληλα, χαρτογραφούνται οι άτυπες πρακτικές επικοινωνίας που επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί για να ξεπεράσουν τα θεσμικά εμπόδια, ενώ φωτίζεται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας ως διευκολυντικού ή ανασταλτικού παράγοντα. Η διερεύνηση στηρίζεται θεωρητικά σε μελέτες που εξετάζουν τη συνδιδασκαλία από την οπτική των υποκειμένων (Whiting, 2019), καθώς και σε σύγχρονες αναλύσεις για τη μικροπολιτική του σχολείου, την κουλτούρα συνεργασίας και τις σχέσεις εξουσίας (Yoon, 2023).

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, διαμορφώνονται τα εξής κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα μοντέλα συνεργασίας/συνδιδασκαλίας που εφαρμόζονται στην εξεταζόμενη σχολική μονάδα;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης και Τάξεων Υποδοχής αναφορικά με τη μεταξύ τους συνεργασία;
3. Ποιες είναι οι δυναμικές εξουσίας και οι ρόλοι που αναπτύσσονται κατά τη συνεργατική διαδικασία;
4. Ποια είναι τα βασικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία και ποιες είναι οι άτυπες πρακτικές επικοινωνίας που υιοθετούνται για την αντιμετώπισή τους;

5. Ποιος είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας (διεύθυνσης) στη διευκόλυνση ή την παρεμπόδιση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας και Τάξης Υποδοχής;

Η διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων φιλοδοξεί να προσφέρει μια σαφή και εις βάθος αποτύπωση των παιδαγωγικών, κοινωνικών και οργανωτικών παραμέτρων της συνεργασίας στο ελληνικό γυμνάσιο και λύκειο. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να αναδείξει τις πραγματικές προκλήσεις, αλλά και τις ουσιαστικές προοπτικές για την οικοδόμηση ενός αυθεντικά συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

1.3 Διάρθρωση της Εργασίας

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διαρθρώνεται συστηματικά σε πέντε διαδοχικά κεφάλαια, τα οποία ξεδιπλώνουν κλιμακωτά το θεωρητικό, μεθοδολογικό και εμπειρικό πλαίσιο της έρευνας. Στο Πρώτο Κεφάλαιο (Εισαγωγή) πραγματοποιείται η αρχική πλαισίωση του αντικειμένου. Παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της συμπερίληψης των πολύγλωσσων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ορίζεται με σαφήνεια η κεντρική ορολογία, καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα και αναδεικνύεται η κοινωνική και εκπαιδευτική αξία της μελέτης. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο (Θεωρητικό Πλαίσιο) αναπτύσσεται η σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Εξετάζονται εννοιολογικά τα μοντέλα και οι πρακτικές της συνδιδασκαλίας, οι παράγοντες επιτυχίας και τα εμπόδια στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και η διάκριση μεταξύ γλωσσικής υποστήριξης και γνωστικού αντικειμένου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την κριτική παρουσίαση του ελληνικού θεσμικού και ιστορικού πλαισίου των Τάξεων Υποδοχής και των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Στο Τρίτο Κεφάλαιο (Μεθοδολογία Έρευνας) αναλύεται ο σχεδιασμός της εμπειρικής μελέτης. Αιτιολογείται η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης και της στρατηγικής της μελέτης περίπτωσης, περιγράφεται το ερευνητικό πεδίο (σχολική μονάδα) και παρουσιάζονται συστηματικά τα προφίλ των συμμετεχόντων. Επιπλέον, αναλύονται τα εργαλεία συλλογής (οδηγοί συνεντεύξεων) και η μέθοδος θεματικής ανάλυσης, ενώ καταγράφονται με ειλικρίνεια οι μεθοδολογικοί περιορισμοί και τα ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας. Στο Τέταρτο Κεφάλαιο (Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων) εκτίθενται τα εμπειρικά ευρήματα της έρευνας. Η παρουσίαση είναι δομημένη γύρω από κεντρικούς θεματικούς άξονες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση, στους οποίους οι

φωνές των εκπαιδευτικών και του διευθυντή τίθενται σε διάλογο. Τα δεδομένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων αναλύονται ερμηνευτικά και συνδέονται άμεσα με τις θεωρητικές αναφορές που προηγήθηκαν. Στο Πέμπτο Κεφάλαιο (Συζήτηση και Συμπεράσματα) συντίθενται τα τελικά συμπεράσματα της εργασίας. Τα ευρήματα ερμηνεύονται κριτικά υπό το πρίσμα της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, διατυπώνονται συγκεκριμένες και εξειδικευμένες προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, και προτείνονται νέες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Ορισμοί Βασικών Εννοιών

Η ερμηνεία των πρακτικών συνδιδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προϋποθέτει την αποσαφήνιση βασικών όρων που αφορούν τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Έννοιες όπως οι πολύγλωσσοι μαθητές, η συνεργασία και η συνδιδασκαλία δεν αποτελούν απλώς περιγραφικούς όρους, αλλά συμπεκνώνουν θεωρητικές και πολιτικές παραδοχές που διαμορφώνουν την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η συνεργασία αυτή αποκτά ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό: την ανάγκη σύμπραξης μεταξύ δύο διακριτών εκπαιδευτικών ρόλων. Από τη μία πλευρά βρίσκεται ο εκπαιδευτικός του γνωστικού αντικείμενου (π.χ. Μαθηματικός, Φυσικός, Φιλολόγος), ο οποίος κατέχει την εξειδικευμένη επιστημονική γνώση του μαθήματος, και από την άλλη ο εκπαιδευτικός της γλωσσικής υποστήριξης (π.χ. της Τάξης Υποδοχής), ο οποίος διαθέτει την τεχνογνωσία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως πρόσθετης γλώσσας. Η πλαισίωση αυτής της διπλής επαγγελματικής ταυτότητας είναι κεντρική, καθώς η

επιτυχία της συμπερίληψης βασίζεται στον ισότιμο συντονισμό αυτών των δύο διαφορετικών, αλλά αλληλοσυμπληρούμενων, εξειδικεύσεων.

2.1.1. Πολύγλωσσοι Μαθητές (ή Μαθητές που μαθαίνουν την Ελληνική ως Πρόσθετη Γλώσσα)

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο περιγράφονται συχνά ως μαθητές που διδάσκονται τη γλώσσα-στόχο ως δεύτερη, καθώς η μητρική τους γλώσσα διαφοροποιείται από τη γλώσσα διδασκαλίας (Cummins, 2000). Αν και στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο η υποστήριξή τους συνδέεται με τον θεσμό των «Τάξεων Υποδοχής» (Νόμος 2413/1996, ΦΕΚ Α' 124), στην παρούσα εργασία υιοθετείται συστηματικά ο όρος «πολύγλωσσοι μαθητές». Ο όρος αυτός αποτυπώνει με μεγαλύτερη ακρίβεια το γλωσσικό τους προφίλ, αποφεύγοντας μονοδιάστατους ή γραφειοκρατικούς χαρακτηρισμούς.

Η υποστήριξη που απαιτείται για τους πολύγλωσσους μαθητές δεν αφορά μόνο τη βασική γλωσσική εκμάθηση, αλλά τη συνολική δυνατότητά τους να ανταποκρίνονται ισότιμα στις σύνθετες απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Υπό αυτό το πρίσμα, η UNESCO (2004) υπογραμμίζει πως η πολυγλωσσία οφείλει να αντιμετωπίζεται ως πολύτιμος παιδαγωγικός πόρος και όχι ως εμπόδιο ή τροχοπέδη για τη μάθηση. Στο εγχώριο πλαίσιο, οι μαθητές αυτοί υποστηρίζονται μέσω των Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες λειτουργούν ως μεταβατική γέφυρα για τη σταδιακή και ομαλή τους ένταξη στα γενικά σχολεία.

2.1.2. Συνεργασία

Η έννοια της συνεργασίας στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε μια τυπική ή επιφανειακή συναδελφική σχέση. Αντίθετα, προϋποθέτει τη συστηματική συν-δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος από ομοτίμους, οι οποίοι συνδιαμορφώνουν ενεργά την εκπαιδευτική διαδικασία (Friend & Cook, 1995). Στο επίκεντρο αυτής της πρακτικής βρίσκεται η διαρκής ανταλλαγή γνώσεων, η κοινή λήψη αποφάσεων και η ευέλικτη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η

συνεργασία αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή εφαρμογή της συνδιδασκαλίας. Ειδικά στο πλαίσιο μιας πολυγλωσσικής τάξης, η συνεργασία αποκτά κεντρική σημασία, καθώς επιβάλλει τον στενό και καθημερινό συντονισμό μεταξύ της εξειδικευμένης γλωσσικής υποστήριξης που παρέχει ο ένας εκπαιδευτικός και της διδασκαλίας του εκάστοτε βασικού αντικειμένου που αναλαμβάνει ο άλλος.

2.1.3. Συνδιδασκαλία

Η συνδιδασκαλία αποτελεί μια εκπαιδευτική στρατηγική κατά την οποία δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί —συνήθως από τον χώρο της γενικής και της ειδικής αγωγής ή της γλωσσικής υποστήριξης— αναλαμβάνουν από κοινού τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας εντός της ίδιας σχολικής αίθουσας (Cook & Friend, 1995). Αν και το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε αρχικά για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (European Commission, 2013), η εφαρμογή του έχει επεκταθεί ευρέως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την υποστήριξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (King-Sears et al., 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η εξέλιξη του όρου, όπως αυτή αποτυπώνεται στην έννοια της «συνδιδασκαλίας 2.0» (Friend, 2015). Ενώ το κλασικό μοντέλο των Cook & Friend (1995) εστίαζε κυρίως στα δομικά και οργανωτικά σχήματα της συνδιδασκαλίας εντός της Ειδικής Αγωγής, η «συνδιδασκαλία 2.0» εισάγεται ως ένα διευρυμένο, εξελιγμένο πλαίσιο. Αυτή η νεότερη προσέγγιση δίνει έμφαση στην απόλυτα ισότιμη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τη δυναμική εναλλαγή των ρόλων τους και τη συστηματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των πολύγλωσσων μαθητών μέσα στη γενική τάξη. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική για την παρούσα έρευνα, καθώς μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την απλή συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην τάξη, στην ουσιαστική, συμπεριληπτική αναδιοργάνωση του μαθήματος. Η αποτελεσματικότητα αυτής της πρακτικής στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών τεκμηριώνεται πλέον από ποικίλες μελέτες (π.χ. Bottge, Cohen & Choi, 2018).

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η συνδιδασκαλία εκφράζεται μέσα από διαφορετικά μοντέλα, όπως η διδασκαλία από έναν εκπαιδευτικό με παράλληλη

παρατήρηση (One Teach, One Observe), η διδασκαλία σε σταθμούς (Station Teaching), η παράλληλη διδασκαλία (Parallel Teaching) και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Team Teaching). Η επιλογή του εκάστοτε μοντέλου εξαρτάται από τις μαθησιακές ανάγκες, τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας και τις δεξιότητες των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (Friend & Cook, 1995· Burks-Keeley & Brown, 2014).

2.2. Παράγοντες Επιτυχίας και Προκλήσεις στη Συνεργασία

Η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, όπως η συνδιδασκαλία, καθορίζεται από ένα σύνθετο δίκτυο παραγόντων που εκτείνονται από τις ατομικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έως το θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Παρά το γεγονός ότι η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη συνεργασία ως τον καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχημένη συμπερίληψη, η πράξη συχνά διαψεύδει τις προσδοκίες. Αξίζει να σημειωθεί πως η εφαρμογή της παραμένει αποσπασματική και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές πρωτοβουλίες των διδασκόντων και την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Στη μελέτη του για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση, ο Whiting (2019) υπογραμμίζει ότι η θετική στάση απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία δεν αποτελεί αυτονόητο δεδομένο, αλλά είναι απόρροια συγκεκριμένων παραγόντων. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών, η έμπρακτη προθυμία τους για κοινό σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων και η αντίληψη περί ισότιμης επαγγελματικής σχέσης μεταξύ των συνεργατών αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία μπορεί να οικοδομηθεί μια ουσιαστική συνεργασία.

Στον αντίποδα, η παρουσία εμποδίων που υπονομεύουν την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος είναι συχνά εμφανής και σχετίζεται με δομικά προβλήματα στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου. Η αίσθηση ανισορροπίας στους ρόλους, η επαγγελματική ανασφάλεια που προκύπτει από το «άνοιγμα» της τάξης σε έναν άλλον συνάδελφο, καθώς και η απουσία ενός κοινού παιδαγωγικού οράματος, λειτουργούν ανασταλτικά, μετατρέποντας τη συνδιδασκαλία από μια καινοτόμο πρακτική σε μια τυπική, συχνά δυσλειτουργική διαδικασία.

Αναλύοντας τη δομή αυτών των προκλήσεων, η διεθνής βιβλιογραφία εστιάζει σε συγκεκριμένους άξονες. Ακολουθώντας τη θεματική οργάνωση της

ανασκόπησης του Yoon (2023), τα εμπόδια και οι παράγοντες επιτυχίας στη συνδιδασκαλία μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κεντρικές παραμέτρους: την εξουσία, την εμπιστοσύνη, τον εθελοντισμό και τον χρόνο.

Όσον αφορά τις παραμέτρους της εξουσίας και της εμπιστοσύνης, η δυναμική ισχύος εντός της σχολικής μονάδας και ο βαθμός άσκησης κοινής ηγεσίας επηρεάζουν καταλυτικά την προθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν αποτελεσματικά (Yoon, 2023). Η εμπέδωση ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, διαφανούς διοικητικής πρακτικής και κοινών στρατηγικών στόχων συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας σταθερής κουλτούρας συνεργασίας (Deci & Ryan, 2012). Στην ίδια κατεύθυνση, οι Farahnak et al. (2020) υπογραμμίζουν ότι οι στάσεις του ηγέτη απέναντι στην καινοτομία και τη συνεργασία επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Αναφορικά με την παράμετρο του χρόνου, η διάθεση των απαραίτητων πόρων, με ιδιαίτερη έμφαση στον χρόνο που απαιτείται για τον συντονισμό, την προετοιμασία και τον από κοινού σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων, αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα. Η βιβλιογραφία (McTigue et al., 2023) καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν συστηματικά την έλλειψη χρόνου ως το κύριο εμπόδιο για την ουσιαστική συνδιδασκαλία.

Σε ό,τι αφορά τον εθελοντισμό και τις γενικότερες στάσεις, οι Michaelis et al. (2010) επισημαίνουν ότι η ύπαρξη μιας οργανωσιακής κουλτούρας που ευνοεί την ανάληψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και τη δέσμευση για αλλαγή είναι αυτή που ενισχύει τελικά την εθελοντική συμμετοχή των διδασκόντων σε νέες, συνεργατικές μορφές εργασίας. Η μεταφορά αυτής της έννοιας από το πεδίο της οργανωσιακής ψυχολογίας στο σχολικό πλαίσιο κρίνεται σκόπιμη, καθώς το σχολείο λειτουργεί ως ένας ζωντανός οργανισμός· όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι το περιβάλλον ενθαρρύνει την επαγγελματική τους αυτονομία και στηρίζει τις νέες ιδέες, ξεπερνούν ευκολότερα τις γραφειοκρατικές αγκυλώσεις και συμπράττουν πιο αποτελεσματικά.

Ένας επιπλέον, συχνά υποτιμημένος, παράγοντας που επηρεάζει την εφαρμογή των συνεργατικών μοντέλων είναι το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Οι Larson et al. (2018) τεκμηριώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους παρουσιάζουν μειωμένη αφοσίωση στην πιστή εφαρμογή των παιδαγωγικών παρεμβάσεων, γεγονός που υπονομεύει την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών μοντέλων. Συνεπώς, η μέριμνα για την ψυχοκοινωνική και οργανωτική

ευημερία των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί δευτερεύον ζήτημα, αλλά θεμελιώδη προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα και την ποιότητα των συνεργασιών.

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος της διοικητικής ηγεσίας και η διαμόρφωση του οράματος της σχολικής μονάδας αποβαίνουν καθοριστικοί. Όπως τονίζουν οι Oskarsdottir et al. (2020), οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να αναλάβουν τον ρόλο του καταλύτη για την ένταξη, ενισχύοντας συστηματικά τις διδακτικές ομάδες και καλλιεργώντας ένα περιβάλλον που προωθεί τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

2.3. Ιστορική Αναδρομή της Εκπαίδευσης Μαθητών με Διαφορετικό Πολιτισμικό/Γλωσσικό Υπόβαθρο στην Ελλάδα

2.3.1 Εκπαίδευση παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών

Η συστηματική ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έλαβε χώρα κατά τη δεκαετία του 1990. Η εξέλιξη αυτή υπήρξε απόκριση στις έντονες μεταναστευτικές και παλιννοστητικές ροές που ακολούθησαν την κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων στην Ανατολική Ευρώπη. Στο επίκεντρο βρέθηκαν μαθητές, κυρίως από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία, οι οποίοι καλούνταν να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο χωρίς να κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα ή τους πολιτισμικούς κώδικες που διέπουν τη λειτουργία του (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2006).

Η πρώτη συγκροτημένη πολιτική απόκριση στο ζήτημα αυτό διαμορφώθηκε με τον Ν. 2413/1996. Στο άρθρο 5 του νόμου εισήχθη για πρώτη φορά η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θέτοντας τα θεμέλια για τη δημιουργία ειδικών δομών υποστήριξης. Στο πλαίσιο αυτό, θεσμοθετήθηκε η ίδρυση των «διαπολιτισμικών σχολείων», με κύριο στόχο τη γλωσσική ενίσχυση, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (ΦΕΚ Α' 124/1996).

Η θεσμοθέτηση αυτών των μέτρων συμβάδιζε με τις ευρύτερες, ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, οι οποίες ήδη από τη δεκαετία του 1980 ανέδειξαν την αναγκαιότητα αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων απέναντι στις ανάγκες των μετακινούμενων πληθυσμών (UNESCO, 2004). Ωστόσο, η ελληνική, εκπαιδευτική πολιτική υιοθέτησε σε μεγάλο βαθμό μια αφομοιωτική προσέγγιση. Η έμφαση

δινόταν σχεδόν αποκλειστικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, παραμερίζοντας τη δυναμική που προσφέρει η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία των μαθητών (Γκότοβος, 2002). Κατά συνέπεια, η γλωσσική ένταξη περιορίστηκε σε έναν μονομερή στόχο, στερούμενη την απαραίτητη, διαπολιτισμική διάσταση στην καθημερινή διδακτική πράξη (Καψάλης & Παπάζογλου, 2010).

Παράλληλα, η περίοδος εκείνη χαρακτηρίστηκε από μια κρίσιμη αδυναμία: την απουσία συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι διδάσκοντες καλούνταν να ανταποκριθούν σε σύνθετες, γλωσσικές ανάγκες, στερούμενοι ωστόσο του αναγκαίου μεθοδολογικού και παιδαγωγικού υποβάθρου (Χαραλαμπίδης, 1999). Με αυτόν τον τρόπο, η πολιτική βούληση για συμπερίληψη ανακόπτονταν συχνά από σημαντικές θεσμικές και υλικοτεχνικές ελλείψεις. Η αδυναμία των πρώτων αυτών προγραμμάτων να προσφέρουν ολιστική υποστήριξη κατέστησε επιτακτική την ανάγκη για εξειδικευμένες δομές, οδηγώντας τελικά στη θεσμική καθιέρωση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, τις οποίες αναλύουμε στη συνέχεια.

2.3.2 Τάξεις των Δομών Υποστήριξης

Η διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας πέρασε σε μια νέα φάση με τη θεσμοθέτηση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Οι δομές αυτές δημιουργήθηκαν με στόχο την παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης. Στις Τ.Υ., η γλωσσική διδασκαλία των πολύγλωσσων μαθητών πραγματοποιούνταν σε μικρές ομάδες, υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στη γλωσσολογία ή τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2013).

Στην πρώτη αυτή περίοδο κυριάρχησε το μοντέλο «απόσυρσης» (pull-out). Οι μαθητές απομακρύνονταν από την κανονική τάξη προκειμένου να παρακολουθήσουν εντατικά τα μαθήματα γλώσσας. Αν και η προσέγγιση αυτή εξασφάλιζε εστιασμένη υποστήριξη, δημιούργησε σημαντικά προβλήματα. Ουσιαστικά, απέκοπτε τους μαθητές από το ακαδημαϊκό και κοινωνικό πλαίσιο της γενικής τάξης (Karabenick & Noda, 2004). Ως αποτέλεσμα, η πρακτική αυτή συχνά οδήγησε στην περιθωριοποίηση των μαθητών, ενισχύοντας τη διακριτή τους θέση ως «ξένων» εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2008).

Από τη δεκαετία του 2010 παρατηρείται μια σαφής μετατόπιση προς το

μοντέλο της «ενσωμάτωσης» (push-in). Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής ή ο υπεύθυνος γλωσσικής στήριξης παρευρίσκεται στη γενική τάξη, συνεργαζόμενος άμεσα με τον διδάσκοντα του βασικού μαθήματος. Η προσέγγιση αυτή, που θεμελιώνεται στις αρχές της συνδιδασκαλίας, αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική τόσο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών όσο και για την κοινωνική τους ενσωμάτωση (King-Sears et al., 2021).

