

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Οι αντιλήψεις των Ειδικών Παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας  
Εκπαίδευσης για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους**

**Δήμητρα Κελαποστόλου**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Πάυλος Χατζόπουλος**

**Μάιος 2020**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

***Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Οι αντιλήψεις των Ειδικών Παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας  
Εκπαίδευσης για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους**

**Δήμητρα Κελαποστόλου**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Πάυλος Χατζόπουλος**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2020**

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται ζητήματα που άπτονται της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία γενικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά τους παράγοντες που επιδρούν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Έπειτα από την εξέταση της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι παράγοντες που επιλέχθηκαν ως οι βασικότεροι είναι τέσσερις: α) η εκπαίδευση/προετοιμασία τους, β) η εμπειρία τους, γ) οι συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο σχολικό πλαίσιο και δ) η επίδοσή τους στην τάξη. Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι να διερευνήσει ποια στοιχεία, των τεσσάρων υπό εξέταση παραγόντων, επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων της αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών και με ποιο τρόπο το κάνουν. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, λήφθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις από ένα δείγμα 10 εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Πρόκειται για ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Ρεθύμνης και απασχολούνται σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την τεχνική της χιονοστιβάδας και οι συνεντεύξεις λήφθηκαν κατά το σχολικό έτος 2019-2020.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών εξαρτώνται άμεσα από τον τύπο και τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους και κυρίως, από το εάν το πρόγραμμα σπουδών τους συμπεριελάμβανε το μάθημα της πρακτικής άσκησης. Ο παράγοντας της εμπειρίας επηρεάζει επίσης τις αντιλήψεις τους, στο μέτρο που οι περιπτώσεις των μαθητών που έχουν αναλάβει τους δυσκόλεψαν, ιδιαίτερα, ως προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων τους. Όσον αφορά στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, φαίνεται πως η συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης και με τους γονείς του μαθητή ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση. Έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα αναφορικά με την επίδοσή τους στην τάξη, όπου στην ουσία επανέρχονται ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση, την εμπειρία και τις συνεργατικές σχέσεις. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης επισημαίνουν δυσκολίες που προέρχονται από τους πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνουν, όπως επίσης κι από το γεγονός ότι δεν αποτελούν μόνιμο προσωπικό, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια στις παρεμβάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: ειδικός παιδαγωγός, αυτό-αποτελεσματικότητα, εκπαίδευση, εμπειρία, συνεργασία, επίδοση στην τάξη

## Summary

This dissertation discusses issues related to the self-efficacy of teachers in Special Education that work in general school settings. In particular, it investigates the factors that affect the way they perceive their self-efficacy. After the examination of the global bibliography, the following factors were chosen as the most prominent: a) their education/preparation, b) their experience, c) the development of cooperative relations (in the school context), and d) their performance in the classroom. The purpose of this dissertation is to examine which components, derived from the above mentioned factors, affect the formulation of the perceptions of self-efficacy of special educators and how this happens. According to the requirements of the above purpose, a sample of 10 special educators was selected and interviewed. This sample is employed in Primary Schools around Rethimno district and serves in coeducation contexts. For the selection of the sample, the technique of snowball sampling was adopted. The interviews were semi-structured and took place during the school year of 2019-2020.

The results showed that the perceptions of self-efficacy of the special educators are directly related to the duration and the type of the educators' studies. This was further monitored by the inclusion of internship in their curriculum. The factor of experience also affects their perceptions, depending on the difficulties they encountered, while working with students with behavioral and emotional outbreaks and the effectiveness of their interventions. In respect to the development of cooperative relations, it was found that the cooperation with the general teacher and the student's parents have the greater influence. The results regarding the performance in the classroom are of great interest, because issues concerning education, experience and cooperative relations involve and interact. In addition, the "parallel support" educators mention difficulties stemmed from the multiple roles they undertake and also, due to the fact that they are not permanent personnel in the schools and there is no continuity in the interventions.

Keywords: special educator, self-efficacy, education, experience, cooperation, performance in classroom

## **Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, απασχολούμενους στην Ειδική Αγωγή, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που με χαρά δέχθηκαν να συμμετέχουν στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, παραχωρώντας μου συνεντεύξεις με πλούσιο περιεχόμενο. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κο Παύλο Χατζόπουλο, για την καθοδήγηση, την πολύτιμη βοήθειά του και την κατανόησή του. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη στήριξη και την ενθάρρυνση που μου παρείχαν. Αφιερώνω τη μεταπτυχιακή μου διατριβή στον αδερφό μου που πίστευε στις δυνατότητές μου και μου έδινε δύναμη να προχωρώ και τον οποίο έχασα κατά τη διάρκεια της συγγραφής της.

*«Εκπαίδευση είναι η εκμάθηση της τεχνικής της χρήσης της γνώσης»*

Alfred North Whitehead

# Περιεχόμενα

<b>1</b>	<b>Εισαγωγή</b> .....	1
<b>2</b>	<b>Ειδική Αγωγή και συνεκπαίδευση</b> .....	3
2.1	Μοντέλα συνεκπαίδευσης.....	5
2.2	Καθήκοντα και αρμοδιότητες των ειδικών παιδαγωγών στα πλαίσια συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	6
2.3	Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.....	8
<b>3</b>	<b>Αυτό-αποτελεσματικότητα</b> .....	13
3.1	Αυτό-αποτελεσματικότητα και συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	14
3.2	Παράγοντες που συνδέονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών.....	17
3.2.1	Αυτό-αποτελεσματικότητα και εκπαίδευση/προετοιμασία.....	19
3.2.2	Αυτό-αποτελεσματικότητα και εμπειρία.....	21
3.2.3	Αυτό-αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων.....	22
3.2.4	Αυτό-αποτελεσματικότητα και επίδοση στην τάξη (οργάνωση της διδασκαλίας και διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών).....	27
<b>4</b>	<b>Εμπειρική έρευνα</b> .....	30
4.1	Ερευνητικά ερωτήματα.....	31
4.2	Μεθοδολογία.....	31
4.3	Δείγμα.....	32
4.4	Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	34
4.5	Ανάλυση δεδομένων.....	36
4.6	Διαδικασία.....	36
4.7	Εγκυρότητα.....	37
4.8	Ηθική και δεοντολογία.....	37
4.9	Περιορισμοί της έρευνας.....	38
<b>5</b>	<b>Αποτελέσματα έρευνας</b> .....	40
5.1	Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την εκπαίδευση/προετοιμασία τους.....	41
5.2	Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την εμπειρία τους.....	45
5.3	Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων.....	51
5.3.1	Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με το διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	51
5.3.2	Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (σύλλογος διδασκόντων).....	53
5.3.3	Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.....	55
5.3.4	Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους γονείς των μαθητών.....	57
5.3.5	Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τη θεραπευτική ομάδα (τους επιστήμονες εκτός σχολικού πλαισίου).....	59
5.4	Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την επίδοσή τους στην τάξη.....	60
<b>6</b>	<b>Συμπεράσματα</b> .....	66
<b>7</b>	<b>Επίλογος</b> .....	70
	<b>Βιβλιογραφία</b> .....	72
	<b>Παραρτήματα</b> .....	83
<b>A</b>	<b>Οδηγός Συνεντεύξεων</b> .....	83

# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης στην Ειδική Αγωγή των παιδιών με αναπηρίες ή/και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι κάτι που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας με το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Η φοίτηση των εν λόγω παιδιών στα γενικά σχολεία, στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, αναδεικνύει την κρισιμότητα του ρόλου που καλούνται να εκπληρώσουν οι ειδικοί παιδαγωγοί. Έτσι, τίθεται στο στόχαστρο του ενδιαφέροντος η ποιότητα της εκπαίδευσής τους και η σωστή προετοιμασία τους για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν, ως στοιχεία που τους καθιστούν ικανούς και αποτελεσματικούς. Ωστόσο πέρα από τις εξειδικευμένες γνώσεις που θα πρέπει να διαθέτουν, οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να αναπτύξουν μια σειρά από δεξιότητες και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν στην επικοινωνία, στην οικοδόμηση κι ενίσχυση διαπροσωπικών σχέσεων, στην παρατήρηση και αναγνώριση των συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη συνεργασιών (Lamar-Dukes & Dukes, 2005).

Σύμφωνα με τη θεωρία που ανέπτυξε ο ψυχολόγος Albert Bandura (Bandura, 1977, 1991; Bandura & Adams, 1977) το κρισιμότερο στοιχείο, το οποίο επηρεάζει δραστικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι αυτό των προσωπικών τους αντιλήψεων για τις ικανότητες τους. Από την εξέταση της διεθνούς βιβλιογραφίας προέκυψε πως οι κυριότεροι παράγοντες που επιδρούν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αυτό-αποτελεσματικότητά τους είναι τέσσερις: α) η εκπαίδευση/προετοιμασία τους, β) η εμπειρία τους, γ) οι συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο σχολικό πλαίσιο και δ) η επίδοσή τους στην τάξη. Καθώς η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζει στην εξέταση αυτών των παραγόντων μεμονωμένα, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή στοχεύει να αναδείξει τις μεταξύ τους συσχετίσεις και τη συνολική τους επίδραση στο σχηματισμό των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας.



Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι να διερευνήσει ποια στοιχεία, της εκπαίδευσης/προετοιμασίας, της εμπειρίας, των συνεργατικών σχέσεων και της επίδοσης στην τάξη, επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων της αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών και με ποιο τρόπο συμβαίνει αυτό. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τέσσερα και αναφέρονται στον καθένα από τους τέσσερις προαναφερθέντες παράγοντες ξεχωριστά, διερευνώντας τα στοιχεία που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Για τις ανάγκες της έρευνας διενεργήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, σε ένα δείγμα 10 εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής εργαζόμενων σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Ρεθύμνης και οι οποίοι επιλέχθηκαν με την τεχνική της χιονοστιβάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στον επαγγελματικό τους βίο καθώς και τα επιμέρους στοιχεία των τεσσάρων παραγόντων, τα οποία επιδρούν στο σχηματισμό των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι, ενώ όλοι οι παράγοντες συσχετίζονται και διαμορφώνουν την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών στην ΕΑ, εντούτοις ο παράγοντας της εκπαίδευσης/προετοιμασίας υπεισέρχεται και επηρεάζει σταθερά και τους παράγοντες της εμπειρίας, της ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων και της επίδοσης στην τάξη. Το εύρημα αυτό τον καθιστά κύριο παράγοντα επιρροής για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται τα εξής:

- α) Κεφάλαιο 2: ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών και της εκπαίδευσής τους στα πλαίσια συνεκπαίδευσης,
- β) Κεφάλαιο 3: η ανάλυση της θεωρίας της αυτό-αποτελεσματικότητας και των παραγόντων που συνδέονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών,
- γ) Κεφάλαιο 4 και Κεφάλαιο 5: ο σκοπός, η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος,
- δ) Κεφάλαιο 6: τα συμπεράσματα της έρευνας.

# Κεφάλαιο 2

## Ειδική Αγωγή και συνεκπαίδευση

Η σημαντικότερη περίοδος για την Ειδική Αγωγή (ΕΑ) στην Ελλάδα είναι αυτή της δεκαετίας του 1970-1980. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «ως περίοδος αναγνώρισης, κατοχύρωσης και εμπέδωσης στην πράξη του δικαιώματος των Α.μ.Ε.Α. για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και αντίστοιχης υποχρέωσης της πολιτείας» (Βερνάδος & Τερεζάκη, 2004:13). Με το νόμο 1143/81<sup>1</sup> ορίζεται η υποχρεωτική φύση της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και το ότι θα συντελείται μόνο εντός των ειδικών σχολείων, ειδικών τάξεων και ιδρυμάτων ενώ, παράλληλα, στρέφεται το ενδιαφέρον στην εκπαίδευση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με την καθιέρωση τεσσάρων επιθεωρητών στην ΕΑ. Ακόμη τη δεκαετία του '80 ιδρύονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας, με την ΕΑ να ελκύει το επιστημονικό ενδιαφέρον και να θεμελιώνεται ως γνωστικό αντικείμενο. Την ίδια εποχή, η Ευρωπαϊκή Ένωση στρέφει το ενδιαφέρον της και διαθέτει κονδύλια για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Κατά τα επόμενα χρόνια συντελούνται διάφορες αλλαγές στη νομοθεσία που διέπει την ΕΑ κι αφορούν στην χρησιμοποιούμενη ορολογία, στον τρόπο λειτουργίας των ειδικών τάξεων και ειδικών σχολείων και επιχειρείται η γενικότερη αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τομέα στη χώρα. Τη δεκαετία του 2000, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η απαίτηση για συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλες τις πτυχές του κοινωνικού βίου, οδηγούν στην υιοθέτηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης. Με το νόμο

---

<sup>1</sup> Νόμος «περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1143-1981.html>).

2817/2000<sup>2</sup> εισάγεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και η λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Η παράλληλη στήριξη των μαθητών με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες, συντελείται εντός της τάξης του γενικού σχολείου, στο πλαίσιο της υποστήριξης και υποβοήθησής τους από ειδικούς παιδαγωγούς. Τα τμήματα ένταξης αντικαθιστούν τις ειδικές τάξεις που καταργούνται από τον ίδιο νόμο, χωρίς όμως να προσδιορίζονται μεταβολές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Πρόκειται επίσης για την εποχή κατά την οποία ιδρύονται τα ΚΕΔΔΥ<sup>3</sup> κι εφαρμόζεται η διδασκαλία κατ' οίκον.

Όπως στην Ελλάδα, έτσι και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η συνεκπαίδευση αποτέλεσε τον βασικό πυλώνα του εκπαιδευτικού προγραμματισμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Σλαβαράς, 2013), με την εμφάνιση διαφοροποιήσεων ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης των εφαρμοζόμενων πολιτικών. Οι εντονότερες απόπειρες εκπαιδευτικού προγραμματισμού και πειραματισμού καταγράφονται στις χώρες με ήδη αναπτυγμένο και διευρυμένο σύστημα Ειδικής Αγωγής (Welton & Evans, 1986). Άλλες διαφορές που καταγράφονται μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών αφορούν στον ορισμό και την κατηγοριοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, ενώ κοινός άξονας ανάμεσα σε όλες τις χώρες αποτελεί ο βασικός ρόλος του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ)<sup>4</sup>, το οποίο διαμορφώνεται με την αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού/ατόμου (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Οι προσπάθειες του ελληνικού κράτους για την υιοθέτηση της πολιτικά ορθής ορολογίας για την αναπηρία και της βελτίωσης της ιεραρχικής θέσης της ΕΑ στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, είναι πολλαπλές κατά τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, η ουσία των νομοθεσιών και διακυβευμάτων ενδεχομένως να διατηρεί στοιχεία του παρελθόντος, τα οποία καθιστούν, τις όποιες νομοθετικές προσπάθειες, ένα λεκτικό

---

<sup>2</sup> Για να ανατρέξετε στο Νόμο 2817/14.3.2000 επισκεφτείτε την ιστοσελίδα: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekraideuse/n-2817-2000.html>.

<sup>3</sup> Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης, τα οποία πέρσι μετονομάστηκαν σε ΚΕΣΥ, δηλαδή σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης.

<sup>4</sup> Το ΕΕΠ αποτελεί ένα ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ανά περιοχή παρέμβασης, στο οποίο καταγράφονται: α) το επίπεδο επίδοσης του μαθητή, β) οι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι που τίθενται, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες του μαθητή και γ) οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά μέσα που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων. Όπως ορίζεται στο ΦΕΚ1319 (τ.Β'/10-10-2002, σ.17679) το ΕΕΠ «*σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το Κ.Δ.Α.Υ., σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής*».

συμβιβασμό. Στην αποτίμηση των νομοθεσιών για την ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση των τελευταίων τριάντα χρόνων, η Ντεροπούλου-Ντέλου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, η σχετική νομοθεσία «αποτελεί πράξη μιας επαναλαμβανόμενης σταθερής προσέγγισης του ζητήματος, που δεν αμφισβητεί προηγούμενες πολιτικές θέσεις και νομοθετικές αποφάσεις, ενισχύοντας την ιεραρχική σχέση της ειδικής αγωγής και της ιατρικής αυθεντίας» (2012:149). Συμπέρασμα που πηγάζει από το γεγονός ότι ο στόχος της απελευθέρωσης της ΕΑ από το ιατρικό μοντέλο που ήταν κυρίαρχο κατά το παρελθόν, δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί με την ανάθεση των διαγνώσεων σε εκπαιδευτικούς φορείς, έναντι των φορέων υγείας (Ντεροπούλου-Ντέλου, 2012). Αντιθέτως, αυτό που επιτυγχάνεται είναι να προσεγγίζεται θεραπευτικά η γενική εκπαίδευση.

## 2.1 Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Καθώς η σύγχρονη τάση της ΕΑ είναι η συμπερίληψη όλων των παιδιών στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και η κατοχύρωση του δικαιώματός τους για πρόσβαση στην εκπαίδευση, η συνεκπαίδευση στοχεύει στη διευρυμένη συμμετοχή των παιδιών στα σχολεία της γενικής αγωγής και λαμβάνει μέριμνα για την ποιότητα του τρόπου εφαρμογής της συμπερίληψής τους (Vislie, 2003). Η αρχή της συνεκπαίδευσης επικεντρώνεται στην ανοιχτή πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, γεγονός που συνάδει με τη φιλοσοφία της ένταξης. Για τον λόγο αυτό, οι δύο αυτές έννοιες θεωρούνται ταυτόσημες και συχνά χρησιμοποιούνται εναλλάξ για την περιγραφή ίδιων καταστάσεων. Πολλώ δε μάλλον στη χώρα μας, όπου ακόμη δεν έχει επιτευχθεί ο διαχωρισμός αυτών των εννοιών και που ο όρος της «συνεκπαίδευσης» εμφανίζεται ως περισσότερο διευρυμένος, περικλείοντας τον όρο «ένταξη» .

Αναφορικά με τις μορφές πραγμάτωσης της συνεκπαίδευσης, η Μαρκαντώνη (2016:97-98) συνοψίζει τα εξής μοντέλα ένταξης που εφαρμόζονται στην Ελλάδα:

- Φοίτηση του μαθητή σε τάξη γενικού σχολείου, με λήψη υποστήριξης από το τμήμα Ένταξης.
- Φοίτηση του μαθητή σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από έναν περιπατητικό ειδικό (peripatetic teacher), ο οποίος είναι ειδικός παιδαγωγός και υπηρετεί στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) ή σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).

- Συμβουλευτικό μοντέλο (consultative model) ή φοίτηση του μαθητή σε τάξη γενικού σχολείου, με υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό που παρέχει παράλληλη στήριξη.
- Φοίτηση του μαθητή σε τάξη γενικού σχολείου με ελάχιστες υποστηρικτικές υπηρεσίες, με προϋπόθεση την προηγούμενη υποστήριξη του με κάποιο άλλο από τα προαναφερθέντα μοντέλα ένταξης.

Για να επιτευχθεί επιτυχώς η συνεκπαίδευση, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να παραχωρεί στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για μάθηση και κοινωνικοποίηση και ταυτόχρονα, οφείλει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένο για την ενδεδειγμένη αντιμετώπιση της κάθε μορφής αναπηρίας του εκάστοτε παιδιού (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000). Η αναγνώριση και η ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών, αποτελεί καθήκον και πρωτεύοντα στόχο των σχολείων που συμμετέχουν στην εφαρμογή του προγράμματος της συνεκπαίδευσης. Ακόμη τόσο τα σχολεία όσο και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ρυθμούς και τα στυλ μάθησης των παιδιών, ώστε να προσαρμόζουν αναλόγως τα προγράμματα σπουδών, τις τεχνικές διδασκαλίας, τα εποπτικά μέσα και τους τρόπους αξιολόγησής που εφαρμόζουν. Ιδιαίτερα ο συνδυασμός της συνεκπαίδευσης με τη συνεργατική μάθηση, θα μπορούσε να επιφέρει θεαματικά αποτελέσματα τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

## **2.2 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των ειδικών παιδαγωγών στα πλαίσια συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Όπως προαναφέρθηκε, η παιδαγωγική της ένταξης στην Ελλάδα τέθηκε σε εφαρμογή κυρίως με την ίδρυση των τμημάτων ένταξης και τη θέσπιση της παράλληλης στήριξης, με το νόμο 2817/2000. Εφτά χρόνια αργότερα, εκδόθηκε το ΦΕΚ, το οποίο προσδιόριζε τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των ειδικών παιδαγωγών που απασχολούνται τόσο σε τμήματα ένταξης όσο και στην παράλληλη στήριξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Σύμφωνα με το ΦΕΚ449 (τ.Β'/03-04-2007, σ.9390) οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) είναι ποικίλες. Συνοπτικά, θα μπορούσαν να αναφερθούν

οι εξής κυριότερες: α) αξιολογούν τους μαθητές για τη διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, β) ενημερώνουν, σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου, τους γονείς και κηδεμόνες του μαθητή, γ) συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης, για τη σύνδεση μεταξύ του κοινού και του ΕΕΠ ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης του, δ) ενισχύουν τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών του Τ.Ε. στο κοινό σχολικό περιβάλλον, ε) μεριμνούν για την τακτική ενημέρωση του ατομικού φακέλου (portfolio) του κάθε μαθητή και στ) πληροφορούν και συμβουλεύουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα ΕΑ και συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειάς τους και με το προσωπικό του οικείου ΚΔΑΥ<sup>5</sup>.

Αναφορικά με τις βασικές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, το ίδιο ΦΕΚ (σ. 9390), ορίζει ότι οφείλουν να: α) αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν ΕΕΠ, β) υλοποιούν το ΕΕΠ μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, γ) συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ΕΑ και τα ΚΔΑΥ στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα, δ) συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή και ε) καταρτίζουν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ΕΑ και το ΚΔΑΥ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και τις δυνατότητες ένταξης στην τάξη του.

Συνοπτικά, οι ειδικοί παιδαγωγοί και των δυο μορφών συνεκπαίδευσης διδάσκουν, αξιολογούν, σχεδιάζουν ΕΕΠ, παρέχουν συμβουλές και πληροφόρηση σε συναδέλφους, εμπλεκόμενους φορείς αλλά και στους γονείς. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς για τις εξελίξεις στο χώρο της ΕΑ και να αποκτούν γνώση των νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και των σύγχρονων προγραμμάτων-παρεμβάσεων υποστήριξης κι αποκατάστασης (Ηλιοπούλου, 2018). Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι να αναλάβουν το δύσκολο αυτό έργο (Δροσινού-Κορέα, 2017).

---

<sup>5</sup> Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).

## 2.3 Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής

Παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ένας ειδικός παιδαγωγός, υπάρχει μια ραγδαία τάση αύξησης της ζήτησης του συγκεκριμένου τομέα σπουδών και επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια, με ολοένα και περισσότερους εκπαιδευτικούς να κάνουν αυτή την επιλογή καριέρας ή να εγκαταλείπουν τη γενική εκπαίδευση, για να ακολουθήσουν τον κλάδο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Μια τάση που επηρεάζεται από την αυξημένη ζήτηση για προσλήψεις αναπληρωτών ως ειδικών παιδαγωγών<sup>6</sup>, κυρίως για την παροχή υπηρεσιών παράλληλης στήριξης, στα πλαίσια της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου.

Στην τάση αυτή έχει συμβάλει και η μακρόχρονη έλλειψη μόνιμων διορισμών, η οποία υποβάλλει τους εκπαιδευτικούς σε μία κατάσταση διαρκούς απόκτησης νέων τίτλων σπουδών, ώστε να ενισχύσουν τη μοριοδότησή τους. Αφετέρου, η αύξηση του ποσοστού των παιδιών που χρήζουν υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς, οδήγησε στην εμφάνιση ελλείματος στον αντίστοιχο αριθμό των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να καλύψουν τις θέσεις αυτές (Ηλιοπούλου, 2018). Παρότι τα μεταπτυχιακά προγράμματα και τα επιμορφωτικά σεμινάρια στην ΕΑ ανθούν, το έλλειμα αυτό εξακολουθεί να υπάρχει, με αποτέλεσμα η κάλυψη των θέσεων για παράλληλη στήριξη των μαθητών να γίνεται με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς από τον πίνακα κατάταξης της Γενικής Αγωγής.

Δεν είναι λίγες οι μελέτες που εστιάζουν στην κατάλληλη προετοιμασία των ειδικών παιδαγωγών για την άσκηση του απαιτητικού έργου που καλούνται να φέρουν εις πέρας. Κάποιοι ερευνητές τονίζουν τις δυσκολίες που συναντούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, ανατρέχοντας σε στατιστικά δεδομένα, τα οποία δείχνουν πως το μεγαλύτερο ποσοστό όσων παραιτούνται βρίσκεται στην εκπαίδευση για τρία ή λιγότερα έτη (Billingsley, 2004b, 2004a). Συνεπώς, εστιάζουν στην αναγκαιότητα της ύπαρξης εισαγωγικών προγραμμάτων στην εργασία (Brownell et al., 2004), ενώ άλλοι αναδεικνύουν τη βαρύτητα των σπουδών των ειδικών παιδαγωγών. Επομένως, εγείρουν ερωτήματα αναφορικά με τον επαρκή εφοδιασμό γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών,

---

<sup>6</sup> Ενδεικτικά, κατά το σχολικό έτος 2018/19, προσελήφθησαν για τις ανάγκες της ΕΑΕ, 12.566 αναπληρωτές, ένα ποσοστό που αγγίζει τα 2/3 των εκπαιδευτικών που απασχολούνται συνολικά στην ΕΑΕ ([https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/290088\\_analytika-stoiheia-gia-tis-proslipseis-anapliroton-ayxisi-tis-anaplirosis-enanti](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/290088_analytika-stoiheia-gia-tis-proslipseis-anapliroton-ayxisi-tis-anaplirosis-enanti)).

ώστε να είναι ικανοί να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Boe & Cook, 2006; Brownell, Sindelar, & Kiely, 2010).

Δεδομένου ότι, δεν έχουν πραγματοποιηθεί μόνιμοι διορισμοί στον κλάδο της Εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται σε πίνακες μοριοδότησης, από τους οποίους προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Οι πίνακες μοριοδότησης που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς της ΕΑ είναι δύο: α) ο Κύριος Πίνακας και β) ο Επικουρικός Πίνακας. Όπως γίνεται αντιληπτό κι από την τιτλοφόρηση των πινάκων, ο Κύριος πίνακας είναι αυτός που προηγείται του Επικουρικού. Στον πίνακα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΑΕ και συγκεκριμένα, στον κλάδο των Δασκάλων (ΠΕ 70), προηγούνται οι εκπαιδευτικοί ΠΕ71<sup>7</sup> κατατασσόμενοι και συγκρινόμενοι ανάλογα με την ημερομηνία κτήσης πτυχίου και την προϋπηρεσία τους και έπονται οι ΠΕ70.50<sup>8</sup>. Για να προσληφθούν οι εκπαιδευτικοί του επικουρικού πίνακα, θα πρέπει να έχει εξαντληθεί ο κύριος. Παρακάτω παρουσιάζονται τα κριτήρια ένταξης<sup>9</sup> που αναφέρονται στους δασκάλους για τους δύο αυτούς πίνακες.

Κριτήρια ένταξης στον Κύριο πίνακα:

1. Διδακτορικό δίπλωμα στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία
2. Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία
3. Για τον κλάδο ΠΕ71 (Δασκάλων Ειδικής Εκπαίδευσης), πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής ή Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, με κατεύθυνση την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες,
4. Πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην ΕΑΕ των Διδασκαλείων, και

---

<sup>7</sup> Δάσκαλοι Ειδικής Εκπαίδευσης - απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Κατεύθυνσης Εκπαίδευσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (<http://www.opengov.gr/γρεπθ/?p=1943>).

<sup>8</sup> «Δάσκαλοι με Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος κατεύθυνσης Δασκάλων ΑΕΙ ή με Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή του Ιεροδιδασκαλείου Βελλάς Ιωαννίνων έως 1-7-1991 ή της Ανωτέρας Εκκλησιαστικής Σχολής Θεσσαλονίκης έως 1-7-1991 ή ισότιμο και αντίστοιχο τίτλο της αλλοδαπής και

i) Διδακτορικό δίπλωμα στην Ε.Ε.(Ειδική Εκπαίδευση) ή στη Σχολική Ψυχολογία ή

ii) Μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Ε.Ε. ή στην Σχολική Ψυχολογία ή

iii) Πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην Ε.Ε. των Διδασκαλείων της ημεδαπής ή αναγνωρισμένο ως αντίστοιχο και ισότιμο πτυχίο της αλλοδαπής ή

iv) διαθέτουν αποδεδειγμένη προϋπηρεσία τριών διδακτικών ετών σε δομές ΕΕ και ΚΕΔΔΥ» (<http://www.opengov.gr/γρεπθ/?p=1943>).

<sup>9</sup> Οι πληροφορίες για τα κριτήρια κατάταξης των εκπαιδευτικών στους πίνακες των αναπληρωτών αντλήθηκαν από την επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: <http://www.opengov.gr/γρεπθ/?p=1943>.



5. Πτυχίο Α.Ε.Ι. με τουλάχιστον πενταετή αποδεδειγμένη προϋπηρεσία (50 μήνες) στην ΕΑΕ.

Κριτήρια ένταξης στον Επικουρικό πίνακα:

1. Πιστοποιητικό παρακολούθησης σεμιναρίων ετήσιας επιμόρφωσης – εξειδίκευσης στην ΕΑΕ από Πανεπιστήμια ή από αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς, διάρκειας τουλάχιστον τετρακοσίων (400) ωρών,
2. Προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός διδακτικού έτους (10 μήνες) σε δομές και προγράμματα ΕΑΕ, και
3. Γονείς παιδιών με ποσοστό αναπηρίας 67% και άνω.

Στην Ελλάδα υπάρχουν δύο πανεπιστημιακά τμήματα τα οποία παρέχουν εκπαίδευση προπτυχιακού επιπέδου στην ΕΑ. Το ένα είναι το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, με κατεύθυνση στην ΕΑ, του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και το άλλο είναι το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι απόφοιτοι των τμημάτων αυτών θεωρούνται καλύτερα καταρτισμένοι και εξειδικευμένοι στον τομέα αυτό, εξαιτίας των στοχευμένων προγραμμάτων σπουδών που έχουν παρακολουθήσει και για αυτό, προσλαμβάνονται κατά προτεραιότητα. Παρόλα αυτά, τα εν λόγω προγράμματα σπουδών<sup>10</sup> παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες και ιδιαιτέρως το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, του οποίου η στοχοθεσία είναι ευρύτερη, δεδομένου ότι η ΕΑ αποτελεί μία από τις δύο κατευθύνσεις σπουδών που προσφέρει. Ακόμη το μάθημα της πρακτικής άσκησης μπορεί να υλοποιηθεί σε δομές ενηλικών, με αποτέλεσμα οι απόφοιτοι του τμήματος να μην έρχονται σε επαφή με παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Όσον αφορά στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, δεν μπορούμε να έχουμε πλήρη γνώση περί των προγραμμάτων σπουδών τους, καθώς τα περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα προσφέρουν τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά στον κλάδο της ΕΑ. Εάν λάβουμε υπόψη και τα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά που προσφέρονται από χώρες του εξωτερικού, η εικόνα γίνεται ακόμη πιο θολή. Η γενική κατεύθυνση που υπάρχει όμως είναι πως επικεντρώνονται περισσότερο στη θεωρητική και επιστημονική

---

<sup>10</sup> Το πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής βρίσκεται στην ιστοσελίδα: <http://www.sed.uth.gr/images/downloads/os18-19.pdf> και το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής είναι αναρτημένο στο: [https://www.uom.gr/assets/site/public/nodes/5342/4417-odigos\\_spoudon\\_2018-2019\\_august\\_2019.pdf](https://www.uom.gr/assets/site/public/nodes/5342/4417-odigos_spoudon_2018-2019_august_2019.pdf).

γνώση του αντικειμένου. Έτσι, οι απόφοιτοι δεν κατορθώνουν να αποκτήσουν εμπειρία για την πραγματικότητα του έργου που θα κληθούν να φέρουν εις πέρας. Τα δε επιμορφωτικά σεμινάρια, διαρθρώνουν τα προγράμματά τους γύρω από βασικές γνώσεις στον τομέα, γεγονός που είναι αποδεκτό εξαιτίας της βραχύχρονης διάρκειάς τους.

Η έρευνα για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών απασχολεί τους μελετητές από το 1980, ωστόσο την τελευταία δεκαετία αναζωπυρώθηκε το ενδιαφέρον για την ποιότητα των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά τους (Brownell et al., 2009). Η προετοιμασία των ειδικών παιδαγωγών και η εξειδίκευση στον τομέα έχουν αλλάξει εστίαση με την πάροδο των ετών, σε συνάρτηση με την υλοποίηση διαφορετικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Εντούτοις, η εξειδίκευση στον τομέα περιλαμβάνει σταθερά τόσο τη βαθιά γνώση της συγκρότησης του επιστημονικού κλάδου όσο και του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση (Brownell et al., 2010).

Καθώς η παιδαγωγική της ένταξης στο γενικό σχολείο των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές μαθησιακές ανάγκες, κερδίζει συνεχώς έδαφος κι εφαρμόζεται ευρέως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τοποθετείται η γνωστική τους επάρκεια και η αποτελεσματικότητά τους σε συνδυασμό με την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των πιστοποιήσεών τους. Οι Brownell et al. (2004) αναφέρονται στα υψηλά ποσοστά παραιτήσεων που καταγράφονται μεταξύ των αποφοίτων από σύντομα και εναλλακτικά προγράμματα κατάρτισης, σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των αποφοίτων από προγράμματα εκπαίδευσης τετραετούς διάρκειας, ενώ οι Sindelar, Brownell, & Billingsley (2010:10) αναδεικνύουν το ζήτημα της μειωμένης αφοσίωσης στον τομέα, από πλευράς των αποφοίτων από σύντομα επιμορφωτικά προγράμματα.

Αυτό που είναι σημαντικότερο να επισημανθεί είναι πως τα ερευνητικά ευρήματα των Nougaret, Scruggs, & Mastropierrri (2005) στηρίζονται την υπόθεση ότι, οι πλήρως πιστοποιημένοι ειδικοί παιδαγωγοί είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στο σχεδιασμό και στην παράδοση του μαθήματος, σε σχέση με τους μερικώς πιστοποιημένους συναδέλφους τους. Η διασύνδεση της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους στηρίζεται ακριβώς στην ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών να εφαρμόζουν κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να

επηρεαστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές (Carlson, Chen, Schroll, & Klein, 2002) και ακολούθως οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Wayne & Youngs, 2003). Ως προς την ενσωμάτωση στον κλάδο της ΕΑΕ αποφοίτων από εναλλακτικά και βραχύχρονα προγράμματα σπουδών, υπάρχει η άποψη πως έχει συνδράμει στην από-επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης των ειδικών παιδαγωγών (Connelly & Rosenberg, 2009).

# Κεφάλαιο 3

## Αυτο-αποτελεσματικότητα

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο ψυχολόγος Albert Bandura ανέπτυξε την Κοινωνικογνωστική θεωρία (social cognitive theory), στην προσπάθειά του να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα και οι συμπεριφορές τους επηρεάζονται από το περιβάλλον τους. Η θεωρία αυτή προσέφερε ένα πλαίσιο κατανόησης, πρόβλεψης και αλλαγής της συμπεριφοράς (Dimoroulou, 2012), μέσω της συνειδητοποίησης ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά αλληλοεπιδρά με το άτομο και το περιβάλλον. Η ιδέα ότι τα άτομα μπορούν να επηρεάσουν αυτό που κάνουν, τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν, οδήγησε στη μετατόπιση του ελέγχου της συμπεριφοράς στο ίδιο το άτομο. Η αυτορρύθμιση (Bandura, 1991) βασίστηκε στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς σύμφωνα με ιδεολογικές, ηθικές κι αξιακές αντιλήψεις, ως αντίποδας στις αλλαγές που προκύπτουν στη συμπεριφορά λόγω περιβαλλοντικών, στιγμιαίων επιδράσεων.

Πρωταρχικός παράγοντας της αυτορρύθμισης είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα ή αυτεπάρκεια (self-efficacy), η οποία κέντρισε το ερευνητικό ενδιαφέρον του Bandura κατά τα επόμενα χρόνια. Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας *«οι άνθρωποι αναπτύσσουν αντιλήψεις για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά τους σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς και οι αντιλήψεις αυτές καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους προσδιορίζοντας τι προσπαθούν να επιτύχουν και πόση προσπάθεια θα καταβάλλουν κατά την απόδοσή τους στη συγκεκριμένη κατάσταση ή στο συγκεκριμένο τομέα»* (Bandura, 1977:204). Η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά όσο και τους στόχους που θέτει το άτομο, καθώς οι αντιλήψεις του για την αυτό-αποτελεσματικότητά του (perceived self-efficacy) καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο εκλαμβάνει τις ευκαιρίες και τα εμπόδια που τίθενται από το περιβάλλον του. Όταν το άτομο είναι πεπεισμένο πως δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε κάποια δεδομένη κατάσταση, τότε δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα και αντιλήψεις για τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να προεξοφλείται η μη επιτυχής διαχείριση της κατάστασης. Αντιθέτως,

όταν το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια, είναι περισσότερο αποφασισμένο και επίμονο.

Οι Bandura & Adams (1977) ισχυρίστηκαν ότι οι αντιλήψεις των ατόμων επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, αναφορικά με δύο είδη προσδοκιών. Το πρώτο, αναφέρεται στην προσδοκία αποτελέσματος, δηλαδή στην εκτίμηση του ατόμου ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές θα οδηγήσουν σε σίγουρα αποτελέσματα ενώ, το δεύτερο αφορά στην προσδοκία αποτελεσματικότητας, στην πίστη δηλαδή ότι είναι κανείς ικανός να εκτελέσει επιτυχώς τις απαιτούμενες συμπεριφορές, ώστε να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Coladarci & Breton, 2012). Ως προς τις πηγές της αυτο-αποτελεσματικότητας, ο Bandura (1977) όρισε τις εξής: α) άριστη (άμεση) εμπειρία, β) έμμεση εμπειρία, γ) κοινωνικές αντιλήψεις, και δ) σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Δηλαδή, η αυτο-αποτελεσματικότητα πηγάζει από την απόκτηση θετικών εμπειριών, από την παρατήρηση των επιτυχημένων ή λανθασμένων συμπεριφορών των άλλων, από την ανατροφοδότηση και την κριτική που δέχεται το άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο και τέλος, από τη συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική κατάστασή του (Ruble, Usher, & McGrew, 2011).

### **3.1 Αυτο-αποτελεσματικότητα και συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά στις αντιλήψεις του ατόμου για τη δυνατότητά του να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα, ρυθμίζοντας κατάλληλα τη συμπεριφορά, τους στόχους, τις επιλογές και την οργάνωση των σχεδίων δράσης του. Κατά τον ίδιο τρόπο, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις αντιλήψεις και στη σιγουριά που αισθάνονται για την ικανότητά τους να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών τους. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να προσδιοριστεί ως «*οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να διεκπεραιώσουν δραστηριότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες ώστε να επιτευχθούν καθορισμένοι στόχοι*» (Skaalvik & Skaalvik, 2010:1059).

Όταν ο εκπαιδευτικός έχει υψηλή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς του, καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του, γεγονός που τον

οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις, οι οποίες του προσφέρουν θετική ανατροφοδότηση κι έτσι, δημιουργούνται ακόμη ισχυρότερες αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012). Ωστόσο, υπάρχουν κι ερευνητές που στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αντί της αυτο-αποτελεσματικότητας τους, διότι η δεύτερη προέρχεται από τις αντιλήψεις των ιδίων. Σύμφωνα με έρευνα των Ashton, Buhr, & Crocker (1984) οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν την αποτελεσματικότητα των επιδόσεών τους βάσει συγκρίσεων με τους συναδέλφους τους, γεγονός που καθιστά την αποτελεσματικότητα μια κανονιστικο-αναφορική (norm-referenced) κατασκευή κι όχι αυτό-αναφορική (self-referenced), όπως συμβαίνει με την αυτο-αποτελεσματικότητα. Παρόλα αυτά, οι συγκρίσεις αυτές δεν είναι δυνατό να οδηγήσουν σε ασφαλείς αξιολογήσεις και κρίσεις, μιας και οι εκπαιδευτικοί έχουν μόνο μερική πληροφόρηση και εμπειρία για τις επιδόσεις των άλλων εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτών των συγκρίσεων είναι να βασίζονται την αυτό-αξιολόγησή τους σε ελλιπή στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των άλλων.

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και τις ακαδημαϊκές τους επιτυχίες (Anderson, Greene, & Loewen, 1988; Wayne & Youngs, 2003), με την αυτοεκτίμηση των μαθητών και την ανάπτυξη κινήτρων για περαιτέρω μάθηση (Fives, 2003), με την ενίσχυση των θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων τους, με την επιτυχή διαχείριση της τάξης (Gordon, 2001; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990) και των προβληματικών συμπεριφορών (Nuo et al., 2017), με την αξία που δίνουν στην εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας (Cousins & Walker, 2000), με την αυξημένη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες (Nuo et al., 2018), με την αποτελεσματικότητα του σχολείου ως συνόλου (Viel-ruma, Houchins, Jolivet, & Benson, 2010), καθώς και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Magno & Sembrano, 2007).

Σε μια προσπάθεια να προσδιορίσουν τις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, οι Stronge, Ward, & Grant προέβησαν σε ανασκόπηση και ταξινόμηση των σχετικών ερευνών, καταλήγοντας στις εξής τέσσερις διαστάσεις:

- *«Παράδοση μαθήματος (διαφοροποίηση διδασκαλίας, διδακτική επικέντρωση στη μάθηση, σαφήνεια διδασκαλίας, πολυπλοκότητα διδασκαλίας, προσδοκίες για την εκπαίδευση των μαθητών, χρήση της τεχνολογίας και προβληματισμός)*

- *Αξιολόγηση μαθητών (αξιολόγηση για κατανόηση, ανατροφοδότηση)*
- *Μαθησιακό περιβάλλον (διαχείριση της τάξης, οργάνωση της τάξης και προσδοκώμενες συμπεριφορές)*
- *Ατομικά χαρακτηριστικά (ενδιαφέρον-θετικές σχέσεις με τους μαθητές, αμεροληψία και σεβασμός, ενθάρρυνση της υπευθυνότητας και ενθουσιασμός» (2011:340).*

Οι αντιλήψεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με τις αντιλήψεις τους για τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Η συλλογική αποτελεσματικότητα αφορά στις κοινές αντιλήψεις των ατόμων ότι μπορούν, μέσω της συνεργασίας τους, να παράγουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν και να επιτύχουν κοινούς στόχους. Όπως με την ατομική αποτελεσματικότητα, έτσι και η συλλογική, λειτουργεί με παρόμοιο τρόπο, εστιάζοντας στην προσπάθεια και την επιμονή που απαιτείται για την ολοκλήρωση ενός έργου, όπως επίσης και στην αντίληψη των ατόμων για επιτυχή έκβαση των προσπαθειών τους. Έτσι, η συλλογική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην εκτίμηση της αποδοτικότητας των ικανοτήτων ενός κοινωνικού συνόλου, ως σύνολο (Bandura, 1991; Bandura & Adams, 1977). Επικεντρώνεται δηλαδή στα ομαδικά επιτεύγματα, τα οποία προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασης, τους συντονισμού, της συνεργασίας και της συλλογικής νοημοσύνης μιας ομάδας ατόμων που μοιράζονται κοινούς στόχους και την πεποίθηση πως η συλλογική τους δύναμη είναι δυνατό να παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Dimoroulou, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως ειδικοί παιδαγωγοί στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, θα πρέπει, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, να συνεργάζονται με μια σειρά από ειδικούς εκτός σχολικού περιβάλλοντος αλλά και με το σύνολο του διδακτικού προσωπικού του σχολείου όπου υπηρετούν. Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών για τη συλλογική αποτελεσματικότητα της ομάδας των συνεργατών τους αλλά και για το σχολείο γενικότερα, επηρεάζουν τόσο τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων όσο και τη στοχοθεσία τους. Σύμφωνα με τους Goddard, Hoy, & Hoy (2004) όταν η ομάδα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου μοιράζονται την κοινή πεποίθηση ότι μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά, τότε οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν περισσότερη προσωπική προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση της συλλογικής τους

αποτελεσματικότητας λαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους και οι μαθητές τους σημειώνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως όσο υψηλότερη είναι η αντίληψη της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ενός σχολείου τόσο μεγαλύτερη επιμονή και προσπάθεια καταβάλλουν σε ατομικό επίπεδο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη των κοινών αλλά και των ατομικών τους στόχων κι έτσι αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου συνολικά. Το γεγονός αυτό αυξάνει το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητάς τους κι ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για τη θέσπιση και την επίτευξη νέων στόχων, δημιουργώντας κατά αυτόν τον τρόπο μια ευρύτερη κουλτούρα προόδου και επιτυχιών για τους μαθητές τους. Παράλληλα, όσο αυξάνεται η πίστη τους για τις ικανότητες της ομάδας του διδακτικού προσωπικού, η αυτό-αποτελεσματικότητά τους ενισχύεται (Skaalvik & Skaalvik, 2010), καθώς αισθάνονται αποδοτικοί και ικανοί να φέρουν εις πέρας ένα έργο που έχουν αναλάβει ή τους έχει ανατεθεί. Δημιουργείται δηλαδή ένας κύκλος ανατροφοδότησης και αλληλοενίσχυσης ανάμεσα στη συλλογική και την ατομική αντίληψη αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, βάσει των συλλογικών επιτευγμάτων και των κοινωνικών επιρροών που ασκούνται εντός της ομάδας. Τέλος, ακόμη και στις περιπτώσεις αποτυχημένης έκβασης των προσπαθειών, μειώνεται το αίσθημα της αποτυχίας των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο, διότι κανείς δεν αισθάνεται ατομικά υπεύθυνος για κάτι που έχει γίνει ομαδικά (Bandura, 1991).

### **3.2 Παράγοντες που συνδέονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών**

Όπως έχει προαναφερθεί, οι αντιλήψεις της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέονται με μια πληθώρα παραγόντων που διαπερνούν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τα άτομα που συνδέονται με αυτά. Διαχρονικά, διάφοροι ερευνητές επιχείρησαν να αναπτύξουν εργαλεία-κλίμακες μέτρησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τους παράγοντες που θεωρούσαν περισσότερο σημαντικούς. Ο Bandura (2006) αναφέρει πως για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τα εργαλεία μέτρησης θα πρέπει να σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη τα εξής: α) να περιέχουν φράσεις όπως «μπορώ» και «είμαι ικανός να», ώστε να διασαφηνίζεται ότι οι προσδοκίες για υψηλού



επιπέδου ικανότητες προκύπτουν από τις αντιλήψεις για τις προσωπικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, β) να χρησιμοποιούν στις δηλώσεις τους το πρώτο ενικό πρόσωπο «εγώ», εφόσον στοχεύουν στην αξιολόγηση των υποκειμενικών αντιλήψεων του εκπαιδευτικού για τις ικανότητές του, και γ) κάθε στοιχείο-δήλωση θα πρέπει να περιλαμβάνει μια δυσκολία που θα πρέπει να ξεπεραστεί, διότι σε διαφορετική περίπτωση όλοι θα επιδεικνύουν υψηλές αντιλήψεις περί της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Κάποια από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα εργαλεία μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως αναφέρονται και στην Εκουτσίδου (2013) είναι τα εξής: α) Teacher Efficacy Scale-TES (Deemer & Minke, 2010; Henson, Kogan, & Vacha-Haase, 2001), β) Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES (Klassen et al., 2009; Tschannen-moran & Woolfolk Hoy, 2007), γ) Teachers' Efficacy Belief System- Self Form- TEBS-Self (Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellett, 2008), δ) Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale (TISES), ε) Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale-NTSES (Avanzi et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2016), και στ) Questionnaire on Teacher Interaction-QTI (Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2006; Fisher, Fraser, & Cresswell, 1995). Κοινό χαρακτηριστικό των εν λόγω εργαλείων μέτρησης αποτελεί το ότι χρησιμοποιούν από 2 έως 6 επιμέρους κλίμακες-κατηγορίες ταξινόμησης των στοιχείων-δηλώσεων που περιλαμβάνουν, στην προσπάθειά τους να καλύψουν το ευρύ φάσμα των παραγόντων που σχετίζονται με την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί. Τα εργαλεία αυτά σχεδιάστηκαν σύμφωνα με την κλίμακα Likert και οι απαντήσεις κυμαίνονται μεταξύ των 4 και 7 βαθμίδων, από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα».

Τόσο από τις επιμέρους κλίμακες των εργαλείων μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας όσο κι από τα στοιχεία που περιλαμβάνουν, γίνεται αντιληπτό πως, κάποιοι από τους παράγοντες που επιδρούν στις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι: α) η διαχείριση των δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών, β) η συνεργασία με τους συναδέλφους και τους γονείς, γ) η συλλογική αποτελεσματικότητα του σχολείου, δ) η χρήση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και παρεμβάσεων ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή, ε) η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων, και τέλος, στ) το γενικότερο στρες που βιώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί. Στη συνέχεια ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των

ειδικών παιδαγωγών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους και οι οποίοι αποτελούν στοιχεία που διερευνώνται στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή. Πιο συγκεκριμένα, συνοψίζοντας τα παραπάνω στοιχεία, θα εξεταστούν οι εξής παράγοντες: α) εκπαίδευση/προετοιμασία, β) εμπειρία, γ) ανάπτυξη συνεργασιών και δ) επίδοση στην τάξη (οργάνωση της διδασκαλίας και διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών).

### **3.2.1 Αυτο-αποτελεσματικότητα και εκπαίδευση/προετοιμασία**

Η αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευσή τους. Η ακαδημαϊκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των ειδικών παιδαγωγών στηρίζεται σε ένα μοντέλο που θέτει στο επίκεντρό του τον ειδικό/εμπειρογνώμονα. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που έχει δεχθεί κριτική (McLeskey, 2011) για το γεγονός ότι εστιάζει στη μετάδοση γνώσεων στους εκπαιδευτικούς από έναν ειδικό, ο οποίος τους διδάσκει δίνοντάς τους έντυπο υλικό και μέσω διαλέξεων. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται μέσω αυτών των γνώσεων και της πρακτικής τους άσκησης, η οποία συνήθως διαρκεί για μικρό χρονικό διάστημα. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται παθητικοί αποδέκτες της γνώσης και στην πρακτική άσκηση αναμένεται από αυτούς να εφαρμόσουν τις τεχνικές διδασκαλίας που έχουν διδαχθεί, με ελάχιστες προσαρμογές. Καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα της προσαρμογής της διδασκαλίας τους, το μοντέλο εκπαίδευσης που βασίζεται στον ειδικό καθίσταται αναποτελεσματικό ως προς τις πρακτικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς εντός της τάξης, όπως και για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Waldron & McLeskey, 2010).

Όσον αφορά στα ταχύρρυθμα κι εναλλακτικά προγράμματα επιμόρφωσης στην ΕΑ, η βιβλιογραφική ανασκόπηση της Quigney (2010) αναδεικνύει το γεγονός ότι οι απόφοιτοι των προγραμμάτων αυτών αισθάνονται ανεπαρκείς και λιγότερο προετοιμασμένοι να διαχειριστούν τις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών τους, όπως επίσης και στο να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας. Η έρευνα των Casey, Dunlap, Brister, & Davidson (2011) για την καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν αποφοιτήσει από αντίστοιχα προγράμματα σπουδών, αναδεικνύει ως βασικότερα ζητήματα τη γνώση του τι πρέπει να διδάξουν και τη διαχείριση της τάξης. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται κι από τη συγκριτική έρευνα

των προγραμμάτων σπουδών των εναλλακτικών προγραμμάτων πιστοποίησης στην ΕΑ, η οποία διενεργήθηκε από τους Rosenberg & Sindelar (2005). Στην έρευνά τους, σημειώνουν ότι το «εναλλακτικό» έχει καταστεί συνώνυμο του «γρήγορου» ή του «εύκολου» και πως οι απόφοιτοι των εν λόγω προγραμμάτων καταγράφουν χαμηλές επιδόσεις στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων σε σχέση με τους αποφοίτους των παραδοσιακών προγραμμάτων σπουδών.

Οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και η συμπεριφορά τους στην τάξη φαίνεται πως συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική τους προετοιμασία τόσο στο γνωστικό όσο και στο πρακτικό επίπεδο. Όπως επισημαίνουν οι Coladarci & Breton (2012) έχει παρατηρηθεί πως η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει επιπλέον μαθήματα στην ΕΑ από τα απαιτούμενα για τη λήψη του πτυχίου τους, είναι υψηλότερη σε σχέση με του υπολοίπους. Το εύρημα αυτό εγείρει σημαντικά ζητήματα τόσο για την ποιότητα όσο και για τη διάρκεια της εκπαίδευσης των ειδικών παιδαγωγών. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας (Alexiadou & Essex, 2015; Σατίδου, 2012) αναδεικνύουν τα προβλήματα και τις αδυναμίες της εκπαίδευσης των ειδικών παιδαγωγών (κατάρτιση διδασκόντων, υλικοτεχνικές υποδομές, κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα σπουδών κ. ά.), τονίζουν το ρόλο της πρακτικής άσκησης για την ορθή τους προετοιμασία και αποτελεσματικότητά τους, καθώς επίσης και τις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση.

Αναφορικά με τις απόψεις των ακαδημαϊκών, η συγκριτική έρευνα των προγραμμάτων σπουδών, για την εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών, των Brownell, Ross, Colón, & McCallum κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται συχνότερα ως σημαντικά είναι πέντε. Τα τρία βασικότερα είναι: α) η εκτεταμένη εμπειρία στο πεδίο, β) η ανάπτυξη συνεργασιών και γ) η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, ενώ τα άλλα δύο είναι: α) η ενσωμάτωση και β) η πολιτισμική ποικιλία (2005:245). Πρόκειται για συστατικά στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία είναι δυνατό να καταρτίσουν αποτελεσματικούς επαγγελματίες στον κλάδο της ΕΑΕ. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι, οι απόψεις ακαδημαϊκών και των αποφοίτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν έρχονται σε πλήρη αντίθεση μεταξύ τους, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που να σχετίζονται περισσότερο με τη σχολική πραγματικότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες

των μαθητών (Forlin & Chambers, 2011), ενώ οι ακαδημαϊκοί ενδιαφέρονται για τη συνοχή του προγράμματος σπουδών και την ανάπτυξη συνεργασιών.

### **3.2.2 Αυτο-αποτελεσματικότητα και εμπειρία**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση για τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών δεν έδειξε κάποια ισχυρή συσχέτιση με την εμπειρία, νοούμενη ως έτη προϋπηρεσίας (Avanzi et al., 2013; Brok et al., 2006; Deemer & Minke, 2010; Dellinger et al., 2008; Fisher et al., 1995; Henson et al., 2001; Klassen et al., 2009; Ruble et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2016; Tschannen-moran & Woolfolk Hoy, 2007). Εντούτοις, οι έρευνες που εξέτασαν τους λόγους εγκατάλειψης του επαγγέλματος του ειδικού παιδαγωγού (B. S. Billingsley, 2004b, 2004a; Boe & Cook, 2006; Mcleskey, Tyler, & Flippin, 2004; Miller, Brownell, & Smith, 1999) έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιθυμούν αλλαγή καριέρας ή απασχόληση στη γενική εκπαίδευση, είναι συνήθως νεοδιόριστοι, με 1-5 έτη προϋπηρεσίας. Συνεπώς, παρατηρείται πως, ενώ τα έτη προϋπηρεσίας δεν φαίνεται να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγικών, η θετική ή αρνητική εμπειρία που προήλθε από την προϋπηρεσία, επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα, στοιχεία που σχετίζονται με τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας.

Ανατρέχοντας στις τέσσερις πηγές αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura (1977), καθίσταται σαφές ότι η εμπειρία καταλαμβάνει τις δύο από τις τέσσερις θέσεις. Είτε με τη μορφή της απόκτησης άμεσης εμπειρίας (ενεργός συμμετοχή) είτε με τη μορφή της έμμεσης εμπειρίας (παρατήρηση), η εμπειρία κρίνεται ως σημαντική πηγή αυτό-αποτελεσματικότητας. Αυτός είναι και ο λόγος για το οποίο οι μελετητές της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ειδικών παιδαγωγών τονίζουν την αναγκαιότητα της πρακτικής άσκησης και της μακρόχρονης άμεσης επαφής των φοιτητών τόσο με παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και με δομές ΕΑΕ (Alexiadou & Essex, 2015; Waldron & McLeskey, 2010; Σατίδου, 2012). Ακόμη τονίζεται και η αναγκαιότητα απόκτησης αυθεντικών εμπειριών έναντι των περιορισμένων και ελεγχόμενων καταστάσεων που βιώνουν οι φοιτητές εκπαιδευτικοί κατά την πρακτική τους άσκηση, διότι η ισχυροποίηση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας μπορεί να προκύψει μόνο, μέσα από την αντιμετώπιση προκλήσεων, δύσκολων καταστάσεων και με την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης

προβλημάτων (Gurvitch & Metzler, 2009). Επιπροσθέτως έρευνες που ασχολήθηκαν με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στην ΕΑ αναδεικνύουν τις ανάγκες τους για υποστήριξη και συμβουλευτική καθοδήγηση από τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους, σε διάφορους τομείς, με κυριότερους τη διαχείριση της τάξης και την προσαρμογή του περιεχομένου διδασκαλίας, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (Casey et al., 2011; Tschannen-moran & Woolfolk Hoy, 2007). Τα προγράμματα εισαγωγής στο επάγγελμα, ή τα προπαρασκευαστικά, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια καλή πηγή παροχής άμεσων εμπειριών για τους ειδικούς παιδαγωγούς, με την παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης τόσο από τους μέντορες τους όσο κι από τους συναδέλφους τους (B. Billingsley, Carlson, & Klein, 2004; Boyer & Gillespie, 2000; Brownell et al., 2004; Correa & Wagner, 2011).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως, η συνολική εμπειρία των ειδικών παιδαγωγών είτε ως φοιτητές είτε ως επαγγελματίες διαμορφώνει τις απόψεις τους και τις επιδόσεις τους για το έργο τους. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε να αποτελέσει έναν από τους παράγοντες επιρροής της αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, θεωρούμενη ως ποιότητα των αποκτημένων εμπειριών. Άλλωστε, το θετικό ή αρνητικό πρόσημο που φέρουν οι πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τους υπόλοιπους παράγοντες, δηλ την εκπαίδευση, τις συνεργατικές σχέσεις και την επίδοσή τους στην τάξη.

### **3.2.3 Αυτο-αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων**

Η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων των ειδικών παιδαγωγικών με όσους απαρτίζουν το σχολικό πλαίσιο όπου εργάζονται είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητά τους. Οι ειδικοί παιδαγωγοί, πέρα από τους συναδέλφους τους, καλούνται να συνεργαστούν τόσο με τους γονείς όσο και με την ιατροπαιδαγωγική και θεραπευτική ομάδα που κάνει παρεμβάσεις στους μαθητές τους. Στην ουσία, δημιουργούν δίκτυα συνεργασίας με άτομα και φορείς, εντός κι εκτός του σχολικού πλαισίου. Ωστόσο, όλοι όσοι απαρτίζουν το σχολικό πλαίσιο διαμορφώνουν κι επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και για τον λόγο αυτό, οι αρμονικές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της συλλογικής αλλά και της ατομικής τους αποτελεσματικότητας (Mattingly, 2007; Weisel & Dror, 2006). Η δημιουργία αυτών των δικτύων, υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και συνεργατικού κλίματος δεν αποτελεί εύκολο πόνημα για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι,

στην πλειοψηφία τους, παρουσιάζουν εκπαιδευτικά ελλείματα στην ανάπτυξη σχετικών επαγγελματικών δεξιοτήτων (Boe & Cook, 2006; Forlin & Chambers, 2011; Sindelar et al., 2010).

Οι συνεργατικές αυτές σχέσεις συσχετίζονται άμεσα με τις τέσσερις πηγές της αυτό-αποτελεσματικότητας, όπως ορίζονται από τον (Bandura, 1977) και αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αυτό σημαίνει ότι οι συνεργασίες αυτές: α) επηρεάζουν την απόκτηση άμεσων θετικών εμπειριών των ειδικών παιδαγωγών, β) επενεργούν στην έμμεση απόκτηση εμπειρίας από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων, δηλαδή των συναδέλφων τους, γ) καθρεφτίζουν τις απόψεις του κοινωνικού περίγυρου, αφού οι ειδικοί παιδαγωγοί αποκτούν σαφή εικόνα για το πως τους βλέπουν οι συνάδελφοί τους, μέσα από την ανατροφοδότηση ή την κριτική που δέχονται και τέλος, δ) οι επιπτώσεις όλων των παραπάνω επιδρούν στη ψυχο-συναισθηματική τους κατάσταση. Παρακάτω επιχειρείται μια σύντομη ανάλυση αυτών των σχέσεων συνεργασίας σε συνάρτηση με τις επιπτώσεις τους στο αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών.

### **Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με το διευθυντή της σχολικής μονάδας**

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι σημαντικός για τη διασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση εντός του σχολικού πλαισίου (Hatzopoulos, Kollias, & Kikis-paradakis, 2015) και ως καθοριστικού παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός συνεργατικού σχολικού κλίματος και για την υποστήριξη του έργου των ειδικών παιδαγωγών (Correa & Wagner, 2011). Επίσης σύμφωνα με τους Waldron & Lacy (2011), ο διευθυντής είναι αυτός που διατηρεί το όραμα της συνεκπαίδευσης κι επιδιώκει την αποτελεσματική εφαρμογή των πρακτικών της, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους, υποστηρίζοντας τις προσπάθειες τους για να βελτιώνονται και κυρίως, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους. Η υποστήριξη που παρέχει ο διευθυντής στους ειδικούς παιδαγωγούς τόσο ως προς την ενθάρρυνση κι υποστήριξη του έργου της συνεκπαίδευσης όσο και στη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, έχει άμεση θετική επίπτωση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Η θετική αυτή συσχέτιση επισημαίνεται σε διάφορες ερευνητικές εργασίες (B. Billingsley et al., 2004; B. S. Billingsley, 2004a; Lee, Patterson, & Vega, 2011), ενώ δεν λείπουν κι οι έρευνες στις οποίες η υποστήριξη των ειδικών παιδαγωγών δεν κρίνεται τόσο σημαντική. Συγκεκριμένα, οι Ruble et al. (2011) αναφέρουν ότι είναι πιθανότερο οι

ειδικοί παιδαγωγοί να αναζητήσουν πληροφορίες και υποστήριξη από άτομα που σχετίζονται άμεσα με την ΕΑ, ώστε να λάβουν συμβουλές για να είναι πιο αποτελεσματικοί στην τάξη. Παρόλα αυτά, η συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των ειδικών παιδαγωγών καθώς επίσης και την πρόθεσή τους να παραμείνουν στο επάγγελμα (B. S. Billingsley, 2004a), στοιχεία που επιπροσθέτως σχετίζονται με τις απόψεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, η στήριξη και η συμβουλευτική καθοδήγηση, από τον διευθυντή και τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, μπορεί να τους βοηθήσει στην αντιμετώπιση συμπεριφορικών και διδακτικών δυσκολιών (Brownell, Sindelar, Bishop, Langley, & Seo, 2002).

### **Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (σύλλογος διδασκόντων)**

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες, η συλλογική αποτελεσματικότητα δρα καταλυτικά στην αύξηση του αισθήματος της αυτό-αποτελεσματικότητας. Για τον λόγο αυτό, η καλή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου συνολικά και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ατομικά (Calik, Sezgin, Kavgaci, & Cagatay Kilinc, 2012). Η θετική συσχέτιση της συνεργασίας του προσωπικού του σχολείου με την αύξηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας διερευνάται από τους Goddard & Skrla (2006), οι οποίοι επισημαίνουν πως αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καταβάλλονται μεγαλύτερες προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς μεμονωμένα, επιτυγχάνοντας τη βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητας τους. Ο Goddard (2001) καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα, τονίζοντας πως η δημιουργία μιας ομάδας συνεργασίας εκπαιδευτικών εντός του σχολικού πλαισίου, αυξάνει την πίστη τους πως μπορούν να είναι αποτελεσματικοί ως ένα σύνολο κι έτσι, είναι περισσότερο πιθανό να εντατικοποιήσουν τις ατομικές τους προσπάθειες, ώστε να καταστούν πιο αποτελεσματικοί σε ατομικό επίπεδο. Η συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και με αυτούς των ειδικοτήτων βοηθά τους δεύτερους να αναπτύξουν στάσεις και συμπεριφορές ικανές για την προαγωγή της συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Malinen et al. (2012) η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο για το σχεδιασμό όσο και για την οργάνωση της διδασκαλίας είναι κάτι στο οποίο θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση ή/και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στους νεοδιόριστους ειδικούς παιδαγωγούς, τα στοιχεία συνεργασίας που εστιάζουν είναι το να μοιράζεται

κανείς κοινές αντιλήψεις και αξίες με τους συναδέλφους του, το να γίνονται πολλές προσπάθειες για συνεργασία και η αναγνώριση από πλευράς των συναδέλφων μιας επιτυχημένης προσπάθειας (B. Billingsley et al., 2004). Αξίζει να σημειωθεί πως, σε έρευνα των Miller et al. (1999) βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη στήριξη από τους συναδέλφους και στην πρόθεση των ειδικών παιδαγωγών να παραμείνουν στο επάγγελμα.

### **Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης**

Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης και κυρίως στις γενικές τάξεις, όπου βρίσκονται ειδικοί παιδαγωγοί προσφέροντας παράλληλη στήριξη στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η επιτυχία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εξαρτάται από τη στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και αυτών της παράλληλης στήριξης (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scott, 2010). Εντούτοις, αυτό που συχνότερα παρατηρείται να συμβαίνει στα πλαίσια συνδιδασκαλίας είναι ότι στην ουσία διδάσκει ένας, δηλαδή ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και ένας άλλος, δηλαδή ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, βοηθά είτε μόνο το μαθητή με γνωμάτευση είτε γενικότερα, όσους μαθητές δυσκολεύονται (Pancsofar & Petroff, 2016). Τα αποτελέσματα της έρευνας της Μπαγιάτη έδειξαν ότι «η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας επιδρά αρνητικά κυρίως στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, ηλικίας μικρότερης των 30 ετών, με προϋπηρεσία κάτω από δέκα έτη και σε όσους εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία, όπου η συνύπαρξη διαφορετικής ηλικίας και διδακτικής εμπειρίας εκπαιδευτικών είναι πιθανότερη» (2019:125).

Στα πλαίσια συνδιδασκαλίας προκύπτουν διάφορα ζητήματα για τους ειδικούς παιδαγωγούς όπως, το ότι συχνά η παρουσία τους δεν είναι ευπρόσδεκτη από τον δάσκαλο της γενικής τάξης, το γεγονός ότι καλούνται να ανταποκριθούν σε τομείς για τους οποίους έχουν λάβει μικρή προετοιμασία και το ότι δεν έχουν την απαιτούμενη στήριξη για την εφαρμογή των παρεμβάσεων που συνιστά ο ρόλος τους (B. S. Billingsley, 2004b). Στα σχολικά πλαίσια, όπου δεν έχει αναπτυχθεί η συνεργατική κουλτούρα και δεν υπάρχει ευρεία αποδοχή της ιδέας της συνεκπαίδευσης, είναι ιδιαίτερος δύσκολο να επιτευχθεί η σχέση συνεργασίας που απαιτείται. Ωστόσο, η εργασιακή πείρα και οι πρότερες εμπειρίες καλής συνεργασίας, συμβάλλουν στο να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με τα ενδιαφέροντα, τις συνήθειες τεχνικές διδασκαλίας των συναδέλφων τους, καθώς και στο διαμορφώσουν κοινή στρατηγική, επιτυγχάνοντας υψηλά



μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές (Αρμακόλα, 2018). Η εδραίωση μιας καλής συνεργασίας μεταξύ των δύο και η επίτευξη της συνδιδασκαλίας απαιτεί κατανόηση του ρόλου του καθενός, αλληλοσεβασμό και αλληλοβοήθεια. Ειδικά όταν πρόκειται για ειδικούς παιδαγωγούς που εργάζονται σε τμήματα ένταξης, τα όρια των καθηκόντων και του επιπέδου συνεργασίας είναι πιο ευδιάκριτα και είναι περισσότερο πιθανό να προκύψουν καλές συνεργατικές πρακτικές. Άλλος ένα παράγοντας που ενδεχομένως να επηρεάζει αυτή τη συνθήκη, αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης ανήκουν πλειοψηφικά στο μόνιμο και σταθερό προσωπικό του σχολείου κι έχουν κατακτήσει την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη των συναδέλφων τους. Στις περιπτώσεις αυτές η αποτελεσματικότητα στη συνεργασία συνδέεται στενά και με τις γενικότερες αντιλήψεις που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη και του τρόπου υλοποίησής της (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012).

### **Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους γονείς των μαθητών τους**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το να πρέπει ένας εκπαιδευτικός να συνεργαστεί με τον διευθυντή, τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και με τους γονείς είναι ένα δύσκολο έργο που αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας οι ειδικοί παιδαγωγοί· κυρίως, όταν δεν είναι εύκολο για τους γονείς να αντιληφθούν το ρόλο των ειδικών παιδαγωγών και πολύ περισσότερο, όταν δεν στηρίζουν τις προσπάθειές τους (B. S. Billingsley, 2004a). Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών (Buell et al., 2010; Casey et al., 2011) δείχνουν πως οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν θεωρούν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς, ως έναν τομέα όπου δυσκολεύονται. Οι Lee et al. (2011) επισημαίνουν πως η σχέση με τις οικογένειες των μαθητών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και πως η στήριξη των γονέων είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματικότητα του σχολείου γενικότερα, όταν κατορθώνουν να χτίσουν επιτυχημένους διαύλους επικοινωνίας. Παρόμοια ευρήματα συναντώνται και σε άλλες έρευνες (Coladarcí & Breton, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010), οι οποίες δείχνουν πως υπάρχει άμεση συσχέτιση της συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και συνεπώς, οι περισσότερο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τη σχέση με τους γονείς των μαθητών τους ως πηγή στρες και αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις μαζί τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Busby et al. (2012), όπου ενώ επισημαίνεται πως η συνεργασία με τους γονείς είναι δύσκολη και χρονοβόρα, παραμένει να είναι ζωτικής σημασίας και επιπλέον

καταδεικνύεται οι ανάγκη των ειδικών παιδαγωγών για να εύρεση περισσότερων πληροφοριών αναφορικά και τις διαδικασίες και τις πρακτικές συνεργασίας με τους γονείς, ώστε να καθίσταται η ένταξη των μαθητών μιας πλήρως επιτυχημένη διαδικασία.

### **Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τη θεραπευτική ομάδα (τους επιστήμονες εκτός σχολικού πλαισίου)**

Στην εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία να συνδέουν στενά την αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγικών με τη συνεργασία με την ιατροπαιδαγωγική και θεραπευτική ομάδα (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, παιδοψυχολόγους κ.ά.) που παρακολουθεί τους μαθητές τους. Αυτό ενδεχομένως να συμβαίνει επειδή δεν αποτελούν πρωταρχικούς παράγοντες, όπως οι συνάδελφοι και οι γονείς, για το σχηματισμό των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών. Άλλο ένα ενδεχόμενο θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι, η όποια αραιή και τυπική σχέση, θεωρείται ικανοποιητική για τη μεταξύ τους συνεννόηση και ανταλλαγή πληροφοριών για το μαθητή. Λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για άτομα που δραστηριοποιούνται εκτός του σχολικού πλαισίου, πιθανόν να μην είναι απαραίτητη η σύναψη στενών συνεργατικών σχέσεων, ενώ απουσιάζει η καθημερινή τριβή που προκύπτει μεταξύ συνεργατών στον ίδιο χώρο. Παρόλα αυτά, στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης της ποιότητας και της συχνότητας της επικοινωνίας μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και της εν λόγω επιστημονικής ομάδας, ώστε να εξεταστεί το ενδεχόμενο επιρροής της αυτό-αποτελεσματικότητας τους από αυτές τις συνεργατικές σχέσεις.

### **3.2.4 Αυτό-αποτελεσματικότητα και επίδοση στην τάξη (οργάνωση της διδασκαλίας και διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών)**

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μαζί με τα θετικά συναισθήματα και τη διδακτική πράξη αποτελούν τους τρεις κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, ενώ η αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται επίσης με την εκτέλεση της διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα, με τις στρατηγικές που υιοθετούνται και τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται (Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010). Δηλαδή, όλες οι επιλογές και οι τεχνικές που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών. Οι παράγοντες που καθιστούν τη διδακτική πράξη δύσκολη ανάγονται στις

διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, οι οποίες προκύπτουν από την πολλαπλότητα των αναπηριών και των αιτιολογιών, καθώς και από την ποικιλία που εμφανίζεται στη συμπτωματολογία (Stemprien & Loeb, 2002). Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο για τους ειδικούς παιδαγωγούς να έχουν αφομοιώσει κάποιες βασικές γνώσεις και να έχουν κατακτήσει ένα καλό επίπεδο εξειδικευμένων γνώσεων (Brownell et al., 2010), ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση τις ενδεδειγμένες τεχνικές διδασκαλίας, διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών και τα κατάλληλα εποπτικά μέσα.

Σύμφωνα με τους Brownell et al. οι αποτελεσματικοί ειδικοί παιδαγωγοί: α) δίνουν σαφείς οδηγίες κατά τη διδασκαλία, β) διδάσκουν τη νέα ύλη βασιζόμενοι σε όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές τους, γ) χωρίζουν τους μαθητές τους σε μικρές ομάδες, δ) η διδασκαλία τους είναι εστιασμένη στο στόχο και στην εμπλοκή των μαθητών, ε) η διδασκαλία τους επιδιώκει να αναπτύξουν οι μαθητές τους αυτό-έλεγχο των δεξιοτήτων τους (2009:393-394). Οι Almog & Shechtman (2007) κάνουν σύνδεση της αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με τις συμπεριφορές που υιοθετούν μέσα στην τάξη και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Επιπλέον τονίζουν πως οι αποτελεσματικοί ειδικοί παιδαγωγοί καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για την αντιμετώπιση των δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών τους και οι προσπάθειες αυτές χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, επιμονή και διάρκεια. Στα προβλήματα της συμπεριφοράς των μαθητών αναφέρονται και οι Busby et al. (2012), οι οποίοι δίνουν έμφαση στην ανάγκη για πρόσβαση των ειδικών παιδαγωγών στην έρευνα και σε καλές στρατηγικές διδασκαλίας, καθώς επίσης και για την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών.

Η όλη διαχείριση της τάξης, τόσο στο μαθησιακό όσο και στο συμπεριφορικό σκέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναφέρεται και στη σχέση που αναπτύσσει ο ειδικός παιδαγωγός με τον/τους μαθητή/ες. Όταν οι σχέσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και το/τους μαθητή/ες είναι θετικές, οι δάσκαλοι τείνουν να μη θέλουν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Veldman, Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013), καθώς οι καλές σχέσεις δασκάλου μαθητή αποτελούν πηγή χαράς και κινήτρων για τους δασκάλους (Hargreaves, 2000). Στο μέτρο που έχουν χτιστεί καλές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους και που οι τεχνικές που εφαρμόζει αποδεικνύονται επιτυχημένες και οι επιδόσεις των μαθητών αυξάνονται, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει θετική ανατροφοδότηση και οι αντιλήψεις της αυτό-αποτελεσματικότητάς του αυξάνονται επίσης. Υπάρχει λοιπόν μια σύνδεση με αυτό

που ο Bandura (1977) αναφέρει ως πρώτη πηγή αυτό-αποτελεσματικότητας, δηλαδή την απόκτηση άμεσων θετικών εμπειριών.

Στα παραπάνω συνηγορεί και η έρευνα των Spilt, Koomen, Thijs, & Van der Leij (2012), η οποία έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλές αντιλήψεις αποτελεσματικότητας αναφέρουν λιγότερες αντιπαραθέσεις/συγκρούσεις με τους μαθητές τους συγκριτικά με εκείνους που έχουν χαμηλές αντιλήψεις αποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι, η οικοδόμηση καλών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και πως όσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αισθάνονται για τις ικανότητές τους, τόσο πιο αποτελεσματικοί γίνονται. Από την άλλη πλευρά, όσο περισσότερο αποτελεσματικοί καθίστανται οι εκπαιδευτικοί τόσο καλύτερες σχέσεις χτίζουν με τους μαθητές τους. Με τον τρόπο, δημιουργείται ένας ανατροφοδοτούμενος κύκλος αύξησης των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητάς τους (Bandura, 1991), όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Ωστόσο, οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών δεν περιορίζονται στα όρια της τάξης, αντιθέτως, οικοδομούνται κι εκτός του πλαισίου της τάξης, ακόμη κι από αλληλεπιδράσεις εκτός του σχολικού πλαισίου (Claessens et al., 2017). Παράλληλα οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται με μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οφείλουν να επιδιώκουν μια καλή και ομαλή συνεργασία, χωρίς συμπεριφορικές και συναισθηματικές εκρήξεις. Οι μαθητές που έχουν αναπτύξει καλές σχέσεις και ισχυρούς δεσμούς με τους δασκάλους τους, καταγράφουν μεγαλύτερα επίπεδα στην αυτό-αξιολόγηση της κοινωνικής και συναισθηματικής τους προσαρμογής. Η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών βελτιστοποιεί τις εμπειρίες που αποκομίζουν από το σχολικό πλαίσιο (Murray & Greenberg, 2000) και με τον τρόπο αυτό, οι καλές σχέσεις δασκάλου-μαθητή ενθαρρύνουν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων των μαθητών με τους συμμαθητές τους και όλους όσους απαρτίζουν το σχολικό πλαίσιο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και την αμεσότητα των συμπεριφορών τους, ώστε να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία τους και να οικοδομήσουν καλές σχέσεις συνεργασίας με τον/τους μαθητή/ες τους (Bainbridge-Frymier & Houser, 2000).

# Κεφάλαιο 4

## Εμπειρική Έρευνα

Από την προηγηθείσα διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι η πλειοψηφία των ερευνών, οι οποίες σχετίζονται με τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έχουν διενεργηθεί με τη χρήση κλιμάκων μέτρησης και ποσοτικοποίησης των δεδομένων. Ειδικότερα, οι περισσότερες από αυτές εστιάζουν σε έναν ή δύο από τους παράγοντες που συνδέονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Επίσης στην ελληνική βιβλιογραφία οι έρευνες για την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ΕΑ είναι πολύ περιορισμένες ή επικεντρώνονται σε έναν παράγοντα επιρροής της αυτό-αποτελεσματικότητας. Για τους παραπάνω λόγους, στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, επιχειρείται μια πιο ολιστική διερεύνηση του ζητήματος της αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών που θα συνδέει τις αντιλήψεις τους για αυτήν, με τους τέσσερις κυριότερους παράγοντες διαμόρφωσής τους.