Η μετάβαση αυτή υποστηρίχθηκε ενεργά μέσω ευρωπαϊκών συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, όπως η «Ενισχυτική Διδασκαλία για Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές» (2010–2015), τα οποία επιδίωξαν τη λειτουργική διασύνδεση των Τάξεων Υποδοχής με την καθημερινή σχολική πρακτική (ΙΕΠ, 2016). Αντίστοιχα, μέσω των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), επιχειρήθηκε η συστηματική ένταξη των δομών υποδοχής στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, συνοδευόμενη από επιμορφωτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική και διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η ερευνητική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης, όπου ο εκπαιδευτικός υποδοχής αναλαμβάνει ρόλο γλωσσικού συμβούλου και συνδιδάσκει, προσφέρει ουσιαστική ενίσχυση στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών (Friend, 2015· Moin, Magiera & Zigmond, 2009). Ωστόσο, η πραγματική αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών παραμένει εξαρτημένη από κρίσιμους παράγοντες: την κοινή επιμόρφωση, την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας εντός του σχολείου και την ουσιαστική διοικητική υποστήριξη —ζητήματα που αποτελούν τον πυρήνα της ανάλυσης στις επόμενες ενότητες.

2.3.3 Το πλαίσιο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)

Ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) αποτελεί τον θεμέλιο πυλώνα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο απώτερος στόχος αυτού είναι η άμβλυνση των ανισοτήτων και την υποστήριξη μαθητών από ευάλωτες, κοινωνικές ομάδες, όπως οι πολύγλωσσοι μαθητές. Η θεσμοθέτηση των ΖΕΠ αποτυπώνει τη βούληση για ευθυγράμμιση με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς αρχές περί ισότιμης πρόσβασης και κοινωνικής συνοχής (European Commission, 2013· UNESCO, 2004).

Ο θεσμός, εισαγόμενος πιλοτικά το 2010 με συγχρηματοδότηση από το ΕΣΠΑ 2007–2013, στόχευε στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης σε σχολεία που βρίσκονταν

σε κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτες περιοχές (ΙΕΠ, 2016). Η στρατηγική των ΖΕΠ δομήθηκε πάνω σε πέντε κύριους άξονες παρέμβασης:

- **Τάξεις Υποδοχής:** Η λειτουργία τμημάτων Ι και ΙΙ για μαθητές με περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας.
- **Ενισχυτική διδασκαλία:** Η παροχή επιπλέον υποστήριξης σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.
- **Επιμόρφωση εκπαιδευτικών:** Η συστηματική κατάρτιση των διδασκόντων για τη διαχείριση της ετερογένειας.
- **Σχολική δικτύωση:** Η ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων.
- **Τοπικές συνέργειες:** Η ανάπτυξη διαύλων συνεργασίας με την ευρύτερη τοπική κοινότητα.

Στην πράξη, οι ΖΕΠ διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο για την εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων, ανταποκρινόμενες στις αυξημένες μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των πολύγλωσσων μαθητών. Μέσω αυτού του θεσμού, η υποστήριξη των μαθητών απέκτησε συστηματικό χαρακτήρα, εστιάζοντας στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, στον περιορισμό της μαθητικής διαρροής και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Παπακωνσταντίνου & Κουτσογράδης, 2018).

Ένα από τα κύρια προτερήματα των ΖΕΠ υπήρξε ο συνδυασμός εκπαιδευτικής, γλωσσικής και ψυχοκοινωνικής στήριξης, ο οποίος επιτεύχθηκε μέσω διεπιστημονικών συνεργασιών. Οι εκπαιδευτικοί των Τάξεων Υποδοχής και οι συντονιστές των ΖΕΠ λειτούργησαν ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ σχολείου και κοινότητας, προωθώντας μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική ένταξη (Σταυρίδη-Πατρώνη & Καραμπεάζη, 2016). Παράλληλα, η εισαγωγή καινοτόμων, διδακτικών εργαλείων, σε συνδυασμό με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών, επιχείρησε να μετασχηματίσει την καθημερινότητα των σχολικών μονάδων.

Ωστόσο, η εφαρμογή του θεσμού δεν στερήθηκε προκλήσεων. Σημαντικά εμπόδια, όπως η αστάθεια στην αναπλήρωση του προσωπικού, ο περιορισμένος χρονικός ορίζοντας της χρηματοδότησης και η έλλειψη θεσμικής συνέχειας μετά την ολοκλήρωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, περιόρισαν τη δυναμική των

παρεμβάσεων. Παρ' όλα αυτά, οι ΖΕΠ λειτούργησαν σαν σημαντικός μοχλός ενίσχυσης της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα «πεδίο δράσης» για την καλλιέργεια πρακτικών συνδιδασκαλίας και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (ΙΕΠ, 2020).

2.3.4 Από την «ενσωμάτωση» στην «συμπερίληψη»

Η μετάβαση από την ενσωμάτωση στη συμπερίληψη δεν αποτελεί απλώς μια αλλαγή ορολογίας, αλλά μια θεμελιώδη αναθεώρηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Ενώ η «ενσωμάτωση» απαιτεί από τον μαθητή να προσαρμοστεί στις προδιαγραφές του υπάρχοντος σχολικού πλαισίου, η «συμπερίληψη» επιβάλλει τον μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου, ώστε να αγκαλιάζει τις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το γλωσσικό, πολιτισμικό ή γνωστικό τους υπόβαθρο (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Στο επίκεντρο της συμπερίληψης βρίσκεται η φυσική πρόσβαση και η ουσιαστική συμμετοχή και η αναγνώριση της ετερότητας, ως παιδαγωγικού πλούτου (King-Sears et al., 2020· Hang & Rabren, 2009).

Σε αυτό το πλαίσιο, η συνδιδασκαλία αποκτά τον ρόλο του βασικού εργαλείου για τη συμπεριληπτική διδασκαλία σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Όπως ορίστηκε και ειπώθηκε προγενέστερα από τους Cook & Friend (1995), η συνδιδασκαλία αποτελεί μια συνεργατική προσπάθεια, όπου επαγγελματίες συνυπάρχουν στην ίδια αίθουσα, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας διαφοροποιημένη διδασκαλία για το σύνολο των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, η γλωσσική υποστήριξη παύει να λειτουργεί αποσπασματικά και ενσωματώνεται οργανικά στο γνωστικό αντικείμενο, προάγοντας παράλληλα τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των πολύγλωσσων μαθητών (Moin, Magiera & Zigmond, 2009).

Η στροφή αυτή έχει τις ρίζες της σε διεθνείς πρωτοβουλίες που διαμόρφωσαν το παγκόσμιο, εκπαιδευτικό τοπίο. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), αποτελεί το χαρακτηριστικό ορόσημο, η οποία έθεσε το αίτημα για εκπαιδευτικά συστήματα ικανά να ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα των ατομικών αναγκών. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθεί στρατηγικές που επενδύουν στην ενίσχυση της επαγγελματικής συνεργασίας και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας ότι η μετάβαση προς το συμπεριληπτικό σχολείο προϋποθέτει την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και μιας κουλτούρας αμοιβαίας υποστήριξης.

Στο πλαίσιο του ελληνικού, εκπαιδευτικού συστήματος, η μετάβαση από την τυπική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στην ουσιαστική ένταξή τους απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό και την αναβάθμιση των συνεργατικών πρακτικών. Αν και ο θεσμός των ΖΕΠ λειτούργησε ως πεδίο δοκιμής για τέτοιες πρωτοβουλίες, καθίσταται πλέον επιτακτική η συστηματική ενσωμάτωσή τους στο οργανωτικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Τα ερευνητικά δεδομένα τεκμηριώνουν ότι η συνδιδασκαλία υπερβαίνει το ατομικό όφελος για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, ασκώντας ευρύτερη θετική επίδραση στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Η πρακτική αυτή ενισχύει τη συλλογική κουλτούρα μάθησης, προάγει μια δίκαιη κατανομή ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών και καλλιεργεί ένα περιβάλλον κοινωνικής συνοχής (Παπαδοπούλου, 2021).

2.4. Συνεργασία και συνδιδασκαλία: μοντέλα και εφαρμογές

Οι συνεργατικές και συνδιδασκτικές πρακτικές αποτελούν τον θεμελιώδη πυλώνα της σύγχρονης παιδαγωγικής για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η διδασκαλία απαιτεί αυξημένα επίπεδα διαφοροποίησης και εξειδικευμένη γλωσσική υποστήριξη, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αναδεικνύεται στον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο αντιμετώπισης των προκλήσεων που θέτει η φοίτηση των πολύγλωσσων μαθητών (Grenier, 2011).

Στην παρούσα ενότητα, αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας υπό το πρίσμα της διεθνούς βιβλιογραφίας, ενώ παρουσιάζονται τα μοντέλα που εφαρμόζονται ευρέως στην εκπαιδευτική πράξη. Οι διδακτικές συνεργασίες μετασχηματίζουν την αίθουσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, εντός του οποίου η συνύπαρξη διαφορετικών, μαθησιακών προφίλ συνιστά το στοιχείο εμπλουτισμού. Ειδικά για τους πολύγλωσσοι μαθητές, η συνδιδασκαλία αποτελεί μια καθοριστική στρατηγική, καθώς επιτρέπει την ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας χωρίς να αποκόπτει τον μαθητή από το γνωστικό αντικείμενο ή την κοινωνική ζωή της τάξης (Grenier, 2011· Moin, Magiera & Zigmond, 2009).

Σύμφωνα με τις μετα-αναλύσεις των King-Sears et al. (2021) και Losinski et al. (2019), η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας συσχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, την ενίσχυση της συμμετοχής και τον περιορισμό των

προκαταλήψεων, τόσο για τους μαθητές με αναπηρία όσο και για τους πολύγλωσσους μαθητές. Επιπλέον, οι Bottge, Cohen & Choi (2018) τεκμηριώνουν ότι η ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη διευκολύνει ουσιαστικά την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, την παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη συστηματική παρακολούθηση της μαθησιακής προόδου.

Η βιωσιμότητα και η επιτυχία των συνεργατικών πρακτικών προϋποθέτουν, ωστόσο, μια σειρά οργανωτικών παραγόντων: διοικητική μέριμνα, σαφή κατανομή ρόλων και εξασφάλιση επαρκούς χρόνου για τον κοινό σχεδιασμό των μαθημάτων (Oskarsdottir et al., 2020). Στο πλαίσιο αυτό, το μοντέλο της «συνεργατικής ηγεσίας» (Farahnak et al., 2020· McTigue et al., 2023) αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας, καθώς υπογραμμίζει τον ρόλο της διοίκησης στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας συμπερίληψης που επιβραβεύει τη συνεργασία και αναγνωρίζει την ομάδα των εκπαιδευτικών ως τον κεντρικό πυλώνα της εκπαιδευτικής αλλαγής.

2.4.1. Μοντέλα Συνδιδασκαλίας

Οι Friend και Cook (1995) θεμελίωσαν το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο της συνδιδασκαλίας, προτείνοντας έξι διακριτά μοντέλα συνεργασίας που προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών:

1. Διδασκαλία με παρατήρηση (One Teach, One Observe): Ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία, ενώ ο δεύτερος εστιάζει στην παρατήρηση συγκεκριμένων, μαθητικών συμπεριφορών ή επιδόσεων. Πρόκειται για μια πρακτική ιδιαίτερα χρήσιμη στα αρχικά στάδια της συνεργασίας ή για τη συλλογή δεδομένων αξιολόγησης της προόδου.
2. Διδασκαλία με υποστήριξη (One Teach, One Assist): Ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο δεύτερος παρέχει στοχευμένη βοήθεια σε επιμέρους μαθητές ή μικρές ομάδες. Ωστόσο, απαιτείται προσοχή, ώστε η πρακτική αυτή να μην παγιώσει ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Burks-Keeley & Brown, 2014).
3. Διδασκαλία σε σταθμούς (Station Teaching): Η τάξη χωρίζεται σε σταθμούς μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται κυκλικά με ομάδες μαθητών σε διαφορετικές δραστηριότητες. Το μοντέλο αυτό ενδείκνυται για γνωστικά

αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και η γλωσσική διδασκαλία.

4. Παράλληλη διδασκαλία (Parallel Teaching): Η τάξη χωρίζεται σε δύο ισάριθμες ομάδες, με κάθε εκπαιδευτικό να διδάσκει το ίδιο περιεχόμενο ταυτόχρονα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή και συμβάλλει στη μείωση του μαθησιακού άγχους των πολύγλωσσων μαθητών.
5. Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative Teaching): Ένας εκπαιδευτικός εργάζεται με μια μικρή ομάδα που απαιτεί εξειδικευμένη υποστήριξη, ενώ ο δεύτερος συνεχίζει το πρόγραμμα με την υπόλοιπη τάξη. Πρόκειται για μια στρατηγική που διευκολύνει την ενισχυτική διδασκαλία και τη διαφοροποίηση.
6. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Team Teaching): Οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτόχρονα και ισότιμα, συντονίζοντας τη δράση τους καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Αντιπροσωπεύει το πιο «ώριμο» στάδιο συνεργασίας, το οποίο απαιτεί υψηλό βαθμό αμοιβαίας κατανόησης και συντονισμού.

Η επιλογή και η εναλλαγή των μοντέλων συνδιδασκαλίας εξαρτάται άμεσα από τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της είναι η διαρκή εναλλαγή και προσαρμοστικότητα, ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε διδακτικής ενότητας και τη δυναμική της σχολικής τάξης. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται μέσω των βιβλιογραφικών δεδομένων, τα οποία τεκμηριώνουν ότι η ευέλικτη επιλογή μοντέλων συνδέεται άμεσα με την αυξημένη μαθητική συμμετοχή, την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση της γλωσσικής στήριξης και την ενδυνάμωση της αυτοεικόνας των πολύγλωσσων μαθητών (Keeley et al., 2017· King-Sears et al., 2020).

2.5. Η Σχέση Γλώσσας - Περιεχομένου

Η αλληλεξάρτηση γλώσσας και περιεχομένου αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα στη διδασκαλία των πολύγλωσσων μαθητών, καθώς η ακαδημαϊκή τους επιτυχία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παράλληλη κατάκτηση της γλώσσας και των γνωστικών αντικειμένων. Το σύγχρονο, δευτεροβάθμιο σχολείο απαιτεί υψηλό επίπεδο γνωστικής επάρκειας, καθιστώντας τη γλώσσα όχι απλώς ένα επικοινωνιακό μέσο,

αλλά το βασικό εργαλείο επεξεργασίας και αφομοίωσης σύνθετων γνώσεων. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται σε γνωστικά πεδία, όπως τα Μαθηματικά, οι Φυσικές Επιστήμες και η Ιστορία (Cummins, 2000).

Στο πεδίο της θεωρητικής παιδαγωγικής, η συμβολή του Jim Cummins παραμένει καθοριστική. Η διάκριση που εισήγαγε μεταξύ των Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (BICS) και της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας (CALP) αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της σύγχρονης διδακτικής προσέγγισης (Cummins, 1984· 2008). Αφενός από τη μία οι BICS αφορούν τις καθημερινές μορφές αλληλεπίδρασης, οι οποίες αναπτύσσονται σχετικά σύντομα, συνήθως εντός διετίας, και καλύπτουν τις ανάγκες της άμεσης κοινωνικής επικοινωνίας. Αφετέρου οι CALP αναφέρονται στην ικανότητα χειρισμού της ακαδημαϊκής γλώσσας, η οποία απαιτεί συστηματική και μακροχρόνια έκθεση σε πρακτικές που προάγουν την αφαιρετική σκέψη, την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και την εμβάθυνση σε σύνθετες εννοιολογικές δομές. Η πλήρης κατάκτηση της ακαδημαϊκής επάρκειας εκτιμάται ότι προϋποθέτει μια περίοδο πέντε έως επτά ετών εντατικής γλωσσικής ενασχόλησης.

Η παραγνώριση του χρονικού χάσματος που μεσολαβεί μεταξύ της κοινωνικής και της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας δημιουργεί σοβαρές προκλήσεις για τους μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής. Συχνά, η δυσκολία της μετάβασης από το επίπεδο της καθημερινής επικοινωνίας στο επίπεδο της απαιτητικής, ακαδημαϊκής γλώσσας υποεκτιμάται, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις πραγματικές, γνωστικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Συνεπώς, η διδακτική πράξη οφείλει να υπερβεί τον περιορισμό της απλής γλωσσικής ενίσχυσης, ενσωματώνοντας στρατηγικές που προάγουν την κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου μέσα από τη λειτουργική χρήση της γλώσσας.

Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός των Τάξεων Υποδοχής αναλαμβάνει έναν σύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο, ο οποίος υπερβαίνει το παραδοσιακό πρότυπο του γλωσσικού διδάσκοντος. Σύμφωνα με τη σύγχρονη, παιδαγωγική βιβλιογραφία, η ιδιότητά του μετεξελίσσεται σε αυτήν του «γλωσσικού μεσολαβητή» ή «συμβούλου», ο οποίος δρα υποστηρικτικά εντός του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος (Staeher Fenner & Snyder, 2017). Ο ρόλος αυτός εμπεριέχει δύο αλληλένδετες δράσεις: την παροχή συστηματικής και στοχευμένης γλωσσικής υποστήριξης που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και τη διεπιστημονική συνεργασία με τους

διδάσκοντες των γνωστικών αντικειμένων για την οργανική ενσωμάτωση γλωσσικών στόχων στο διδακτικό περιεχόμενο.

Η διεπιστημονική αυτή προσέγγιση είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες της ακαδημαϊκής γλώσσας μέσα από αυθεντικά, μαθησιακά περιβάλλοντα, αποφεύγοντας την παγίδα της απομονωμένης ή τεχνητής γλωσσικής εκμάθησης. Μέσω αυτής της διασύνδεσης, η γλωσσική υποστήριξη παύει να αποτελεί μια παράλληλη διαδικασία και μετατρέπεται σε αναπόσπαστο μέρος της γνωστικής ανάπτυξης, διευκολύνοντας την ομαλή ένταξη των μαθητών στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η αποτελεσματική διαχείριση της ετερογένειας στο σύγχρονο, σχολικό πλαίσιο καθιστά τα συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας, και ειδικότερα τη συνδιδασκαλία, καθοριστικής σημασίας εργαλεία. Μέσα από αυτά, εκπαιδευτικοί με διαφορετική εξειδίκευση συμπράττουν με κοινό στόχο την παράλληλη ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας και της γνωστικής κατάκτησης των μαθητών. Μοντέλα, όπως η ομαδική διδασκαλία ή η διδασκαλία με σταθμούς επιτρέπουν μια ευέλικτη οργάνωση της τάξης, η οποία ευνοεί την εξατομίκευση της μάθησης και την προσαρμογή των διδακτικών στόχων στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της γλώσσας παύει να συνιστά ένα απομονωμένο αντικείμενο και ενσωματώνεται οργανικά στη διδασκαλία των γνωστικών πεδίων, δημιουργώντας ένα περιβάλλον αλληλοτροφοδότησης μεταξύ γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης.

Παράλληλα, η συστηματική ενσωμάτωση εξειδικευμένων στρατηγικών γλωσσικής υποστήριξης εντός της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων συμβάλλει ουσιαστικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Η αξιοποίηση οπτικών μέσων, η προκαταρκτική διδασκαλία του λεξιλογίου, η γλωσσική διαβάθμιση των δραστηριοτήτων και η χρήση πλαισίων γραφής για την υποστήριξη της παραγωγής λόγου αποτελούν παρεμβάσεις που ενισχύουν την κατανόηση, όπως έχει τεκμηριώσει η Gibbons (2002). Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτές οι πρακτικές, αν και αποσκοπούν στην υποστήριξη όσων διδάσκονται τη γλώσσα ως δεύτερη, καθιστούν τη διδασκαλία συνολικά πιο προσβάσιμη και διαφανή, ωφελώντας το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Η μετάβαση από μια παραδοσιακή, «γλωσσικά ουδέτερη» προσέγγιση σε μια παιδαγωγική που αναγνωρίζει τη γλώσσα ως κεντρικό εργαλείο μάθησης και

κοινωνικής ένταξης αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία. Η υλοποίησή της προϋποθέτει τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στερέωση των συνεργατικών πρακτικών και την ενεργή θεσμική υποστήριξη για την εφαρμογή ευέλικτων διδακτικών μοντέλων. Η επιτυχία των Τάξεων Υποδοχής και η ενίσχυση της σχολικής συμπερίληψης θεμελιώνονται τελικά στην υιοθέτηση μιας νέας οπτικής, όπου η πολυγλωσσία αναγνωρίζεται σε εκπαιδευτικό πόρο, η πολιτισμική ενσυναίσθηση ενθαρρύνεται και η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης καθίσταται αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Ερευνητική Προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία αναδεικνύεται ως η πλέον ενδεδειγμένη για τη διερεύνηση φαινομένων που άπτονται των ανθρώπινων εμπειριών, των υποκειμενικών αντιλήψεων και των σύνθετων παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας θεμελιώνεται αποκλειστικά στη φύση του υπό μελέτη αντικειμένου, καθώς η επαγγελματική σύμπραξη, οι σχέσεις, οι ρόλοι και οι αναδυόμενες δυναμικές εξουσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συνιστούν ρευστές και πολυεπίπεδες κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες εξελίσσονται στο φυσικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους, οι οποίες στοχεύουν στη μέτρηση, την ποσοτικοποίηση μεταβλητών και τη στατιστική γενίκευση, οι ποιοτικές προσεγγίσεις αποβλέπουν στην εις βάθος κατανόηση των νοημάτων που τα ίδια τα υποκείμενα αποδίδουν στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά γεγονότα (Creswell, 2013). Επειδή οι παράμετροι αυτές είναι αδύνατο να αποτυπωθούν έγκυρα μέσα από στατικά ερωτηματολόγια ή τυποποιημένες κλίμακες, η διερεύνηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης και των αντίστοιχων της Τάξης Υποδοχής απαιτεί την προσέγγιση των συμμετεχόντων μέσα από τον αυθεντικό τους λόγο, την καθημερινή τους σχολική πρακτική και τις βιωματικές εμπειρίες που διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές τους επιλογές.