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι να διερευνήσει ποια στοιχεία, της εκπαίδευσης/προετοιμασίας, της εμπειρίας, των συνεργατικών σχέσεων και της επίδοσης στην τάξη, επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων της αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών και με ποιο τρόπο συμβαίνει αυτό. Ειδικότερα, επιδιώκεται η ανάδειξη των συνιστωσών του καθημερινού επαγγελματικού βίου των ειδικών παιδαγωγών που επιδρούν είτε θετικά είτε αρνητικά στις αντιλήψεις που σχηματίζουν σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον αναζητούνται συνδέσεις ανάμεσα σε αυτές τις αντιλήψεις και σε τροποποιήσεις στις στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

## 4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται σχετίζονται με τους τέσσερις υπό εξέταση παράγοντες που προαναφέρθηκαν. Ο κορμός των ερωτημάτων είναι κοινός και διαχωρίζεται σε τέσσερα επιμέρους ερωτήματα, βάσει των παραγόντων που εξετάζονται. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι συνεπώς τα εξής:

Ποια στοιχεία και με ποιον τρόπο επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, σε σχέση με:

1. Την εκπαίδευση/προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην ΕΑ,
2. Την αποκτηθείσα εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ΕΑ,
3. Την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, μεταξύ των ειδικών παιδαγωγικών και όσων απαρτίζουν το σχολικό πλαίσιο,
4. Την επίδοσή τους στην τάξη (οργάνωση της διδασκαλίας και διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών);

## 4.2 Μεθοδολογία

Για την εις βάθος διερεύνηση των στοιχείων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας και τον τρόπο επίδρασής τους επί των παραγόντων: α) της εκπαίδευσης/προετοιμασίας, β) της εμπειρίας, γ) των συνεργατικών σχέσεων, και δ) της επίδοσης στην τάξη, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η εν λόγω προσέγγιση επιτρέπει στον ερευνητή να καταρτίσει ευέλικτους ερευνητικούς σχεδιασμούς, οι οποίοι είναι δυνατόν να αναπλαισιώνονται σε όλη τη διάρκεια της οργάνωσης και υλοποίησης της έρευνας (Robson, 2007), γεγονός που βοηθά τη μελέτη που αντικείμενου που έχει επιλεγεί. Παρόλα αυτά, η ποιοτική έρευνα οφείλει να διεξάγεται με συστηματικότητα και αυστηρότητα, για τη συλλογή έγκυρων δεδομένων. Ενώ, οι ερευνητές θα πρέπει συνεχώς να επανεκτιμούν και να ασκούν κριτική στο ρόλο τους, δεδομένου ότι, δεν είναι εφικτό να παραμείνουν αντικειμενικοί, καθώς οι προσωπικές τους γνώσεις, αξίες και αντιλήψεις επηρεάζουν και παρεισφρύνουν στη διαδικασία συλλογής και παραγωγής των δεδομένων (Mason, 2011). Έτσι, κατά τη συλλογή και επεξεργασία των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, ο ερευνητής θα πρέπει να παραμείνει όσο το δυνατόν περισσότερο αποστασιοποιημένος κι αντικειμενικός.

Αυτό που ενδιαφέρει πρωτίστως στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή είναι να αναδειχθούν οι εμπειρίες, οι απόψεις και οι θεωρήσεις του υπό διαπραγμάτευση

ζητήματος, υπό το πρίσμα των ερευνώμενων (Bryman, 2017). Βασικό ζητούμενο είναι ο συνεντευξιαζόμενος να νιώσει άνετα και να εμπιστευτεί τον ερευνητή, ώστε να απαντήσει στις ερωτήσεις που του απευθύνει περιεκτικά, με ακρίβεια και κυρίως να παρουσιάσει τις αυθεντικές του εμπειρίες και κρίσεις ως έχουν κι όχι ωραιοποιημένες (Mason, 2011). Θεωρήθηκε λοιπόν, πως ο αφηγηματικός ερευνητικός σχεδιασμός είναι αυτός που ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις του ερευνητικού σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων. Καθώς, επιδιώκεται η συγκέντρωση πληροφοριών, εμπειριών και απόψεων των ερευνώμενων από τον επαγγελματικό τους βίο, με στόχο την περιγραφή και την ερμηνεία των στάσεων και των συμπεριφορών τους και εν συνεχεία την ανάπτυξη μιας εξήγησης βάσει αυτών (Creswell, 2011).

### **4.3 Δείγμα**

Έπειτα από επίσκεψη κι αναζήτηση στοιχείων στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνης και κατόπιν συζήτησης με τις υπαλλήλους, οι οποίες ασχολούνται με τις προσλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και τις καταχωρήσεις των στοιχείων τους, έγινε αντιληπτό πως, δεν υπάρχουν συγκεντρωτικά στοιχεία για τους πίνακες από τους οποίους αντλήθηκαν οι αναπληρωτές (άρα και για το είδος των σπουδών τους) που εργάστηκαν στην ΕΑ κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Ωστόσο, οι συνολικές προσλήψεις αριθμούν περίπου τα 200 άτομα, εκ των οποίων οι 180 απασχολήθηκαν στα Δημοτικά Σχολεία του νομού και οι υπόλοιποι στα Νηπιαγωγεία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η επιλογή του δείγματος έγινε με την τεχνική της χιονοστιβάδας, κατά την οποία ο ένας ερευνώμενος οδηγούσε στον εντοπισμό του επόμενου (Bryman, 2017). Το δείγμα απαρτίζεται από 10 εκπαιδευτικούς ΕΑ που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Ρεθύμνης, εκ των οποίων οι 2 απασχολούνται ως μόνιμο προσωπικό σε τμήματα ένταξης και οι άλλοι 8 προσφέρουν υπηρεσίες εξειδικευμένης υποστήριξης μαθητών. Οι 2 που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης είναι μόνιμοι/διορισμένοι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι 8 εργάζονται υπό το καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Από το σύνολο των 10 συμμετεχόντων, οι 9 είναι γυναίκες και ο ένας άντρας, ενώ οι 5 από τους εκπαιδευτικούς εργάζονται σε σχολεία εντός της πόλης του Ρεθύμνου και οι άλλοι πέντε σε επαρχιακά. Η προϋπηρεσία τους στην ΕΑ ποικίλει από 1 έως 11 έτη, με το μόνιμο προσωπικό να έχει και τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία έναντι των αναπληρωτών, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

<b>Πίνακας με Δημογραφικά Στοιχεία/Χαρακτηριστικά του Δείγματος</b>					
<b>Ερευνώμενοι</b>	<b>Φύλο</b>	<b>Ηλικία</b>	<b>Έτη Διδασκαλίας στην ΕΑ</b>	<b>Εργασιακή Θέση</b>	<b>Είδος Απασχόλησης</b>
Νίκη	Γυναίκα	54	8	Μόνιμος	Τμήμα Ένταξης
Δανάη	Γυναίκα	49	11	Μόνιμος	Τμήμα Ένταξης
Εύα	Γυναίκα	29	3	Αναπληρωτής	Παράλληλη Στήριξη
Φαίδρα	Γυναίκα	31	5	Αναπληρωτής	Παράλληλη Στήριξη
Μίλτος	Άνδρας	28	2	Αναπληρωτής	Παράλληλη Στήριξη
Όλγα	Γυναίκα	30	6	Αναπληρωτής	Παράλληλη Στήριξη
Κλειώ	Γυναίκα	29	5	Αναπληρωτής	Παράλληλη Στήριξη
Θάλεια	Γυναίκα	28	1	Αναπληρωτής	Παράλληλη Στήριξη
Αθηνά	Γυναίκα	31	1	Αναπληρωτής	Παράλληλη Στήριξη
Λυδία	Γυναίκα	33	2	Αναπληρωτής	Παράλληλη Στήριξη

**Πίνακας 1.** Παρουσίαση των Δημογραφικών Στοιχείων/Χαρακτηριστικών του δείγματος.

Καθώς η εκπαίδευση/προετοιμασία των ειδικών παιδαγωγών αποτελεί τον έναν από τους τέσσερις υπό εξέταση παράγοντες, κρίθηκε σωστό να διερευνηθούν ποικίλες περιπτώσεις του, ώστε να εξασφαλιστεί ένας πλουραλισμός στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των ερευνώμενων. Έτσι, ως προς τον τύπο εκπαίδευσης στην ΕΑ, επιλέχθηκαν τόσο απόφοιτοι με βασικό τίτλο σπουδών στην ΕΑ και απόφοιτοι μετεκπαίδευσης και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών όσο και εκπαιδευτικοί με σεμιναριακή επιμόρφωση και τέλος, εκείνοι που εργάζονται στην ΕΑ λόγω προϋπηρεσίας στον τομέα, χωρίς να έχουν σχετικές σπουδές ή επιμόρφωση. Παρακάτω παρουσιάζονται σε μορφή πίνακα οι τύποι εκπαίδευσης των ερευνώμενων, περισσότερο αναλυτικά.



<b>Πίνακας Επιπέδου/Τύπου Εκπαίδευσης</b>				
<b>Ερευνώμενοι</b>	<b>Πτυχίο</b>	<b>Μετεκπαίδευση</b>	<b>Μεταπτυχιακό</b>	<b>Σεμινάριο</b>
Νίκη	Π.Τ.Δ.Ε.	Διδασκαλείο		
Δανάη	Π.Τ.Δ.Ε.	Διδασκαλείο		
Εύα	Π.Τ.Δ.Ε.			ΕΑ
Φαίδρα	Π.Τ.Δ.Ε.			
Μίλτος	Π.Τ.Δ.Ε.		Διδακτική Θετικών Επιστημών	ΕΑ
Όλγα	Π.Τ.Ε.Α		Σχολική Ψυχολογία	
Κλειώ	Π.Τ.Δ.Ε.		Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	
Θάλεια	Π.Τ.Δ.Ε.		Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	
Αθηνά	Π.Τ.Δ.Ε.			
Λυδία	Π.Τ.Δ.Ε.			ΕΑ

**Πίνακας 2.** Παρουσίαση του Επιπέδου και του Τύπου Εκπαίδευσης του δείγματος

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, από το σύνολο των 10 συμμετεχόντων του δείγματος, μόνο ο 1 είχε αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και είχε σπουδές πτυχιακού επιπέδου στην ΕΑ και άρα εκπαίδευση τετραετούς διάρκειας στον τομέα. Επιπρόσθετα, κατέχει μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία, η οποία επίσης σχετίζεται άμεσα με τον τομέα της ΕΑ. Οι υπόλοιποι 9 συμμετέχοντες είχαν βασικές σπουδές σε Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 2 είχαν αποφοιτήσει από Διδασκαλείο κι έτσι, είχαν διετή μετεκπαίδευση στην ΕΑ. Ακόμη 2 συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στην ΕΑ διάρκειας 1,5-2 έτη, ενώ άλλοι 3 είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο στην ΕΑ, διάρκειας από 8 μηνών έως 1 έτους. Οι υπόλοιποι 2 συμμετέχοντες δεν είχαν κάποια σχετική εκπαίδευση ή επιμόρφωση στον τομέα της ΕΑ, με τον 1 από τους 2 να έχει ξεκινήσει την παρακολούθηση σχετικού σεμιναρίου κατά το παρόν σχολικό έτος.

#### **4.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Ως καταλληλότερο εργαλείο για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής και την παραγωγή ποιοτικών δεδομένων, σχετικά με τις εμπειρίες, απόψεις και τις αντιλήψεις του δείγματος, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις μπορεί να είναι θεματικές, θεματοκεντρικές, βιογραφικές ή αφηγηματικές, βασίζονται στην υπόθεση ότι τα δεδομένα προκύπτουν μέσα από τη διάδραση του συνεντευκτή με τον συνεντευξιαζόμενο και χαρακτηρίζονται από ανεπίσημο ύφος (Mason, 2011). Για τις ανάγκες των ερευνητικών ερωτημάτων, καταρτίστηκε ένα

ερωτηματολόγιο δομημένο σε αδρές γραμμές, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επιτρέπουν στο συνεντευξιζόμενο να δώσει ελεύθερες απαντήσεις και να εκφράσει αυτό που σκέφτεται (Robson, 2007), χωρίς να καθοδηγείται η σκέψη του από το συνεντευκτή. Από την άλλη πλευρά, το χαλαρά δομημένο ερωτηματολόγιο δίνει στο συνεντευκτή τη δυνατότητα να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων, να προσθέτει νέες, ακόμη και να ανακατευθύνει τη συνέντευξη, διατηρώντας πάντα τη σύνδεση ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα και στις επιμέρους ερωτήσεις που απευθύνει στο συνεντευξιζόμενο, επιχειρώντας να διεισδύσει στο ζήτημα σε μεγαλύτερο βάθος (Bryman, 2017).

Η συνέντευξη είναι ατομική και η χρονική της διάρκεια είναι περίπου 80'. Η δομή της συνέντευξης που ακολουθείται για τη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή, όπως αναλυτικότερα παρουσιάζεται στο παράρτημα, έχει οριοθετεί σε αδρές γραμμές και αποτελείται από έξι μέρη. Στο εισαγωγικό μέρος, γίνεται μια σύντομη αναφορά στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιζόμενων. Στο πρώτο μέρος, διερευνάται η διάρκεια, η κατεύθυνση κι η ποιότητα της εκπαίδευσης των ειδικών παιδαγωγών, ως προς την επάρκεια ανταπόκρισής τους στη διαχείριση των περιπτώσεων των μαθητών που αναλαμβάνουν. Στο δεύτερο μέρος του οδηγού συνεντεύξεων, γίνεται μια σύντομη αναφορά σε μία ή δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις μαθητών, με τους οποίους έχουν εργαστεί, τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τον τρόπο που τις διαχειρίστηκαν. Στο τρίτο μέρος της συνέντευξης, εξετάζεται η ποιότητα των συνεργατικών σχέσεων που σύναψαν οι συνεντευξιζόμενοι με μια σειρά ατόμων που απαρτίζουν το σχολικό πλαίσιο, στο οποίο ανήκουν οι προαναφερθέντες μαθητές και το πόσο τους διευκόλυναν στο έργο τους. Στο τέταρτο μέρος, αναφέρονται πιο συγκεκριμένα στις τεχνικές διδασκαλίας και διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών που χρησιμοποίησαν για τις παραπάνω περιπτώσεις μαθητών. Εκ παραλλήλου επανερχόμαστε στα θέματα της εκπαίδευσης και της συνεργασίας με τους συναδέλφους, ως πηγές άντλησης πληροφοριών και συμβουλών, όπως επίσης και στη συνεργασία με τους γονείς, για την τήρηση των παρεμβάσεων ρύθμισης της συμπεριφοράς στο σπίτι. Τέλος, η συνέντευξη κλείνει με την αξιολόγηση της αυτό-αποτελεσματικότητας και της εμπειρίας τους και με προτάσεις για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ΕΑ.

## 4.5 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων επιδιώκει τη δόμηση μιας επεξηγηματικής απόδοσης των κειμένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις (Mason, 2011). Για το λόγο αυτό, έγινε πολύ προσεκτική επιλογή των παραγόντων, οι οποίοι θεωρούνται ως σημαντικότεροι και καταλληλότεροι για την επεξήγηση του φαινομένου της διαμόρφωσης αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας από τους ειδικούς παιδαγωγούς. Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες (εκπαίδευση/προετοιμασία, εμπειρία, ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και επίδοση στην τάξη) αποτελούν και τη βάση ταξινόμησης και ανάλυσης των δεδομένων. Η ανάλυση λόγου που επιχειρήθηκε ακολούθησε τον απαγωγικό συλλογισμό. Σύμφωνα με τον Blaikie *«η απαγωγή είναι η λογική που χρησιμοποιείται για την κατασκευή περιγραφών και επεξηγήσεων που βασίζονται στις καθημερινές δραστηριότητες των κοινωνικών δρώντων, όπως είναι η γλώσσα και τα νοήματα που χρησιμοποιούνται από αυτή»* (Blaikie, 2004:1). Η ανάλυση των δεδομένων δηλαδή, δομήθηκε βάσει των αφηγήσεων των ειδικών παιδαγωγών για τον επαγγελματικό τους βίο, σύμφωνα με τις έννοιες που χρησιμοποίησαν και τα νοήματα που απορρέουν από αυτές. Εν προκειμένω αναζητήθηκαν δηλώσεις των συνεντευξιζόμενων, οι οποίες συνδέονται με τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού. Αυτές είναι οι έννοιες της πίστης στις ατομικές τους ικανότητες, της υιοθέτησης των κατάλληλων συμπεριφορών για να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, της αποτελεσματικότητας των συμπεριφορών αυτών, αλλά και έννοιες που συνδέονται με την έλλειψη ικανοτήτων, με τα εμπόδια που συνάντησαν κατά την υιοθέτηση των κατάλληλων συμπεριφορών και με τις δυσκολίες ή τις συμπεριφορές που οδήγησαν σε μη επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό που επιχειρήθηκε στην ανάλυση λόγου είναι η ανίχνευση φράσεων που να συνάδουν με εκείνες, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τα εργαλεία μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών (Bandura, 2006).

## 4.6 Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2019-2020 και πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το Φεβρουάριο του 2020. Έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους ερευνώμενους, ενημερώνονταν για το θέμα και τη στοχοθεσία της έρευνας, όπως επίσης και για τον τρόπο συλλογής, καταγραφής και δημοσίευσης των ερευνητικών δεδομένων. Με όσους δέχθηκαν να συμμετέχουν, έγιναν προγραμματισμένες επισκέψεις στα σχολεία όπου υπηρετούν, τις ημέρες και ώρες που

είχαν διαθέσιμες. Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν σε σχολικές τάξεις που παραχωρήθηκαν από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και μαγνητοφωνήθηκαν, κατόπιν έγκρισης από τους συνεντευξιαζόμενους. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις στον επαγγελματικό χώρο των ερευνώμενων, είναι ότι το θέμα της έρευνας σχετίζεται με την επαγγελματική τους υπόσταση και ρόλο. Έτσι, ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ενδεχομένως να φωτίσει πτυχές του ρόλου τους που σε άλλο χώρο δεν θα ήταν εμφανείς. Για παράδειγμα, το πόσο οικεία αισθάνονται στις τάξεις των συναδέλφων τους, θα μπορούσε να συνδέεται με τις σχέσεις συνεργασίας και υποστήριξης που έχουν αναπτύξει, στοιχείο που μας ενδιαφέρει ερευνητικά.

## 4.7 Εγκυρότητα

Καθώς η ποιοτική έρευνα ασχολείται με ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής πραγματικότητας, δεν μπορεί να εξασφαλιστεί πως θα προκύψει μια απόλυτη αλήθεια, αντιθέτως οι περιγραφές της κοινωνικής πραγματικότητας ποικίλουν (Bryman, 2017). Σύμφωνα με τον Babbie (2011), όταν πρόκειται για κριτήρια που αναφέρονται σε αντιλήψεις και συμπεριφορές είναι δύσκολο να βρεθούν τα κατάλληλα μέτρα που να τα επικυρώνουν. Αυτό που μπορεί να γίνει, είναι να προσδιοριστούν τα κριτήρια αυτά κατά προσέγγιση κι όχι άμεσα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, «η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (ή εγκυρότητα δομής ή δομική εγκυρότητα) βασίζεται στις λογικές σχέσεις που έχουν οι μεταβλητές μεταξύ τους» (Babbie, 2011:226). Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, εξασφαλίζει την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, δεδομένου ότι οι παράγοντες (μεταβλητές) που εξετάζονται έχουν προκύψει μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών, καθώς και μέσα από τα στοιχεία που διερευνούν οι κλίμακες μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας σε διεθνές επίπεδο. Συνεπώς, οι αιτιολογικές σχέσεις που διέπουν τις μεταβλητές δεν αναμένεται να προκύψουν αλλά προϋπάρχουν και επί αυτών βασίζεται ο παρών ερευνητικός σχεδιασμός· ο οποίος στοχεύει να αναδείξει τις επιμέρους πτυχές αυτών των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και τον τρόπο που ασκείται αυτή η επιρροή.

## 4.8 Ηθική και δεοντολογία

Το πλαίσιο της ηθικής δεοντολογίας της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, απαιτεί την εξασφάλιση της συνειδητής συναίνεσης των συμμετεχόντων. Για την απόκτησή της, κατά την έναρξη των συνεντεύξεων, γινόταν εκτενής αναφορά στο θέμα και το σκοπό

της έρευνας, στους λόγους διεξαγωγής της, όπως επίσης και στο κοινό της, στον τρόπο συλλογής, καταγραφής και αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων, στα μέσα και τις μορφές δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων της, στη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και στην περαιτέρω χρήση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Επιπρόσθετα οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν ότι έχουν το δικαίωμα να αποσυρθούν από αυτήν, πριν την έναρξη της επεξεργασίας των δεδομένων, δηλαδή έως τον επόμενο μήνα από τη λήψη της συνέντευξης. Βασικό στοιχείο αποτελεί η δέσμευση του ίδιου του συνεντευκτή για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και την τήρηση της εμπιστευτικότητας από μέρος του.

## **4.9 Περιορισμοί της έρευνας**

Δεδομένου ότι η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή στοχεύει να αναδείξει τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, όπως αυτές προκύπτουν και διαμορφώνονται μέσα από τις εμπειρίες τους, η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ήταν η καταλληλότερη. Για να φωτιστούν σε βάθος οι πτυχές αυτών των αντιλήψεων, όπως τις έχουν βιώσει οι ερευνώμενοι στον επαγγελματικό τους βίο, επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι θεωρήσεις των ειδικών παιδαγωγών για τον επαγγελματικό τους ρόλο και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους καθρεφτίζουν τη δεδομένη χρονική στιγμή, τόπο και τις συγκεκριμένες συνθήκες. Δεν μπορούμε να κρίνουμε εάν οι αντιλήψεις τους θα παραμένουν σταθερές στο χρόνο και σε άλλες συνθήκες, για το λόγο αυτό, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι εξαντλούμε το θέμα. Άλλωστε, δεν είναι ασυνήθιστο να τροποποιείται ο τρόπος που τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις, σύμφωνα με τα βιώματα τους και τις εκάστοτε περιστάσεις. Επίσης μπορεί να είναι ποικίλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις απαντήσεις, θέσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Όπως είναι για παράδειγμα η χρήση του επαγγελματικού χώρου των ερευνώμενων ως χώρου διεξαγωγής των συνεντεύξεων, καθώς είναι πιθανό να έχει επηρεάσει τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, πρόσκαιρα και ασυνείδητα. Επιπρόσθετα, οι θέσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων φιλτράρονται από τον ερευνητή κι ενδεχομένως να διαμεσολαβούν οι προσωπικές του κρίσεις κι αντιλήψεις για το θέμα. Ακόμη εφόσον το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, δεν μπορούμε να προβούμε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων (Bryman, 2017; Creswell, 2011). Συνεπώς, δεν αποκλείουμε την περίπτωση κατά την οποία ένα άλλο ή/και μεγαλύτερο δείγμα ή μια άλλη μεθοδολογική

προσέγγιση να φώτιζε περισσότερο το ζήτημα των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών.

# Κεφάλαιο 5

## Αποτελέσματα έρευνας

Για να καταστεί η οργάνωση των δεδομένων περισσότερο ακριβής, ο οδηγός των συνεντεύξεων δομήθηκε σε τέσσερις βασικούς άξονες, οι οποίοι αποτελούν και τους τέσσερις παράγοντες που τελούν υπό εξέταση στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή. Βάσει των αξόνων της εκπαίδευσης/προετοιμασίας, της εμπειρίας, της ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων και της επίδοσης στην τάξη, συγκεντρώθηκαν και ταξινομήθηκαν οι απαντήσεις των 10 συνεντευξιζόμενων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στο τελευταίο μέρος των συνεντεύξεων έγιναν ερωτήσεις γενικές κι επιβεβαιωτικές, με στόχο τη βαθύτερη διερεύνηση των απόψεων των ερευνώμενων και για να ανιχνευτούν τυχόν αντιφάσεις σε όσα είχαν δηλώσει προηγουμένως. Για το λόγο αυτό, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια του κεφαλαίου, ακολουθούν τη σειρά των αξόνων και των ερωτήσεων των συνεντεύξεων. Για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συνεντευξιζόμενων, χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα στην παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η παρουσίασή τους γίνεται με σύνθεση των απαντήσεων των ερευνώμενων αλλά και με την ανάδειξη αντιθέσεων μεταξύ των απόψεών τους. Παράλληλα επιχειρείται η αξιολόγηση και η αιτιολόγηση των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών τόσο συσχετίζοντάς τες με τις απαντήσεις των άλλων ερευνώμενων όσο και αναφορικά με αυτά που έχει δηλώσει ο κάθε ερευνώμενος ξεχωριστά, στους υπόλοιπους άξονες της συνέντευξης.

Συνολικά, οι ερευνώμενοι εξέφρασαν με άνεση και ειλικρίνεια τις απόψεις τους για τον τρόπο που βιώνουν το ρόλο των ειδικών παιδαγωγών στην επαγγελματική τους ζωή και για το πως ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους. Σε πολλές περιπτώσεις, οι δηλώσεις τους είχαν αναστοχαστικό και κριτικό χαρακτήρα, εκφράζοντας προβληματισμό είτε για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους είτε για τον τρόπο που πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι συνεντευξιζόμενοι ήταν ιδιαίτερος κατατοπιστικές και χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών ενσωματώνονται στην ανάλυση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί.

## **5.1 Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την εκπαίδευση/προετοιμασία τους**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, αφορούσε στη συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, σε σχέση με την εκπαίδευση/προετοιμασία τους. Όπως αναφέρθηκε και στην παρουσίαση του δείγματος, οι ερευνώμενοι έχουν ακολουθήσει διαφορετικές εκπαιδευτικές πορείες. Οι εμπειρίες τους, από την εκπαίδευση/προετοιμασία τους για το επάγγελμα του ειδικού παιδαγωγού, ποικίλουν ανάλογα με το επίπεδο και το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν. Υπενθυμίζεται πως, η 1 από τους 10 συνεντευξιαζόμενους κατέχει βασικό πτυχίο, τετραετούς διάρκειας, στην ΕΑ και μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία. Ακόμη 2 συνεντευξιαζόμενοι κατέχουν πτυχία μεταπτυχιακού επιπέδου και 2 έχουν αποφοιτήσει από το θεσμό του Διδασκαλείου. Επιμορφωτικά σεμινάρια στην ΕΑ έχουν παρακολουθήσει οι 3 από τους 10 ερευνώμενους, ενώ έχουν συμπεριληφθεί στο δείγμα και 2 εκπαιδευτικοί στην ΕΑ χωρίς εκπαίδευση ή επιμόρφωση στην ΕΑ.

Οι 2 συμμετέχουσες, οι οποίες δεν κατέχουν πτυχίο σχετικό με τον τομέα της ΕΑ (η Φαίδρα και η Αθηνά), ανέφεραν πως, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, παρακολούθησαν 3-4 μαθήματα ΕΑ. Θεωρούν πως αυτός ο αριθμός μαθημάτων δεν είναι επαρκής για την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης, έστω και σε αδρές γραμμές, εικόνας για την ΕΑ. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, την πρώτη φορά που κλήθηκαν να εργαστούν ως ειδικοί παιδαγωγοί, διορισμένοι από τον Πίνακα προσλήψεων της γενικής εκπαίδευσης. Η Φαίδρα αναφέρει πως ενδιαφερόταν να εμπλουτίσει τις γνώσεις της στην ΕΑ και για το λόγο αυτό, στις ελεύθερες επιλογές μαθημάτων, στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών της σχολής, επέλεξε να παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την ΕΑ και την ψυχολογία. Επιπλέον η Φαίδρα έχει ξεκινήσει την παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου στη Σχολική Ψυχολογία, σε αντίθεση με την Αθηνά, που παρότι δηλώνει πως θα επιθυμούσε να κατέχει περισσότερες γνώσεις στον τομέα, δεν έχει επιδιώξει κάτι σχετικό από το πέρας των σπουδών της κι έπειτα. Οι ερευνώμενες συμφωνούν επίσης, πως οι καθηγητές τους προσπάθησαν να τους μεταδώσουν όσο το δυνατόν περισσότερα από τις γνώσεις και την εμπειρία τους. Τονίζοντας πως η εμπειρία των καθηγητών από την επαφή τους με την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και



ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, έκανε τα μαθήματα πιο ενδιαφέροντα, καθώς αναφέρονταν συχνά σε παραδείγματα περιπτώσεων μαθητών, με τους οποίους είχαν εργαστεί.

*«Ο καθηγητής μας είχε προσωπική εμπειρία, μπορούσε να συνδέει τη θεωρία με την πράξη, ήταν πολύ κατανοητό το μάθημά του, με παραδείγματα μέσα από το σχολείο κι ήταν τόσο περιγραφικός που ήταν σαν να ήμασταν κι εμείς μέσα σε εκείνη την τάξη» Αθηνά.*

Οι συμμετέχοντες που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην ΕΑ (Εύα, Μίλτος και Λυδία) αναφέρουν πως η διάρκεια της επιμόρφωσης τους ήταν μικρή, ώστε να αποκτήσουν ευρεία γνώση στα ζητήματα που άπτονται του τομέα. Παρόλα αυτά, συμφωνούν πως ήταν ένα καλό ερέθισμα, για την περίπτωση που θα ήθελαν να προχωρήσουν σε μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΑ. Εντούτοις, παρατηρείται μια μικρή αντίθεση μεταξύ τους, καθώς ο Μίλτος κατέχει ήδη έναν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και η Λυδία φοιτά σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα που όμως, δεν σχετίζονται με την ΕΑ. Μόνο η Εύα έχει επιλέξει και φοιτά σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην ΕΑ, επιβεβαιώνοντας τις δηλώσεις της για την πρόθεσή της να εμπλουτίσει περαιτέρω τις γνώσεις της στον τομέα. Παράλληλα παρατηρείται μια διαφοροποίηση αναφορικά με την απόκτηση εμπειρίας από τον χώρο της ΕΑ μεταξύ της Εύας και του Μίλτου σε σχέση με τη Λυδία, δεδομένου ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα της Λυδίας δεν περιλάμβανε πρακτική άσκηση. Παρότι οι απόψεις της Εύας και του Μίλτου καταδεικνύουν πως η διάρκεια και ο τρόπος διενέργειας της πρακτικής άσκησης δεν ήταν επαρκής και δυσκολεύτηκαν πολύ να ανταπεξέλθουν την πρώτη φορά που εργάστηκαν στην ΕΑ, η έλλειψή της για τη Λυδία δείχνει να έχει μεγάλη βαρύτητα.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Λυδία *«Οι θεωρητικές γνώσεις ήταν πολύ γενικές και δεν σε προετοίμαζαν για τις καταστάσεις που θα αντιμετώπιζες στην τάξη...η πρακτική άσκηση θα ήταν μια ευκαιρία να αποκτήσουμε μια επαφή με το τι γίνεται στην πράξη και να μην αισθανόμαστε τόση ανασφάλεια την πρώτη φορά που δουλέψαμε».*

Η Όλγα και η Κλειώ κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στην ΕΑΕ και αισθάνονται πως έχουν αρκετή επάρκεια γνώσεων, ενώ δηλώνουν πως η ΕΑ δεν είναι εύκολο να εξαντληθεί σε δύο χρόνια, διότι οι περιπτώσεις των γνωματεύσεων των παιδιών διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Ωστόσο, θεωρούν πως απέκτησαν μια καλή

βάση εξειδίκευσης των γνώσεών τους, η οποία στην πορεία εμπλουτίστηκε μέσα από την εμπειρία τους. Η σημαντική αντίθεση που σημειώνεται μεταξύ τους είναι πως το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησε η Όλγα διήρκησε 1,5 έτος και δεν περιλάμβανε πρακτική άσκηση, εν αντιθέσει με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών της Κλειούς, του οποίου η διάρκεια ήταν 2 έτη και περιείχε πρακτική άσκηση. Η Όλγα δήλωσε πως αργότερα, αφού είχε εργαστεί στην ΕΑ, ένιωσε πως θα ήταν χρήσιμη η πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών της, διότι συνάντησε καταστάσεις που δεν γνώριζε πως να διαχειριστεί. Από την άλλη πλευρά, η Κλειώ τόνισε εντόνως τη χρησιμότητα της εμπειρίας και των γνώσεων που αποκόμισε από την πρακτική της άσκηση σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (τμήμα ένταξης, ειδικό σχολείο, ΚΕΣΥ).

*«Πήρα πολύτιμες γνώσεις και συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς που ήδη εργάζονταν στους χώρους όπου έκανα την πρακτική μου...μου χορήγησαν και εκπαιδευτικό υλικό...συχνά ανατρέχω σε αυτά» Κλειώ.*

Όσον αφορά στη Νίκη και τη Δανάη, οι οποίες έχουν αποφοιτήσει από το θεσμό των Διδασκαλείων και έχουν στην κατοχή τους τίτλους μετεκπαίδευσης στην ΕΑ, καταγράφονται πολλές ομοιότητες στις απόψεις τους. Η εκπαίδευση και των δυο ήταν δίχρονη, με κατεύθυνση στον Αυτισμό και περιλάμβανε πρακτική άσκηση. Από τις απαντήσεις τους, προκύπτει ότι αισθάνονται πως κατέχουν πολλές κι επαρκείς γνώσεις και έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους. Ωστόσο, η αυτοπεποίθηση και οι υψηλές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας που δείχνουν να έχουν, ενδεχομένως να σχετίζονται με την πολυετή εμπειρία τους στο χώρο της ΕΑ, αφού πρόκειται για εκπαιδευτικούς που είναι μόνιμο προσωπικό κι εργάζονται επί σειρά ετών σε τμήματα ένταξης. Ένα ακόμη σημείο, στο οποίο συνάδουν οι απόψεις τους, είναι το καλά οργανωμένο πρόγραμμα σπουδών του Διδασκαλείου και το καλό επίπεδο της εκπαίδευσης που τους παρείχαν οι καθηγητές τους. Επιπροσθέτως επισημαίνουν το ρόλο της πρακτικής άσκησης, ιδιαίτερα το γεγονός ότι συνδύαζε την παρακολούθηση με την ενεργό διδασκαλία των εκπαιδευόμενων, όπως επίσης και τη συχνή ανατροφοδότηση που λάμβαναν για όσα παρακολούθησαν ή/και για την επίδοσή τους στην τάξη.

Σύμφωνα με την άποψη της Δανάης *«Είχαμε επισκεφτεί διάφορες δομές, είχαμε δει τον τρόπο διδασκαλίας και παρέμβασης και είχαμε συζητήσει με όλους τους ειδικούς,*

*λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κτλ...είχαμε αποκτήσει μια πολύ καλή εικόνα για το τι σημαίνει ΕΑ και συνεκπαίδευση».*

*Την άποψη της Δανάης ενισχύουν και οι δηλώσεις της Νίκης, η οποία αναφέρει ότι «Σε ένα από τα κομμάτια της πρακτικής, μας είχε ζητηθεί να κρατάμε και ημερολόγιο. Αυτό ήταν πάρα πολύ χρήσιμο. Έτυχε να το ανοίξω και πριν από λίγο καιρό μάλιστα και είδα πόσο πλούσια εμπειρία ήταν αυτή. Είναι καταγιγιστικά αυτά που βιώνεις στην αρχή, όταν δεν έχεις εντρυφήσει στην ΕΑ και γεννιούνται νέα ερωτήματα. Είναι αλλιώς το βιωματικό κι αλλιώς το θεωρητικό».*

Η Θάλεια που έχει αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και έχει ολοκληρώσει τις διετούς διάρκειας μεταπτυχιακές της σπουδές στη Σχολική Ψυχολογία, δηλώνει πως αισθάνεται αρκετά επαρκής για το ρόλο που έχει αναλάβει. Θεωρεί ότι, η στόχευση των σπουδών της στην ΕΑ, της προσέφεραν μια πολύ καλή βάση εξειδικευμένων γνώσεων στον τομέα, τις οποίες και θέλησε να εμπλουτίσει με το μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία. Ωστόσο, διαπίστωσε πως η Σχολική Ψυχολογία ακουμπά πολύ περισσότερο στην ΕΑ από ότι προσδοκούσε, γεγονός που οδήγησε σε συναισθήματα απογοήτευσης, διότι περίμενε να πραγματεύεται σε μεγαλύτερο βαθμό αναπτυξιακά και ψυχολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Όπως δήλωσαν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι που συμμετείχαν σε μαθήματα πρακτικής άσκησης στα πλαίσια των σπουδών τους, έτσι και η Θάλεια, δηλώνει μεγάλη ικανοποίηση από την εμπειρία και τις γνώσεις που αποκόμισε από αυτήν.

*«Διατηρούσαμε ημερολόγιο και γράφαμε αναλυτικά τι συνέβαινε κι ανταλλάσσαμε μεταξύ μας εμπειρίες...οι υπεύθυνοι καθηγητές για την πρακτική άσκηση ήταν πολύ δεκτικοί στο να μας κατευθύνουν και να μας συμβουλεύσουν...πολύ χρήσιμη ήταν η άμεση ανατροφοδότηση που παίρναμε από τους εργαζόμενους στο χώρο όπου κάναμε την πρακτική, οι οποίοι ήταν και πολύ έμπειροι»* Θάλεια.

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι, οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν φοιτήσει σε μακρόχρονα προγράμματα σπουδών στην ΕΑ, όπως είναι το Διδασκαλείο, τα μεταπτυχιακά στην ΕΑΕ και το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, έχουν αναπτύξει θετικές αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, συγκριτικά με εκείνους που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή δεν έχουν κάποια

κατάρτιση/επιμόρφωση. Μικρή επιφύλαξη ως προς την επάρκεια των εμπειρικών της γνώσεων παρουσίασε η Όλγα, της οποίας το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών δεν εμπεριείχε πρακτική άσκηση και πραγματοποιήθηκε με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η έμφαση που δίνεται από τους ειδικούς παιδαγωγούς στην πρακτική άσκηση, γεγονός που αφενός αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της απόκτησης εμπειρίας εντός του σχολικού πλαισίου κι αφετέρου τονίζει την ανάγκη για πολλαπλά ερεθίσματα κι εμπειρίες από διάφορες εκπαιδευτικές δομές αλλά και δομές αξιολόγησης. Επίσης, στρέφει την προσοχή στους επαγγελματίες στο χώρο, ως καθοδηγητές και υποστηρικτές των εκπαιδευόμενων, παρέχοντας τους σημαντικές συμβουλές και αποτελώντας πρότυπο καλών πρακτικών. Παρατηρείται λοιπόν μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ των δύο εκ των τεσσάρων παραγόντων που εξετάζονται στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, δηλαδή, η σύνδεση εκπαίδευσης/προετοιμασίας και εμπειρίας, εάν η εμπειρία δεν θεωρηθεί αποκλειστικά ως προϋπηρεσία στο επάγγελμα. Οι δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων φανερώνουν πως, μια καλή βάση εξειδικευμένων γνώσεων συνδυασμένη με ένα ισχυρό απόθεμα εμπειριών από το χώρο της ΕΑΕ, μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας.

## **5.2 Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την εμπειρία τους**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και ο δεύτερος άξονας των συνεντεύξεων αναφέρεται στην εμπειρία των ειδικών παιδαγωγών στο χώρο της ΕΑ. Αρχικά ζητήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους να αναφέρουν μία ή δύο περιπτώσεις μαθητών που ανέλαβαν και έπειτα να περιγράψουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών. Ακολούθησε μια σύντομη περιγραφή του τρόπου διαχείρισης των εν λόγω μαθητών, ενώ επιδιώχθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων αναφορικά με τις ικανότητες διαχείρισης μαθητών με μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Για τη συσχέτιση του παράγοντα της εμπειρίας με αυτόν της εκπαίδευσης/προετοιμασίας, οι ειδικοί παιδαγωγοί ερωτήθηκαν για την απόκτηση τίτλων σπουδών κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου αλλά και για τα κίνητρα που τους οδήγησαν σε αυτή την απόφαση.

Οι ερευνώμενοι αναφέρθηκαν στις περιπτώσεις των μαθητών που θεωρούν ως περισσότερο χαρακτηριστικές από τον επαγγελματικό τους βίο. Οι 4 από τους 10 εκπαιδευτικούς στην ΕΑ, δηλαδή η Νίκη, η Κλειώ, η Θάλεια και η Αθηνά, περιέγραψαν περιπτώσεις μαθητών από το πρώτο έτος που εργάστηκαν στην ΕΑ. Διευκρινίζεται ότι η Νίκη δούλεψε με το συγκεκριμένο παιδί για 4 χρόνια. Η Εύα και η Λυδία αναφέρθηκαν στους μαθητές που έχουν αναλάβει την τρέχουσα σχολική χρονιά (2019-2020), ενώ η Φαίδρα και ο Μίλτος περιέγραψαν τόσο τους μαθητές που είχαν αναλάβει κατά το πρώτο έτος εργασίας τους όσο κι αυτούς που έχουν το παρόν σχολικό έτος και είναι οι μόνοι συνεντευξιζόμενοι που έκαναν σύγκριση μεταξύ δύο μαθητών. Σε περιπτώσεις μαθητών που είχαν αναλάβει κατά τα ενδιάμεσα έτη εργασίας τους έκαναν αναφορές η Δανάη και η Όλγα. Αθροιστικά, παρατηρείται ότι οι 6 από τους 10 ειδικούς παιδαγωγούς (συμπεριλαμβανομένων της Φαίδρας και του Μίλτου που αναφέρθηκαν σε δύο περιπτώσεις μαθητών από διαφορετικά σχολικά έτη) επέλεξαν να περιγράψουν τις περιπτώσεις των μαθητών με τις οποίες ασχολήθηκαν την πρώτη χρονιά που εργάστηκαν στην ΕΑ. Γεγονός ενδεικτικό για τη σημασία και την αξία που έχει για τους ειδικούς παιδαγωγούς η πρώτη εμπειρία στην ΕΑ και το κατά πόσο μένει αυτή η πρώτη εμπειρία εγχαραγμένη στη μνήμη τους στη συνέχεια της επαγγελματικής τους ζωής.

*Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του Μίλτου «Την πρώτη χρονιά που δούλεψα στην παράλληλη στήριξη είχα ένα μαθητή με Σύνδρομο Πράντερ – Γουίλι (Prader – Willi Syndrome), ένα σύνδρομο που δεν είχα ξανακούσει. Μια δύσκολη περίπτωση μαθητή που με άγχωσε και με στρέσαρε πολύ, μέχρι να βρω τον τρόπο να δουλεύω και να συνεργάζομαι μαζί του...είχε έντονες συναισθηματικές εκρήξεις».*

Δεδομένου ότι, η Φαίδρα και ο Μίλτος ανέφεραν δύο περιπτώσεις μαθητών τους, οι περιπτώσεις μαθητών που περιεγράφηκαν συνολικά ήταν 12, εκ των οποίων, οι 6 (Νίκη, Εύα, Φαίδρα, Όλγα, Κλειώ και Θάλεια) αφορούσαν μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), οι 5 (Δανάη, Φαίδρα, Αθηνά και Λυδία) σε μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) και η μία (Μίλτος) σε μαθητή με Σύνδρομο Πράντερ – Γουίλι (Prader – Willi Syndrome). Συνολικά, οι 7 από τους 10 συνεντευξιζόμενους (Νίκη, Δανάη, Μίλτος, Κλειώ, Θάλεια, Αθηνά, Λυδία) χαρακτήρισαν τις περιπτώσεις των μαθητών που περιέγραψαν ως δύσκολες και οι 3 από τους 10 (Εύα, Φαίδρα και Όλγα) τις χαρακτήρισαν ως εύκολες περιπτώσεις μαθητών, διότι επρόκειτο για παιδιά που μπορούσαν να συνεργαστούν μαζί τους.

Η Όλγα αναφέρει σχετικά *«Βρήκα τα συμπεριφορικά του προβλήματα πιο ήπια από αυτά που περιέγραφε η γνωμάτευσή του, είχε εκρήξεις και συναισθηματικές διακυμάνσεις αλλά ήταν σπανιότερες από ότι περίμενα».*

Αναφορικά με τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες που παρουσίαζαν οι μαθητές τους, η Εύα, η Φαίδρα, η Όλγα και η Λυδία επισήμαναν πως τα κύρια προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν σχετίζονταν με τη συμπεριφορά και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι 6 από τους 10 συμμετέχοντες (Νίκη, Δανάη, Μίλτος, Κλειώ, Θάλεια, Αθηνά) βρήκαν πως οι μαθητές τους παρουσίασαν συνδυαστικά προβλήματα, τα οποία άπτονταν τόσο στο μαθησιακό τομέα όσο και στη συμπεριφορά και την κοινωνικοποίησή τους. Ανατρέχοντας στα υποκείμενα τα οποία χαρακτήρισαν τις περιπτώσεις των μαθητών που ανέλαβαν ως δύσκολες (δηλαδή Νίκη, Δανάη, Μίλτος, Κλειώ, Θάλεια, Αθηνά και Λυδία), διαπιστώνεται πως, με εξαίρεση τη Λυδία, είναι οι ίδιοι ειδικοί παιδαγωγοί που δηλώνουν ότι οι μαθητές τους αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε περισσότερους από έναν τομείς.

Η περιγραφή της Αθηνάς καταδεικνύει την πολλαπλότητα των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες *«Είχα να διαχειριστώ ένα παιδί που υστερούσε μαθησιακά, είχε φτωχό λεξιλόγιο και σπάνια μιλούσε, είχε μόνο βλεμματική επαφή με τους άλλους...ήταν μοναχικό και κλειστό, δεν είχε παρέες εξαιτίας του επιθετικής του συμπεριφοράς...ήταν επιθετικό με όλους, ακόμα και με εμένα».*

Σχετικά με το πως διαχειρίστηκαν αυτές τις περιπτώσεις μαθητών, οι 7 από τους 10 συνεντευξιζόμενους (Εύα, Φαίδρα, Όλγα, Κλειώ, Θάλεια, Αθηνά και Λυδία) εξήγησαν ότι έδωσαν έμφαση στην κοινωνικοποίηση, στην τήρηση των κανόνων και στα συμπεριφορικά προβλήματα, όπως αυτό της επιθετικότητας, μέσα από συνεχείς παρεμβάσεις και πολλές συζητήσεις με τους μαθητές τους. Η επικρατούσα άποψη σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα είναι ότι αν ο μαθητής μπορεί να ακολουθήσει τους κανόνες στην τάξη και να μειώσει τις διασπαστικές του συμπεριφορές, τότε θα έχει και μεγαλύτερα μαθησιακά κέρδη και πρόοδο. Οι υπόλοιποι 3 συμμετέχοντες (Νίκη, Δανάη και Μίλτος) δήλωσαν πως παράλληλα με αυτά, επιδίωξαν ταυτόχρονα και τη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών τους, σε μια προσπάθεια να αυξήσουν το γνωστικό τους επίπεδο και την αυτοπεποίθησή τους.

Η Δανάη αναφέρει σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και τον τρόπο διαχείρισής τους *«Ήταν ένα παιδί που του άρεσε η ζωγραφική, οι νέες τεχνολογίες, ο μοντελισμός και η μυθοπλασία. Σε αυτά πάτησα για να το βοηθήσω. Για ό,τι ήθελα να του διδάξω, έπλαθα ένα μύθο, ώστε να το βοηθήσω να πλάσει σχετικές εικόνες στο μυαλό του. Χρησιμοποίησα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια και πολλά βίντεο και ντοκιμαντέρ...κατάφερε να αποκτήσει πολλές γνώσεις γενικού ενδιαφέροντος και να τα πηγαίνει καλά στα μαθηματικά».*

Ως προς την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί στην ΕΑ δήλωσαν ότι υπήρξε πρόοδος αλλά σταδιακή και με αργούς ρυθμούς. Η Δανάη και η Κλειώ, οι οποίες εργάστηκαν με τους εν λόγω μαθητές για 5 και 2 σχολικά έτη αντίστοιχα, είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την πορεία των μαθητών τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και να διαπιστώσουν μεγαλύτερη πρόοδο. Παρόλα αυτά και οι 10 συνεντευξιαζόμενοι αισθάνονται ότι βοήθησαν τους μαθητές τους να βελτιωθούν, κυρίως σε ζητήματα αναφορικά με τη συμπεριφορά, τη διαχείριση συναισθημάτων και την κοινωνικοποίηση. Ωστόσο, οι ειδικοί παιδαγωγοί που είχαν κληθεί να εργαστούν για πρώτη φορά, δηλαδή η Νίκη, η Φαίδρα, ο Μίλτος, η Κλειώ, η Θάλεια και η Αθηνά, έχουν την άποψη ότι αν είχαν να διαχειριστούν τώρα αυτές τις περιπτώσεις μαθητών, θα ανταποκρίνονταν καλύτερα. Θεωρούν πως το γεγονός που εξηγείται από το άγχος για το άγνωστο, καθώς δεν είχαν πρότερη εμπειρία από την ΕΑ και για αυτό το λόγο αισθάνονταν λιγότερη αυτοπεποίθηση για την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν.

Η Κλειώ δηλώνει χαρακτηριστικά *«Σκέφτομαι συχνά τις περιπτώσεις των μαθητών που είχα αναλάβει παλιότερα, ειδικά το πρώτο παιδί και αναρωτιέμαι γιατί δεν έκανα κάποια πράγματα. Νομίζω πως η εμπειρία συσσωρεύεται και κάθε χρόνο βελτιώνομαι και εντοπίζω πιο γρήγορα κάποια πράγματα, παρότι οι περιπτώσεις διαφέρουν. Κάνω την αυτοκριτική μου συχνά πάντως».*

Στην προηγούμενη ενότητα, όσο και στην παρουσίαση του δείγματος, αναφέρθηκαν τα τυπικά προσόντα και οι τίτλοι σπουδών που κατείχαν οι ειδικοί παιδαγωγοί κατά αρχική τους πρόσληψη στην ΕΑ, δεδομένου ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επαναπροσλαμβάνονται κάθε χρόνο, δόθηκε συγκεκριμένη στόχευση ως προς αυτό το σημείο. Σε αυτή την ενότητα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να

απαντήσουν εάν έχουν αποκτήσει τίτλους σπουδών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας τους στην ΕΑ. Προέκυψε ότι, η Νίκη και η Δανάη, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια κι επιμορφώσεις στην ΕΑ και στις νέες τεχνολογίες καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Πρόκειται για τις εκπαιδευτικούς με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην ΕΑ και τις μόνες, από το σύνολο των ερευνώμενων που αποτελούν μόνιμο προσωπικό σε σχολεία, στελεχώνοντας τα τμήματα ένταξης. Η Φαίδρα που εργάζεται στα πλαίσια της παροχής εξειδικευμένης υποστήριξης αλλά έχει προσληφθεί από τον πίνακα της γενικής, ξεκίνησε το παρόν σχολικό έτος (2019-2020) να παρακολουθεί επιμορφωτικό σεμινάριο στη Σχολική Ψυχολογία. Η Εύα και η Όλγα ξεκίνησαν επίσης, κατά την τρέχουσα σχολική περίοδο, τη φοίτησή τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Η Όλγα έχει ήδη ένα μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ και τώρα αποφάσισε να ασχοληθεί με τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση, ενώ η Εύα δεν κατέχει άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κι επέλεξε να εμπλουτίσει τις γνώσεις της στην ΕΑΕ.

*«Αποφάσισα να παρακολουθήσω μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην ΕΑΕ επειδή η ενασχόληση με την ΕΑ μου έδωσε το κίνητρο να αποκτήσω εξειδίκευση σε αυτόν τον τομέα αλλά και για να εμβαθύνω τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις που απέκτησα από την εμπειρία μου» Εύα.*

Από τα παραπάνω προκύπτουν ερωτηματικά σχετικά με τα υψηλά επίπεδα άγχους και τις χαμηλές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας που έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί, όταν καλούνται να εργαστούν για πρώτη φορά με μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η Νίκη, η Φαίδρα, ο Μίλτος, η Κλειώ, η Θάλεια και η Αθηνά δήλωσαν πως αναστοχαζόμενοι τον τρόπο διαχείρισης που εφάρμοσαν στους πρώτους μαθητές τους οποίους ανέλαβαν, εντοπίζουν κενά ή βελτιώσεις που θα μπορούσαν να κάνουν, τώρα που έχουν αποκτήσει περισσότερη εμπειρία. Δίνουν μεγάλη έμφαση στην απόκτηση πλούσιων εμπειριών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της προηγούμενης ενότητας, σχετικά με τη σπουδαιότητα της πρακτικής άσκησης. Παρόλα αυτά, η όποια πρόοδος επιτεύχθηκε από τους μαθητές τους φαίνεται να έχει μεγάλη αξία για τους νεοδιόριστους, τόσο σε σχέση με το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητάς τους όσο και σε σχέση με το ότι οι εν λόγω μαθητές προχωρούν με αργούς ρυθμούς κι αργούν να φανούν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.