Το κεντρικό γνώρισμα της ποιοτικής έρευνας συνιστά η ικανότητά της να αποκαλύπτει το «πώς» και το «γιατί» που υποβόσκουν πίσω από τις ανθρώπινες πράξεις και τις επαγγελματικές επιλογές, επιτρέποντας στον ερευνητή να εισχωρήσει

στο βάθος των πολυεπίπεδων διαδικασιών που δομούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Merriam & Tisdell, 2015). Στο πεδίο της συνδιδασκαλίας και της υποστήριξης πολύγλωσσων μαθητών, η προσέγγιση αυτή δεν περιορίζεται σε μια επιφανειακή καταγραφή των διδακτικών καθηκόντων, αλλά επεκτείνεται στην ερμηνεία των στάσεων, των προσδοκιών και των νοημάτων που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν στη συνεργασία τους (Friend & Cook, 2017· Yoon, 2023). Συνεπώς, το ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα προσφέρει την απαραίτητη ευελιξία για την ανάδειξη των υποκειμενικών φωνών των δρώντων υποκειμένων, καθιστώντας ορατές τις προκλήσεις και τις προοπτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ως κεντρικό ερευνητικό σχήμα επιλέχθηκε η Μελέτη Περίπτωσης (Case Study), η οποία προσφέρει το απαραίτητο θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο για την ενδελεχή και ολιστική ανάλυση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Η προσέγγιση αυτή κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν ο ερευνητικός στόχος εστιάζει στη διερεύνηση σύνθετων, κοινωνικοπαιδαγωγικών διαδικασιών εντός του πραγματικού, σχολικού περιβάλλοντος, αποφεύγοντας τον περιορισμό που επιβάλλουν τα τεχνητά πειραματικά πλαίσια (Yin, 2018). Το συγκεκριμένο πλαίσιο αφορά μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο), η οποία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των προκλήσεων, αλλά και των προοπτικών, που ανακύπτουν από τη συνύπαρξη μαθητών με πολυποίκιλο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και από τη συνέργεια των εκπαιδευτικών που καλούνται να διασφαλίσουν την ισότιμη ένταξή τους. Μέσω της εστίασης σε μία συγκεκριμένη περίπτωση, καθίσταται δυνατή η εξέταση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων, των θεσμικών παραμέτρων και των διαπροσωπικών δικτύων που επηρεάζουν άμεσα την εφαρμογή των υποστηρικτικών δομών.

Επιπλέον, η επιλογή της μελέτης περίπτωσης εξυπηρετεί την ανάγκη για τη λεγόμενη «πυκνή περιγραφή» (thick description), μια θεμελιώδη μεθοδολογική απαίτηση που επιτρέπει στον ερευνητή να αναλύσει σε βάθος όχι μόνο τις υλοποιούμενες πρακτικές, αλλά και το νόημα που τους αποδίδουν οι συμμετέχοντες, τις υποκειμενικές τους αντιλήψεις για τη συνεργασία, τα εμπόδια που βιώνουν και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν για την υπέρβασή τους (Patton, 2015). Παράλληλα, η ποιοτική μελέτη περίπτωσης παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για την πολυμεθοδική συλλογή δεδομένων, η οποία ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας μέσω του

συνδυασμού διαφορετικών πηγών, όπως είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, η συστηματική παρατήρηση και η κριτική μελέτη του θεσμικού και διδακτικού υλικού (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Η διασταύρωση αυτή των δεδομένων διασφαλίζει τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση (triangulation), φωτίζοντας το εξεταζόμενο φαινόμενο από πολλαπλές οπτικές γωνίες και περιορίζοντας την ερευνητική μεροληψία.

Η επιλογή αυτή ευθυγραμμίζεται πλήρως και με τη διεθνή βιβλιογραφία στη μελέτη της συνεργασίας εκπαιδευτικών για πολύγλωσσους μαθητές, όπου η ανάλυση των σχέσεων, των ρόλων και των επαγγελματικών ταυτοτήτων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα (Whiting, 2019· Bauler & Kang, 2020). Μέσα από αυτό το πρίσμα, αναδεικνύεται η σημασία της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζουν τη διδακτική τους ταυτότητα κατά τη διαδικασία της συνδιδασκαλίας. Τέλος, η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει την αναστοχαστική παρουσία του ερευνητή, ο οποίος αναγνωρίζει τη δική του θέση μέσα στο ερευνητικό πεδίο και λαμβάνει υπόψη τις επιδράσεις των προσωπικών του εμπειριών, προκαταλήψεων και ερμηνειών στη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Guba & Lincoln, 1989). Αυτός ο μεθοδολογικός αναστοχασμός διασφαλίζει την επιστημονική διαφάνεια και την ηθική δεοντολογία της έρευνας καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της.

3.2. Η Σχολική Μονάδα ως Ερευνητικό Πεδίο

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιείται σε μια σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) στην Περιφερειακή Ενότητα Ηρακλείου Κρήτης, η οποία επιλέχθηκε σκόπιμα καθώς συγκεντρώνει συγκεκριμένα αντικειμενικά χαρακτηριστικά που εξυπηρετούν τους ερευνητικούς στόχους. Το σχολείο χαρακτηρίζεται από έντονη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, διαθέτοντας συνολικό μαθητικό δυναμικό 588 ατόμων, εκ των οποίων οι 22 είναι πολύγλωσσοι μαθητές που φοιτούν συστηματικά σε υποστηρικτικές δομές. Η σχολική μονάδα είναι ενταγμένη στο θεσμικό δίκτυο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και λειτουργεί εγκεκριμένες Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι και ΙΙ, υλοποιώντας εξειδικευμένα προγράμματα γλωσσικής ενίσχυσης σε πλήρη εναρμόνιση με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 4547/2018· Υ.Α.

180647/ΓΔ4/2020). Η θεσμοθετημένη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ως οργανικό μέρος των παρεμβάσεων ΖΕΠ επιβάλλει την ανάγκη για καθημερινή, συστηματική σύμπραξη μεταξύ των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης και του διδάσκοντος στην ΤΥ. Συνεπώς, η συγκεκριμένη μονάδα δεν επιλέχθηκε για λόγους ευκολίας, αλλά επειδή το ιδιαίτερο μαθητικό της προφίλ και η παράλληλη εφαρμογή διαφορετικών σχημάτων υποστήριξης (συνδιδασκαλία και pull-out) προσφέρουν το κατάλληλο έδαφος για τη μελέτη των συνεργατικών δυναμικών στην πράξη.

Η πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων και η ποικιλομορφία των διδακτικών καταστάσεων που συνυπάρχουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον εξασφαλίζουν τα απαραίτητα πρωτογενή δεδομένα για την ανάδειξη των παραγόντων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη συμπερίληψη. Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι εφαρμοσμένες πρακτικές δεν προσεγγίζονται ως στατικά μεγέθη, αλλά ως δυναμικές, πολυδιάστατες και εν εξελίξει διαδικασίες, οι οποίες επηρεάζονται άμεσα τόσο από το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης όσο και από το μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εμπριθής κατανόηση του νοηματοδοτικού πλαισίου που διέπει τις πρακτικές αυτές προϋποθέτει την άμεση αλληλεπίδραση με τα δρώντα υποκείμενα εντός του αυθεντικού εργασιακού τους χώρου. Συμπερασματικά, η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου επιτρέπει την εστίαση σε ένα πεδίο όπου οι προκλήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η εξειδικευμένη γλωσσική υποστήριξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών διασταυρώνονται καθημερινά, προσφέροντας το υλικό για μια εις βάθος και ολιστική ανάλυση της υπό εξέταση περίπτωσης.

3.2.1. Δειγματοληψία και Προφίλ Συμμετεχόντων

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου της σκοπούμενης δειγματοληψίας (purposive sampling), η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να εντάξει στο δείγμα υποκείμενα που διαθέτουν άμεση, πλούσια και ουσιαστική εμπειρία σε σχέση με το εξεταζόμενο φαινόμενο (Patton, 2015· Merriam & Tisdell, 2015). Για την ολοκληρωμένη χαρτογράφηση του πεδίου, στο δείγμα εντάχθηκαν ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και τρεις εκπαιδευτικοί που συγκροτούν δύο διακριτά συνεργατικά σχήματα. Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τα οποία αποτυπώνουν την εξειδίκευση και το επίπεδο εμπειρίας τους, παρουσιάζονται συστηματικά στον ακόλουθο Συνοπτικό

Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Συνοπτικό Προφίλ και Χαρακτηριστικά των Συμμετεχόντων της Έρευνας

Ψευδώνυμο	Ρόλος / Ειδικότητα	Συνολική Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία	Έτη Εμπειρίας στη Δομή (ΤΥ / Ηγεσία)	Εξειδικευμένη Κατάρτιση / Πρότερη Εμπειρία στη Συνδιδασκαλία
Κωνσταντίνος	Διευθυντής (ΠΕ04 - Φυσικός)	12 έτη	4 έτη (ως Διευθυντής στο συγκεκριμένο σχολείο)	Επιμόρφωση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης & Οργάνωση Δομών ΖΕΠ
Δώρα	Εκπαιδευτικός Τάξης Υποδοχής (ΠΕ02 - Φιλολόγος)	6 έτη	6 έτη (αποκλειστικά σε Τάξεις Υποδοχής)	Μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / 6 έτη συνδιδασκαλίας
Ελένη	Εκπαιδευτικός Γενικής Παιδείας (ΠΕ02 - Φιλολόγος)	14 έτη	3 έτη (σε συνδιδασκαλία με την ΤΥ)	Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις για την ετερογένεια
Μαρία	Εκπαιδευτικός Γενικής Παιδείας (ΠΕ03 - Μαθηματικό)	18 έτη	1ο έτος (σε συνδιδασκαλία με την	Περιορισμένη πρότερη εμπειρία σε συμπεριληπτι

Ψευδώνυμο	Ρόλος / Ειδικότητα	Συνολική Εκπαιδευτι κή Προϋπηρεσί α	Έτη Εμπειρίας στη Δομή (ΤΥ / Ηγεσία)	Εξειδικευμέν η Κατάρτιση / Πρότερη Εμπειρία στη Συνδιδασκαλ ία
	ς)		ΤΥ)	κά πλαίσια

Η συμμετοχή του Διευθυντή προσφέρει καίριες πληροφορίες σχετικά με τη θεσμική και διοικητική οργάνωση των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, τη διαχείριση του προσωπικού και τις ευρύτερες οργανωτικές προκλήσεις, καθώς ο ρόλος της ηγεσίας είναι καταλυτικός στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας (Friend & Cook, 2017). Το κύριο σώμα της έρευνας, ωστόσο, εστιάζει στην ανάλυση των δύο διακριτών σχημάτων συνεργασίας, στα οποία κεντρικό πρόσωπο είναι η Εκπαιδευτικός ΤΥ (Δώρα), ο οποίος συμπράττει παράλληλα με δύο διαφορετικούς διδάσκοντες της Γενικής Παιδείας. Το πρώτο συνεργατικό ζεύγος συγκροτείται με τη Φιλόλογο Γενικής Παιδείας (Ελένη), ενώ το δεύτερο αποτελείται από τον ίδιο Εκπαιδευτικό ΤΥ και τη Μαθηματικό Γενικής Παιδείας (Μαρία).

Η συγκεκριμένη σύνθεση εισάγει την κρίσιμη μεθοδολογική και ερμηνευτική παράμετρο της γνωστικής εγγύτητας (cognitive proximity) ως παράγοντα που επηρεάζει τη δυναμική της επαγγελματικής σύμπραξης. Η επιλογή των δύο ζευγών έγινε σκόπιμα, προκειμένου να μελετηθεί συγκριτικά πώς η κοινή επιστημονική και γνωστική βάση (όπως συμβαίνει στο πρώτο ζεύγος, όπου και οι δύο μοιράζονται το ίδιο αντικείμενο, τη Γλώσσα) σε αντιδιαστολή με τη γνωστική απόσταση (όπως συμβαίνει στο δεύτερο ζεύγος, όπου η Μαθηματικός έχει διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο) διαφοροποιεί τη διανομή των ρόλων, το επίπεδο ισοτιμίας και τις παιδαγωγικές στρατηγικές. Η έρευνα αναδεικνύει πώς το ίδιο υποκείμενο (Εκπαιδευτικός ΤΥ) διαπραγματεύεται την επαγγελματική του ταυτότητα σε διαφορετικά γνωστικά περιβάλλοντα, παράμετρος η οποία αναλύεται διεξοδικά κατά την παρουσίαση και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, η επιλεγμένη σύνθεση διευκολύνει την ανάδειξη των διαφοροποιήσεων που προκύπτουν από την εφαρμογή πρακτικών εντός του

περιβάλλοντος της Γενικής Τάξης, σε αντιδιαστολή με πρακτικές που περιλαμβάνουν την απομάκρυνση των μαθητών σε ξεχωριστό χώρο (pull-out). Η ταυτόχρονη εξέταση αυτών των δύο προσεγγίσεων επιτρέπει τη συσχέτιση του επαγγελματικού λόγου των εκπαιδευτικών με τις υποκείμενες αντιλήψεις τους περί συμπερίληψης και εκπαιδευτικής στήριξης. Η διαδικασία αυτή ενισχύει το ερμηνευτικό εύρος της μελέτης περίπτωσης, καθώς δεν αποσκοπεί στη στατιστική γενίκευση των ευρημάτων, αλλά στην ουσιαστική, ολιστική και σε βάθος κατανόηση της υπό εξέταση περίπτωσης (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

3.3. Ερευνητικά Εργαλεία και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων καθορίστηκε από τη φύση της ποιοτικής μεθοδολογίας και τον αντικειμενικό στόχο της εις βάθος κατανόησης των πρακτικών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης και της Τάξης Υποδοχής. Βασικός άξονας του μεθοδολογικού σχεδιασμού υπήρξε η συστηματική αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων, επιλογή που ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μελέτης μέσα από τη διαδικασία της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (triangulation) (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Συγκεκριμένα, για τη συλλογή του πρωτογενούς υλικού εφαρμόστηκαν τρεις συμπληρωματικές και αλληλοτροφοδοτούμενες μέθοδοι, οι οποίες επέτρεψαν τη σφαιρική εξέταση του πεδίου: οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, η συστηματική παρατήρηση των διδακτικών πρακτικών εντός και εκτός της τάξης, καθώς και η συλλογή θεσμικών και οργανωτικών πληροφοριών μέσω της συνέντευξης με τη σχολική ηγεσία. Η συνδυαστική χρήση των εργαλείων αυτών διασφάλισε ότι οι υποκειμενικές τοποθετήσεις των συμμετεχόντων διασταυρώθηκαν άμεσα με τις πραγματικές, καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές τους.

3.3.1. Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

Για τη συλλογή των πρωτογενών ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν το κύριο εργαλείο άντλησης πληροφοριών της παρούσας μελέτης. Η μεθοδολογική αιτιολόγηση της επιλογής τους βασίζεται στο γεγονός ότι παρέχουν την απαραίτητη δομική ευελιξία στη διατύπωση των ερωτημάτων και επιτρέπουν την ανάδειξη αναδυόμενων και απρόβλεπτων θεματικών κατά τη διάρκεια της συνομιλίας. Παράλληλα, καθιστούν δυνατή την

εμβάθυνση στις υποκειμενικές εμπειρίες, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2013). Η προσέγγιση αυτή κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη διερεύνηση των συνεργατικών σχέσεων, των επαγγελματικών ταυτοτήτων και των δυναμικών εξουσίας που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών (Bessette, 2008). Άλλωστε, τα φαινόμενα αυτά είναι εξαιρετικά σύνθετα και αποκωδικοποιούνται με ακρίβεια κυρίως μέσα από τις λεπτές αποχρώσεις του λόγου, τις προσωπικές αφηγήσεις και τις βαθύτερες αντιλήψεις των εμπλεκόμενων μερών (Friend & Cook, 2017· Yoon, 2023).

Το σώμα των συνεντεύξεων περιέλαβε τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, δύο εκπαιδευτικούς της Γενικής Τάξης (Φιλόλογο και Μαθηματικό) και την εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής. Για τις ανάγκες της έρευνας, αξιοποιήθηκε οδηγός συνέντευξης στον οποίο ενσωματώθηκαν καίριες θεματικές ενότητες, όπως οι προσωπικές εμπειρίες συνεργασίας, ο καταμερισμός των διδακτικών ρόλων, οι αντιλήψεις για την ένταξη των πολύγλωσσων μαθητών, καθώς και οι αντιξοότητες που βιώνονται κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων σε συνδυασμό με τις στρατηγικές ανθεκτικότητας που αναπτύσσονται (Bauler & Kang, 2020). Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε χώρο και χρόνο της επιλογής των ίδιων των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας ένα κλίμα οικειότητας, ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε μεταξύ τριάντα και σαράντα πέντε λεπτών, χρονικό πλαίσιο που κρίθηκε επαρκές για την αναλυτική ανάπτυξη των απόψεων των συμμετεχόντων, χωρίς παράλληλα να επιβαρύνεται το εργασιακό τους πρόγραμμα.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να αποτυπωθεί με επιστημονική ειλικρίνεια ένας σημαντικός μεθοδολογικός περιορισμός που σχετίζεται με το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο. Ο οδηγός συνεντεύξεων βασίστηκε στη μετάφραση του αντίστοιχου εργαλείου της μελέτης της Simmons (2018). Η αυτούσια υιοθέτησή του αναγνωρίζεται ως περιορισμός, καθώς οι ερωτήσεις εστίασαν κυρίως στις γενικές διαπροσωπικές και οργανωτικές δυναμικές της συνδιδασκαλίας, αδυνατώντας να αποτυπώσουν άμεσα τις ιδιαίτερες πτυχές του ελληνικού θεσμικού πλαισίου (λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και ΖΕΠ). Επιπλέον, υφίσταται μια αξιοσημείωτη ποσοτική ασυμμετρία μεταξύ των οδηγών, καθώς ο οδηγός για τους εκπαιδευτικούς της Γενικής Παιδείας περιελάμβανε 19 ερωτήσεις, ενώ ο αντίστοιχος για την εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής περιείχε μόλις 5 ερωτήσεις. Δεδομένου ότι η εκπαιδευτικός της ΤΥ αποτελεί κεντρικό πρόσωπο της έρευνας και συμμετέχει και

στα δύο ζεύγη συνεργασίας, η ασυμμετρία αυτή περιόρισε την ευκαιρία για μια εξίσου εκτενή, δομημένη καταγραφή της οπτικής του.

Για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου κενού κατά τη φάση της συλλογής των δεδομένων, επιστρατεύτηκαν συμπληρωματικές διευκρινιστικές και επεκτατικές ερωτήσεις (probing), οι οποίες επέτρεψαν στην εκπαιδευτικό της ΤΥ να επεκτείνει τις τοποθετήσεις του. Η στρατηγική αυτή εξασφάλισε την απαραίτητη ποιοτική εμβάθυνση και την αναλυτική επεξεργασία του περιεχομένου των αφηγήσεών του κατά τη φάση της ποιοτικής ανάλυσης. Το συγκεκριμένο ζήτημα της ασυμμετρίας των εργαλείων, καθώς και οι επιπτώσεις του στο βάθος των παραχθέντων δεδομένων, αναλύονται αυτοκριτικά στην ενότητα των περιορισμών της έρευνας στο Κεφάλαιο 5.

3.3.2. Παρατήρηση στην Τάξη

Η παρατήρηση αποτελεί μια θεμελιώδη τεχνική στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς επιτρέπει την απευθείας και αντικειμενική καταγραφή της συμπεριφοράς, των πρακτικών, των διδακτικών επιλογών και των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων στο φυσικό τους περιβάλλον (Patton, 2015). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκαν τουλάχιστον δύο συστηματικές παρατηρήσεις σε κάθε συνεργατικό ζεύγος εκπαιδευτικών. Η διαδικασία της παρατήρησης οργανώθηκε γύρω από τέσσερις κεντρικούς άξονες: (α) τον τρόπο κατανομής των διδακτικών ρόλων και των ευθυνών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, (β) την εφαρμοζόμενη μορφή συνεργασίας (μοντέλο συνδιδασκαλίας εντός της γενικής τάξης ή μοντέλο απομάκρυνσης pull-out), (γ) τις εξειδικευμένες στρατηγικές γλωσσικής και γνωστικής υποστήριξης των πολύγλωσσων μαθητών, και (δ) τις επικοινωνιακές και λεκτικές πρακτικές που αναπτύσσονταν μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών.