Σύμφωνα με την άποψη της Νίκης «Μετά από 2 μήνες άρχισε να συλλαβίζει και να διαβάζει από μόνο του. Ήταν μια από τις πιο έντονες συγκινήσεις που έχω ζήσει στη ζωή μου, διότι για 2-2,5 μήνες δεν ήξερα καθόλου εάν αυτό το παιδί καταλαβαίνει. Όλο αυτό του άλλαξε επίπεδο και του άνοιξε έναν ορίζοντα ζωής και για εμένα ήταν τεράστια ενθάρρυνση να συνεχίσω».

Ένα ακόμη σημείο που τονίζεται από τους ειδικούς παιδαγωγούς που εργάζονται με το καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού είναι το ότι προσλαμβάνονται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και όχι με την έναρξή του. Όπως προαναφέρθηκε, οι 8 από τους 10 ερευνώμενους (Εύα, Φαίδρα, Μίλτος, Όλγα, Κλειώ, Θάλεια, Αθηνά και Λυδία) δεν αποτελούν μόνιμο προσωπικό των σχολείων. Το ζήτημα αυτό επανέρχεται όταν πρόκειται για τη διαχείριση κι αντιμετώπιση μαθητών που αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες, καθώς πρόκειται για μαθητές των οποίων το ιστορικό και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους είναι άγνωστα. Επίσης σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι, σε πολλές περιπτώσεις καλούνται να αναλάβουν τους μαθητές τους στη μέση της σχολικής χρονιάς, έχοντας χάσει πολύτιμο χρόνο για να γνωρίσουν καλά τους μαθητές τους, να αναπτύξουν σχέση εμπιστοσύνης και να οργανώσουν τις κατάλληλες για την περίπτωσή του παρεμβάσεις.

Η Αθηνά δηλώνει αναφορικά με αυτό το ζήτημα ότι «Την πρώτη φορά που με προσέλαβαν ήταν ήδη Φλεβάρης. Είχε χαθεί η μισή χρονιά...χρειάστηκε να περάσει αρκετός καιρός μέχρι να δω τι ακριβώς ανάγκες έχει το παιδί και να προσαρμόσω ανάλογα τις παρεμβάσεις μου. Μετά, είχαμε μια καλή σχέση και ήξερα πως να του κουβεντιάζω και να το ηρεμώ αλλά κόντευε το τέλος της χρονιάς και την επόμενη θα είχε άλλον για παράλληλη στήριξη κι εγώ άλλο μαθητή και ξανά από την αρχή».

Ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τον παράγοντα της εμπειρίας είναι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς και τους μαθητές τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα χαρακτήρισαν τη σχέση αυτή ως σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού και ανέφεραν ότι δημιουργείται ένα ισχυρό δέσιμο μεταξύ τους. Διατύπωσαν την άποψη ότι η σχέση αυτή είναι πιο προσωπική και πως επικρατεί ένα πιο φιλικό κλίμα. Τα παραπάνω κάνουν τους μαθητές να αισθανθούν μεγαλύτερη ασφάλεια και μπορούν να εκφραστούν και να εξηγήσουν γιατί συμπεριφέρονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Μέσα στα πλαίσια αυτής της σχέσης, υποστήριξαν ότι τίποτα δεν

είναι ακατόρθωτο και πως το ενδιαφέρον που δείχνει ο ειδικός παιδαγωγός για το μαθητή, τον κινητοποιεί και του δίνει κίνητρο να βελτιώνεται. Ωστόσο, διευκρίνισαν πως αυτό το δέσιμο και η γνώση της μειονεκτικής θέσης του μαθητή τους, έναντι των υπολοίπων, δεν θα πρέπει να αποτελέσει αιτία, ώστε να μην αντιμετωπίζονται οι συμπεριφορές του μαθητή αντικειμενικά.

### **5.3 Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων**

Ο τρίτος άξονας των συνεντεύξεων στόχευσε στη διερεύνηση των σχέσεων συνεργασίας που αναπτύχθηκαν μεταξύ των ειδικών παιδαγωγικών με όσους απαρτίζουν το σχολικό πλαίσιο αλλά και με την επιστημονική, θεραπευτική ομάδα που πιθανόν να παρακολουθεί τους μαθητές τους. Όπως αναφέρθηκε στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, αυτά τα δίκτυα συνεργασιών ασκούν άμεση επίδραση τόσο στην επιτέλεση του έργου των ειδικών παιδαγωγών όσο και στις αντιλήψεις που οικοδομούν για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Οι σχέσεις συνεργασίας των ειδικών παιδαγωγών που διερευνήθηκαν αφορούσαν: α) το διευθυντή της σχολικής μονάδας, β) το σύλλογο διδασκόντων, γ) το/η δάσκαλο/α της γενικής τάξης, δ) τους γονείς και τέλος ε) τη θεραπευτική ομάδα των μαθητών. Όλες οι παραπάνω σχέσεις εξετάστηκαν αναφορικά με την περίπτωση του μαθητή που αναφέρθηκε στον προηγούμενο άξονα της συνέντευξης, ώστε να περιοριστούν τυχόν αόριστες και γενικόλογες απαντήσεις. Συνεπώς, εξετάστηκαν τα συνεργατικά δίκτυα που δημιουργήθηκαν γύρω από τις συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών και ζητήθηκε να κριθεί η επίδραση αυτών των συνεργασιών ως προς την αποτελεσματικότητα του έργου των ειδικών παιδαγωγών.

#### **5.3.1 Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με το διευθυντή της σχολικής μονάδας**

Οι απαντήσεις συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τη σχέση συνεργασίας που αναπτύχθηκε με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία. Ως εξαιρετική ή άψογη περιεγράφηκε η σχέση αυτή από τη Νίκη, την Εύα και το Μίλτο, ενώ η Δανάη, η Κλειώ, η Θάλεια και η Λυδία τη χαρακτήρισαν ως πολύ καλή.

Η περιγραφή του Μίλτου για την εξαιρετική συνεργασία του με τους διευθυντές και των δύο σχολικών ομάδων όπου εργάστηκε είναι χαρακτηριστική *«Από τους διευθυντές έχω λάβει τη μεγαλύτερη υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών μου, μέσα από την εμπειρία τους με βοήθησαν όσο μπορούσαν. Ιδιαίτερα ο διευθυντής του μαθητή που ανέφερα, είχε ασχοληθεί με την ΕΑ και μου έδωσε πληροφορίες για να εφαρμόσω κάποιες πρακτικές. Ένα μέρος της επιτυχίας των παρεμβάσεων μου οφείλεται σε αυτούς»*.

Η Φαίδρα, αναφορικά με τη δεύτερη περίπτωση μαθητή, αναφέρθηκε στη σχέση με το διευθυντή ως καλή αλλά τυπική, ενώ για την πρώτη περίπτωση μαθητή, δήλωσε πως δεν είχε καμία συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, κατά τη συνέχεια της συνέντευξης παρατηρήθηκε μια αντίφαση για όσα αναφέρθηκαν για τη δεύτερη περίπτωση διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, παρότι στην αρχή χαρακτήρισε τη σχέση με εκείνο το διευθυντή ως καλή, στην πορεία διαπιστώθηκε πως θεώρησε πως παρενέβη στο έργο της, καθώς από την πρώτη μέρα που πήγε στο σχολείο, ζητήθηκε από τη Φαίδρα να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη γραμμή αναφορικά με το μαθητή της.

Αρχικά, η Φαίδρα αναφέρει ότι *«Είναι συνεργάσιμος και υποστηρικτικός, όταν του ζητάς κάτι. Δεν ανακατεύεται στη δουλειά σου»* και λίγο αργότερα αναφέρει τα εξής *«Από την πρώτη μέρα και στα δύο σχολεία, μου ζήτησαν οι διευθυντές να ακολουθήσω τη γραμμή του σχολείου για τους μαθητές μου, δηλαδή, μου είπαν να πηγαίνω με τα νερά τους. Θέλουν μόνο να αποφύγουν το να γίνει η κατάσταση ανεξέλεγκτη, δεν τους νοιάζει το να μάθει ο μαθητής να διαχειρίζεται κάποια πράγματα»*.

Η αντίφαση αυτή στις δηλώσεις της Φαίδρας ενδεχομένως να μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η συνέντευξη της διενεργήθηκε στις σχολικές εγκαταστάσεις της δεύτερης περίπτωσης του μαθητή-διευθυντή που ανέφερε. Οπότε ίσως αρχικά να θέλησε να παρουσιάσει ως καλή τη σχέση με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπου βρισκόταν εκείνη τη στιγμή και αργότερα, παρασυρόμενη από τα όσα δήλωσε για τον άλλο διευθυντή, να αναφέρθηκε σε κάτι που της προκάλεσε ενόχληση και πιθανόν να δηλώνει έλλειψη καλής συνεργασίας με το συγκεκριμένο διευθυντή. Από την άλλη, υπάρχει το ενδεχόμενο να έχουν όντως χτίσει, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, μια καλή συνεργατική σχέση κι αυτό το περιστατικό που συνέβη στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, να αποτέλεσε απλώς μια άσχημη στιγμή.

Ακόμη η Όλγα και η Αθηνά βρήκαν τη σχέση τους με το διευθυντή από αδιάφορη έως απόμακρη. Ανέφεραν πως σπανίως ρωτούσαν για την πρόοδο των μαθητών τους, μόνο για να έχουν μια αδρή ιδέα του τι γίνεται αλλά δεν υπήρξε ουσιαστικό ενδιαφέρον.

Η Αθηνά αναφέρει χαρακτηριστικά *«Δεν προσπαθούσαν πολύ για το παιδί στο σχολείο γενικότερα, η στάση του διευθυντή ήταν αδιάφορη. Είχαν παρατήσει το παιδί σε εμένα και δεν τους ενδιέφερε καθόλου τι γίνεται και πως τα πάμε. Εάν με στήριζε λίγο περισσότερο, πιθανόν να είχαμε πετύχει μεγαλύτερη βελτίωση για το παιδί».*

### **5.3.2 Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (σύλλογος διδασκόντων)**

Όσον αφορά στη σχέση συνεργασίας των ειδικών παιδαγωγών με το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, οι 6 από τους 10 (Φαίδρα, Μίλτος, Όλγα, Κλειώ, Θάλεια και Λυδία) περιέγραψαν τη συνεργασία ως πολύ καλή, με έμφαση στις σχέσεις τους με τις ειδικότητες και τους συναδέλφους τους στην παράλληλη στήριξη. Ανέφεραν πως, οι περισσότερες συζητήσεις και οι ανταλλαγές απόψεων που είχαν σχετικά με τους μαθητές τους, έγιναν με τους εκπαιδευτικούς από τα μαθήματα των ειδικοτήτων. Επίσης, ανέφεραν πως αυτό ενίσχυσε θετικά τις αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Σύμφωνα με την άποψη της Λυδίας *«Με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων ανταλλάσαμε πληροφορίες και απόψεις για το παιδί, για να έχουμε συνολική εικόνα της συμπεριφοράς του στα μαθήματα, ώστε να γίνουν περισσότερο στοχευμένες οι παρεμβάσεις μου. Κάποιες φορές με ρώτησαν για το πως να διαχειριστούν την ανυπακοή του στους κανόνες. Και με τους συναδέλφους στην παράλληλη στήριξη κάναμε συχνά συζητήσεις για τους μαθητές μας και μοιραζόμασταν εμπειρίες. Με τους υπόλοιπους δεν είχα ιδιαίτερη επαφή ούτε κάτι ουσιαστικό να συζητήσουμε, πέρα από κάποια γενικά και διαδικαστικά πράγματα για το σχολείο».*

Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη, η οποία εκφράστηκε από την πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων, βρίσκεται η άποψη της Δανάης, η οποία βρίσκει πως η σχέση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων είναι προβληματική, γεγονός που

παρακωλύει το έργο της και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που εφαρμόζει στους μαθητές.

*«Ενημερώνω πάντα τις ειδικότητες για τις δυσκολίες των μαθητών αλλά δεν ακολουθούν τις κατευθύνσεις και τις οδηγίες που τους δίνω ή δεν δέχονται τις συμβουλές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να καταλήγουν συχνά στο γραφείο του διευθυντή. Δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση και πολλές φορές, ειδικά στις ξένες γλώσσες, παραβλέπουν τις διαταραχές των παιδιών και εμμένουν στην τυπική αξιολόγηση» Δανάη.*

Η Νίκη και η Εύα χαρακτήρισαν τη σχέση τους με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου ως άψογη, ενώ περιέγραψαν ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης, χωρίς να κάνουν διαχωρισμό των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων από τους υπόλοιπους. Το να λειτουργούν όλοι με ομαδικό πνεύμα φαίνεται πως τονώνει την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών όσο και το αίσθημα ότι αναγνωρίζεται η δουλειά τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση της Νίκης *«Συμβουλευόμουν τους όλους εκπαιδευτικούς για τα ζητήματα που είχαν εντοπίσει στο παιδί αλλά συχνότερα έρχονταν εκείνοι σε εμένα για συμβουλές και πληροφορίες. Οι βασικοί τους προβληματισμοί αφορούσαν στο ότι δεν έβλεπαν άμεση και εντυπωσιακή πρόοδο...αλλά πάντα συζητούσαμε, συναποφασίζαμε και λάμβαναν υπόψη τους όσα τους έλεγα. Από αυτό παίρνω θετική ανατροφοδότηση και κίνητρο να συνεχίζω».*

Η περισσότερο διαφοροποιημένη άποψη από το σύνολο των ειδικών παιδαγωγών ήταν αυτή της Αθηνάς, η οποία ανέφερε πως δεν υπήρξε στενή σχέση συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων και πληροφοριών, παρά μόνο με την ειδική παιδαγωγό του τμήματος ένταξης, η οποία ήταν και η μόνη που ενίσχυσε τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητάς της.

Η Αθηνά περιγράφει τα εξής *«Δεν υπήρχε ομαδικό πνεύμα στο σχολείο, τα πράγματα ήταν κρύα και αδιάφορα. Για το δικό μου παιδί μόνο ο γυμναστής έδειχνε ενδιαφέρον. Δεν κατάφερα να αναπτύξω ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας με κανέναν, εκτός από τη δασκάλα του τμήματος ένταξης...μου πρότεινε μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας,*

*μοιράστηκε μαζί μου τις γνώσεις και τις εμπειρίες της και μου παρείχε ψυχολογική στήριξη, ενθαρρύνοντάς με να συνεχίσω την προσπάθειά μου».*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλούν οι απόψεις των ερευνώμενων που εργάζονται ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ως προς την αντιμετώπιση που δέχονται από την πλειοψηφία του μόνιμου προσωπικού. Συγκεκριμένα, η Εύα, η Φαίδρα, ο Μίλτος, η Όλγα, η Κλειώ, η Θάλεια, η Αθηνά και η Λυδία υποστήριξαν ότι έχουν παρατηρήσει πως, συχνά το μόνιμο προσωπικό των σχολείων εκφράζεται με στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με τις γνώσεις και την αξία του ρόλου και του έργου των εκπαιδευτικών στην παράλληλη στήριξη. Τόνισαν ότι, επικρατούν αρνητικές θεωρήσεις ως προς την αξία του έργου τους, για το λόγο ότι ασχολούνται μόνο με ένα μαθητή αλλά και επειδή πρόκειται για νεαρά σε ηλικία άτομα, με μικρή προϋπηρεσία, συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Ίσως αυτό να εξηγεί τη στενότερη σχέση που αναπτύσσουν οι ειδικοί παιδαγωγοί με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων, θεωρώντας ότι βρίσκονται πιο κοντά ως επαγγελματική κατηγορία/θέση.

Το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα σχολίασε την έλλειψη γνώσεων σχετικά με την ΕΑ για τους δασκάλους των γενικών τάξεων αλλά και για τους διευθυντές. Θεωρούν πως όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν κάποιες γενικές γνώσεις για την ΕΑ αλλά και για τους τρόπους με τους οποίους υλοποιείται η συνεκπαίδευση. Το γεγονός αυτό θα διευκόλυνε την κατανόηση του ρόλου και του έργου που αναλαμβάνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί και σχολιάζουν πως κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συνδράμει στη σύναψη συνεργατικών σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης, με το σύνολο των συναδέλφων τους. Επιπρόσθετα αναφέρονται στο εκπαιδευτικό κενό που εντοπίζουν αναφορικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων, μιας και πρόκειται για πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στον επαγγελματικό τους βίο. Ειδικότερα τονίζουν πως θα επιθυμούσαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να ενσωματώσουν αντίστοιχα μαθήματα ή να διενεργηθούν επιμορφωτικά σεμινάρια αυτού του είδους.

### **5.3.3 Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης**

Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών για τη σχέση συνεργασίας που ανέπτυξαν με τους δασκάλους της τάξης, ταξινομούνται σε τρεις γενικές κατηγορίες: α) άψογη, β) καλή και

γ) αδιάφορη. Η Θάλεια ήταν η μόνη που χαρακτήρισε τη συνεργασία της με τη δασκάλα της τάξης ως άψογη και εξηγεί ότι πρόκειται για εκπαιδευτικό που έχει μελετήσει αρκετά για την ΕΑ και παρότι δεν έχει ανάλογες σπουδές, γνωρίζει τι και πως πρέπει να γίνει.

*Σύμφωνα με την άποψη της Θάλειας «Καταλάβαινε η μία την άλλη και επίσης, καταλαβαίναμε και οι δύο τις δυσκολίες του παιδιού. Μου ζητούσε συμβουλές από τις γνώσεις μου από τις σπουδές στην ΕΑ και με βοηθούσε με τις γνώσεις της από την εμπειρία της. Συναποφασίζαμε και ζητούσε τη γνώμη μου για όλα τα παιδιά. Συμμετείχα ενεργά σε όλα, κάναμε συνεκπαίδευση...ένιωθα πολύ τυχερή, μου έδινε κίνητρο να προσπαθήσω περισσότερο η θετική της στάση και το ότι οι παρεμβάσεις μας ήταν επιτυχημένες».*

Η Φαίδρα και ο Μίλτος, οι οποίοι αναφέρθηκαν σε δύο περιπτώσεις μαθητών, είχαν διαφορετικού τύπου σχέσεις με τους δύο εκπαιδευτικούς των τάξεων, με τους οποίους κλήθηκαν να συνεργαστούν. Η Φαίδρα χαρακτήρισε τη συνεργασία, για την περίπτωση του πρώτου δασκάλου, ως αδιάφορη και για την περίπτωση του δεύτερου ως καλή. Αντιστρόφως, ο Μίλτος χαρακτηρίζει τη σχέση του με την πρώτη περίπτωση δασκάλου ως καλή και με τη δεύτερη περίπτωση ως αδιάφορη. Το ίδιο συμβαίνει και με την Κλειώ, η οποία περιγράφει την περίπτωση ενός μαθητή που είχε αναλάβει για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη, όμως τη δεύτερη σχολική χρονιά η δασκάλα της τάξης είχε αλλάξει. Έτσι, οι απόψεις της Κλειούς για τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύχθηκαν στις δύο περιπτώσεις των δασκάλων είναι διαμετρικά αντίθετες.

Για την περίπτωση της πρώτης εκπαιδευτικού της τάξης, η Κλειώ αναφέρει «Δεν είχαμε καμία συνεργασία, δεν είχε αντιληφθεί το ρόλο της παράλληλης. Επενέβαινε συνεχώς, δεν μπορούσα να δουλέψω το παιδί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με ακύρωνε εντελώς. Πολύ άσχημη εμπειρία».

Στη συνέχεια, αναφορικά με την περίπτωση του δεύτερου εκπαιδευτικού δηλώνει «Ευτυχώς ξαναπήγα και μπόρεσα να δουλέψω το παιδί. Με τη δεύτερη δασκάλα είχαμε πολύ καλή συνεργασία, κάναμε συνδιδασκαλία, συνεννοούμασταν και αλληλοβοηθιόμασταν σε όλα. Ήταν ψυχολόγος και είχε γνώσεις στην ΕΑ...είχα πολλή βοήθεια, ήταν ο μέντοράς μου και μου έδινε κίνητρο να βελτιώνομαι».

Η Νίκη και η Δανάη, οι οποίες αποτελούν μόνιμο προσωπικό των σχολικών μονάδων επί σειρά ετών, χαρακτηρίζουν τις σχέσεις τους με τους δασκάλους των γενικών τάξεων ως πολύ καλές και σταθερές. Αντιθέτως, η Αθηνά και η Λυδία χαρακτήρισαν τις σχέσεις συνεργασίας με τους δασκάλους των τάξεων από τυπικές έως αδιάφορες. Οι απόψεις των δύο συνεντευξιαζόμενων συμφωνούν ως προς το ότι ήταν δύσκολο να ακολουθηθεί μια κοινή γραμμή μεταξύ αυτών και των δασκάλων των τάξεων, καθώς είχαν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, τονίζουν πως, οι δάσκαλοι δεν προσπάθησαν να παρέμβουν στη δουλειά τους και είχαν την ελευθερία να δουλέψουν τους μαθητές τους, ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Το γεγονός αυτό ίσως να σχετίζεται και με κάποια αδιαφορία εκ μέρους των δασκάλων για τους εν λόγω μαθητές, όπως υπαινίσσονται οι συνεντευξιαζόμενες. Ενδιαφέρον προκαλεί η άποψή τους ότι, αν λειτουργούσαν σαν ομάδα με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων, θα είχαν περισσότερη βελτίωση και πρόοδο οι μαθητές τους. Τέλος, η απάντηση της Εύας, για την ποιότητα των συνεργατικών σχέσεων που ανέπτυξε με την εκπαιδευτικό της τάξης, παρουσιάζουν μια αντίφαση. Θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν μια ανεπιτυχή προσπάθεια να παρουσιάσει την ισχύουσα κατάσταση καλύτερη από ότι είναι στην πραγματικότητα ή ενδεχομένως να αμφιταλαντεύεται και η ίδια σχετικά με τη σχέση αυτή.

Η περιγραφή της συνεργασίας με την εκπαιδευτικό της τάξης από την Εύα, έχει ως εξής *«Με τη δασκάλα της τάξης είχαμε διαφορετικές αντιλήψεις και μεθόδους διδασκαλίας ως εκπαιδευτικοί. Η συνεργασία μας ήταν αρκετά καλή και με την πάροδο του χρόνου εξελισσόταν. Ωστόσο, η συνεργασία μας είχε τη μορφή της δασκάλου γενικής αγωγής να έχει την ευθύνη για τη διεξαγωγή των μαθημάτων και εμένα ως βοηθού της δασκάλας γενικής και των παιδιών. Στα τυχόν προβλήματα που ανέκυπταν και οι δύο δείχναμε προθυμία να βρούμε κοινές λύσεις και συζητούσαμε»*.

#### **5.3.4 Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους γονείς των μαθητών**

Οι σχέσεις συνεργασίας των ειδικών παιδαγωγών με τους γονείς αποτελούν απαραίτητο στοιχείο για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων στους μαθητές αλλά και για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου συνολικά. Οι 6 από τους 10 συμμετέχοντες (η Νίκη, η Δανάη, η Εύα, η Θάλεια, η Αθηνά και ο Μίλτος, αναφορικά με την πρώτη περίπτωση μαθητή) αξιολόγησαν τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους ως καλή και στενή. Ανέφεραν πως οι γονείς τους αποδέχθηκαν, τους έδειξαν εμπιστοσύνη, είχαν συχνή επικοινωνία τόσο δια ζώσης όσο και τηλεφωνική



και μέσω του τετραδίου επικοινωνίας. Επιπλέον δήλωσαν πως οι γονείς στήριξαν το έργο τους, τους έλεγαν τα πάντα σχετικά με το παιδί, χωρίς να προσπαθούν να καλύψουν κάτι και πως ζητούσαν τη γνώμη των ειδικών παιδαγωγών και ακολουθούσαν κοινή γραμμή και στο σπίτι, όσο περισσότερο μπορούσαν.

*Σύμφωνα με τη Νίκη «Τους έγγραφα καθημερινά στο τετράδιο επικοινωνίας και συναντιόμασταν σε τακτά χρονικά διαστήματα. Τους ενημέρωνα και μιλούσαμε για το σύνολο των δυσκολιών που αντιμετώπιζε το παιδί, δηλαδή και συμπεριφορικά και ψυχοσυναισθηματικά ζητήματα. Ήταν μια σχέση εμπιστοσύνης. Στήριζαν το έργο μου, γιατί έβλεπαν ότι βοηθούσα το παιδί τους».*

Από την άλλη πλευρά, η Κλειώ χαρακτήρισε τη συνεργασία της με τους γονείς τυπική, εξηγώντας *«Ήταν δεκτικοί στο να μιλήσουμε, ως εκεί. Είχαν άλλο ένα παιδί με προβλήματα και η μαμά δυσκολευόταν στο σπίτι και δεν ακολουθούσε τη γραμμή του σχολείου. Δεν τη βοηθούσε και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Συμπεριφορές που είχαμε ρυθμίσει ή περιορίσει στο σχολείο, τις εμφάνιζε στο σπίτι και μάλιστα, πέρα από τα όρια του αποδεκτού. Όταν ένα έργο δεν συνεχίζεται στο σπίτι, δεν εδραιώνεται γρήγορα».*

Ο Μίλτος, σχετικά με τη δεύτερη περίπτωση μαθητή του, δήλωσε *«Είναι αδιάφοροι, δεν τους νοιάζει το παιδί τους. Ζητώ κι επιδιώκω να συναντηθούμε αλλά έρχονται σπάνια. Αν ήταν περισσότερο συνεργάσιμοι, θέλω να πιστεύω πως θα είχαμε καλύτερα αποτελέσματα».*

Η απουσία συνεργασίας ή και η άρνηση, εκ μέρους των γονέων, για ανάπτυξη συνεργασίας με τους ειδικούς παιδαγωγούς, εντοπίζεται στις περιγραφές της Όλγας και της Φαίδρας, αναφορικά και με τις δύο περιπτώσεις μαθητών που ανέλαβε. Η Φαίδρα αναφέρει πως στην πρώτη περίπτωση, οι γονείς δεν είχαν αποδεχθεί το πρόβλημα του παιδιού τους και δεν ήθελαν να έχει παράλληλη στήριξη, για αυτό το λόγο η γραμμή του σχολείου ήταν να μην καταλάβουν τόσο τα άλλα παιδιά της τάξης όσο και οι άλλοι γονείς ότι, το συγκεκριμένο παιδί δέχεται βοήθεια. Στη δεύτερη περίπτωση, οι γονείς δέχτηκαν πως το παιδί τους αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες αλλά θεωρούσαν πως δεν μπορούσε να γίνει κάτι με αυτό και για αυτό θεωρούσαν περιττή την παράλληλη στήριξη. Η στάση των γονέων, με την οποία ήρθε αντιμέτωπη η Όλγα, έδειχνε αδιαφορία και απαξίωση για το ρόλο της.