Η συστηματική αυτή καταγραφή υπήρξε καθοριστικής σημασίας για την αποτύπωση των πραγματικών συνθηκών διδασκαλίας, αναδεικνύοντας τις αποκλίσεις μεταξύ του επαγγελματικού λόγου και της πράξης. Η διαδικασία της παρατήρησης επεκτάθηκε ευέλικτα ώστε να καλύψει τόσο το περιβάλλον της Γενικής Τάξης όσο και τον ξεχωριστό χώρο υποστήριξης. Τα δεδομένα αυτά καταγράφηκαν μέσω αναλυτικών σημειώσεων πεδίου (field notes), συμβάλλοντας στην οικοδόμηση της «πυκνής περιγραφής» της σχολικής πραγματικότητας, κατά την έννοια των Merriam και Tisdell (2015).

Η ηθική και δεοντολογική διάσταση της έρευνας αποτέλεσε θεμέλιο λίθο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της όλης προσπάθειας. Πριν από την έναρξη της συλλογής των δεδομένων, παρασχέθηκε πλήρης και αναλυτική ενημέρωση σε όλους τους συμμετέχοντες σχετικά με τον σκοπό, τις επιμέρους διαδικασίες, τα προσδοκώμενα οφέλη και τα δικαιώματά τους. Η διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, μέσω της χρήσης ψευδωνύμων, καθώς και η ασφαλής διαχείριση και αποθήκευση του ψηφιακού και έντυπου ερευνητικού υλικού, εγγυήθηκαν απόλυτα σε όλα τα στάδια της έρευνας. Παράλληλα, η όλη ερευνητική πρακτική εναρμονίστηκε πλήρως με τις θεμελιώδεις αρχές δεοντολογίας της ποιοτικής έρευνας, όπως αυτές έχουν διατυπωθεί από τους Guba και Lincoln (1989), διασφαλίζοντας την επιστημονική αξιοπιστία, την ακεραιότητα και τον απόλυτο σεβασμό προς τα υποκείμενα που πλαισίωσαν το ερευνητικό πεδίο.

3.4. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση του συγκεντρωθέντος εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας συστηματικά τις αρχές της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), η οποία αποτελεί μία από τις πλέον διαδεδομένες, έγκυρες και δομημένες μεθόδους επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων. Κατά τους Braun και Clarke (2006), η θεματική ανάλυση αποσκοπεί στον εντοπισμό, την οργάνωση, τη χαρτογράφηση και την ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος (θεμάτων), τα οποία προκύπτουν οργανικά μέσα από τις αφηγήσεις, τον επαγγελματικό λόγο και τις βιωματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η συγκεκριμένη μέθοδος κρίθηκε ιδανική για τη διερεύνηση του υπό εξέταση ερευνητικού ζητήματος, καθώς παρέχει τα απαραίτητα αναλυτικά εργαλεία για μια εις βάθος αποδόμηση των υποκειμενικών αντιλήψεων, των διαπροσωπικών σχέσεων και των συνεργατικών πρακτικών που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης και της Τάξης Υποδοχής. Μέσω αυτής της μεθοδολογικής οδού, τα δεδομένα δεν προσεγγίζονται απλώς περιγραφικά, αλλά αναλύονται ερμηνευτικά, επιτρέποντας την ανάδειξη των υπόρρητων παραμέτρων που διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα.

Η διαδικασία της ανάλυσης υλοποιήθηκε σε διαδοχικά, αλληλοεξαρτώμενα στάδια, ακολουθώντας πιστά το προτεινόμενο εξάσταδιο μοντέλο των Braun και Clarke (2006). Τα στάδια αυτά περιλαμβάνουν: (α) την εξοικείωση με τα δεδομένα, (β) την παραγωγή των αρχικών κωδίκων, (γ) την αναζήτηση των κεντρικών θεμάτων,

(δ) την αναθεώρηση και τον έλεγχο των θεμάτων, (ε) τον ακριβή καθορισμό, την ονομασία και την περιγραφή τους, και τέλος, (στ) τη συγγραφή και παρουσίαση των τελικών αποτελεσμάτων. Στο αρχικό στάδιο, όλες οι ημιδομημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί από τον ερευνητή, ενώ οι λεπτομερείς σημειώσεις παρατήρησης (field notes) οργανώθηκαν και μετατράπηκαν σε ένα συνεκτικό, ψηφιακό αναλυτικό κείμενο. Μέσω της επανειλημμένης, προσεκτικής και ενεργητικής ανάγνωσης του παραχθέντος υλικού, επετεύχθη η βαθιά εξοικείωση με το ερευνητικό σώμα (corpus), γεγονός που επέτρεψε την αναγνώριση των πρώτων κρίσιμων μοτίβων σχετικά με τη δυναμική της εκπαιδευτικής σύμπραξης, τις προσδοκίες για τους ρόλους των διδασκόντων και τις διακριτές εμπειρίες που διαμορφώνουν την καθημερινή πράξη.

Η διαδικασία της αρχικής κωδικοποίησης (initial coding) υλοποιήθηκε μέσω ενός συνδυαστικού και ευέλικτου σχήματος, το οποίο ενσωμάτωσε τόσο επαγωγικούς (data-driven) όσο και θεωρητικούς (theory-driven) άξονες. Η στρατηγική αυτή επέτρεψε την ανάδειξη νέων κωδίκων που πηγάζουν άμεσα και αυθεντικά από το ίδιο το ερευνητικό υλικό, σε διαρκή όμως συνάρτηση και διάλογο με το ήδη διαμορφωμένο θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της διεθνούς βιβλιογραφίας (Saldaña, 2016). Κατά τη φάση αυτή, το κείμενο κατατεμαχίστηκε σε μικρότερες νοηματικές μονάδες, από τις οποίες αναδείχθηκαν ισχυρά επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Τα μοτίβα αυτά αφορούσαν την απουσία συστηματικού και κοινού διδακτικού σχεδιασμού, τις αποκλίνουσες αντιλήψεις σχετικά με το θεσμικό και παιδαγωγικό στάτους του εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διευκόλυνση ή την παρεμπόδιση της συνεργασίας. Παράλληλα, κωδικοποιήθηκε η θεμελιώδης διάκριση μεταξύ των πρακτικών συνδιδασκαλίας εντός της γενικής τάξης και της απομάκρυνσης των μαθητών (pull-out), καθώς και οι σύνθετες συναισθηματικές πτυχές που διέπουν τις επαγγελματικές σχέσεις, όπως το επίπεδο αμοιβαίας εμπιστοσύνης, η αίσθηση επαγγελματικής ισοτιμίας και η διαχείριση ενδεχόμενων λανθανουσών συγκρούσεων.

Στο αμέσως επόμενο στάδιο, οι επιμέρους κωδικοποιημένες μονάδες ομαδοποιήθηκαν και συντέθηκαν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες (themes), οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις θεμελιώδεις διαστάσεις του υπό εξέταση φαινομένου. Η επίπονη διαδικασία αναθεώρησης και ελέγχου των θεμάτων απαίτησε μια συνεχή, αναδρομική και συγκριτική αντιπαραβολή μεταξύ των πρωτογενών δεδομένων των συνεντεύξεων και των εμπειρικών καταγραφών από τις παρατηρήσεις. Η κίνηση αυτή

διασφάλισε την εσωτερική ομοιογένεια (internal homogeneity) και τη νοηματική διακριτότητα (external heterogeneity) των επιμέρους ενοτήτων, επιβεβαιώνοντας ότι τα θέματα ανταποκρίνονται με ακρίβεια στο σύνολο του υλικού (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Καίριας σημασία για την ενίσχυση της εγκυρότητας της ανάλυσης υπήρξε η διασταύρωση των πληροφοριών από πολλαπλές πηγές (triangulation), μέθοδος που συνέβαλε δραστικά στον περιορισμό του κινδύνου μιας μονοδιάστατης ή υποκειμενικής ερμηνείας των γεγονότων από την πλευρά του ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Συμπληρωματικά προς τη θεματική επεξεργασία, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής ανάλυσης (descriptive analysis), η οποία λειτούργησε υποστηρικτικά προσφέροντας μια λεπτομερή και συστηματική αποτύπωση του πλαισίου της σχολικής μονάδας, των θεσμικών συνθηκών συνεργασίας και των παρατηρούμενων παιδαγωγικών πρακτικών. Η περιγραφική αυτή προσέγγιση αποτέλεσε το απαραίτητο πρώτο επίπεδο οργάνωσης και ταξινόμησης των δεδομένων πριν από τη μετάβαση στη βαθύτερη, ερμηνευτική και εννοιολογική φάση της θεματικής ανάλυσης (Merriam & Tisdell, 2015). Μέσα από τον συνδυασμό της περιγραφής και της ερμηνείας, διευκολύνθηκε η σύνθεση μιας ολοκληρωμένης, πολυεπίπεδης και σφαιρικής εικόνας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η οποία αποτελεί το στέρεο υπόβαθρο για την παρουσίαση των τελικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ερευνητικής διαδικασίας και ιδίως κατά το στάδιο της ανάλυσης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αρχή της επιστημολογικής αναστοχαστικότητας (reflexivity). Ο ερευνητής βρισκόταν σε μια διαρκή διαδικασία εσωτερικού ελέγχου και κριτικής αποτίμησης των δικών του θέσεων, προκαταλήψεων και προσδοκιών, αναγνωρίζοντας ότι η υποκειμενικότητά του αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ποιοτικού ερευνητικού παραδείγματος. Η αναστοχαστική αυτή πρακτική θεωρείται θεμελιώδους σημασίας, καθώς διασφαλίζει ότι οι ερμηνείες δεν αποτελούν αυθαίρετα συμπεράσματα, αλλά προϊόντα μιας διαφανούς, ηθικά δεσμευμένης και επιστημονικά τεκμηριωμένης αλληλεπίδρασης με το πεδίο (Guba & Lincoln, 1989).

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δομήθηκαν γύρω από συγκεκριμένες, συμπαγείς θεματικές ενότητες που αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τόσο τις συγκλίσεις όσο και τις αποκλίσεις που παρατηρήθηκαν στον λόγο και τις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι τελικές αυτές θεματικές συγκρότησαν τον κεντρικό άξονα του τέταρτου κεφαλαίου της εργασίας, στο οποίο οι εμπειρικές

διαπιστώσεις συνδέονται συστηματικά με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία για την εκπαίδευση των πολύγλωσσων μαθητών. Η διεργασία αυτή συμβάλλει καθοριστικά στην ολιστική ερμηνεία των συνεργατικών πρακτικών εντός του συγκεκριμένου σχολικού περιβάλλοντος, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη και θεωρητικά τεκμηριωμένη εικόνα για τις διαδικασίες που διέπουν τη συνδιδασκαλία και τη συμπεριληπτική ένταξη στην πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Εισαγωγή και Μεθοδολογική Αναδιάρθρωση

Το παρόν κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνευτική σύνθεση των πρωτογενών εμπειρικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας και ειδικότερα της Θεματικής Ανάλυσης (Thematic Analysis) κατά Braun και Clarke (2006), η επεξεργασία του υλικού δεν ακολουθεί μια απομονωμένη παρουσίαση ανά υποκείμενο, αλλά οργανώνεται γύρω από κεντρικούς θεματικούς άξονες και υποθέματα που αναδύθηκαν από τη διαδικασία της ανοιχτής κωδικοποίησης (open coding).

Η ανάλυση διέπεται από τις αρχές της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (triangulation). Τα δεδομένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων από τον Διευθυντή, τη Φιλόλογο Γενικής Παιδείας, τη Μαθηματικό Γενικής Παιδείας και την Εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής (ΤΥ) διασταυρώνονται συστηματικά με τις σημειώσεις πεδίου (Field Notes) που κρατήθηκαν κατά τις διδακτικές παρατηρήσεις.

Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται η απάντηση στα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα, συμπεριλαμβανομένου και του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος (Ε.Ε. 5), το οποίο εξετάζει κριτικά τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διευκόλυνση ή παρεμπόδιση της συμπεριληπτικής συνεργασίας.

4.2 ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας στη Διαμόρφωση και τον Συντονισμό των Συμπεριληπτικών Πρακτικών

4.2.1 Ο Διοικητικός Λόγος και η Γραφειοκρατεία

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αναδεικνύεται ως ο πρωταρχικός δομικός παράγοντας που καθορίζει τα όρια, τις δυνατότητες και τις παθογένειες της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής τάξης και της δομής υποστήριξης. Κατά την ανάλυση του λόγου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο ίδιος αυτοπροσδιορίζεται μέσα από ένα μοντέλο διεκπεραίωσης των θεσμικών επιταγών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει,

ο ρόλος του είναι κυρίως «διευκολυντικός», εστιάζοντας στη διασφάλιση των βασικών συνθηκών ώστε η εκπαιδευτικός της ΤΥ να μην αισθάνεται απομονωμένος και ο μαθητής να θεωρείται μέλος όλου του σχολείου.

Ο διοικητικός αυτός προσανατολισμός, αν και απαραίτητος για την τυπική λειτουργία της δομής, αντανακλά μια διαχειριστική αντίληψη για τη συμπερίληψη, η οποία περιορίζεται στη χωροταξική και οργανωτική τακτοποίηση (όπως η κατανομή των μαθητών σε pull-out ή η δοκιμαστική εντός τάξης στήριξη στην Ιστορία), αφήνοντας το ουσιαστικό παιδαγωγικό περιεχόμενο και την παρακολούθηση της συνεργασίας στο περιθώριο.

Η τάση αυτή για μια επιφανειακή διαχείριση της συμπερίληψης επιβεβαιώνεται με έντονο τρόπο από την κριτική των εκπαιδευτικών της πράξης. Η Μαθηματικός Γενικής Παιδείας αποδομεί τη στάση της διεύθυνσης, επισημαίνοντας ότι η διοίκηση στοχεύει κυρίως στο να «φαίνεται ότι το σχολείο κάνει συμπερίληψη», προκειμένου να ικανοποιούνται οι τυπικές απαιτήσεις του Υπουργείου και να αποφεύγονται οι εξωτερικές πιέσεις. Κατά την άποψή της, η ηγεσία εστιάζει στη νομική νομιμοποίηση και στην απουσία παραπόνων, χωρίς ωστόσο να ασκεί ουσιαστικό έλεγχο στην ποιότητα της συνεργασίας αυτής.

Η συγκεκριμένη διαπίστωση αναδεικνύει μια σημαντική εσωτερική αντίφαση: το σχολείο υιοθετεί τη συμπεριληπτική ορολογία και τις υποστηρικτικές δομές ως μέσα εξωτερικής συμμόρφωσης, στερείται όμως της αναγκαίας εσωτερικής παιδαγωγικής καθοδήγησης που θα διασφάλιζε την αποτελεσματικότητά τους.

4.2.2 Το Θεσμικό Κενό στον Συντονισμό και η «Ιδιωτικοποίηση» της Συνεργασίας

Η σημαντικότερη παθογένεια που αναδύεται από τον ηγετικό χειρισμό είναι η πλήρης απουσία θεσμοθετημένων διαύλων επικοινωνίας και κοινού χρόνου σχεδιασμού για τους εκπαιδευτικούς. Ο Διευθυντής αναγνωρίζει ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπει κοινή ώρα σχεδιασμού, με αποτέλεσμα η σχολική μονάδα να βασίζεται σε «άτυπες συζητήσεις στα διαλείμματα» και, κυρίως, στο «φιλότιμο» των εκπαιδευτικών. Η στάση αυτή οδηγεί στην «ιδιωτικοποίηση» της συνεργασίας, η οποία παύει να αποτελεί μια οργανωμένη σχολική πολιτική και επαφίεται αποκλειστικά στην εθελοντική διάθεση και στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Η Εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής υπογραμμίζει με δραματικό τρόπο

αυτό το θεσμικό έλλειμμα, δηλώνοντας ότι δεν υφίσταται κανένας επίσημος τρόπος επίλυσης των αναφερόμενων δυσκολιών και ότι η απουσία διαλόγου την αναγκάζει σε υποχωρήσεις. Η ίδια απευθύνει σαφές αίτημα προς τη σχολική ηγεσία για μια πιο ενεργή και παρεμβατική στάση, τονίζοντας ότι η διεύθυνση οφείλει να παρεμβαίνει ενεργά, να ορίζει υποχρεωτικές συναντήσεις συντονισμού και να μην περιορίζεται στην απλή παραχώρηση μιας αίθουσας.

Αυτό αναδεικνύει ότι η αυθεντική επαγγελματική συνεργασία δεν μπορεί να ευδοκιμήσει σε συνθήκες διοικητικής ουδετερότητας, αλλά απαιτεί τη θεσμοθέτηση σταθερών δομών και χρόνου από την ηγεσία.

Η απουσία ηγετικής παρέμβασης επιτρέπει την ανάπτυξη έντονων ασυμμετριών και συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας. Η Εκπαιδευτικός της ΤΥ επισημαίνει ότι ο διευθυντής θα έπρεπε να ξεκαθαρίσει προς τη γενική παιδεία ότι η Τάξη Υποδοχής δεν αποτελεί ένα «πάρκινγκ» μαθητών, αλλά μια δομή που οφείλει να υποστηρίζεται μέσα στην κοινή αίθουσα.

Όταν η ηγεσία ανέχεται την απαξίωση της υποστηρικτικής δομής ή την περιχαράκωσή της, ουσιαστικά επιτρέπει τη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας «δύο ταχυτήτων». Όπως εξηγεί η ίδια η εκπαιδευτικός της ΤΥ, η έλλειψη διοικητικής παρέμβασης δημιουργεί ένα επικίνδυνο προηγούμενο: όταν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη Μαθηματικό να απαξιώνει τη δομή, νομιμοποιούνται και άλλοι να υιοθετήσουν την ίδια στάση.

Η ηγετική, επομένως, απουσία από το παιδαγωγικό γίνεσθαι δεν λειτουργεί ως ουδετερότητα, αλλά ως ένας έμμεσος μηχανισμός αναπαραγωγής του αποκλεισμού, καθώς επιτρέπει στις προσωπικές αντιστάσεις ή στην αμηχανία των εκπαιδευτικών της γενικής παιδείας να ακυρώνουν τη συμπεριληπτική δυναμική των Τάξεων Υποδοχής.

4.3 ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2: Γνωστική Εγγύτητα και Γνωστική Απόσταση ως Προσδιοριστικοί Καταλύτες της Διεπαγγελματικής Σύμπραξης

4.3.1 Η Κοινή Επιστημονική Ταυτότητα ως Γέφυρα Ισοτιμίας στα Ανθρωπιστικά Μαθήματα

Η συστηματική σύγκριση των δύο συνεργατικών ζευγών αναδεικνύει τη «γνωστική εγγύτητα» (cognitive proximity) ως έναν από τους πιο καθοριστικούς, αν και συχνά αόρατους, παράγοντες για την ευόδωση ή την αποτυχία της

συνδιδασκαλίας. Στην περίπτωση του φιλολογικού ζεύγους, η κοινή επιστημονική ιδιότητα και η εξοικείωση με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο λειτούργησαν ως ισχυρός καταλύτης για την ταχεία οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και την υπέρβαση των αρχικών επαγγελματικών αντιστάσεων. Η Φιλόλογος Γενικής Παιδείας παραδέχεται με ειλικρίνεια τις αρχικές της επιφυλάξεις, περιγράφοντας το αίσθημα της έκθεσης της διδασκαλίας της σε ένα δεύτερο πρόσωπο:

«Στην αρχή, ξέρετε, ένιωσα μια μικρή εισβολή στον προσωπικό μου χώρο διδασκαλίας. Αλλά η συνάδελφος ήταν πολύ διακριτική και υποστηρικτική· οπότε η επιφύλαξη έφυγε ΓΡΗΓΟΡΑ όταν είδα τα παιδιά να ανταποκρίνονται».

Αυτή η γρήγορη μετάβαση από το αίσθημα της «εισβολής» στην επαγγελματική αποδοχή κατέστη δυνατή επειδή και οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονταν μια κοινή επιστημονική γλώσσα. Η κοινή τους κατάρτιση επέτρεψε τον άμεσο διαμοιρασμό των ρόλων, με βάση τον σεβασμό της εξειδίκευσης του καθενός, οδηγώντας σε μια ισότιμη σχέση όπου η μία συμπληρώνει την άλλη. Η Φιλόλογος αποτυπώνει αυτή τη δυναμική χρησιμοποιώντας δύο πολύ εύστοχες μεταφορές:

«Εκείνη αναγνώρισε τη γνώση μου στο αντικείμενο και εγώ τη δική της εξειδίκευση στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα. Με τον καιρό αυτή η σχέση έγινε πιο ΙΣΟΤΙΜΗ [...]. Εγώ νιώθω ως ο μαέστρος της ύλης και η συνάδελφος ως ο μεταφραστής που διασφαλίζει ότι κανείς δεν μένει πίσω».

Η γνωστική αυτή σύγκλιση δεν παρέμεινε σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά μεταφράστηκε σε μια ρευστή και ευέλικτη αναδιαμόρφωση των ρόλων μέσα στην τάξη, όπου η Γενική Φιλόλογος δεν διστάζει να παραχωρήσει τον έλεγχο της ροής: *«Πλέον της δίνω συχνά το βήμα να κάνει εκείνη την εισαγωγή ή να εξηγήσει γραμματικά φαινόμενα. Έχει έναν τρόπο πιο μεταδοτικό για το επίπεδο αυτών των παιδιών».*

Από την πλευρά της, η Εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής επιβεβαιώνει απόλυτα αυτή την οπτική, δηλώνοντας: *«Με τη φιλόλογο η συνεργασία είναι ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ. Νιώθω ευπρόσδεκτη στην τάξη της, υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός».* Η ίδια αναγνωρίζει ότι η επαγγελματική αυτή εγγύτητα λειτούργησε ως πεδίο δικής της μάθησης, καθώς, όπως αναφέρει, *«από τη φιλόλογο έμαθα πολλά για το πώς να συνδέω τη γλώσσα με την ταυτότητα των παιδιών».*

Η τριγωνοποίηση των δεδομένων αυτών με τις σημειώσεις πεδίου της παρατήρησης (Παρατήρηση 1 στα Φιλολογικά) αποδεικνύει την πρακτική εφαρμογή αυτής της γνωστικής εγγύτητας. Σύμφωνα με τα Field Notes, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης ενός λογοτεχνικού κειμένου, οι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν σε απόλυτο συντονισμό, χωρίς να διακόπτουν η μία την άλλη. Ενώ η Φιλολόγος Γενικής Παιδείας ανέλυε τα νοήματα στον πίνακα, η εκπαιδευτικός της ΤΥ κινούνταν διακριτικά θρανίο το θρανίο στους πολύγλωσσους μαθητές, προσφέροντάς τους ένα παράλληλο, απλουστευμένο φυλλάδιο λεξιλογίου που είχε σχεδιαστεί σε προηγούμενη άτυπη συνεννόηση. Η παρατήρηση κατέγραψε μάλιστα τη στιγμή που η εκπαιδευτικός της ΤΥ παρενέβη στην ολομέλεια για να θέσει μια ερώτηση που απλοποιούσε έναν αφηρημένο όρο, με τη Γενική Φιλολόγο να ενσωματώνει αμέσως την παρέμβαση στο μάθημα. Η κοινή γνωστική τους βάση επέτρεψε στη διαφοροποιημένη διδασκαλία να ενταχθεί οργανικά, χωρίς να «σπάει» η τάξη και χωρίς να στιγματίζονται οι μαθητές.

4.3.2 Η Γνωστική Απόσταση ως Παράγοντας Αμοιβαίας Ακύρωσης στα Μαθήματα Θετικών Επιστημών

Στον αντίποδα, η «γνωστική απόσταση» (cognitive distance) που χαρακτηρίζει τη σχέση μεταξύ της Μαθηματικού και της Εκπαιδευτικού της ΤΥ λειτούργησε ως ανυπέρβλητο εμπόδιο, οδηγώντας σε επαγγελματική αποξένωση και αμοιβαία ακύρωση του έργου τους. Λόγω της διαφορετικής επιστημονικής τους συγκρότησης, οι δύο εκπαιδευτικοί απέτυχαν να βρουν έναν κοινό τόπο επικοινωνίας, καθώς η δομή των Μαθηματικών (Άλγεβρα και Γεωμετρία) απαιτεί μια ιδιαίτερη εννοιολογική προσέγγιση που η εκπαιδευτικός της ΤΥ –ως ανθρωπιστικών σπουδών– δεν μπορούσε να υποστηρίξει χωρίς προηγούμενο διεπιστημονικό σχεδιασμό. Η Μαθηματικός εκφράζει με έντονο τρόπο τη ματαίωσή της για αυτή την έλλειψη γνωστικής σύνδεσης:

«Η αλήθεια είναι ότι δεν υπήρξε ουσιαστική προετοιμασία. [...]. Δεν κάτσαμε ΠΟΤΕ να δούμε πώς θα συνδέσουμε τα μαθηματικά με τη γλώσσα. [...]. Ένιωσα ότι η συνάδελφος αντιμετωπίζει το μάθημά μου ως δευτερεύον ή ως ευκαιρία για να κάνει απλώς ενισχυτική γλώσσα, χωρίς να σέβεται τη ροή της διδασκαλίας μου».

Η γνωστική αυτή απόσταση δημιούργησε μια βαθιά παρεξήγηση ως προς τις ανάγκες των μαθητών. Η Μαθηματικός αισθάνθηκε ότι η εξειδίκευσή της παραγνωρίζεται, καθώς η συνάδελφος της ΤΥ δεν τη συμβουλευόταν για τις μαθηματικές έννοιες που δυσκόλευαν τα παιδιά: *«Αντί να με ρωτήσει ποιες έννοιες δυσκολεύουν τα παιδιά, π.χ. οι εξισώσεις, αποφασίζει ΜΟΝΗ της πότε θα τα βγάλει έξω, συχνά την ώρα που εξηγώ κάτι ΚΡΙΣΙΜΟ».*

Από τη δική της πλευρά, η Εκπαιδευτικός της ΤΥ βίωνε αυτή τη γνωστική απόσταση ως μια συνειδητή απόρριψη και ως εχθρότητα απέναντι στην παρουσία της, δηλώνοντας χαρακτηριστικά: *«Με τη μαθηματικό το κλίμα είναι ψυχρό. Αισθάνομαι ότι η παρουσία μου θεωρείται ΕΝΟΧΛΗΣΗ ή ξένο σώμα. [...] Από τη μαθηματικό, δυστυχώς, αποκόμισα την εμπειρία μιας κλειστής πόρτας».*

Η κατάρρευση της συνεργασίας λόγω της γνωστικής απόστασης αποτυπώθηκε με απόλυτη ακρίβεια στις σημειώσεις πεδίου της παρατήρησης (*Παρατήρηση 4 στα Μαθηματικά*), προσφέροντας το αναγκαίο αναλυτικό βάθος. Τα Field Notes κατέγραψαν μια εικόνα πλήρους διδακτικού κατακερματισμού: η Μαθηματικός βρισκόταν στον πίνακα παραδίδοντας την επίλυση κλασμάτων, ενώ η εκπαιδευτικός της ΤΥ καθόταν απομονωμένη στο πίσω θρανίο μαζί με τους τέσσερις πολύγλωσσους μαθητές. Λόγω της έλλειψης κοινής γραμμής, η εκπαιδευτικός της ΤΥ μοίρασε στα παιδιά φυλλάδια που αφορούσαν την εκμάθηση άρθρων και βασικού ελληνικού λεξιλογίου, τα οποία δεν είχαν καμία απολύτως συνάφεια με το μαθηματικό αντικείμενο που διδασκόταν εκείνη την ώρα.

Οι μαθητές βρέθηκαν σε κατάσταση γνωστικής σύγχυσης, προσπαθώντας να ισορροπήσουν ανάμεσα στις φωνές της Μαθηματικού από τον πίνακα και στις ψιθυριστές οδηγίες της εκπαιδευτικού της ΤΥ για τη γλώσσα. Η έλλειψη κοινού γνωστικού υποβάθρου οδήγησε τις δύο εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως δύο παράλληλοι, ασύνδετοι κόσμοι μέσα στην ίδια αίθουσα, ακυρώνοντας στην πράξη κάθε συμπεριληπτική προσπάθεια και μετατρέποντας την υποστήριξη σε πηγή πρόσθετου θορύβου και σύγχυσης για τους μαθητές.

4.4 ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3: Η Διδακτική και Χωροταξική Διαπάλη μεταξύ των Μοντέλων Υποστήριξης

4.4.1 Η Εντός Τάξης Υποστήριξη ως «Γέφυρα» Συμπερίληψης και η Απόρριψη του Στιγματισμού

Η επιλογή του χωροταξικού και διδακτικού μοντέλου υποστήριξης των πολύγλωσσων μαθητών αποτελεί ένα από τα πιο έντονα σημεία διαφοροποίησης μεταξύ των συμμετεχόντων, αναδεικνύοντας τις διαφορετικές παιδαγωγικές τους φιλοσοφίες. Στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών μαθημάτων, η Φιλολόγος Γενικής Παιδείας τάσσεται κατηγορηματικά υπέρ της σταθερής παραμονής της εκπαιδευτικού της ΤΥ μέσα στη γενική τάξη, απορρίπτοντας κάθε πρακτική διαχωρισμού των παιδιών. Η ίδια αναγνωρίζει ότι η φυσική και οργανική παρουσία της δομής υποστήριξης δίπλα στους μαθητές προλαμβάνει τον κοινωνικό και μαθησιακό αποκλεισμό:

«Η απομόνωση των παιδιών σε ένα άλλο δωμάτιο τα στιγματίζει. Η παρουσία της μέσα στη γενική τάξη δημιουργεί μια γέφυρα. [...]. Στην Ελλάδα το πιο συνηθισμένο είναι το "one teach, one assist". Η πλήρης συνδιδασκαλία, να μιλάμε δηλαδή πενήντα-πενήντα, είναι δύσκολη λόγω του όγκου της ύλης».

Η Φιλολόγος επιλέγει συνειδητά το μοντέλο της παράλληλης στήριξης εντός της αίθουσας, καθώς θεωρεί ότι η απομάκρυνση (pull-out) λειτουργεί ως μηχανισμός «ταμπελοποίησης» (labeling) που εκθέτει τους μαθητές στα μάτια της ολομέλειας. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει τη διατήρηση της ακαδημαϊκής ποιότητας του μαθήματος, καθιστώντας το ταυτόχρονα προσβάσιμο σε όλους.

Η Εκπαιδευτικός της ΤΥ επιβεβαιώνει τη λειτουργικότητα αυτού του μοντέλου στα φιλολογικά μαθήματα, επισημαίνοντας τη σημασία του να αισθάνεται ισότιμο μέλος της διαδικασίας: *«Νιώθω ευπρόσδεκτη στην τάξη της, υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός».*

Τα δεδομένα αυτά τριγωνοποιούνται με τις σημειώσεις πεδίου της Παρατήρησης 1 (Νέα Ελληνικά). Σύμφωνα με τα Field Notes, οι πολύγλωσσοι μαθητές δεν χρειάστηκε να εγκαταλείψουν ποτέ τη θέση τους. Η εκπαιδευτικός της ΤΥ, κινούμενη διακριτικά στον χώρο, τους παρείχε άμεση υποστήριξη στην

κατανόηση του λεξιλογίου, ενώ η Γενική Φιλολόγος συνέχιζε την παράδοση στον πίνακα. Οι μαθητές συμμετείχαν στις κοινές δραστηριότητες της ολομέλειας, γεγονός που αποδεικνύει ότι η εντός τάξης σύμπραξη, όταν βασίζεται στον κοινό στόχο, ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και αποτρέπει τον σχολικό στιγματισμό.

4.4.2 Το Μοντέλο Pull-out ως Μηχανισμός Διχοτόμησης της Τάξης και Μαθησιακού Αποκλεισμού

Στον αντίποδα, η διδακτική πραγματικότητα στο μάθημα των Μαθηματικών κυριαρχείται από την άναρχη και συστηματική εφαρμογή του μοντέλου της απομάκρυνσης (pull-out), η οποία μετατρέπει την υποστήριξη σε πηγή σοβαρού γνωστικού κατακερματισμού. Η Μαθηματικός εκφράζει την έντονη αντίθεσή της για τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται αυτή η διαδικασία, υποστηρίζοντας ότι η φυσική έξοδος των μαθητών από την αίθουσα καταστρέφει τη συνοχή της διδασκαλίας:

«Μπαίνω στην τάξη, ξεκινώ το μάθημα. Μετά από δέκα λεπτά η συνάδελφος χτυπάει την πόρτα, παίρνει τους τέσσερις-πέντε μαθητές και φεύγει για τον δικό της χώρο. [...]. Έτσι όπως γίνεται, η συνεργασία είναι προσχηματική. Οι μαθητές χάνουν τη συνέχεια του μαθήματος. Όταν επιστρέφουν είναι εντελώς χαμένοι, γιατί έχασαν την παράδοση. [...]. Το τμήμα ΣΠΑΕΙ στα δύο, και εγώ μένω να αναρωτιέμαι αν θα πρέπει να ξαναδιδάξω το ίδιο πράγμα όταν επιστρέψουν».

Για τη Μαθηματικό, το pull-out δημιουργεί μια ανυπέρβλητη διδακτική δυσκολία, καθώς οι πολύγλωσσοι μαθητές στερούνται τις βασικές μαθηματικές εξηγήσεις, με αποτέλεσμα η επιστροφή τους στη γενική τάξη να συνοδεύεται από αίσθημα πλήρους αδυναμίας παρακολούθησης.

Η Εκπαιδευτικός της ΤΥ, ωστόσο, προσφέρει μια εντελώς διαφορετική και εξαιρετικά αποκαλυπτική ερμηνεία για τα αίτια αυτής της απομάκρυνσης. Η ίδια ομολογεί ότι η έξοδος από την τάξη δεν αποτελεί δική της παιδαγωγική επιλογή, αλλά μια αναγκαστική στρατηγική επιβίωσης απέναντι στην επαγγελματική απόρριψη που βιώνει:

«Αισθάνομαι ότι η παρουσία μου θεωρείται ΕΝΟΧΛΗΣΗ ή ξένο σώμα. Αυτό με αναγκάζει να παίρνω τα παιδιά έξω, προκειμένου να αποφύγω την ένταση μέσα στην αίθουσα».

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο: το μοντέλο pull-out στα Μαθηματικά δεν επιστρατεύεται επειδή θεωρείται αποτελεσματικότερο, αλλά ως ένας «μηχανισμός προστασίας» και αποφυγής των ενδοεκπαιδευτικών συγκρούσεων.

Η τριγωνοποίηση των δεδομένων αυτών με τις σημειώσεις πεδίου της Παρατήρησης 2 (Μαθηματικά) προσφέρει την πλήρη επαλήθευση των παραπάνω. Στα Field Notes καταγράφηκε επακριβώς η σκηνή της απομάκρυνσης: στο 12ο λεπτό της ώρας, ενώ η Μαθηματικός εξηγούσε στον πίνακα μια κρίσιμη μεθοδολογία για τις εξισώσεις, η εκπαιδευτικός της ΤΥ εισήλθε στην αίθουσα, συγκέντρωσε τους πολύγλωσσους μαθητές και αποχώρησαν για τον δικό τους χώρο. Κατά την επιστροφή των μαθητών στα τελευταία λεπτά του μαθήματος, η παρατήρηση κατέγραψε τους συγκεκριμένους μαθητές να κάθονται εντελώς αδρανείς, ανίκανοι να παρακολουθήσουν την άσκηση που έλυναν οι υπόλοιποι συμμαθητές τους.

Αυτή η χωροταξική και διδακτική ασυνέπεια οδηγεί, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της ΤΥ, σε σοβαρές επιπτώσεις στην ταυτότητα των παιδιών, τα οποία βιώνουν μια κατάσταση μαθησιακής αποξένωσης: *«Οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς στα Νέα Ελληνικά, αλλά παρίες στα Μαθηματικά. Αυτή η ασυνέπεια είναι το μεγαλύτερο ΕΜΠΟΔΙΟ για την πραγματική συμπερίληψη».* Η κακή ποιότητα της συνεργασίας και η άναρχη χρήση του pull-out καταλήγουν να θεσμοθετούν «μαθητές δύο ταχυτήτων», μετατρέποντας τη δομή υποστήριξης από εργαλείο ένταξης σε μηχανισμό αποκλεισμού και σχολικής αποτυχίας.

4.5 ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 4: Ψυχοσυναισθηματικές Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Συνύπαρξης και η Διάχυση της Συνεργατικής Κουλτούρας στη Σχολική Κοινότητα

4.5.1 Το Συναισθηματικό Φορτίο των Εκπαιδευτικών

Η ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής τάξης και της δομής υποστήριξης δεν επηρεάζει μόνο τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά παράγει ισχυρά

συναισθηματικά φορτία που καθορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα και την καθημερινή εμπειρία των υποκειμένων. Στο θετικό υπόδειγμα του φιλολογικού ζεύγους, η ύπαρξη κοινού παιδαγωγικού προσανατολισμού μεταφράζεται σε αίσθημα ασφάλειας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Η Φιλόλογος Γενικής Παιδείας περιγράφει πώς η παρουσία της συναδέλφου της ΤΥ λειτούργησε ως παράγοντας αποφόρτισης από το καθημερινό διδακτικό άγχος:

«Πλέον, νιώθω ανακούφιση. Ξέρω ότι αν κάποιο παιδί δυσκολευτεί με μια λέξη ή μια έννοια, υπάρχει ένας άνθρωπος δίπλα του να το στηρίζει αμέσως, χωρίς εγώ να πρέπει να σταματήσω το μάθημα για όλη την τάξη».

Αντίθετα, στο δυσλειτουργικό πλαίσιο των Μαθηματικών, η απουσία διαλόγου και ο κατακερματισμός της διδακτικής ώρας παράγουν έντονα συναισθήματα εκνευρισμού, ματαίωσης και εργασιακού στρες. Η Μαθηματικός βιώνει τη συνύπαρξη όχι ως βοήθεια, αλλά ως ένα πρόσθετο εμπόδιο που δυσχεραίνει τη διαχείριση της τάξης και την κάλυψη της διδακτέας ύλης:

«Αισθάνομαι εκνευρισμό και ματαίωση. Είναι δύσκολο να διαχειρίζεσαι είκοσι πέντε παιδιά και να έχεις μια συνάδελφο που, αντί να σου ελαφρύνει το έργο, σου δημιουργεί πρόσθετο ΑΓΧΟΣ. [...] Η κατάσταση παραμένει στάσιμη. Μάλλον χειροτερεύει, καθώς η επικοινωνία μας έχει περιοριστεί στα απολύτως ΤΥΠΙΚΑ».

Αυτό το αρνητικό συναισθηματικό κλίμα αντανακλάται άμεσα και στην πλευρά της Εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής, η οποία εισπράττει την απόρριψη και την απαξίωση του έργου της, οδηγούμενη σε μια κατάσταση επαγγελματικής αποξένωσης. Η ίδια περιγράφει το καθημερινό βίωμα της «κλειστής πόρτας» στα Μαθηματικά, το οποίο την αναγκάζει σε μια παθητική στάση υποχώρησης προκειμένου να διατηρηθούν οι ισορροπίες: *«Δεν υπάρχει χώρος για επίλυση, γιατί ΔΕΝ υπάρχει διάλογος. Συνήθως υποχωρώ για να μη διαταραχθεί η ηρεμία του τμήματος».*

Η καθημερινή τους επικοινωνία, όπως τονίζει, είναι *«ανύπαρκτη έξω από την τάξη»* και εντός αυτής περιορίζεται σε ένα μηχανικό και γραφειοκρατικό *«μπορώ να τους πάρω τώρα;»*. Η τριγωνοποίηση με την Παρατήρηση 4 (Μαθηματικά) επιβεβαιώνει αυτή την ψυχρότητα. Σύμφωνα με τα Field Notes, κατά την είσοδο και

την έξοδο της εκπαιδευτικού της ΤΥ από την αίθουσα, δεν υπήρξε καμία βλεμματική επαφή ή λεκτική ανταλλαγή μεταξύ των δύο γυναικών πέρα από ένα τυπικό νεύμα, αποτυπώνοντας ανάγλυφα την πλήρη κατάρρευση των διαύλων επικοινωνίας.

4.5.2 Η Διάχυση του Συνεργατικού Προτύπου και η Διαμόρφωση της Σχολικής Κουλτούρας

Η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει ότι οι πρακτικές που αναπτύσσονται στο μικρο-επίπεδο της τάξης δεν παραμένουν απομονωμένες, αλλά λειτουργούν ως πρότυπα που διαχέονται και διαμορφώνουν τη συνολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Η Εκπαιδευτικός της ΤΥ εισάγει μια εξαιρετικά κρίσιμη διάσταση, περιγράφοντας πώς η στάση των δύο εκπαιδευτικών γενικής παιδείας λειτουργεί παραδειγματικά για τον υπόλοιπο σύλλογο διδασκόντων:

«Δημιουργείται ένα κλίμα δύο ταχυτήτων. Όταν οι υπόλοιποι συνάδελφοι βλέπουν τη φιλόλογο να με υποδέχεται θερμά, παρακινούνται. Όταν όμως βλέπουν τη μαθηματικό να με απαξιώνει, νομιμοποιούνται και άλλοι να έχουν την ίδια στάση. [...] Αυτή η ασυνέπεια είναι το μεγαλύτερο ΕΜΠΟΔΙΟ για την πραγματική συμπερίληψη».

Η δημόσια απαξίωση ή αποδοχή της δομής υποστήριξης λειτουργεί ως ένας άτυπος μηχανισμός «νομιμοποίησης» συγκεκριμένων συμπεριφορών εντός του σχολείου. Όταν η σχολική κουλτούρα ανέχεται την περιχαράκωση των ρόλων και την αντιμετώπιση της ΤΥ ως «πάρκινγκ» μαθητών, αναπαράγει αποκλεισμούς.

Αντίθετα, όταν προβάλλεται το μοντέλο της ισότιμης σύμπραξης, καλλιεργείται μια κουλτούρα κοινής ευθύνης. Η ανάγκη για μια ριζική αναδιάρθρωση του υφιστάμενου μοντέλου γίνεται αντιληπτή από όλες τις πλευρές. Η Μαθηματικός, παρά την αρνητική της στάση, αναγνωρίζει την ανάγκη για δομικές αλλαγές, ζητώντας την κατάργηση του pull-out στα βασικά μαθήματα: *«Θα άλλαζα τα ΠΑΝΤΑ. Θα ήθελα η συνάδελφος να είναι υποχρεωμένη να μένει μέσα στην τάξη και να βοηθάει τους μαθητές πάνω στις ασκήσεις των μαθηματικών. Η απομάκρυνση πρέπει να σταματήσει εις βάρος των βασικών μαθημάτων».*

Η επιθυμία αυτή για μετατόπιση προς την εντός τάξης στήριξη υποδηλώνει ότι ακόμη και οι πιο δύσπιστοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δυσλειτουργία του διαχωρισμού, στερούνται όμως των αναγκαίων οργανωτικών δομών και της καθοδήγησης για να την υλοποιήσουν.