Η Όλγα ισχυρίζεται ότι «Τον μπαμπά δεν τον γνώρισα ποτέ, η μαμά μιλούσε περισσότερο με τη δασκάλα. Μια φορά ήρθε να με ρωτήσει μόνο για το παιδί. Της τηλεφώνουσα και της ζητούσα να βρισκόμαστε και δεν ήρθε ποτέ να με βρει, ερχόταν μόνο για τους βαθμούς. Δεν ήθελε καν να έχουμε τετράδιο επικοινωνίας. Δεν ήξερα τι γινόταν στο σπίτι και γιατί ερχόταν με ένταση κάποιες μέρες το παιδί στο σχολείο».

### **5.3.5 Συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τη θεραπευτική ομάδα (τους επιστήμονες εκτός σχολικού πλαισίου)**

Παρότι η συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τη θεραπευτική ομάδα μεμονωμένα δεν έδειξε από τη σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας να συνδέεται στενά με τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, επιλέχθηκε να συμπεριληφθούν στην έρευνα οι εν λόγω συνεργατικές σχέσεις. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στο ότι, η θεραπευτική ομάδα που ασχολείται με τους μαθητές εκτός του σχολικού πλαισίου, μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες τόσο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε συγκεκριμένους τομείς όσο και να προτείνει στους ειδικούς παιδαγωγούς τρόπους παρέμβασης, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που εφαρμόζουν.

Η Όλγα και η Λυδία ανέφεραν πως οι μαθητές τους δεν επισκέπτονταν κάποιον επιστήμονα ή ειδικό παιδαγωγό εκτός σχολείου. Το ίδιο δήλωσε και η Φαίδρα και για τις δύο περιπτώσεις μαθητών, στις οποίες έχει αναφερθεί, καθώς και ο Μίλτος για τη δεύτερη περίπτωση μαθητή που περιέγραψε. Επίσης, ο Μίλτος ανέφερε πως έλαβε βοήθεια για το μαθητή του από την ψυχολόγο του σχολείου, η οποία γνώριζε το μαθητή από προηγούμενα έτη και τον ενημέρωσε σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Μόνο η Αθηνά, από το σύνολο των συνεντευξιζόμενων, χαρακτήρισε τη συνεργασία που ανέπτυξε με την επιστημονική ομάδα ως άψογη. Οι επιστήμονες που παρακολουθούσαν το παιδί εκτός σχολείου ήταν μία λογοθεραπεύτρια και μία παιδοψυχολόγος.

Η Αθηνά αναφέρει χαρακτηριστικά «Πήρα πολλή στήριξη και από τις δύο τόσο για το πως συμπεριφέρεται το παιδί όσο και για το πως να αντιδρώ. Με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα το παιδί. Είχαμε στενή συνεργασία και συχνή επικοινωνία, περίπου 1 φορά το

*μήνα. Επιδίωκαν κι αυτές την επικοινωνία, τηλεφωνούσαν για να μάθουν τι γίνεται με το παιδί στο σχολείο».*

Η Νίκη, η Δανάη, η Εύα, η Κλειώ και ο Μίλτος, για την πρώτη περίπτωση μαθητή του, περιέγραψαν τη σχέση συνεργασίας με τη θεραπευτική ομάδα ως καλή αλλά στα πλαίσια του τυπικού. Η Εύα ανέφερε πως η επικοινωνία που είχαν με τη λογοθεραπεύτρια ήταν αραιή, 1 φορά το τρίμηνο, ενώ η Κλειώ είχε μια τυπική αλλά όχι πολύ συχνή επικοινωνία με την ειδική παιδαγωγό που διάβαζε το παιδί στο σπίτι. Αντιθέτως, ο Μίλτος ισχυρίστηκε πως έλαβε αρκετή βοήθεια από την παιδοψυχολόγο του μαθητή του από τις τηλεφωνικές τους συνομιλίες. Τόσο η Νίκη όσο και η Δανάη συμφωνούν πως η διεπιστημονική συνεργασία είναι απαραίτητη και αυτό που πρέπει να γίνεται στην ΕΑ. Παρόλα αυτά, η Νίκη ανέφερε πως επικοινωνούσε με τη λογοθεραπεύτρια για να ξέρει που να εστιάσει και τις δυσκολίες του παιδιού, εντούτοις η όποια επικοινωνία υπήρξε έγινε με δική της πρωτοβουλία και δεν ήταν αμφίπλευρη η επιδίωξη για στενή συνεργασία. Η Δανάη είναι περισσότερο καυστική στο σχολιασμό της, αναφέρει τη στενή σχέση συνεργασίας που υπάρχει με τους δημόσιους φορείς, όπως το ΚΕΣΥ και το Κέντρο Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης (ΚΕΦΙΑΠ), σε αντιπαράθεση με τη συνεργασία που αναπτύσσεται με τους ιδιώτες.

*Σύμφωνα με τη Δανάη «Η όποια επικοινωνία υπήρχε με τους ιδιώτες ήταν κατόπιν δικής μου πρωτοβουλίας. Γενικά νιώθω ότι τους κυνηγάω. Θα πρέπει και οι ίδιοι να ενδιαφέρονται να έχει συνέχεια η παρέμβαση και να επικοινωνούν με το σχολείο».*

## **5.4 Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την επίδοσή τους στην τάξη**

Ο τέταρτος και τελευταίος παράγοντας που διερευνήθηκε ήταν η επίδοση των ειδικών παιδαγωγών στην τάξη και ειδικότερα, οι τεχνικές διδασκαλίας και διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών που χρησιμοποιούν. Πρόκειται για όλες τις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας και παρέμβασης, τις οποίες εφαρμόζουν στους μαθητές τους τόσο αναφορικά με τη βελτίωση του γνωστικού τους επιπέδου όσο και για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Παρότι οι περιπτώσεις των μαθητών με τις οποίες ασχολήθηκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ποικίλουν, όπως προέκυψε από τις περιγραφές τους, στις ερωτήσεις αναφορικά με τον παράγοντα της εμπειρίας, παρατηρείται σύγκλιση των

απόψεών τους σχετικά με τις τεχνικές που ακολούθησαν και αποδείχθηκαν ως περισσότερο αποτελεσματικές.

Ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας που εφάρμοσαν στην τάξη και οι 10 ειδικοί παιδαγωγοί δήλωσαν πως χρησιμοποίησαν την πολυαισθητηριακή μέθοδο διδασκαλίας, ακόμη και για τις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη μάθηση. Η χρήση οπτικο-ακουστικού και απτικού υλικού, βιωματικών ασκήσεων, παιχνιδιών και της ζωγραφικής βρέθηκαν να είναι περισσότερο κατάλληλα κι αποτελεσματικά από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων. Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως η χρήση των παραπάνω τεχνικών και μέσων διδασκαλίας έγινε με ευελιξία και με αναπροσαρμογές, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην ΕΑ διαφοροποιούνται ως προς τις πηγές πληροφόρησης, στις οποίες ανέτρεξαν ώστε να καταλήξουν στην εφαρμογή αυτών των τεχνικών. Οι 5 από τους 10 ερευνώμενους δήλωσαν ότι, ανέτρεξαν στις σημειώσεις τους και το εκπαιδευτικό υλικό που είχαν συλλέξει από τις σπουδές τους, πέρα από την καθοδήγηση που έλαβαν από τη θεραπευτική ομάδα, για τις ανάγκες του/ων μαθητή/ων τους. Επίσης, ανέτρεξαν στην εμπειρία τους, με σκοπό να αποφασίσουν ποιες είναι οι καταλληλότερες τεχνικές βάσει των ιδιομορφιών του/ων μαθητή/ων τους. Αναλυτικότερα, η Νίκη, η Δανάη, η Όλγα, η Κλειώ και η Θάλεια εξέφρασαν την άποψη ότι, άντλησαν πολύτιμη πληροφόρηση από το υλικό των σπουδών τους και από την εμπειρία τους τόσο από την πρακτική άσκηση όσο κι από τον επαγγελματικό τους βίο.

*Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Όλγα «Δεν θυμόμουν όλα όσα είχαμε διδαχθεί στο μεταπτυχιακό κι άνοιξα τις σημειώσεις μου για να ξαναδώ κάποια πράγματα. Είχαμε έναν πολύ καλό καθηγητή που μας είχε δώσει υλικό με σχεδιαγράμματα ιδεών κι εννοιολογικούς χάρτες, τα οποία μου φάνηκαν πολύ χρήσιμα».*

Όσον αφορά στο Μίλτο και στην Αθηνά, δήλωσαν πως έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στις συμβουλές που έλαβαν από τη θεραπευτική ομάδα που παρακολουθούσε τους μαθητές από προηγούμενα σχολικά έτη, ενώ ο Μίλτος στηρίχθηκε επιπλέον στις πληροφορίες που έλαβε από τους γονείς, για την πρώτη περίπτωση μαθητή του. Από την άλλη πλευρά, η Εύα, η Φαίδρα και η Λυδία δήλωσαν πως κυρίως αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο κι από τους συναδέλφους τους στην ΕΑ, διότι αισθάνονταν

άγχος για το εάν θα επέλεγαν τις κατάλληλες τεχνικές. Επιπλέον ανέφεραν πως κινήθηκαν με το ένστικτο, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους και χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της δοκιμής και πλάνης, ώστε να αντιληφθούν ποιες τεχνικές είναι περισσότερο αποτελεσματικές και κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών που είχαν αναλάβει.

*Σύμφωνα με την άποψη της Εύας «Όταν πήγα στο σχολείο κι ενημερώθηκα για την περίπτωση του μαθητή που θα αναλάμβανα, αγχώθηκα. Οι γνώσεις που είχα από το σεμινάριο ήταν λίγες και για αυτό έψαξα για υλικό στο διαδίκτυο και από γνωστούς μου που είχαν ήδη δουλέψει στην παράλληλη στήριξη. Έκανα διάφορες δοκιμές μέχρι να δω τι αρέσει και βοηθά το μαθητή μου».*

Ως προς τη διαχείριση των δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών οι 9 από τους 10 συνεντευξιαζόμενους ισχυρίστηκαν ότι χρησιμοποίησαν τεχνικές ανταμοιβών, επιβραβεύσεων και κινήτρων, βασιζόμενοι κυρίως στη θεωρία του Συμπεριφορισμού. Θεωρούν ότι η θέσπιση των κανόνων συμπεριφοράς πρέπει να γίνεται μαζί με τους μαθητές από την έναρξη της συνεργασίας τους και πως ο τρόπος ανταμοιβών θα πρέπει αποφασίζεται επίσης από κοινού. Ένα ακόμη σημείο, στο οποίο συμφωνούν οι ειδικοί παιδαγωγοί, είναι ότι το σύστημα ανταμοιβών (point system) οφείλει να περιλαμβάνει και αφαιρέσεις πόντων, για τις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν επιδεικνύουν την επιθυμητή συμπεριφορά. Συμπληρωματικά τονίζουν πως η προσθαφαίρεση των πόντων πρέπει να γίνεται με φειδώ και κυρίως οι αφαιρέσεις αλλά και οι αρνητικές συνέπειες, ώστε να μην αποθαρρύνονται οι μαθητές. Μόνο η Δανάη διαφοροποίησε τις απαντήσεις της, δίνοντας έμφαση στα θετικά κίνητρα που πρέπει να δίνονται, εξηγώντας πως οι ειδικοί παιδαγωγοί πρέπει πρώτα να ασχολούνται με τα συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών, για να καταφέρουν να εξασφαλίσουν τη συνεργασία τους στη μάθηση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της Δανάης ότι *«Η μέθοδος της διαμεσολάβησης είναι πολύ αποτελεσματική για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Τα προβλήματα πρέπει να επιλύονται άμεσα, η όποια συζήτηση πρέπει να γίνεται τη στιγμή που συμβαίνει το πρόβλημα, για να συνδέουν τα παιδιά άμεσα τα όσα λέγονται με την προβληματική συμπεριφορά».*

Αναφορικά με την κατάρτιση ΕΕΠ, οι 5 από τους 10 συμμετέχοντες (Εύα, Φαίδρα, Κλειώ, Θάλεια και Λυδία) δήλωσαν ότι δεν χρειάστηκε να διαφοροποιήσουν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία τους και για το λόγο αυτό, δεν ήταν απαραίτητη η χρήση του ΕΕΠ. Ο Μίλτος χρησιμοποίησε ΕΕΠ μόνο για τη 1 από τις δύο περιπτώσεις μαθητών, στις οποίες αναφέρθηκε στο δεύτερο άξονα της έρευνας. Το σύνολο των ερευνώμενων που δεν κατάρτισαν ΕΕΠ, υποστήριξαν ότι, οι μαθητές τους ήταν ικανοί να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και οι μόνες τροποποιήσεις που έκαναν ήταν η απλοποίηση του μαθησιακού αντικειμένου και η παρουσίασή του με διαφοροποιημένες τεχνικές και μέσα διδασκαλίας.

Η Φαίδρα αναφέρει χαρακτηριστικά *«Για κανέναν από τους δύο μαθητές που ανέφερα δεν χρησιμοποίησα ΕΕΠ, γιατί ήταν και οι δύο καλοί μαθητές. Ουσιαστικά, αυτό που ζητούσαν από εμένα μέσα στην τάξη ήταν να τους λύσω καμιά απορία... Η δουλειά μου η πολλή είναι έξω, στο διάλειμμα, όπου πρέπει να συμμορφώνονται με τους κανόνες και να καταλαβαίνουν και τι θέλουν οι άλλοι».*

Οι υπόλοιποι 4 συμμετέχοντες (Νίκη, Δανάη, Όλγα και Αθηνά) απάντησαν πως χρειάστηκε να καταρτίσουν ΕΕΠ για τους μαθητές τους και πως η συγγραφή του έγινε από τις ίδιες, χωρίς τη συνδρομή των δασκάλων της γενικής τάξης. Μια αντίθεση που παρατηρήθηκε μεταξύ των 4 αυτών ειδικών παιδαγωγών αποτελεί το γεγονός ότι, η Νίκη και η Δανάη συνεργάζονται με το ΚΕΣΥ και συμβουλευονται τους επιστήμονες που έχουν εμπλακεί στην αξιολόγηση των μαθητών τους, για να καταρτίσουν ένα όσο το δυνατόν περισσότερο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών τους ΕΕΠ. Σε συνέχεια με τα προηγούμενα, η Όλγα, η Αθηνά και ο Μίλτος (αναφορικά με τον πρώτο μαθητή του) τόνισαν πως η κατάρτιση του ΕΕΠ των μαθητών τους ήταν εντελώς προσωπική τους δουλειά και οι δάσκαλοι της τάξης δεν συνέβαλαν καθόλου σε αυτό αλλά δεν επικοινωνήσαν και με το ΚΕΣΥ. Η Όλγα δήλωσε πως αξιοποίησε για το σκοπό αυτό σχετικό υλικό που είχε από τις μεταπτυχιακές της σπουδές, ενώ η Αθηνά χρησιμοποίησε ένα πρότυπο που της είχε δοθεί από μία επιμορφωτική ημερίδα, η οποία είχε πραγματοποιηθεί από τα ΚΕΣΥ.

*«Μου δόθηκε απόλυτη ελευθερία από τη δασκάλα της τάξης, μου είπε να κάνω αυτό που θεωρώ εγώ σωστό...Δεν ξέρω πως μπορεί να ερμηνευτεί αυτό...σαν να μου πέταξε το*

*μπαλάκι. Είχα ένα πρότυπο από μια επιμορφωτική ημερίδα που μας είχαν κάνει τα ΚΕΣΥ για το τι κάνουν οι παράλληλες και χρησιμοποίησα αυτό» Αθηνά.*

Από τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων αναφορικά με την επίδοσή τους στην τάξη, προκύπτει ότι υπάρχει σε ένα μεγάλο βαθμό συμφωνία μεταξύ τους, ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας και ρύθμισης της συμπεριφοράς που χρησιμοποιούν. Αυτό που κυρίως διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους είναι το σε ποιες πηγές πληροφόρησης και υποστήριξης ανέτρεξαν. Όπως φανερώνουν οι απαντήσεις τους, οι συμμετέχοντες, οι οποίοι έχουν μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακή εξειδίκευση στην ΕΑ (Νίκη, Δανάη, Όλγα, Κλειώ και Θάλεια) αναζήτησαν υλικό στα βιβλία και στις σημειώσεις που κατείχαν από τις σπουδές τους. Αντιθέτως, εκπαιδευτικοί στην ΕΑ που έχουν σεμιναριακή ή καμία επιμόρφωση στην ΕΑ (Εύα, Φαίδρα, Μίλτος, Αθηνά και Λυδία), άντλησαν πληροφορίες από το διαδίκτυο ή/και από συναδέλφους τους. Εγείρονται, λοιπόν, ερωτήματα σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το έργο της παράλληλης στήριξης, καθώς και της ποιότητας και εγκυρότητας των πηγών πληροφόρησης, στις οποίες ανατρέχουν. Παρατηρείται έντονη συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης και της επίδοσης στην τάξη, κάτι που συνάδει με τις θετικές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας κι ετοιμότητας των συνεντευξιαζόμενων με σπουδές στην ΕΑ.

Ένα ακόμη ζήτημα προκύπτει από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με την κατάρτιση ΕΕΠ. Προβληματίζει το γεγονός ότι οι 6 από τους 10 ειδικούς παιδαγωγούς δεν κατάρτισαν και δεν χρησιμοποίησαν ΕΕΠ, ισχυριζόμενοι πως οι μαθητές τους δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο. Ωστόσο, η κατάρτιση ενός τέτοιου προγράμματος, θα μπορούσε να ήταν βοηθητική στο να οργανώσουν τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που έχουν θέσει για τους μαθητές τους και την πρόοδο που αναμένουν να σημειώσουν, στο μαθησιακό και συμπεριφορικό τομέα. Αυτή τους η στάση θα μπορούσε να ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους. Υπάρχει το ενδεχόμενο να το θεωρούν περιττό, να προσπάθησαν ασύνειδα να αποφύγουν ένα τέτοιο πόνημα ή ακόμη και να αισθάνονται πως δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την κατάρτιση ενός ΕΕΠ. Πέρα, από το εάν οι ανάγκες των μαθητών απαιτούσαν τη σύνταξη ΕΕΠ, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί στην ΕΑ να το είχαν συγγράψει, εφόσον προβλέπεται από τις αρμοδιότητές τους, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Συνεπώς, προκύπτει προβληματισμός για το ενδεχόμενο να

συνδέεται η αποφυγή κατάρτισης ΕΕΠ με αρνητικές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών.

Εκ παραλλήλου ένα ζήτημα που επανέρχεται είναι αυτό της συνεργασίας με το/η δάσκαλο/α της τάξης, καθώς φαίνεται να σχετίζεται και με την από κοινού κατάρτιση του ΕΕΠ με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Είναι αξιοσημείωτο πως, η Όλγα και η Αθηνά είχαν χαρακτηρίσει τη σχέση τους με τη δασκάλα της τάξης ως καλή, στον προηγούμενο άξονα της συνέντευξης, ενώ τώρα οι δηλώσεις τους αφήνουν αιχμές ότι δεν υπήρχε η συνεργασία που πιθανόν να επιθυμούσαν.

Η έντονη αυτή αντίθεση μεταξύ των απόψεών αυτών είναι φανερή από τις δηλώσεις της Όλγας *«Με τη δασκάλα της τάξης είχαμε άριστη συνεργασία, ίσως την καλύτερη από τις μέχρι τώρα εμπειρίες μου...η αλήθεια είναι πως όταν τη ρώτησα τι θα κάνουμε με το ΕΕΠ, μου είπε πως μου έχει εμπιστοσύνη και να κάνω ό,τι νομίζω...κατάλαβα ότι δεν ήθελε καθόλου να ασχοληθεί με αυτό, παρότι θα ήθελα τη βοήθειά της».*

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να προκύψει προβληματισμός αναφορικά με τη συνεργασία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης με το ΚΕΣΥ, σε αντίθεση με τη στενή συνεργασία μόνιμων εκπαιδευτικών, δηλαδή της Νίκης και της Δανάης. Η στενή σχέση συνεργασίας μεταξύ των εν λόγω εκπαιδευτικών στην ΕΑ και του ΚΕΣΥ είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με το ότι υπηρετούν αρκετά χρόνια σε σχολεία του νομού Ρεθύμνης, αποτελούν μόνιμο προσωπικό σε τμήματα ένταξης και συχνά προβαίνουν σε αξιολογήσεις μαθητών, σε συνεργασία με το ΚΕΣΥ. Ενδεχομένως, αυτή η σχέση συνεργασίας και συχνότητας στην επικοινωνία να έχει προκύψει από τη σταθερή και μακρόχρονη συνεργασία τους, ενώ οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εναλλάσσονται συχνά και δεν έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν στενούς δεσμούς και σχέση εμπιστοσύνης με τον εν λόγω φορέα. Ίσως αυτό να αποτελεί μια πιθανή εξήγηση για τους λόγους για τους οποίους, κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, πλην της Νίκης και της Δανάης, δεν ανατρέχει για υποστήριξη και συμβουλές από τους ειδικούς επιστήμονες του ΚΕΣΥ. Από τα παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα ότι, οι καλές σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στο ΚΕΣΥ και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς στην ΕΑ δεν αποτελεί δεδομένο αλλά ζητούμενο.



# Κεφάλαιο 6

## Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών επηρεάζει τις αντιλήψεις της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει σπουδές προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου ή μετεκπαίδευση στην ΕΑ έχουν διαμορφώσει θετικές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τις εξειδικευμένες γνώσεις που κατέχουν και παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την επιτέλεση του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού, σε σύγκριση με όσους έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια. Επίσης η απόκτηση εμπειρίας μέσα από την πρακτική άσκηση ήταν σημαντική για να νιώσουν επαρκώς προετοιμασμένοι τόσο κατά την πρώτη τους πρόσληψη όσο και στη συνέχεια του επαγγελματικού τους βίου. Η πρακτική άσκηση τόσο με τη μορφή της παρατήρησης όσο και με την ενεργό συμμετοχή συνδέεται με τις δύο από τις τέσσερις πηγές αυτό-αποτελεσματικότητας που αναφέρει ο Bandura (1977) και συγκεκριμένα με την απόκτηση άριστης (άμεσης) εμπειρίας και με την έμμεση εμπειρία. Γεγονός που εξηγεί την ανασφάλεια που εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς στην ΕΑ που έχουν φοιτήσει σε μεταπτυχιακά προγράμματα και επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία δεν περιλάμβαναν πρακτική άσκηση.

Ο παράγοντας της εμπειρίας επηρεάζει τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ΕΑ, κυρίως μέσα από τις απόψεις που διαμορφώνουν αναφορικά με το εάν διαχειρίστηκαν αποτελεσματικά τους μαθητές τους, με το εάν απέκτησαν καλή σχέση με τους μαθητές τους και με το κατά πόσο τους βοήθησαν να βελτιωθούν. Παρατηρήθηκε πως ανεξάρτητα από το αν χαρακτήρισαν εύκολες ή δύσκολες τις περιπτώσεις των μαθητών που ανέφεραν οι ερευνώμενοι, η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους συνδέεται με τους στόχους που είχαν θέσει και το τελικό αποτέλεσμα που προέκυψε από το έργο τους. Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Bandura (1977), επιβεβαιώνεται η σύνδεση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας με το πως εκλαμβάνει το άτομο τις ευκαιρίες και τα εμπόδια που

του παρουσιάζονται. Στην περίπτωση των ειδικών παιδαγωγών, φαίνεται πως η στοχοπροσήλωσή τους και η ρύθμιση της συμπεριφοράς τους, με τρόπο ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, πηγάζει από τις προσδοκίες αποτελέσματος και τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας που τρέφουν. Δηλαδή, ότι εκτιμούν πως συγκεκριμένες συμπεριφορές θα τους οδηγήσουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα ή ότι είναι ικανοί να έχουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, υιοθετώντας τις κατάλληλες συμπεριφορές (Coladarsi & Breton, 2012). Ακόμη αναδείχθηκαν τα ζητήματα του στρες και του άγχους που βιώνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην ΕΑ, τα οποία πιθανώς να συνδέονται με χαμηλές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας για την κατάλληλη προετοιμασία τους για το επάγγελμα. Το στρες και το άγχος που βιώνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρεται στην τέταρτη πηγή αυτό-αποτελεσματικότητας, η οποία αφορά στις σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις (Bandura, 1977).

Το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται ο ειδικός παιδαγωγός και η συλλογική αποτελεσματικότητα αυτού είναι στοιχεία που επίσης επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα η ανάπτυξη στενών συνεργατικών σχέσεων με το διευθυντή, τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών επιδρά στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους. Συνεπώς, η έλλειψη αυτών των συνεργασιών οδηγεί σε χαμηλότερου επιπέδου αποτελέσματα, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ΕΑ. Οι στερεοτυπικές απόψεις των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής αλλά και των γονέων για τη σημαντικότητα του ρόλου και του έργου των ειδικών παιδαγωγών φαίνεται επίσης να έχει αρνητική επιρροή στις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αυτό που ο Bandura (1977) χαρακτήρισε ως τρίτη πηγή αυτό-αποτελεσματικότητας, δηλαδή οι κοινωνικές αντιλήψεις, έχουν επιπτώσεις στην εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του. Οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι ανέπτυξαν στενή συνεργασία με τους δασκάλους των γενικών τάξεων, τους διευθυντές και τους γονείς θεωρούν πως οι μαθητές τους σημείωσαν τέτοια πρόοδο που μόνοι τους δεν θα είχαν κατορθώσει, αναδεικνύοντας το ρόλο της συλλογικής αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977; Bandura & Adams, 1977).