Συμπερασματικά, η θεματική ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει ότι η συμπερίληψη των πολύγλωσσων μαθητών δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία που διασφαλίζεται με την απλή ίδρυση μιας Τάξης Υποδοχής. Απαιτεί μια συνεκτική σχολική πολιτική, ενεργή ηγετική εποπτεία που θα θεσμοθετεί χρόνο συντονισμού, καθώς και την αξιοποίηση της γνωστικής εγγύτητας των εκπαιδευτικών, ώστε η υποστήριξη να μην αποτελεί μια προσχηματική «βιτρίνα», αλλά μια οργανική και ισότιμη διδακτική πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Ο σκοπός της παρούσας ενότητας είναι η ερμηνευτική συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων, θέτοντάς τα σε άμεσο διάλογο με τη διεθνή βιβλιογραφία περί συμπερίληψης, συνδιδασκαλίας και συνεργατικής κουλτούρας σε πολύγλωσσικά περιβάλλοντα. Η ανάλυση που προηγήθηκε στο τέταρτο κεφάλαιο αναδεικνύει μια σύνθετη και συχνά αντιφατική πραγματικότητα, όπου οι θεσμικές εξαγγελίες για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) συγκρούονται στην πράξη με λειτουργικές ασυνέχειες, επαγγελματικές εντάσεις και διαβαθμίσεις στη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η μετάβαση από τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές στην καθημερινή, παιδαγωγική πράξη παραμένει, όπως αναδεικνύεται από τα δεδομένα, μια εξαιρετικά προβληματική και ατελής διαδρομή.

Στο πεδίο της πράξης, η έλλειψη θεσμοθετημένου χρόνου για κοινό σχεδιασμό και διεπιστημονική συνεργασία, ένα κενό που επισημάνθηκε emphatically τόσο από τη διοίκηση όσο και από τους διδάσκοντες, έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τις διεθνείς προδιαγραφές για μια αποτελεσματική συνδιδασκαλία. Όπως υπογραμμίζεται διαχρονικά στη βιβλιογραφία, η επιτυχία των συνεργατικών σχημάτων δεν αποτελεί προϊόν τύχης, αλλά προϋποθέτει σαφή κατανομή ρόλων, δομημένο κοινό σχεδιασμό και συνεχή επικοινωνία (Cook & Friend, 1995· Friend &

Cook, 2017). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η απουσία αυτών των εγγυήσεων μετατρέπει τη συνεργασία σε μια πρακτική που βασίζεται κυρίως στην καλή θέληση, η οποία εξαρτάται αποκλειστικά από το φιλότιμο, τις προσωπικές αντοχές και τη χημεία των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση των μοντέλων συνεργασίας ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο. Η επιτυχής εμπειρία συνδιδασκαλίας στο πεδίο των φιλολογικών μαθημάτων ευθυγραμμίζεται με τη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι τα γνωστικά αντικείμενα με έντονη γλωσσική διάσταση είναι εγγενώς πιο πρόσφορα για πρακτικές ενσωματωμένης γλωσσικής υποστήριξης (Staeher Fenner & Snyder, 2017· Yoon, 2023). Σε αυτή την περίπτωση, οι αντιλήψεις της Φιλολόγου για τη συνεργασία, τις οποίες προσεγγίζει ως μια διαδικασία μοιρασμένης ευθύνης, συνάδουν με τις διαπιστώσεις του Whiting (2019) αναφορικά με τη θετική αποδοχή του υποστηρικτικού ρόλου των εκπαιδευτικών γλώσσας όταν υπάρχει αμοιβαία αναγνώριση της επιστημονικής τους εξειδίκευσης.

Αντιθέτως, η κατάσταση στα Μαθηματικά, όπου επικρατεί το μοντέλο της απομάκρυνσης (pull-out), αναδεικνύει την αδυναμία σύνδεσης της γλώσσας με τις αφηρημένες έννοιες, ειδικά όταν στερείται κοινού παιδαγωγικού προσανατολισμού. Το συγκεκριμένο εύρημα για τη δυναμική εξουσίας στο ζεύγος της Μαθηματικού και της εκπαιδευτικού της Τ.Υ. επιβεβαιώνει αυτό που περιγράφει ο Yoon (2023) σχετικά με την ανάπτυξη μιας ιεραρχικής και ασύμμετρης σχέσης, όπου ο εκπαιδευτικός του γνωστικού αντικείμενου διεκδικεί την αποκλειστική κυριαρχία του χώρου και της ύλης, υποβαθμίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού της γλώσσας. Η διεθνής έρευνα έχει κατ' επανάληψη προειδοποιήσει ότι το μοντέλο της απομάκρυνσης, εφόσον εφαρμόζεται αποσπασματικά και ως αποτέλεσμα δυσλειτουργικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους. Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, αν και έμμεσα –καθώς βασίζονται στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών και όχι σε πρωτογενή στοιχεία από τους ίδιους τους μαθητές– συνάδουν με τη βιβλιογραφία για τις πιθανές επιπτώσεις του pull-out, αναφορικά με τη γνωστική απώλεια και τον κίνδυνο κοινωνικού στιγματισμού των μαθητών (Norwich, 2013· Bottge et al., 2018).

Παράλληλα, τα ευρήματα της έρευνας φωτίζουν τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν οι προσωπικές, επαγγελματικές αντιλήψεις για τον ρόλο και την ευθύνη στη διδασκαλία κατά τη διαμόρφωση των συνεργατικών σχημάτων. Η

προσέγγιση της Φιλολόγου, η οποία αντιλαμβάνεται τη συνεργασία ως μια «μοιρασμένη ευθύνη», ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις σύγχρονες θεωρίες του «συνεργατικού επαγγελματισμού», οι οποίες αναδεικνύουν την ισοτιμία και την αμοιβαία αναγνώριση ως τις απαραίτητες συνθήκες για την επιτυχή σύμπραξη (Hargreaves & O'Connor, 2018). Αντιθέτως, η ιεραρχική αντίληψη των ρόλων που διατυπώνεται από τη Μαθηματικό αντανακλά ένα πιο παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο, όπου η διαχείριση της ύλης και η κυριαρχία στον χώρο της τάξης θεωρούνται σχεδόν αποκλειστική δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού της Γενικής Παιδείας (Whiting, 2019).

Επιπλέον, καθίσταται σαφές ότι η συνεργασία φέρει ένα έντονο συναισθηματικό πρόσημο. Οι εκπαιδευτικές προσπάθειες εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών δεν αποτελούν ουδέτερες διεργασίες, αλλά βιώνονται υποκειμενικά, προκαλώντας ένα φάσμα συναισθημάτων που κυμαίνεται από το άγχος και τη ματαίωση μέχρι την επαγγελματική ανακούφιση και την ενδυνάμωση. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει επανειλημμένα τεκμηριώσει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιβάλλοντα με υψηλές προσδοκίες, αλλά χωρίς την ανάλογη υποστηρικτική δομή, υφίστανται ένα δυσανάλογο συναισθηματικό κόστος, γεγονός που επηρεάζει αναπόφευκτα την ποιότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Kelchtermans, 2005· Larson et al., 2018). Στη συγκεκριμένη μελέτη, η διαφορά στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με το επίπεδο εμπιστοσύνης και τη βάση της επικοινωνίας που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των μελών κάθε συνεργατικού ζεύγους, καθώς οι συγκρουσιακές σχέσεις μετακυλίνουν το συναισθηματικό κόστος απευθείας στη διδακτική πράξη.

Παράλληλα, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αποδεικνύεται σημαντικός, αν και παραμένει δέσμιος μιας αντίφασης, καθώς σε ρητορικό επίπεδο αναγνωρίζεται ως υποστηρικτικός, στην πράξη όμως φαίνεται να περιορίζεται από τις ελλείψεις του οργανωτικού πλαισίου και την απουσία ουσιαστικών εργαλείων παρέμβασης. Η διεθνής βιβλιογραφία είναι σαφής πως η ενεργός εμπλοκή της διοίκησης και η συστηματική καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας αποτελούν τους δύο βασικούς πυλώνες για τη βιωσιμότητα κάθε συμπεριληπτικής πρακτικής (Ainscow et al., 2006· Oskarsdottir et al., 2020). Στο πλαίσιο που εξετάσαμε, η διοικητική βούληση, παρότι υπαρκτή, δεν μετουσιώνεται σε δομικές ρυθμίσεις, με αποτέλεσμα οι εντάσεις να παραμένουν άλυτες και η ευθύνη για τα προβλήματα της συνεργασίας να προσωποποιείται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, η συζήτηση των αποτελεσμάτων αποκαλύπτει μια απόσταση μεταξύ της θεσμικής πρόθεσης για συμπερίληψη και της καθημερινής διδακτικής πραγματικότητας. Οι Τάξεις Υποδοχής, ενώ επιτελούν έναν αναγκαίο ρόλο ως δομές στήριξης, δεν αποτελούν από μόνες τους εγγύηση επιτυχίας, καθώς η αποτελεσματικότητά τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ευρύτερο πλαίσιο αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών. Όταν η συνεργασία εδράζεται σε ένα κοινό παιδαγωγικό όραμα και σε κλίμα εμπιστοσύνης, τότε ενισχύεται η μαθησιακή εμπειρία των πολύγλωσσων μαθητών, ενώ όπου απουσιάζει ο συστηματικός συντονισμός, οι συμπεριληπτικές πρακτικές διατρέχουν τον κίνδυνο να εκφυλιστούν σε τυπικές διαδικασίες.

5.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τις πολυσύνθετες πτυχές της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης και της Τάξης Υποδοχής (Τ.Υ.) σε μια σχολική μονάδα της Κρήτης. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, αναδείχθηκε ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί μια γραμμική ή θεσμικά αυτόματη διαδικασία, αλλά μια δυναμική πράξη που επαναδιαπραγματεύεται καθημερινά μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Τα ευρήματα φωτίζουν το χάσμα μεταξύ της θεσμικής πρόθεσης και της διδακτικής πραγματικότητας, επιβεβαιώνοντας ότι η ποιότητα της ενσωμάτωσης των πολύγλωσσων μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους.

Αναφορικά με τα μοντέλα συνεργασίας και συνδιδασκαλίας στην εξεταζόμενη σχολική μονάδα, η μελέτη ανέδειξε μια σαφή διχοτομία στις πρακτικές που εφαρμόζονται, οι οποίες δεν προκύπτουν από ενιαίο σχεδιασμό, αλλά από την ιδιαιτερότητα του γνωστικού αντικειμένου και την κουλτούρα του κάθε συνεργατικού ζεύγους. Στα φιλολογικά μαθήματα εφαρμόζεται ένα μοντέλο εμπλουτισμένης συνδιδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός της Τ.Υ. λειτουργεί ως συν-διδάσκων που προσαρμόζει τη διδασκαλία ζωντανά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, επιτρέποντας την άμεση γλωσσική διαμεσολάβηση εντός της γενικής τάξης. Αντιθέτως, στα Μαθηματικά κυριαρχεί το μοντέλο της απομάκρυνσης, όπου η συνεργασία ακολουθεί μια διαδικαστική λογική και οι μαθητές εξέρχονται από την τάξη για να λάβουν υποστήριξη σε ξεχωριστό χώρο. Αυτή η απομάκρυνση, αν και αποτελεί μια συνηθισμένη πρακτική, συνίστασε μια λύση ανάγκης που προέκυψε από τη

δυσλειτουργική σχέση του συγκεκριμένου ζεύγους, κατακερματίζοντας τη διδακτική συνέχεια.

Παράλληλα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία διαθλώνται μέσα από το πρίσμα των προσωπικών τους απόψεων για τον ρόλο και την ευθύνη στη διδασκαλία, αναδεικνύοντας δύο διακριτούς τρόπους πρόσληψης. Από τη μία πλευρά, εντοπίζεται η αντίληψη της συνυπευθυνότητας, η οποία υποστηρίζεται από τη Φιλολόγο και εδράζεται στην αναγνώριση της ετερότητας ως ευκαιρίας για την αναβάθμιση της διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, αναδεικνύεται η αντίληψη της εξωτερικότητας και της ασυνέχειας, η οποία εκφράζεται από τη Μαθηματικό, όπου η παρουσία ενός δεύτερου εκπαιδευτικού βιώνεται ως παράγοντας που διαταράσσει την αυθεντία του διδάσκοντος. Η ίδια η εκπαιδευτικός της Τ.Υ. διαμορφώνει τις αντιλήψεις της μέσα από τη διάδραση με τους συναδέλφους της, καταφεύγοντας σε στρατηγικές συναισθηματικής απόσυρσης για να αποφύγει τις εντάσεις όταν το περιβάλλον είναι απορριπτικό.

Επιπλέον, η έρευνα αποκαλύπτει πως οι δυναμικές εξουσίας και οι ρόλοι στη συνεργατική διαδικασία καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το ποιος θεωρείται ο ιδιοκτήτης της τάξης και της διδακτέας ύλης. Στο πλαίσιο της επιτυχημένης συνεργασίας, η εξουσία τείνει να αποκεντρώνεται και να μετατρέπεται σε μοιρασμένη ευθύνη, όπου η ειδική γνώση της εκπαιδευτικού της Τ.Υ. αναγνωρίζεται ως ισότιμη πηγή διδακτικής παρέμβασης. Αντιθέτως, στις περιπτώσεις που η συνεργασία παρουσιάζει δυσκολίες, η δυναμική της εξουσίας γίνεται διακριτή και συγκρουσιακή, καθώς η προσπάθεια επιβολής του ελέγχου πάνω στην ύλη και τον χρόνο οδηγεί στην περιθωριοποίηση της εκπαιδευτικού της Τ.Υ., περιορίζοντας τον ρόλο της σε απλή παρακολούθηση.

Τέλος, αναφορικά με τα εμπόδια, το βασικότερο δομικό πρόβλημα που αναγνωρίζεται ομόφωνα είναι η έλλειψη διαθέσιμου, θεσμοθετημένου χρόνου για κοινό σχεδιασμό, γεγονός που μετατρέπει τη συνεργασία από συστηματική επιλογή σε μια διαδικασία που εξαρτάται από τις περιστάσεις. Παρά τις αντιξοότητες, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πρακτικές άτυπης επικοινωνίας για να εξασφαλίσουν τη συνέχεια του μαθησιακού έργου, βασιζόμενοι σε συζητήσεις στα διαλείμματα και στη συνεχή ανταλλαγή μηνυμάτων. Ωστόσο, η διαρκής εξάρτηση από τέτοιες άτυπες διευθετήσεις, χωρίς ένα υποστηρικτικό οργανωτικό πλαίσιο, ενέχει τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς εκτεθειμένους στο συναισθηματικό κόστος της καθημερινής διαχείρισης.

5.3. Μελλοντικές Προτάσεις και Περιορισμοί της Έρευνας

5.3.1. Εξειδικευμένες Εκπαιδευτικές και Θεσμικές Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, γίνεται πλέον ξεκάθαρο ότι η ουσιαστική συμπερίληψη των μαθητών και η αποτελεσματική λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα απαιτούν συγκεκριμένες, εφαρμόσιμες παρεμβάσεις που θα γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στον επίσημο σχεδιασμό και την καθημερινή πραγματικότητα. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, το κρίσιμότερο ζήτημα είναι η θεσμοθέτηση υποστηρικτικών δομών για τη συνεργασία, με την πρόβλεψη συγκεκριμένων, υποχρεωτικών ωρών κοινού προγραμματισμού εντός του ωρολογίου προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής και της Γενικής Παιδείας, ώστε να ξεπεραστεί η τρέχουσα εξάρτηση από την καλή θέληση.

Παράλληλα, είναι αναγκαία η παροχή πιο σαφών και εξειδικευμένων κατευθύνσεων από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) αναφορικά με τις ΖΕΠ, με την ενσωμάτωση συγκεκριμένων πρακτικών παραδειγμάτων συνδιδασκαλίας και στρατηγικών διαφοροποίησης, ώστε να μειωθεί η αμηχανία των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας και να αποφεύγονται οι συγκρούσεις ρόλων.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναμφίβολα τον θεμέλιο λίθο για την επιτυχία της συμπερίληψης, ωστόσο οφείλει να επαναπροσδιοριστεί σε βιωματική και ενδοσχολική βάση, εστιάζοντας στοχευμένα στις προκλήσεις της καθημερινής τάξης, όπως η πολυγλωσσία και η διδακτική των θετικών επιστημών σε μαθητές με περιορισμένη γλωσσική επάρκεια. Σε αυτό το πλαίσιο, η καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας εντός της σχολικής μονάδας απαιτεί την ενεργό δραστηριοποίηση της σχολικής ηγεσίας. Ο Διευθυντής καλείται να ξεπεράσει το μοντέλο του απλού διοικητικού παρατηρητή ή της τυπικής γραφειοκρατικής διευκόλυνσης και να δράσει ως ουσιαστικός διαμεσολαβητής, ενθαρρύνοντας τον διάλογο, προλαμβάνοντας ή επιλύοντας τις εντάσεις μεταξύ των συνεργατικών ζευγών.

Τέλος, απαιτείται μια κρίσιμη αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών με έμφαση στη συνδιδασκαλία εντός της γενικής τάξης, ώστε η πρακτική της απομάκρυνσης (pull-out) να περιοριστεί σημαντικά και, όποτε εφαρμόζεται, να αποτελεί προϊόν στενής συνεργασίας και κοινού σχεδιασμού που διασφαλίζει τη διδακτική συνέχεια. Προς την κατεύθυνση αυτή, προτείνεται η συστηματική

ανάπτυξη κοινών διδακτικών εργαλείων και υλικού μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και της Τ.Υ., διαδικασία που μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος επαγγελματικής σύγκλισης και ενίσχυσης της συνυπευθυνότητας.

5.3.2. Συστηματική Παρουσίαση των Περιορισμών της Έρευνας

Η αναγνώριση των περιορισμών της παρούσας μελέτης είναι αναγκαία, καθώς αναδεικνύει την επιστημολογική της ωριμότητα και βοηθά στην ορθή ερμηνεία της γενικευσιμότητας των ευρημάτων της. Ο κυριότερος περιορισμός αφορά τον προφανώς περιορισμένο αριθμό των συμμετεχόντων, καθώς η έρευνα βασίστηκε σε τρεις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και εστίασε σε μία μόνο σχολική μονάδα της Κρήτης, γεγονός που σημαίνει ότι τα συμπεράσματα αποτυπώνουν τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου πλαισίου και δεν μπορούν να γενικευτούν άκριτα.

Επιπλέον, ένας σημαντικός περιορισμός είναι η πλήρης απουσία πρωτογενών δεδομένων από την πλευρά των μαθητών και των οικογενειών τους, καθώς οι πληροφορίες για τις επιπτώσεις των πρακτικών στη μαθησιακή τους εξέλιξη προκύπτουν έμμεσα, αποκλειστικά μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, η έρευνα στερείται εκτεταμένων και συστηματικά τεκμηριωμένων δεδομένων μακροχρόνιας παρατήρησης μέσα στην τάξη, καθώς βασίστηκε κυρίως στον αυτοαναφορικό λόγο των υποκειμένων, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συγκράτηση των συμπερασμάτων με την ανάλογη επιστημονική επιφύλαξη.

Με βάση τους παραπάνω περιορισμούς, η μελέτη αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για μελλοντική έρευνα που θα επεκτείνεται σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων και διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων στην Ελλάδα, επιτρέποντας συγκριτικές αναλύσεις. Είναι επίσης απαραίτητο να ενσωματωθεί συστηματικά η οπτική των ίδιων των μαθητών, καθώς η δική τους φωνή μπορεί να αναδείξει τον πραγματικό αντίκτυπο των συνεργατικών πρακτικών στην καθημερινή εμπειρία και στην αίσθηση του ανήκειν.

Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή διαχρονικών και παρεμβατικών μελετών, οι οποίες θα παρακολουθούν την εξέλιξη της συνεργασίας σε βάθος χρόνου και θα αξιολογούν την επίδραση συγκεκριμένων επιμορφωτικών ή οργανωτικών παρεμβάσεων, προσφέροντας τεκμηριωμένα δεδομένα προσαρμοσμένα στις πραγματικές ανάγκες των σχολείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2016). *Δράσεις για την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: Τελική έκθεση αποτίμησης*. ΙΕΠ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2020). *Κατευθυντήριες γραμμές για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής*. ΙΕΠ.
- Νόμος 2413/1996. (1996). *Ελληνική παιδεία, διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ Α' 124).

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bauler, C. V., & Kang, E. J. (2020). Elementary ESOL and content teachers' resilient co-teaching practices: A long-term analysis. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 338–354.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753936>

- Bessette, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1376–1396. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.12.007>
- Bottge, B. A., Cohen, A. S., & Choi, H. J. (2018). Comparisons of mathematics intervention effects in resource and inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 84(2), 197–212. <https://doi.org/10.1177/0014402917735519>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195–207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Burks-Keeley, R. G., & Brown, M. R. (2014). Student and teacher perceptions of the five co-teaching models: A pilot study. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 149, 185–201.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 71–83). Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416–436). Sage.
- European Commission. (2013). *Support for children with special educational needs (SEN)*. Publications Office of the European Union.

- Farahnak, L. R., Ehrhart, M. G., Torres, E. M., & Aarons, G. A. (2020). The influence of transformational leadership and leader attitudes on subordinate attitudes and implementation success. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 27(1), 98–111. <https://doi.org/10.1177/1548051818824529>
- Friend, M. (2015). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership*, 73(4), 16–22.
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson.
- Grenier, M. A. (2011). Coteaching in physical education: A strategy for inclusive practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 95–112. <https://doi.org/10.1123/apaq.28.2.95>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Karabenick, S. A., & Noda, P. A. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55–75. <https://doi.org/10.1080/15235882.2004.10162612>
- Keeley, R. G., Brown, M. R., & Knapp, D. (2017). Evaluation of the student experience in the co-taught classroom. *International Journal of Special Education*, 32(3), 520–537.
- King-Sears, M. E., Jenkins, M. C., & Brawand, A. (2020). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 427–442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474956>
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S., & Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100405. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>
- Larson, M., Cook, C. R., Fiat, A., & Lyon, A. R. (2018). Stressed teachers don't make good implementers. *School Mental Health*, 10(1), 61–76. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9255-2>

- Losinski, M., Sanders, S., Parks-Ennis, R., Wiseman, N., Nelson, J., & Katsiyannis, A. (2019). An investigation of co-teaching to improve academic achievement of students with disabilities: A meta-analysis. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 149, 170–184.
- McTigue, E. M., Jensen, M., Gouvernec, A., & Solheim, O. J. (2023). *The role of school leader support on teachers' engagement during intervention implementation*. University of Stavanger.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Michaelis, B., Stegmaier, R., & Sonntag, K. (2010). Followers' innovation implementation behavior. *Journal of Managerial Psychology*, 25(4), 408–429. <https://doi.org/10.1108/02683941011035361>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moin, L. J., Magiera, K., & Zigmond, N. (2009). Instructional activities and group work in the US inclusive high school co-taught science class. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(4), 677–697. <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9143-4>
- Oskarsdottir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders—Their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521–537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0180>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Simmons, A. (2018). *The co-teaching model: Relational dynamics and lived experiences* (Doctoral dissertation, Northeastern University). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Staehr Fenner, D., & Snyder, S. (2017). *Unlocking English learners' potential: Strategies for making content accessible*. Corwin.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2010). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Harvard University Press.

- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Changing teaching practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. UNESCO.
- Whiting, J. (2019). Caught between the push and the pull: ELL teachers' perceptions of mainstreaming and ESOL classroom teaching. *NABE Journal of Research and Practice*, 8(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/26390043.2017.12067793>
- Whiting, M. E. (2019). Secondary general education teachers' perspectives on co-teaching. *The Qualitative Report*, 24(10), 2537–2552.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yoon, B. (2023). Classroom study of teacher collaboration for multilingual learners: Implications for teacher education programs. *Action in Teacher Education*, 45(2), 124–141. <https://doi.org/10.1080/01626620.2022.2153650>
- Yoon, H. J. (2023). Trust, shared leadership, and collaboration in inclusive school settings. *Journal of Educational Change*, 24(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09460-7>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Το ακόλουθο υλικό βασίζεται στις ερωτήσεις που παρατίθενται στο **Appendix D** και **Appendix E** της μελέτης *The Co-teaching Model: Relational Dynamics and Lived Experiences* (Simmons, 2018), όπως εμφανίζονται στις σελίδες 176–177 και 177–178 του αρχείου. Οι ερωτήσεις μεταφράστηκαν στα ελληνικά χωρίς τροποποίηση περιεχομένου.

Α. ΑΤΟΜΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ (ONE-ON-ONE INTERVIEW GUIDE)

Πηγή: Appendix D, σελ. 176–177

The Co-teaching Model _ Relation...

1. Μπορείτε να περιγράψετε τον ρόλο σας στο σχολείο (εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης ή Τάξης Υποδοχής), την τάξη/τις τάξεις στις οποίες διδάσκετε και το γνωστικό αντικείμενό σας;
2. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
3. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη συνεργασία με εκπαιδευτικό Γενικής Τάξης ή Τάξης Υποδοχής για τη στήριξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;
4. Πώς θα περιγράφατε τη «συνδιδασκαλία» ή τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής;
5. Πότε και με ποιον τρόπο χρειάστηκε για πρώτη φορά να συνεργαστείτε με άλλον/άλλη εκπαιδευτικό μέσα στο σχολείο για τη διδασκαλία ή την υποστήριξη μαθητών; Τι είδους προετοιμασία ή συνεννόηση υπήρξε μεταξύ εσάς και του/της συναδέλφου σας πριν ή κατά την εφαρμογή της συνεργασίας μέσα στην τάξη;
6. Ποιες ήταν οι πρώτες σας εντυπώσεις από αυτή τη συνεργασία, τόσο ως προς τη διαδικασία όσο και ως προς τον/την συνάδελφό σας;
7. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η συνάδελφός σας αναγνώρισε και αξιοποίησε την παιδαγωγική και επαγγελματική σας εμπειρία στην αρχή της συνεργασίας; Έχει αυτό αλλάξει με την πάροδο του χρόνου;

8. Πώς θα περιγράφατε μια «τυπική» διδακτική ώρα ή μια σχολική ημέρα όταν συνεργάζεστε με εκπαιδευτικό Γενικής Τάξης ή Τάξης Υποδοχής;
9. Ποια είναι η συνολική σας άποψη για τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών μέσα στη Γενική Τάξη για την υποστήριξη των μαθητών της Τάξης Υποδοχής;
10. Με βάση τη δική σας εμπειρία, ποιες μορφές συνεργασίας θεωρείτε ότι είναι πιο εφικτές ή πιο συνηθισμένες στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο;
11. Πώς αντιλαμβάνεστε τη συνδιδασκαλία μέσα στη Γενική Τάξη και ποια θεωρείτε ότι είναι τα πιθανά οφέλη ή οι δυσκολίες της για την υποστήριξη των μαθητών της Τάξης Υποδοχής;
12. Πώς αντιλαμβάνεστε τον δικό σας ρόλο σε σχέση με τον ρόλο του/της συναδέλφου σας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;
13. Θεωρείτε ότι οι ρόλοι σας άλλαξαν ή αναδιαμορφώθηκαν καθώς προχωρούσε η συνεργασία; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
14. Πώς αισθάνεστε σχετικά με τους ρόλους και τις ευθύνες που σας αναλογούν στο πλαίσιο της συνεργασίας; Ποια στοιχεία θεωρείτε θετικά και ποια δυσκολότερα;
15. Πώς θα περιγράφατε τη συνεργατική σας σχέση με τον/την συνάδελφό σας σε επαγγελματικό επίπεδο;
16. Πώς βιώνετε την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τον/την συνάδελφό σας μέσα και έξω από την τάξη;
17. Αν είχατε τη δυνατότητα να τροποποιήσετε κάποιο στοιχείο στον τρόπο συνεργασίας ή στο μοντέλο που εφαρμόζεται, τι θα αλλάζατε και γιατί;
18. Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι προσδοκίες της διοίκησης του σχολείου σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής;
19. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι η ποιότητα της συνεργασίας με τον/την συνάδελφό σας επηρεάζει τη διδασκαλία σας και τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών;

B. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΑΞΗΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Πηγή: Appendix E, σελ. 177

The Co-teaching Model_ Relation...

1. Πώς θα περιγράφατε το κλίμα και τη συνεργασία που αναπτύσσεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα μεταξύ εσάς και των εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης με τους οποίους συνεργάζεστε;
2. Με βάση τη εμπειρία σας, τι θεωρείτε ότι έχετε αποκομίσει από τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς Γενικής Τάξης στο σχολείο;
(Διερευνητική υποερώτηση: Πόσο σημαντική θεωρείτε τη στήριξη και τη συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών Τάξης Υποδοχής για την επιτυχή συνεργασία με τη Γενική Τάξη;)
3. Όταν προκύπτουν δυσκολίες ή διαφωνίες στη συνεργασία με εκπαιδευτικό Γενικής Τάξης, πώς συνήθως αντιμετωπίζονται; Υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι επίλυσης;
4. Ποια μορφή υποστήριξης (π.χ. από τη διεύθυνση, τον σύλλογο διδασκόντων ή τη σχολική οργάνωση) θεωρείτε ότι υπάρχει ή θα έπρεπε να υπάρχει για τη διευκόλυνση της συνεργασίας και της συνδιδασκαλίας;
5. Πώς πιστεύετε ότι οι εμπειρίες συνεργασίας που αναπτύσσονται σε ορισμένες τάξεις ή μεταξύ συγκεκριμένων εκπαιδευτικών επηρεάζουν συνολικά το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β- ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙ-ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑ

Η παρακάτω συνέντευξη στοχεύει στη διερεύνηση των πρακτικών συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής, του τρόπου οργάνωσης της σχολικής μονάδας, καθώς και των δυναμικών που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Η δομή των ερωτήσεων ευθυγραμμίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

1. Πλαίσιο Σχολικής Μονάδας & Ρόλος Διευθυντή

1. Θα μπορούσατε να μας δώσετε μια συνοπτική εικόνα του σχολείου σας, αναφέροντας βασικά στοιχεία για το μαθητικό δυναμικό και τις ιδιαιτερότητές του;
2. Από πότε λειτουργεί η Τάξη Υποδοχής στο σχολείο και ποιες βασικές αλλαγές ή εξελίξεις θεωρείτε ότι έχουν σημειωθεί στη λειτουργία της μέχρι σήμερα;
3. Ποιος είναι ο δικός σας ρόλος ως διευθυντής/τρια στη στήριξη της Τάξης Υποδοχής και στη διευκόλυνση της συνεργασίας της με τη Γενική Τάξη;

2. Μοντέλα Συνεργασίας / Συνδιδασκαλίας

4. Ποιες μορφές συνεργασίας εφαρμόζονται στην πράξη στο σχολείο σας για την υποστήριξη των μαθητών Τάξης Υποδοχής (π.χ. συνδιδασκαλία μέσα στην τάξη, υποστήριξη εντός τάξης, απομάκρυνση για στοχευμένη υποστήριξη);
5. Από την εμπειρία σας, ποιες από αυτές τις μορφές θεωρείτε ότι λειτουργούν πιο αποτελεσματικά και για ποιους λόγους;
6. Πώς οργανώνεται συνήθως η επικοινωνία και ο συντονισμός μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής (π.χ. κοινός σχεδιασμός, άτυπες συζητήσεις, συναντήσεις);

3. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Συνεργασία

7. Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η γενική στάση των εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης απέναντι στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς Τάξης Υποδοχής;

8. Πώς αντιλαμβάνεστε τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών Τάξης Υποδοχής σε σχέση με τη συνεργασία τους με τη Γενική Τάξη;
9. Πώς θα περιγράφατε το συνολικό κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών στο σχολείο;

4. Δυναμικές Ρόλων, Σχέσεων και Εξουσίας

10. Πώς καθορίζονται και κατανέμονται οι ρόλοι των εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής κατά τη συνεργασία τους;
11. Έχετε παρατηρήσει περιπτώσεις όπου κάποιοι ρόλοι ή απόψεις αναγνωρίζονται περισσότερο από άλλους στη λήψη αποφάσεων;
12. Έχουν παρουσιαστεί στο παρελθόν δυσκολίες ή διαφωνίες σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών ή τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών; Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκαν;

5. Εμπόδια & Πρακτικές Υποστήριξης

13. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι βασικότερες δυσκολίες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής;
14. Με ποιους τρόπους παρεμβαίνει ή μπορεί να παρεμβαίνει η σχολική διοίκηση για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών;
15. Υπάρχουν πρακτικές ή πρωτοβουλίες που έχετε εφαρμόσει ή στηρίζει και θεωρείτε ότι βοήθησαν στην ενίσχυση της συνεργασίας;

6. Τελικές Απόψεις – Προτάσεις

16. Πώς θα αξιολογούσατε συνολικά τη λειτουργία της Τάξης Υποδοχής στο σχολείο σας μέχρι σήμερα;
17. Ποιες αλλαγές ή παρεμβάσεις θεωρείτε απαραίτητες για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής;

18. Ποιο είναι το όραμά σας για τη μελλοντική ανάπτυξη της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης στο σχολείο σας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Πρωτόκολλα Συνεντεύξεων

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1: ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ (Πρωτόκολλο ΙΝΣ)

Ερευνητής: Θα μπορούσατε να μας δώσετε μια εικόνα του σχολείου σας;

Διευθυντής: Λοιπόν, το σχολείο μας εδώ, (αναπνοή), είναι ένα από τα μεγαλύτερα στην περιφέρεια της Κρήτης. Έχουμε πεντακόσιους ογδόντα οκτώ μαθητές. Είναι μεγάλο ΝΟΥΜΕΡΟ. Το δυναμικό είναι μείγμα (γέλια), πώς να το πω, αστικού και ημιαστικού πληθυσμού.

Ερευνητής: Μάλιστα.

Διευθυντής: Τώρα, για την Τάξη Υποδοχής, έχουμε είκοσι δύο παιδιά κυρίως από Αλβανία και Συρία. Ειδικά για τα παιδιά από τη Συρία, υπάρχουν κενά, ΜΕΓΑΛΑ κενά λόγω του πολέμου και, βέβαια, το γλωσσικό... το γλωσσικό φράγμα είναι μια καθημερινή πρόκληση.

Ερευνητής: Από πότε λειτουργεί η Τάξη Υποδοχής και ποιος ο δικός σας ρόλος;

Διευθυντής: Λειτουργεί πέντε χρόνια. Στην αρχή, ξέρετε, ήταν λίγο σαν ένα παράλληλο σύστημα, σχεδόν αποκομμένο. Σήμερα έχουμε περάσει σε μια πιο συμπεριληπτική φάση.

Ερευνητής: Εννοείτε;

Διευθυντής: Ο δικός μου ρόλος (γέλια) είναι κυρίως διευκολυντικός. Προσπαθώ να διασφαλίζω ότι ο εκπαιδευτικός της ΤΥ δεν αισθάνεται ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟΣ. Θέλω ο μαθητής της υποδοχής να θεωρείται μαθητής ΟΛΟΥ του σχολείου, όχι μόνο της ειδικής δομής.

Ερευνητής: Ποιες μορφές συνεργασίας εφαρμόζονται στην πράξη;

Διευθυντής: Εφαρμόζουμε κυρίως την απομάκρυνση, το λεγόμενο pull-out για τα ελληνικά, αλλά σε μαθήματα όπως η πληροφορική ή η γυμναστική, εκεί τα παιδιά είναι μέσα στις τάξεις τους. Φέτος δοκιμάζουμε και την υποστήριξη εντός τάξης στην

Ιστορία· εκεί ο εκπαιδευτικός της ΤΥ βοηθάει στην απλούστευση, στην απλούστευση των όρων για τους είκοσι δύο μαθητές μας.

Η συνέχεια της συνέντευξης αποδίδεται παρακάτω, διατηρώντας το ύφος, τις εμφάσεις και τον φυσικό ρυθμό του διαλόγου, όπως ακριβώς καταγράφηκαν.

Ερευνητής: Βοηθάει δηλαδή;

Διευθυντής: Ακριβώς. Αυτό λειτουργεί καλά για την αυτοπεποίθηση των παιδιών, όταν ο Σύριος ή ο Αλβανός μαθητής βλέπει ότι μπορεί να παρακολουθήσει έστω ένα μέρος του κοινού μαθήματος· η ένταξη επιταχύνεται ΘΕΑΜΑΤΙΚΑ.

Ερευνητής: Πώς οργανώνεται η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Διευθυντής: Δυστυχώς το θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπει κοινή ώρα σχεδιασμού. Έτσι βασιζόμαστε σε άτυπες συζητήσεις στα διαλείμματα. Βασικά, (γέλια), βασιζόμαστε στο ΦΙΛΟΤΙΜΟ.

Ερευνητής: Το γνωστό...

Διευθυντής: Κάνουμε και κάποιες μηνιαίες συντατήσεις μετά το πέρας των μαθημάτων για να συντονίζουμε την ύλη. Είναι δύσκολο, αλλά απαραίτητο.

Ερευνητής: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών γενικής τάξης;

Διευθυντής: Υπάρχει θετική διάθεση, αλλά και μια (γέλια) αμηχανία. Πολλοί φιλόλογοι αισθάνονται ότι δεν έχουν τα εργαλεία να διδάξουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, βλέπουν την ΤΥ σαν ΣΩΣΙΒΙΟ. Έχουν υπάρξει διαφωνίες για την αξιολόγηση.

Ερευνητής: Για τους βαθμούς;

Διευθυντής: Ναι. Πώς θα βάλω δεκαπέντε σε έναν μαθητή που δεν γράφει καλά ελληνικά; Εκεί παρεμβαίνω και υπενθυμίζω ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στην ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ και στην πρόοδο, όχι μόνο στο αποτέλεσμα.

Ερευνητής: Ποιο είναι το όραμά σας για το μέλλον;

Διευθυντής: Το όραμά μου είναι ένα σχολείο όπου η Τάξη Υποδοχής (γέλια) δεν θα είναι ένας ξεχωριστός τοίχος. Θέλω η υποστήριξη να παρέχεται ΜΕΣΑ στην κοινή τάξη για όλους. Θέλω οι μαθητές μας από τη Συρία και την Αλβανία να νιώθουν ότι το Γυμνάσιο είναι το δικό τους ΣΠΙΤΙ, όπου η γλώσσα είναι γέφυρα και όχι εμπόδιο. Αυτό είναι το στοίχημα.

Η Συνέντευξη: Φιλόλογος Γενικής Παιδείας

Ερευνητής: Καλημέρα από μένα. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε. Μπορείτε να περιγράψετε τον ρόλο σας στο σχολείο, την τάξη που διδάσκετε και το γνωστικό σας αντικείμενο;

Φιλόλογος: Καλημέρα σας. Λοιπόν, είμαι φιλόλογος. Διδάσκω Νέα Ελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία και Ιστορία στην Α' και Β' Γυμνασίου.

Ερευνητής: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Φιλόλογος: Υπηρετώ συνολικά δεκατέσσερα χρόνια.

Ερευνητής: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη συνεργασία με εκπαιδευτικό για τη στήριξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;

Φιλόλογος: Αν και είχα πάντα μαθητές από άλλες χώρες, η συστηματική συνεργασία μέσα στην τάξη μου είναι ουσιαστικά τα τελευταία δύο χρόνια.

Ερευνητής: Πώς θα περιγράφατε τη συνδιδασκαλία ή τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής;

Φιλόλογος: Για μένα είναι η ΜΟΙΡΑΣΜΕΝΗ ευθύνη. Δεν είναι απλώς να έχω κάποιον να βοηθάει τους αδύναμους· είναι να σχεδιάζουμε μαζί πώς το μάθημα θα γίνει προσβάσιμο σε όλους, χωρίς να χάνεται η ποιότητα της ύλης.

Ερευνητής: Πότε και με ποιον τρόπο χρειάστηκε για πρώτη φορά να συνεργαστείτε και τι είδους προετοιμασία υπήρξε;

Φιλόλογος: Η πρώτη φορά ήταν πέρυσι. Η προετοιμασία έγινε λίγο στο πόδι, δυστυχώς, σε κάποια κενά στο γραφείο. Της έδειχνα την ύλη και εκείνη μου πρότεινε τρόπους απλούστευσης του λεξιλογίου.

Η συνέχεια της συνέντευξης με τον Φιλόλογο Γενικής Παιδείας αποδίδεται παρακάτω, με σεβασμό στον αυθόρμητο χαρακτήρα του προφορικού λόγου.

Ερευνητής: Ποιες ήταν οι πρώτες σας εντυπώσεις από αυτή τη συνεργασία;

Φιλόλογος: Στην αρχή, ξέρετε, ένιωσα μια μικρή εισβολή στον προσωπικό μου χώρο διδασκαλίας. Αλλά η συνάδελφος ήταν πολύ διακριτική και υποστηρικτική· οπότε η επιφύλαξη έφυγε ΓΡΗΓΟΡΑ όταν είδα τα παιδιά να ανταποκρίνονται.

Ερευνητής: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο συνάδελφος αναγνώρισε την εμπειρία σας και αν αυτό άλλαξε με τον καιρό;

Φιλόλογος: Από την πρώτη στιγμή υπήρξε αμοιβαίος σεβασμός. Εκείνη αναγνώρισε τη γνώση μου στο αντικείμενο και εγώ τη δική της εξειδίκευση στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα. Με τον καιρό αυτή η σχέση έγινε πιο ΙΣΟΤΙΜΗ.

Ερευνητής: Πώς θα περιγράφατε μια τυπική διδακτική ώρα όταν συνεργάζεστε;

Φιλόλογος: Ξεκινώ την παράδοση στον πίνακα. Ενώ αναλύω ένα κείμενο, η συνάδελφος κινείται ανάμεσα στους μαθητές της υποδοχής. Τους εξηγεί δύσκολες λέξεις ψιθυριστά ή τους δίνει ένα δικό της φυλλάδιο με το ίδιο θέμα, αλλά πιο απλά δομημένο. Σε κάποια σημεία παρεμβαίνει για να θέσει μια ερώτηση που βοηθάει στην κατανόηση ΟΛΩΝ.

Ερευνητής: Ποια είναι η συνολική σας άποψη για τη συνεργασία μέσα στη Γενική Τάξη;

Φιλόλογος: Είναι η ΙΔΑΝΙΚΗ λύση. Η απομόνωση των παιδιών σε ένα άλλο δωμάτιο τα στιγματίζει. Η παρουσία της μέσα στη γενική τάξη δημιουργεί μια γέφυρα.

Ερευνητής: Ποιες μορφές συνεργασίας θεωρείτε πιο εφικτές στο ελληνικό σχολείο;

Φιλόλογος: Στην Ελλάδα το πιο συνηθισμένο είναι το "one teach, one assist". Η πλήρης συνδιδασκαλία, να μιλάμε δηλαδή πενήντα-πενήντα, είναι δύσκολη λόγω του όγκου της ύλης.

Ερευνητής: Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη ή οι δυσκολίες της συνδιδασκαλίας;

Φιλόλογος: Το μεγάλο όφελος είναι η ψυχολογία των παιδιών. Η δυσκολία είναι ο θόρυβος που μπορεί να δημιουργηθεί από τις επεξηγήσεις και ο συντονισμός του χρόνου.

Ερευνητής: Πώς αντιλαμβάνεστε τον δικό σας ρόλο σε σχέση με τον συνάδελφο;

Φιλόλογος: Εγώ νιώθω ως ο μαέστρος της ύλης και η συνάδελφος ως ο μεταφραστής που διασφαλίζει ότι κανείς δεν μένει πίσω.

Ερευνητής: Θεωρείτε ότι οι ρόλοι σας άλλαξαν ή αναδιαμορφώθηκαν;

Φιλόλογος: Ναι. Πλέον της δίνω συχνά το βήμα να κάνει εκείνη την εισαγωγή ή να εξηγήσει γραμματικά φαινόμενα. Έχει έναν τρόπο πιο μεταδοτικό για το επίπεδο αυτών των παιδιών.

Ερευνητής: Πώς αισθάνεστε σχετικά με τους ρόλους και τις ευθύνες που σας αναλογούν;

Φιλόλογος: Αισθάνομαι ΑΝΑΚΟΥΦΙΣΜΕΝΗ. Το βάρος της ευθύνης για τόσα παιδιά με διαφορετικά επίπεδα είναι ΤΕΡΑΣΤΙΟ. Το να μοιράζομαι αυτό το βάρος με μια συνάδελφο που δίνει λύσεις είναι ευλογία.

Ερευνητής: Πώς θα περιγράφατε τη συνεργατική σας σχέση σε επαγγελματικό επίπεδο;

Φιλόλογος: Θα τη χαρακτήριζα ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ. Υπάρχει ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ. Ξέρω ότι αν λείψω ή αν κουραστώ μπορεί να στηρίξει την τάξη.

Ερευνητής: Πώς βιώνετε την καθημερινή επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη;

Φιλόλογος: Μιλάμε σχεδόν σε κάθε διάλειμμα. Ανταλλάσσουμε μηνύματα στο Viber για τα φυλλάδια. Είναι μια συνεχής, ζωντανή επικοινωνία.

Ερευνητής: Αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι στο μοντέλο, τι θα ήταν αυτό;

Φιλόλογος: Θα ήθελα να είχαμε μια θεσμοθετημένη ώρα στο σχολικό πρόγραμμα για κοινό σχεδιασμό. Τώρα, όλα γίνονται ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΑ.

Ερευνητής: Ποιες είναι οι προσδοκίες της διοίκησης του σχολείου;

Φιλόλογος: Ο διευθυντής περιμένει από εμάς ησυχία. Θέλει να βλέπει τους μαθητές ενσωματωμένους και να μην υπάρχουν παράπονα από τους γονείς ότι καθυστερεί το μάθημα.

Ερευνητής: Πώς επηρεάζει η ποιότητα της συνεργασίας τη διδασκαλία και τους μαθητές;

Φιλόλογος: Όταν οι μαθητές βλέπουν εμάς τους δύο να συνεργαζόμαστε αρμονικά, ΗΡΕΜΟΥΝ. Η διδασκαλία μου έγινε πιο απλή, πιο ουσιαστική και λιγότερο δασκαλοκεντρική. Αυτό είναι το κέρδος.

Η Συνέντευξη: Μαθηματικός Γενικής Παιδείας

Ερευνητής: Καλημέρα σας. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε. Μπορείτε να περιγράψετε τον ρόλο σας στο σχολείο, την τάξη που διδάσκετε και το γνωστικό σας αντικείμενο;

Μαθηματικός: Καλημέρα σας. Λοιπόν, είμαι μαθηματικός. Διδάσκω Άλγεβρα και Γεωμετρία στην Α' και Β' Γυμνασίου.

Ερευνητής: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Μαθηματικός: Υπηρετώ συνολικά δεκαοκτώ χρόνια.

Ερευνητής: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη συνεργασία με εκπαιδευτικό για τη στήριξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;

Μαθηματικός: Με τη συγκεκριμένη δομή της ΤΥ συνεργάζομαι τα τελευταία τρία χρόνια. Αλλά η φετινή εμπειρία είναι η πιο ΔΥΣΚΟΛΗ.

Ερευνητής: Πώς θα περιγράφατε τη συνδιδασκαλία ή τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης και Τάξης Υποδοχής;

Μαθηματικός: Στα χαρτιά ακούγεται ωραίο. Στην πράξη όμως, αν δεν υπάρχει κοινή γραμμή, καταντάει απλώς μια παράλληλη διαδικασία. Συχνά μπερδεύει τους μαθητές αντί να τους βοηθάει.

Ερευνητής: Πότε και με ποιον τρόπο χρειάστηκε για πρώτη φορά να συνεργαστείτε και τι είδους προετοιμασία υπήρξε;

Μαθηματικός: Η συνεργασία ξεκίνησε στις αρχές της χρονιάς. Η αλήθεια είναι ότι δεν υπήρξε ουσιαστική προετοιμασία. Η συνάδελφος εμφανίστηκε, πήρε μια λίστα ονομάτων και μου είπε ότι θα κανονίζει εκείνη πότε θα τους παίρνει. Δεν κάτσαμε ΠΟΤΕ να δούμε πώς θα συνδέσουμε τα μαθηματικά με τη γλώσσα.

Ερευνητής: Ποιες ήταν οι πρώτες σας εντυπώσεις από αυτή τη συνεργασία;

Μαθηματικός: Απογοητευτικές. Ένιωσα ότι η συνάδελφος αντιμετωπίζει το μάθημά μου ως δευτερεύον ή ως ευκαιρία για να κάνει απλώς ενισχυτική γλώσσα, χωρίς να σέβεται τη ροή της διδασκαλίας μου.

Ερευνητής: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο συνάδελφος αναγνώρισε την εμπειρία σας και αν αυτό άλλαξε με τον καιρό;

Μαθηματικός: Όχι. Δεν ένιωσα να αξιοποιείται η εμπειρία μου. Αντί να με ρωτήσει ποιες έννοιες δυσκολεύουν τα παιδιά, π.χ. οι εξισώσεις, αποφασίζει ΜΟΝΗ της πότε θα τα βγάλει έξω, συχνά την ώρα που εξηγώ κάτι ΚΡΙΣΙΜΟ.

Ερευνητής: Πώς θα περιγράφατε μια τυπική διδακτική ώρα όταν συνεργάζεστε;

Μαθηματικός: Μπαίνω στην τάξη, ξεκινώ το μάθημα. Μετά από δέκα λεπτά η συνάδελφος χτυπάει την πόρτα, παίρνει τους τέσσερις-πέντε μαθητές και φεύγει για τον δικό της χώρο. Σπάνια μένει μέσα. Κι όταν μένει, κάθεται στο πίσω θρανίο και ασχολείται με δικά της φυλλάδια που δεν έχουν ΚΑΜΙΑ σχέση με αυτό που λύνουμε στον πίνακα.

Ερευνητής: Ποια είναι η συνολική σας άποψη για τη συνεργασία μέσα στη Γενική Τάξη;

Μαθηματικός: Έτσι όπως γίνεται, η συνεργασία είναι προσχηματική. Οι μαθητές χάνουν τη συνέχεια του μαθήματος. Όταν επιστρέφουν είναι εντελώς χαμένοι, γιατί έχασαν την παράδοση.

Ερευνητής: Ποιες μορφές συνεργασίας θεωρείτε πιο εφικτές στο ελληνικό σχολείο;

Μαθηματικός: Στο γυμνάσιο το μοντέλο της απομάκρυνσης, το pull-out, είναι το μόνο που εφαρμόζεται. Αλλά, δυστυχώς, γίνεται ΑΝΑΡΧΑ.

Ερευνητής: Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη ή οι δυσκολίες της συνδιδασκαλίας;

Μαθηματικός: Το μόνο όφελος είναι ότι τα παιδιά ίσως μαθαίνουν λίγο πιο γρήγορα κάποιες λέξεις. Η τεράστια δυσκολία είναι ο κατακερματισμός της τάξης. Το τμήμα ΣΠΑΕΙ στα δύο, και εγώ μένω να αναρωτιέμαι αν θα πρέπει να ξαναδιδάξω το ίδιο πράγμα όταν επιστρέψουν.

Ερευνητής: Πώς αντιλαμβάνεστε τον δικό σας ρόλο σε σχέση με τον συνάδελφο;

Μαθηματικός: Αισθάνομαι ότι ΕΓΩ έχω την ευθύνη να βγάλω την ύλη, και η συνάδελφος λειτουργεί σαν εξωτερικός παρατηρητής που απλώς διεκπεραιώνει ένα ωράριο.

Ερευνητής: Θεωρείτε ότι οι ρόλοι σας άλλαξαν ή αναδιαμορφώθηκαν;

Μαθηματικός: Όχι. Η κατάσταση παραμένει στάσιμη. Μάλλον χειροτερεύει, καθώς η επικοινωνία μας έχει περιοριστεί στα απολύτως ΤΥΠΙΚΑ.

Ερευνητής: Πώς αισθάνεστε σχετικά με τους ρόλους και τις ευθύνες που σας αναλογούν;

Μαθηματικός: Αισθάνομαι εκνευρισμό και ματαίωση. Είναι δύσκολο να διαχειρίζεσαι είκοσι πέντε παιδιά και να έχεις μια συνάδελφο που, αντί να σου ελαφρύνει το έργο, σου δημιουργεί πρόσθετο ΑΓΧΟΣ.

Ερευνητής: Πώς θα περιγράφατε τη συνεργατική σας σχέση σε επαγγελματικό επίπεδο;

Μαθηματικός: Προβληματική. Δεν υπάρχει κοινό όραμα, ούτε καν κοινή γλώσσα επικοινωνίας για το τι είναι καλό για τον μαθητή.

Ερευνητής: Πώς βιώνετε την καθημερινή επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη;

Μαθηματικός: Ανύπαρκτη έξω από την τάξη. Μέσα στην τάξη, η αλληλεπίδραση περιορίζεται σε ένα τυπικό "γεια" και "μπορώ να τους πάρω τώρα;".

Ερευνητής: Αν μπορούσατε να αλλάξετε κάτι στο μοντέλο, τι θα ήταν αυτό;

Μαθηματικός: Θα άλλαζα τα ΠΑΝΤΑ. Θα ήθελα η συνάδελφος να είναι υποχρεωμένη να μένει μέσα στην τάξη και να βοηθάει τους μαθητές πάνω στις ασκήσεις των μαθηματικών. Η απομάκρυνση πρέπει να σταματήσει εις βάρος των βασικών μαθημάτων.

Ερευνητής: Ποιες είναι οι προσδοκίες της διοίκησης του σχολείου;

Μαθηματικός: Η διοίκηση θέλει απλώς να ΦΑΙΝΕΤΑΙ ότι το σχολείο κάνει συμπερίληψη, για να μην υπάρχουν παράπονα από το Υπουργείο. Δεν ελέγχουν όμως την ποιότητα αυτής της συνεργασίας.

Ερευνητής: Πώς επηρεάζει η ποιότητα της συνεργασίας τη διδασκαλία και τους μαθητές;

Μαθηματικός: Η κακή συνεργασία μας βλάπτει ΑΜΕΣΑ τους μαθητές. Τα παιδιά νιώθουν ότι δεν ανήκουν στην τάξη, αφού πάντα φεύγουν. Αυτό δημιουργεί μαθητές δύο ταχυτήτων και ενισχύει την αποτυχία τους στο δικό μου αντικείμενο.

Ερευνητής: Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας.

Μαθηματικός: Παρακαλώ.

Η Συνέντευξη: Εκπαιδευτικός Τάξης Υποδοχής

Ερευνητής: Καλημέρα σας. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε. Πώς θα περιγράφατε το κλίμα και τη συνεργασία που αναπτύσσεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα μεταξύ εσάς και των εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης με τους οποίους συνεργάζεστε;

Εκπαιδευτικός ΤΥ: Καλημέρα σας. Το κλίμα στο σχολείο θα το χαρακτήριζα πολωμένο, όσον αφορά τη δική μου δουλειά τουλάχιστον. Με τη φιλόλογο η συνεργασία είναι ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ. Νιώθω ευπρόσδεκτη στην τάξη της, υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός. Αντίθετα, με τη μαθηματικό το κλίμα είναι ψυχρό. Αισθάνομαι ότι η παρουσία μου θεωρείται ΕΝΟΧΛΗΣΗ ή ξένο σώμα. Αυτό με αναγκάζει να παίρνω τα παιδιά έξω, προκειμένου να αποφύγω την ένταση μέσα στην αίθουσα.

Ερευνητής: Με βάση την εμπειρία σας, τι θεωρείτε ότι έχετε αποκομίσει από τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς Γενικής Τάξης στο σχολείο; Πόσο σημαντική θεωρείτε τη στήριξη και τη συνεννόηση;

Εκπαιδευτικός ΤΥ: Από τη φιλόλογο έμαθα πολλά για το πώς να συνδέω τη γλώσσα με την ταυτότητα των παιδιών. Από τη μαθηματικό, δυστυχώς, αποκόμισα την εμπειρία μιας κλειστής πόρτας. Η συνεννόηση είναι το ΠΑΝΤΑ. Όταν υπάρχει κοινό όραμα, ο μαθητής ανθίζει. Όταν δεν υπάρχει, ο μαθητής μπερδεύεται και νιώθει ότι περισσεύει.

Ερευνητής: Όταν προκύπτουν δυσκολίες ή διαφωνίες στη συνεργασία, πώς συνήθως αντιμετωπίζονται; Υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι επίλυσης;

Εκπαιδευτικός ΤΥ: Με τη φιλόλογο, αν διαφωνήσουμε, το συζητάμε στο διάλειμμα και βρίσκουμε μια μέση λύση. Με τη μαθηματικό, εκεί τα πράγματα είναι δύσκολα. Δεν υπάρχει χώρος για επίλυση, γιατί ΔΕΝ υπάρχει διάλογος. Συνήθως υποχωρώ για

να μη διαταραχθεί η ηρεμία του τμήματος. Δεν υπάρχει κάποιος θεσμικός τρόπος επίλυσης· όλα επαφίενται στην καλή θέληση, η οποία εδώ λείπει.

Ερευνητής: Ποια μορφή υποστήριξης από τη διεύθυνση ή τον σύλλογο θεωρείτε ότι υπάρχει ή θα έπρεπε να υπάρχει για τη διευκόλυνση της συνεργασίας;

Εκπαιδευτικός ΤΥ: Θεωρώ ότι η διεύθυνση θα έπρεπε να παρεμβαίνει πιο ΕΝΕΡΓΑ. Δεν αρκεί να μας δίνουν μια αίθουσα. Πρέπει να ορίζονται υποχρεωτικές συναντήσεις συντονισμού. Θα ήθελα ο διευθυντής να ξεκαθαρίσει στη μαθηματικό ότι η Τάξη Υποδοχής δεν είναι «πάρκινγκ» και ότι οφείλει να δέχεται την υποστήριξη ΜΕΣΑ στην τάξη της.

Ερευνητής: Πώς πιστεύετε ότι οι εμπειρίες συνεργασίας που αναπτύσσονται σε ορισμένες τάξεις επηρεάζουν συνολικά το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο;

Εκπαιδευτικός ΤΥ: Δημιουργείται ένα κλίμα δύο ταχυτήτων. Όταν οι υπόλοιποι συνάδελφοι βλέπουν τη φιλόλογο να με υποδέχεται θερμά, παρακινούνται. Όταν όμως βλέπουν τη μαθηματικό να με απαξιώνει, νομιμοποιούνται και άλλοι να έχουν την ίδια στάση. Οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς στα Νέα Ελληνικά, αλλά παρίες στα Μαθηματικά. Αυτή η ασυνέπεια είναι το μεγαλύτερο ΕΜΠΟΔΙΟ για την πραγματική συμπερίληψη.

Ερευνητής: Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας.

Πίνακας: Ημερολόγιο Καταγραφής Παρατηρήσεων

Ημερομηνία	Μάθημα	Μοντέλο Υποστήριξης	Διάρκεια
Παρασκευή, 09/01	Νεοελληνική Γλώσσα	Εντός Τάξης (Co-teaching)	45'
Δευτέρα, 12/01	Μαθηματικά	Απομάκρυνση (Pull-out)	45'
Τρίτη, 13/01	Ιστορία	Εντός Τάξης (Parallel teaching)	45'
Τετάρτη, 14/01	Μαθηματικά	Εντός Τάξης (One teach, one assist)	45'
Πέμπτη, 15/01	Νεοελληνική Λογοτεχνία	Εντός Τάξης (Co-teaching)	45'

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Η ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης ανέδειξε μια πολυεπίπεδη εικόνα των διευκολύνσεων και των προκλήσεων που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία ένταξης των πολύγλωσσων μαθητών. Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, η συνδιδασκαλία στα φιλολογικά μαθήματα κατέδειξε σημαντικές ευκολίες, καθώς η παρουσία της εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής (Τ.Υ.) επέτρεπε την άμεση διαφοροποίηση της διδασκαλίας χωρίς να διακόπτεται ο γενικός ρυθμός. Η Φιλόλογος είχε τη δυνατότητα να εστιάζει στη θεωρητική ανάλυση, ενώ η εκπαιδευτικός της Τ.Υ. λειτουργούσε ως

διαμεσολαβητής, απλοποιώντας την ορολογία και επεξηγώντας αφηρημένες έννοιες στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό το μοντέλο "μοιρασμένης ευθύνης" μείωσε το εργασιακό άγχος της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, η οποία ένιωθε ότι το σύνολο των μαθητών υποστηρίζεται επαρκώς.

Ωστόσο, στον αντίποδα, η παρατήρηση στο μάθημα των Μαθηματικών ανέδειξε δομικές δυσκολίες και επαγγελματική απομόνωση. Η έλλειψη κοινού χρόνου σχεδιασμού οδήγησε σε μια "μηχανική" συνεργασία, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν ως αυτόνομες οντότητες. Η κύρια δυσκολία εδώ αφορούσε την έλλειψη συντονισμού στην ύλη, καθώς οι ασκήσεις που παρείχε η Τ.Υ. συχνά δεν ταυτίζονταν με την τρέχουσα ενότητα που δίδασκε η Μαθηματικός. Αυτή η ασυνέπεια προκαλούσε σύγχυση στους μαθητές και δημιουργούσε ένα αίσθημα ματαίωσης στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αδυνατούσαν να βρουν κοινό τόπο επικοινωνίας λόγω της πίεσης του αναλυτικού προγράμματος.

Όσον αφορά την εμπειρία των παιδιών, η παρατήρηση κατέδειξε ότι η εντός τάξης υποστήριξη διευκολύνει τη συναισθηματική τους σταθερότητα και την κοινωνική τους ορατότητα. Οι μαθητές που παρέμεναν στην αίθουσα ένιωθαν μέλη μιας ενιαίας ομάδας, γεγονός που περιόριζε το στίγμα της "γλωσσικής ανεπάρκειας". Αντίθετα, το μοντέλο της απομάκρυνσης (pull-out) λειτουργήσε ως τροχοπέδη στην ένταξή τους. Η διαδικασία της εξόδου από την αίθουσα κατά τη διάρκεια της παράδοσης δημιουργούσε στους μαθητές αισθήματα αμηχανίας και διαφοροποίησης από τους συνομηλίκους τους. Η μεγαλύτερη δυσκολία για τα παιδιά αυτά ήταν η "γνωστική απώλεια", καθώς η επιστροφή τους στη γενική τάξη την επόμενη ώρα συνοδευόταν από κενά στην κατανόηση της ύλης, γεγονός που διεύρυνε το μαθησιακό χάσμα.

Στο επίπεδο της διαχείρισης του συνόλου της τάξης, η παρουσία δύο εκπαιδευτικών προσέφερε μια απρόσμενη ευκολία για όλους τους μαθητές, καθώς η απλούστευση της γλώσσας και οι εναλλακτικές μέθοδοι επεξήγησης βοήθησαν και τους γηγενείς μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Παρά τα οφέλη αυτά, αναδείχθηκε η δυσκολία της χωροταξικής και ακουστικής διαχείρισης. Ο ψιθυριστός διάλογος και η κινητικότητα εντός της αίθουσας προκαλούσαν περιστασιακά διασπορά της προσοχής στο υπόλοιπο τμήμα, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερη ευελιξία. Συμπερασματικά, η παρατήρηση επιβεβαίωσε ότι η συμπερίληψη ευνοείται όταν η

Τ.Υ. αντιμετωπίζεται ως οργανικό κομμάτι της τάξης, ενώ οι δυσκολίες επιτείνονται όταν η υποστήριξη παραμένει μια εξωτερική, αποσπασματική διαδικασία.