Ως προς την επίδοση των ειδικών παιδαγωγών στην τάξη, φαίνεται πως αποτελεί συνάρτηση των παραγόντων της εκπαίδευσης/προετοιμασίας, της εμπειρίας και των συνεργατικών σχέσεων που έχουν αναπτύξει, κυρίως με τον εκπαιδευτικό της γενικής

τάξης και με τους γονείς των μαθητών τους. Θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων εξαρτάται άμεσα από την τήρηση και την επιδίωξη κοινών στόχων από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Επιπρόσθετα επανέρχεται το ζήτημα της εκπαίδευσης/προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στην ΕΑ, μέσα από την ορθή κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών τους και την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας και ρύθμισης της συμπεριφοράς τους, ώστε να είναι οι παρεμβάσεις τους αποτελεσματικές. Η αποτελεσματική διδασκαλία και διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, προσφέρει στους ειδικούς παιδαγωγούς άριστη άμεση εμπειρία (Bandura, 1977) ενισχύοντας θετικά τις αντιλήψεις που σχηματίζουν για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Συνολικά, η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας και από τους τέσσερις παράγοντες που εξετάστηκαν, ενδυναμώνουν την πίστη των ειδικών παιδαγωγών στις ικανότητές τους και τροφοδοτούν εκ νέου τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Συνεπώς, όσο περισσότερο εκτίθενται σε θετικές άμεσες και έμμεσες εμπειρίες και όσο οι κοινωνικές αντιλήψεις για το ρόλο και το έργο των ειδικών παιδαγωγών εκφράζουν θετικές απόψεις, οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ΕΑ θα ενισχύονται, με τρόπο ώστε να καθίστανται περισσότερο αποτελεσματικοί (Bandura, 1991). Όπως προκύπτει από τα συμπεράσματα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, οι εξειδικευμένες γνώσεις, η πρακτική άσκηση, η προϋπηρεσία, η σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές, οι στενές συνεργατικές σχέσεις με τους διευθυντές, τους συναδέλφους (συμπεριλαμβανομένου και του δασκάλου της γενικής τάξης), τους γονείς των μαθητών αλλά και η επιτυχής διδασκαλία και ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών αποτελούν στοιχεία των τεσσάρων παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών. Επιπλέον, ο παράγοντας της εκπαίδευσης/προετοιμασίας θα μπορούσε να γίνει αντιληπτός ως συντελεστής που υπεισέρχεται στους παράγοντες της εμπειρίας, της ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων και της επίδοσης στην τάξη, καθώς φαίνεται να τους ασκεί επιρροή είτε με την παρουσία του είτε με την έλλειψή του. Αυτό σημαίνει ότι η κατάλληλη εκπαίδευση/προετοιμασία τόσο των εκπαιδευτικών στην ΕΑ όσο και των συναδέλφων τους είναι δυνατό να επιδράσει θετικά στους άλλους τρεις παράγοντες και εν συνεχεία, στο σχηματισμό θετικών αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας. Άλλωστε, η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των ειδικών παιδαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών στη γενική

εκπαίδευση είναι κάτι που επισημάνθηκε και από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, στα πλαίσια της βελτίωσης της αντιμετώπισης που έχουν από τους συναδέλφους τους και για την αναγνώριση του έργου που επιτελούν.

Τα παραπάνω ζητήματα αναδεικνύονται και από άλλες έρευνες που εξετάζουν θέματα που άπτονται της ΕΑΕ και οι οποίες δεν εστιάζουν στην αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Για παράδειγμα, η έρευνα των Μαντζίκου, Λάππα, Σιαμαντά, & Χαρουμένου για την αξιολόγηση της δομής της παράλληλης στήριξης από τους γονείς των μαθητών με ΔΑΦ (2018) έδειξε πως οι γονείς των παιδιών αξιολόγησαν θετικά τη φοίτηση των παιδιών τους στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης και τις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, ενώ αξιολόγησαν αρνητικά τον τρόπο προσλήψεων των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, την ελλιπή ενημέρωσή τους από το ΚΕΣΥ για το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών τους και τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

Αναφορικά με το θεσμό της συνδιδασκαλίας και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων, η έρευνα των Μαυροπαλιά & Αναστασίου (2013) δείχνει πως η καλή συνεργασία βοηθά στην επίτευξη των στόχων σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο παρότι οι ειδικοί παιδαγωγοί επικοινωνούν αποτελεσματικά με το συνάδελφό τους, φαίνεται πως δεν συναποφασίζουν ισότιμα με αυτόν για τα ζητήματα λειτουργίας της τάξης. Από την άλλη πλευρά, οι Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη (2009) αναφέρουν εφαρμοσμένα μοντέλα συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής για την εφαρμογή της ένταξης των μαθητών, δίνοντας έμφαση στη συνεργατική διδασκαλία.

Τέλος, πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας για την ανάδειξη του ενδιαφέροντος που συγκεντρώνει η σχολική μονάδα ως κοινότητα μάθησης, χώρος κουλτούρας και πολιτισμού (Ανδρής, 2015) αλλά και για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ως διαδικασίας συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων, σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης ενός αποτελεσματικού σχολείου και για να προσδιοριστεί ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015).

# Κεφάλαιο 7

## Επίλογος

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχή υλοποίηση της παιδαγωγικής της ένταξης, αποτελεί ο ειδικός παιδαγωγός. Τόσο ο ρόλος του όσο και τα καθήκοντα που πηγάζουν από αυτόν έχουν μεταβληθεί πολύ τις τελευταίες δεκαετίες. Έτσι, ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών καθίσταται περίπλοκος και πολυδιάστατος. Οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για την επιτέλεση του ρόλου τους και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους και στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους, ενώ είναι δυνατό να επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες αναφορικά με τον επαγγελματικό τους βίο.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, ο παράγοντας της εκπαίδευσης/προετοιμασίας των ειδικών παιδαγωγών αναδεικνύεται στον κύριο παράγοντα επιρροής στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, καθώς ζητήματα που σχετίζονται με αυτόν εμφανίζονται στους παράγοντες της εμπειρίας, της ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων και της επίδοσης στην τάξη. Εξαιτίας των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας οι ειδικοί παιδαγωγοί, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στην κατάλληλη εκπαίδευση/προετοιμασία τους αλλά και στη συνεχή επιμόρφωσή τους.

Μια έρευνα μεγάλης κλίμακας, η οποία θα συσχέτιζε τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητάς των ειδικών παιδαγωγών ανάλογα με τα προγράμματα σπουδών από τα οποία έχουν αποφοιτήσει, ιδιαίτερα όσον αφορά στα μεταπτυχιακά προγράμματα και τα επιμορφωτικά σεμινάρια, πιθανόν να μπορούσε να φωτίσει περισσότερο τις πτυχές αυτού του ζητήματος. Θα μπορούσε να ελεγχθεί εάν τα προγράμματα σπουδών, τα οποία έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί στην ΕΑ, τους έχουν προετοιμάσει ώστε να είναι επαρκώς καταρτισμένοι παιδαγωγικά, να γνωρίζουν βασικές πρακτικές παρεμβάσεων και να είναι ικανοί να δημιουργούν δίκτυα

επικοινωνίας με συναδέλφους, γονείς και ειδικούς. Για παράδειγμα, εάν τα προγράμματα σπουδών τους περιλαμβάνουν μαθήματα που να σχετίζονται με: α) την εκπαίδευση διαφορετικών περιπτώσεων μαθητών με αναπηρία ή/και με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, β) τη διδασκαλία διαφορετικών μαθησιακών αντικειμένων και γ) την αλληλεπίδραση με μαθητές, συναδέλφους, ειδικούς και γονείς. Επιπροσθέτως θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί κατά πόσο αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα περιλάμβαναν την παρακολούθηση αλλά και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εξαιρετικά παραδείγματα παρέμβασης σε μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συγκριτική μελέτη μεταξύ των διαφόρων προγραμμάτων σπουδών, θα μπορούσε να αναδείξει τα απαραίτητα συστατικά στοιχεία, τα οποία καθιστούν ένα πρόγραμμα σπουδών ως υψηλής ποιότητας για την εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών.

Η ραγδαία αύξηση της απασχόλησης εκπαιδευτικών στην ΕΑ έχει μετατρέψει την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την πιστοποίηση των ειδικών παιδαγωγών σε αγαθό προς πώληση, διαμορφώνοντας μια μεγάλη αγορά, εξαιτίας της συνεχώς αυξανόμενης ζήτησης. Ωστόσο δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα και γνώση για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εν λόγω προγραμμάτων σπουδών, ως προς την καταλληλότητά τους για την προετοιμασία των ειδικών παιδαγωγών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στους ειδικούς παιδαγωγούς θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων σχολείων, όπως επίσης και στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή/και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η εκπαίδευση, η προετοιμασία αλλά και η συνολική εμπειρία που έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οφείλει να τους εφοδιάζει με τις απαραίτητες γνώσεις και τα κατάλληλα προσόντα, με τα οποία αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν εργάζονται και διδάσκουν στην ΕΑ. Επίσης οι εκπαιδευτικοί φορείς θα μπορούσαν να αναπτύξουν δίκτυα συνεργασίας με τα σχολεία της περιοχής τους, ως μέσο για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών αλλά και για την παροχή συνεχούς υποστήριξης στους νεοδιόριστους ειδικούς παιδαγωγούς. Τα παραπάνω θα ενίσχυαν τις θετικές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ΕΑ και συνεπώς την αποτελεσματικότητά τους, η οποία θα οδηγούσε σε μεγαλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

# Βιβλιογραφία

- Alexiadou, N., & Essex, J. (2015). Teacher education for inclusive practice – Responding to policy European Journal of Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1031338>
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115–129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.
- Ashton, P., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teacher's Sense of Efficacy: A Self- or Norm-referenced Construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29–41. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323221.pdf>
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. (Κ. Ζαφειρόπουλος, Ed.) (1st ed.). Αθήνα: Κριτική.
- Bainbridge-Frymier, A., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207–219. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03634520009379209>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06000953>
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307–337). United States of America: Information Age Publishing.

- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310.  
<https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The Working Conditions and Induction Support of Early Career Special Educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333–347.  
 Retrieved from  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440290407000305>
- Billingsley, B. S. (2004a). Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 370–376. Retrieved from  
[https://www.researchgate.net/publication/8255888\\_Promoting\\_Teacher\\_Quality\\_and\\_Retention\\_in\\_Special\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/8255888_Promoting_Teacher_Quality_and_Retention_in_Special_Education)
- Billingsley, B. S. (2004b). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39–55.  
<https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Blaikie, N. (2004). Abduction. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Lia (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods* (1st ed., p. 1). London: Sage.  
 Retrieved from  
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=iu1yAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Blaikie,+N.+\(2004\).+%27+Abduction%27+,+in+M.+S.+Lewis-Beck&ots=lx11\\_pmQKo&sig=uJf3R00SIUff5dMGGGh\\_knVCdXw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=abductive&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=iu1yAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Blaikie,+N.+(2004).+%27+Abduction%27+,+in+M.+S.+Lewis-Beck&ots=lx11_pmQKo&sig=uJf3R00SIUff5dMGGGh_knVCdXw&redir_esc=y#v=onepage&q=abductive&f=false)
- Boe, E. E., & Cook, L. H. (2006). The Chronic and Increasing Shortage of Fully Certified Teachers in Special and General Education. *Council for Exceptional Children*, 72(4), 443–460. <https://doi.org/10.1177/088840649802100103>
- Boyer, L., & Gillespie, P. (2000). Keeping the Committed. The Importance of Induction and Support Programms for New Special Educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 10–15. Retrieved from  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990003300102>
- Brok, P. den, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9, 199–213.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-006-9013-9>
- Brownell, M. T., Bishop, A. G., Gersten, R., Klingner, J. K., Penfield, R. D., Dimino, J., ... Sindelar, P. T. (2009). The Role of Domain Expertise in Beginning Special Education



- Teacher Quality. *Exceptional Children*, 75(4), 391–411.  
<https://doi.org/10.1177/001440290907500401>
- Brownell, M. T., Hirsch, E., & Seo, S. (2004). Meeting the Demand for Highly Qualified Special Education Teachers During Severe Shortages: What Should Policymakers Consider? *The Journal of Special Education*, 38(1), 56–61.  
<https://doi.org/10.1177/00224669040380010501>
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & Mccallum, C. L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison With General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242–252.  
<https://doi.org/10.1177/00224669050380040601>
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Bishop, A. G., Langley, L. K., & Seo, S. (2002). Special education teacher supply and teacher quality: The problems, the solutions. *Focus on Exceptional Children*, 35(2), 1–16.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Kiely, M. T. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Council for Exceptional Children*, 76(3), 357–377.  
<https://doi.org/10.1177/001440291007600307>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (A. Αϊδίνης, Ed.) (1st ed.). Αθήνα: Gutenberg.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scott, S. (2010). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143–156.  
<https://doi.org/10.1080/103491299100597>
- Busby, R., Lyons, B., Ingram, R., Bowron, R., & Oliver, J. (2012). Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *Rural Educator*, 33(2), 27–35. Retrieved from  
<http://epubs.library.msstate.edu/index.php/ruraleducator/article/view/146>
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498–2504. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002859>
- Carlson, E., Chen, L., Schroll, K., & Klein, S. (2002). *SPeNSE: Study of Personnel Needs In Special Education. Final Report of the Paperwork Substudy*. Washington. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED479674>

- Casey, P., Dunlap, K., Brister, H., & Davidson, M. (2011). I only wish I'd Known: Voices of novice alternatively certified special education teachers. *International Journal of Special Education*, 26(1), 182–190. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ921206>
- Claessens, L. C. A., Tartwijk, J. Van, Want, A. C. Van Der, Helena, J. M., Verloop, N., Brok, P. J. Den, ... Brok, P. J. Den. (2017). Positive teacher – student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478–493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (2012). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230–239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>
- Connelly, V. J., & Rosenberg, M. S. (2009). Special Education Teaching as Profession. Lessons Learned From Occupations That Have Achieved Full Professional Standing. *Teacher Education and Special Education*, 32(3), 201–214. <https://doi.org/10.1177/0888406409339575>
- Correa, V. I., & Wagner, J. Y. (2011). Principals' Roles in Supporting the Induction of Special Education Teachers. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 17–25.
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educator's valuing of systematic inquiry in schools. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 25–52. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/44d1/1b24364953912747488bb8019aa25e7b59af.pdf>
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τζορμπατζούδης, Ed.) (1st ed.). Αθήνα: Ίων/Έλλην.
- Deemer, S. A., & Minke, K. M. (2010). An Investigation of the Factor Structure of the Teacher Efficacy Scale. *The Journal of Educational Research ISSN:*, 93(1), 3–10. <https://doi.org/10.1080/00220679909597624>
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751–766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Dimopoulou, E. (2012). Self Efficacy and Collective Efficacy Beliefs of Teachers for Children with Autism. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 609–620. Retrieved from <http://infonomics-society.org/wp->

- content/uploads/licej/published-papers/volume-3-2012/Self-Efficacy-and-Collective-Efficacy-Beliefs-of-Teachers-for-Children-with-Autism.pdf
- Fisher, D., Fraser, B., & Cresswell, J. (1995). Using the “Questionnaire on Teacher Interaction” in the Professional Development of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(1), 8–18. <https://doi.org/10.14221/ajte.1995v20n1.2>
- Fives, H. (2003). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. American Educational Research Association Annual Conference, Chicago. Retrieved from [https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research\\_files/Fives\\_AERA\\_2003.pdf](https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf)
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d96b/448450e2c388f3ba8f447d38e91a598631c5.pdf>
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The Influence of School Social Composition on Teachers' Collective Efficacy Beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216–235. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285984>
- Gordon, L. M. (2001). *High Teacher Efficacy as a Marker-of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management*. Annual Meeting of the California Council on Teacher Education. San Diego, USA. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED465731>
- Gurvitch, R., & Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 437–443. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.006>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hatzopoulos, P., Kollias, A., & Kikis-papadakis, K. (2015). School leadership for equity

- and learning and the question of school autonomy. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri-Estonian Journal of Education*, 3(1), 65–79.  
<https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.03b>
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404–420.  
<https://doi.org/10.1177/00131640121971284>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Har, W., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67–76.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Lamar-Dukes, P., & Dukes, C. (2005). 20 Ways to Consider the Roles and Responsibilities of the Inclusion Support. *Intervention in School and Clinic*, 41(1), 55–61.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/10534512050410011501>
- Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to Self-Efficacy Perceptions and Teacher-Preparation Quality among Special Education Intern Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61–76. Retrieved from  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ926860>
- Magno, C., & Sembrano, J. (2007). The Role of Teacher Efficacy and Characteristics on Teaching Effectiveness, Performance, and Use of Learner-Centered Practices. *The Asia Pacific Education Researcher*, 16(1), 74–90. Retrieved from  
[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1427797](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1427797)
- Malinen, O., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (N. Κυριαζή, Ed.) (5th ed.). Αθήνα: Πεδίο.
- Mattingly, J. W. (2007). *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars*. University of Louisville.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.18297/etd/923>
- Mcleskey, J. (2011). Supporting Improved Practice for Special Education Teachers: The importance of learner-centered professional development. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 26–35. Retrieved from

- [https://www.academia.edu/1604774/Supporting\\_improved\\_practice\\_for\\_special\\_education\\_teachers\\_The\\_need\\_for\\_learner\\_centered\\_professional\\_development](https://www.academia.edu/1604774/Supporting_improved_practice_for_special_education_teachers_The_need_for_learner_centered_professional_development)
- McLeskey, J., Tyler, N. C., & Flippin, S. S. (2004). The Supply of and Demand for Special Education Teachers: A Review of Research Regarding the Chronic Shortage of Special Education Teachers. *The Journal of Special Education, 38*(1), 5–21.  
<https://doi.org/10.1177/00224669040380010201>
- Miller, D. M., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors That Predict Teachers Staying in, Leaving, or Transferring from the Special Education Classroom. *Exceptional Children, 65*(2), 201–218.  
<https://doi.org/10.1177/001440299906500206>
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1145–1153.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423–445.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2005). Does Teacher Education Produce Better Special Education Teachers? *Exceptional Children, 71*(3), 217–229.  
<https://doi.org/10.1177/001440290507100301>
- Nuo, C., Chao, G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Chuen, F. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 66*, 360–369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Nuo, C., Chao, G., Tsz, F., Lai, T., Ji, M., & Kai, S. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education, 75*, 164–173.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.014>
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1043–1053.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Quigney, T. A. (2010). Alternative Teaching Certification in Special Education: Rationale,

- Concerns, and Recommendations. *Issues in Teacher Education*, 19(1), 41–58.  
Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ887294>
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Κ. Μιχαλοπούλου & Φ. Καλύβα, Eds.) (1st ed.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rosenberg, M. S., & Sindelar, P. T. (2005). The Proliferation of Alternative Routes to Certification in Special Education: A Critical Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 39(2), 117–127.  
<https://doi.org/10.1177/00224669050390020201>
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67–74.  
<https://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self- efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special Education Teacher Education Research: Current Status and Future Directions. *Teacher Education and Special Education The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(1), 8–24. <https://doi.org/10.1177/0888406409358593>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. ., Thijs, J. T., & Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305–318.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. Implications for Retention. *Remedial and*

- Special Education*, 23(5), 258–267.  
<https://doi.org/10.1177/07419325020230050101>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good ? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355.  
<https://doi.org/10.1177/00224871111404241>
- Tschannen-moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Veldman, I., Tartwijk, J. Van, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher e student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Viel-ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationships Among Collective Efficacy , Teacher Self-Efficacy , and Job Satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225–233.  
<https://doi.org/10.1177/0888406409360129>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Waldron, N. L., & Lacy, R. (2011). Providing a Full Circle of Support to Teachers in an Inclusive Elementary School. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1), 59–61.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform.pdf. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58–74.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89–122.  
<https://doi.org/10.3102/00346543073001089>
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Welton, J., & Evans, J. (1986). The development and implementation of special education policy: Where did the 1981 Act fit in? *Public Administration: An International*

- Quarterly*, 64(2), 209–227. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1986.tb00617.x>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6(2), 137–148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Ανδρής, Ε. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. In *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (pp. 150–155). Αθήνα.
- Αρμακόλα, Ε. (2018). *Η προαγωγή του παιδαγωγικού κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ του δασκάλου γενικής και του δασκάλου ειδικής αγωγής στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Retrieved from <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18588/Διπλωματική-εργασία-Αρμακόλα-Ευγενία-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Βερνάδος, Ε., & Τερεζάκη, Μ. (2004). Προσεγγίσεις σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Ρέθυμνο: Γραφότυπο.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180–204. Retrieved from <http://grishh.gr/article/551d63b2d36a368f6a000271>
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η “δια” της Ειδικής Αγωγής πρόταση εκπαίδευση παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: Opportuna.
- Εκουτσίδου, Ε. (2013). *Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και της εμπλοκής των γονέων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15681>
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Middelfart. Retrieved from [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf)
- Ηλιοπούλου, Ε. (2018). *Δυσκολίες μάθησης, συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μαντζίκος, Κ., Λάππα, Χ., Σιαμαντά, Β., & Χαρουμένου, Ζ. (2018). Η αξιολόγηση της δομής της Παράλληλης Στήριξης από τους γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 6(2), 144–162. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12681/ppej.15889>
- Μαρκαντώνη, Σ. (2016). Πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 62. Retrieved from



- <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8728>
- Μαυροπαλιάς, Τ., & Αναστασίου, Δ. (2013). Η συνεργασία των συνδιδασκάλων ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της παράλληλης στήριξης. In *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Μπαγιάτη, Ε. (2019). Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 7(3), 110–129. Retrieved from [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos3/teyxos\\_7\\_3\\_7.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos3/teyxos_7_3_7.pdf)
- Ντεροπούλου-Ντέλου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. In Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέλου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Eds.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (1st ed., pp. 123–151). Αθήνα: Πεδίο. Retrieved from <https://docplayer.gr/7940012-Anapiria-kai-ekpaideytiki-politiki-kritiki-proseggisi-tis-eidikis-kai-entaxiakis-ekpaideysis.html>
- Σαγρή, Θ., & Βουρνούκα, Ι. (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. In *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (pp. 1179–1191). Αθήνα.
- Σατίδου, Μ. (2012). *Η επάρκεια της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή: απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/131862/files/GRI-2013-10517.pdf>
- Σλαβαράς, Γ. Κ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. (Ε. Κούννου, Ed.), 1. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2000). Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. In Α. Κυπριωτάκης (Ed.), *Ειδική Αγωγή: Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (pp. 129–137). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

# Παράρτημα Α

## Οδηγός Συνεντεύξεων

### Οδηγός Συνεντεύξεων

#### Δημογραφικά Στοιχεία και Χαρακτηριστικά

Φύλο:

Ηλικία:

Βασικές Σπουδές:

Μεταπτυχιακό:

Σεμινάριο:

Εργασιακή θέση:

Είδος απασχόλησης:

Προϋπηρεσία στην ΕΑ:

#### Κύριο Μέρος Συνέντευξης:

##### Αυτό-αποτελεσματικότητα και Εκπαίδευση/προετοιμασία

- Ποια ήταν η διάρκεια των σπουδών σας στην ΕΑ;
- Υπήρχε συγκεκριμένη κατεύθυνση (πχ. αυτισμός), εντός του τομέα της ΕΑ;
- Περιλάμβανε πρακτική άσκηση; Πόσης διάρκειας και που υλοποιήθηκε;
- Ανατροφοδότηση απ' την εμπειρία;
- Πόσο επαρκείς θα χαρακτηρίζατε τις γνώσεις που αποκομίσατε για τη διαχείριση των περιπτώσεων που κληθήκατε να διαχειριστείτε;

##### Αυτό-αποτελεσματικότητα και Εμπειρία

- Περιγράψτε 1-2 περιπτώσεις μαθητών που αναλάβατε.
- Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά του/ων μαθητή/ων που αναλάβατε;
- Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στη διαχείρισή τους;
- Βελτιώνονται οι ικανότητες διαχείρισης με τα χρόνια;

- Αποκτήθηκαν ενδιάμεσα νέοι τίτλοι σπουδών και για ποιο λόγο;

#### Αυτό-αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων

Βάσει του/ων μαθητή/ων που αναφέρατε προηγουμένως, περιγράψτε τη σχέση συνεργασίας που αναπτύξατε με:

- Το διευθυντή της σχολικής μονάδας
- Το σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας
- Το δάσκαλο της (γενικής) τάξης
- Τους γονείς του/ων μαθητή/ων
- Τη θεραπευτική ομάδα (παιδοψυχολόγους, λογοθεραπευτές, κατ' οίκον ειδικούς παιδαγωγούς κ. ά.)

#### Αυτό-αποτελεσματικότητα, τεχνικές διδασκαλίας και διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών

- Ποιες τεχνικές διδασκαλίας χρησιμοποιήσατε για το/ους μαθητή/ες που προαναφέρατε και ποιες αποδείχθηκαν αποτελεσματικές;
- Ποιες τεχνικές ρύθμισης συμπεριφοράς χρησιμοποιήσατε και ποιες αποδείχθηκαν αποτελεσματικές;
- Χρειάστηκε να ανατρέξετε σε βιβλία, σημειώσεις από τις σπουδές σας για άντληση πληροφοριών σχετικά με τη διαχείριση του/ων μαθητή/ων;
- Χρησιμοποιήσατε εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;
- Η κατάρτισή του έγινε μαζί με το δάσκαλο ή με βοήθεια από την επιστημονική ομάδα που ασχολείται με το/ους μαθητή/ες;

#### **Κλείσιμο Συνέντευξης**

##### Αξιολόγηση αυτό-αποτελεσματικότητας

- Πως αξιολογείτε την αυτό-αποτελεσματικότητά σας στην/ις περίπτωση/εις μαθητή/ων που προαναφέρθηκαν;
- Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι παράγοντες που επηρέασαν περισσότερο είτε θετικά είτε αρνητικά την αυτό-αποτελεσματικότητά σας;

##### Αξιολόγηση γενικής εμπειρίας

- Πως αξιολογείτε την εμπειρία σας ως ειδικός παιδαγωγός;
- Επιθυμείτε να παραμείνετε στο επάγγελμα;

### Προτάσεις/επισημάνσεις

- Έχετε κάτι να προτείνετε ή να επισημάνετε σχετικά με το ρόλο των ειδικών παιδαγωγών στα πλαίσια συνεκπαίδευσης;

Έχετε κάτι να προτείνετε ή να επισημάνετε σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών;