

**ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΠΜΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

**Σχέσεις Εκπαιδευτικού Τάξης και Εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης Μέσα
στο Νέο Περιβάλλον Της Σχολικής Πραγματικότητας**

Διπλωματική Εργασία

Άγγελος Παπαλούδης

Φεβρουάριος, 2021

Τριμελής Επιτροπή

Γεράσιμος Προδρομίτης Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπων)

Αλεξάνδρα Χατζή Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Ξένια Χρυσόχου Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Άγγελος Παπαλούδης 2021

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Συντομογραφίες

ΕΠΣ: Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης

ΕΤ: Εκπαιδευτικοί Τάξης

ΑΣΕΠ: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού

ΕΑΕ: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΚΔΑΥ: Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξη

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	9
Θεωρητικό πλαίσιο.....	10
Βιβλιογραφική ανασκόπηση	13
Παρούσα έρευνα.....	16
Μεθοδολογία	17
Επιστημολογική θέση ερευνητών.....	17
Μεθοδολογία	19
Θεματική ανάλυση	19
Συμμετέχοντες.....	20
Εργαλεία.....	21
Πιλοτική συλλογή δεδομένων	21
Συλλογή δεδομένων	22
Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	22
Αποτελέσματα	24
Εκπαιδευτικοί τάξης.....	26
Εικόνα του ΕΤ για την παράλληλη στήριξη.....	26
Χαρακτηριστικά συγκρούσεων	29
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων	30
Ανάγκες εκπαιδευτικών τάξης.....	31
Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.....	34
Εικόνα ΕΤ από ΕΠΣ.....	34
Κλίμα συνεργασίας.....	36
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων	38
Ανάγκες εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.....	39
Συζήτηση.....	41

Αντανακλαστικότητα – περιορισμοί – μελλοντικές προεκτάσεις	47
Βιβλιογραφία.....	51
Παράρτημα Α	57
Παράρτημα Β	60
Παράρτημα Γ.....	61
Παράρτημα Δ	62
Παράρτημα Ε.....	63

Πίνακες

Πίνακας 1. Θέματα και υπο-θέματα των ΕΤ	25
Πίνακας 2. Θέματα και υπο-θέματα των ΕΠΣ	25

Περίληψη

Η νέα ενταξιακή πολιτική που εφαρμόζεται στα σχολεία μέσω της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής διδασκαλίας έχει δημιουργήσει μια πρωτόγνωρη εργασιακή πραγματικότητα για τους εκπαιδευτικούς. Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού είναι αναπόφευκτες. Υπολογίζοντας τις σχολικές μονάδες ως ενεργούς κοινωνικούς οργανισμούς, η παρούσα έρευνα επιχειρεί α) τη μελέτη των λόγων εμφάνισης συγκρούσεων μεταξύ των Εκπαιδευτικών Τάξης (ΕΤ) και των Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης (ΕΠΣ), β) την εξέταση των τρόπων με τους οποίους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις διαφωνίες που προκύπτουν και γ) την καταγραφή των αναγκών και των ελλείψεων, ώστε να διαφανούν οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών. Για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, από 15 ΕΤ και 15 ΕΠΣ. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σύμφωνα με τις αρχές της θεματικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι ΕΤ δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους ΕΠΣ λόγω της μη πρότερης εμπειρίας σε συνεργατικά μοντέλα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η διαφωνίες απόψεων, η ασάφεια των αρμοδιοτήτων και η απουσία ενός οργανωμένου καθηκοντολογίου φαίνεται πως ενισχύουν τις διαφωνίες μεταξύ των ΕΤ και των ΕΠΣ, καθώς γίνεται έντονη προσπάθεια για κατοχύρωση του ρόλου τους και οριοθέτηση του συναδέλφου. Οι ΕΤ και οι ΕΠΣ έχουν αναπτύξει από τα πρώτα χρόνια πανεπιστημιακής εκπαίδευσης αλλά και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία μια κουλτούρα διδασκαλίας. Η διαφορετικές κουλτούρες που έχουν δημιουργήσει δυσχεραίνουν ολοένα και περισσότερο τις μεταξύ τους σχέσεις. Ως τρόπο διαχείρισης των διαφωνιών οι ΕΤ αλλά και οι ΕΠΣ δείχνουν να προτιμούν τη χρήση ορθολογικών επιχειρημάτων και τις προσωπικές επικλήσεις. Ωστόσο, αν και οι ΕΤ αποφεύγουν την διαμεσολάβηση θεσμικών οργάνων προκειμένου να επιλυθούν οι διαφωνίες, οι ΕΠΣ επικαλούνται τόσο θεσμικά όργανα όσο και την παροχή βοήθειας από συναδέλφους εκτός σχολικής μονάδας. Οι ΕΤ και οι ΕΠΣ συμφωνούν πως για τον περιορισμό των συγκρούσεων είναι απαραίτητη η θεωρητική κατάρτιση τους σε θέματα ειδικής αγωγής και μαθησιακών δυσκολιών, η παροχή ενός θεσμικού πλαισίου που να κατοχυρώνει το ρόλο τους στις σχολικές μονάδες και η πρακτική άσκηση.

Λέξεις-κλειδιά: Συγκρούσεις, διαχείριση συγκρούσεων, κουλτούρα, παράλληλη στήριξη, συνεργατική διδασκαλία

Abstract

The novel induction policy that is being applied to schools through specialized educational teaching has created a new working reality for educators. Arguments and conflicts within an organisation's human capital are unavoidable. By comparing school units to active social organisations, the current study attempts to look at: a) the reasons of conflict development between Class Educators (CE) and Parallel Support Educators (PSE), b) the ways in which educators themselves cope with argumentative tension that may occur, c) tracking the needs and shortages that exist and occlude educators' work. To examine the study's research questions, semi-structured interviews with 15 CEs and 15 PSEs were conducted. Thematic analysis was used to analyse the data collected. From the data analysis, it occurred that CEs find it hard to cooperate with PSEs due to not having any former experience with cooperative educational models. Specifically, differences in opinions, lack of clarity in responsibilities and the absence of an organized plan of duties seem to amplify the differences between CEs and PSEs since both put effort in securing their role and delineate their coworkers. Both CEs and PSEs have developed their own educational culture based on their academic training and professional experience. The differences that arise between these cultures, tend to augment the issues that exist in relationships between educators. To combat the conflicts that may arise, both CEs and PSEs prefer using rational argumentation and personal invocations. However, even though CEs avoid using institutional mediation to solve conflicts, this is not the case for PSEs who tend to call for institutional mediation to solve conflicts. PSEs do not only use institutional mediation but do also call for aid from other coworkers beyond the school unit. Both CEs and PSEs agree that to limit conflict, theoretical training in special education and learning disabilities is necessary. They do also conclude that a clear institutional context that secures their role in school units and active working experience also help.

Key Words: Conflicts, conflict management, culture, parallel support, cooperative education

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων και των διαπροσωπικών τους σχέσεων, καθώς είναι δυνατό να υπάρξουν σε κάθε μορφής κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο, όπου τα μέλη μιας ομάδας αλληλοεπιδρούν καθημερινά και ειδικά όταν χρειάζεται να συναποφασίσουν για σημαντικά ζητήματα (Γιαννουλέας, 1998). Μέσα από το πρίσμα αυτό, οι σχολικές μονάδες δεν αποτελούν εξαίρεση, καθώς όχι μόνο φέρνουν στον ίδιο χώρο άτομα με διαφορετικό πολλές φορές υπόβαθρο, συμφέροντα και στόχους, αλλά και διέπονται από θεσμικούς κανόνες, παράγουν και αναπαράγουν τυπικές και άτυπες σχέσεις εξουσίας, και διαμεσολαβούν κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια συνεχής αλλαγή του εκπαιδευτικού δυναμικού στα σχολεία, λόγω της αναγκαιότητας προσαρμογής στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών. Σε μια προσπάθεια να ενισχυθεί η ιδέα ενός σχολείου που θα είναι ικανό να εντάσσει μαθητές και μαθήτριες¹ με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και σε απάντηση του αιτήματος των διεθνών οργανισμών για ενταξιακή εκπαίδευση, (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012) έχει δημιουργηθεί ο θεσμός της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης, γνωστός ως ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στα σχολεία.

Η τροποποίηση του Ν. 2817 το 2000 σηματοδότησε τη δημιουργία Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) παιδιών από διεπιστημονική ομάδα στην έδρα κάθε νομού. Ο ίδιος νόμος έδωσε την δυνατότητα να παρέχεται σε κάθε μαθητή με αναπηρία ή μαθησιακή δυσκολία υποστήριξη είτε μέσα στην τάξη, είτε σε τμήματα ένταξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Το καθήκοντολόγιο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που τοποθετούνται σε σχολικές τάξεις ειδικής αγωγής, σε τμήματα ένταξης ή ως παράλληλη στήριξη θεσμοθετήθηκε με την Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6. Ωστόσο, το 2008 με το Ν.3699 έγινε κατηγοριοποίηση των μαθητών με αναπηρία και με μαθησιακές δυσκολίες κατοχυρώνοντας την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών δια μέσου των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

¹ Στην παρούσα έρευνα είναι πολύ σημαντικό να αποφύγουμε τις διακρίσεις με βάση το φύλο, που πιθανόν να προκύπτουν από την χρήση των γενών (θηλυκού και αρσενικού). Ωστόσο, για την διευκόλυνση του αναγνώστη χρησιμοποιήθηκε σε διαφορετικά σημεία μόνο το ένα από τα δυο γένη.

Αξίζει να σημειωθεί πως για την τοποθέτηση σε θέση εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, σύμφωνα με την προκήρυξη 3ΑΕ (2019), τα ελάχιστα τυπικά προσόντα είναι η κτήση τίτλου σπουδών από τα τμήματα εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής. Αντίστοιχα, σύμφωνα με το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), προκειμένου οι υποψήφιοι δάσκαλοι να καταταγούν στους πίνακες επιλογής προσωπικού σε θέσεις Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), ελάχιστο προσόν μεταξύ άλλων είναι η κτήση τίτλου σπουδών παιδαγωγικού τμήματος κατεύθυνσης δασκάλων (γενική αγωγή) ή του παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής. Οι υποψήφιοι κατατάσσονται σε έναν ενιαίο πίνακα για τις θέσεις αυτές (Προκήρυξη 3ΕΑ/2019).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, και με την αυξανόμενη τάση κατοχύρωσης του δικαιώματος δημόσιας παράλληλης στήριξης, εγκρίθηκαν 11.448 τοποθετήσεις Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης (ΕΠΣ) για το εκπαιδευτικό έτος 2020-2021 (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020), με αποτέλεσμα το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων να έχει μεταβληθεί σημαντικά. Ακόμη, στη σχολική μονάδα, η οποία συνιστά ένα δυναμικό περιβάλλον, όπου η επικοινωνία και η συνεργασία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εργασιακής πραγματικότητας, είναι πιθανό να αναπτύσσονται διαφωνίες που οδηγούν σε εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού (Msila, 2012). Οι συγκρούσεις αυτές είναι πιθανό να δημιουργηθούν όταν δεν υπάρχει σύμπνοια απόψεων ή κοινές αντιλήψεις μέσα σε έναν οργανισμό μεταξύ των εργαζομένων (Corvette, 2007).

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλοι ορισμοί των συγκρούσεων και αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι κάθε ορισμός προσεγγίζει το φαινόμενο με σκοπό να το ερμηνεύσει σε ένα πλαίσιο κάθε φορά. Για το λόγο αυτό προκύπτουν διαφορετικές κατηγορίες συγκρούσεων, το σύνολο ή μέρος των οποίων είναι πιθανό να εντοπιστεί σε διαφορετικά πλαίσια. Βασιζόμενοι στα παραπάνω θα κάνουμε μια προσπάθεια, να παρουσιάσουν στις επόμενες παραγράφους οι βασικοί ορισμοί των συγκρούσεων, των κατηγοριοποιήσεων τους, των αιτιών που ενισχύουν την εμφάνισή τους και των πιθανών τρόπων διαχείρισης/επίλυσής τους.

Σύμφωνα με τον Kriesburg (1973) οι οργανωσιακές συγκρούσεις είναι αποτέλεσμα της αλληλοεπίδρασης μεταξύ δύο ατόμων ή κάποιας ομάδας, που έχουν

αυστηρά ασυμβίβαστους σκοπούς. Σε μια προσπάθειά τους να ορίσουν τη σύγκρουση οι Katz και Kahn (1978) διατύπωσαν την άποψη πως πρόκειται για μια αλληλοεπίδραση που έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι ο περιορισμός και η παρεμπόδιση εκτέλεσης καθηκόντων και –ως απάντηση του ατόμου που είναι δέκτης των πιέσεων αυτών– η αντίσταση απέναντι σε αυτές τις προσπάθειες. Οι συγκρούσεις είναι πιθανό, σύμφωνα με τον Smith (1989), να εντοπίζονται σε ατομικό (ενδό-ατομική σύγκρουση ή εσωτερική σύγκρουση), σε οργανωσιακό (ενδο-ομαδικές συγκρούσεις μέσα στον ίδιο οργανισμό) ή σε διοργανωσιακό επίπεδο (διαμάχη μεταξύ δυο ή/και περισσότερων οργανισμών). Σε παρόμοια βάση ο Pawlak (1998) υποστηρίζει πως, για να υπάρξει μια σύγκρουση, είναι απαραίτητο να υπάρχουν τουλάχιστον δυο άτομα (οι επονομαζόμενοι παράγοντες), τα οποία να βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Ο Pawlak (1998), όπως και ο Smith (1989), υποστηρίζει πως η σύγκρουση είναι πιθανό να εντοπιστεί ανάμεσα σε άτομα, οργανισμούς, κράτη κ.α. Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθίσταται σαφές πως οι συγκρούσεις διακρίνονται σε προσωπικές συγκρούσεις, σε συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων ή μεταξύ δυο ομάδων που βρίσκονται στον ίδιο οργανισμό.

Η παρουσία συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο έχει ως αποτέλεσμα την επιβάρυνση της λειτουργίας του οργανισμού και τη μείωση της αποδοτικότητας του ανθρώπινου δυναμικού (Robbins & Judge, 2018). Οι συγκρούσεις δημιουργούν ένα δυσλειτουργικό εργασιακό περιβάλλον και η παρουσία διαφωνιών έχει αρνητικές συνέπειες στη συνεργασία των εργαζομένων (Μπουραντάς, 2015). Ωστόσο, ο Fisher (1980) προτείνει πως η απουσία συγκρούσεων σε έναν οργανισμό δεν προϋποθέτει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά αντίθετα ίσως είναι ένδειξη έλλειψης κινήτρων και απουσίας διάθεσης δέσμευσης των μελών στην εκτέλεση δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Ακόμη, η παρουσία διαφωνιών και συγκρούσεων μεταξύ των μελών ενός οργανισμού είναι πιθανό να ωφελήσει τα μέλη από την εμπλοκή τους στη διαχείριση των συγκρούσεων (Robbins & Judge, 2018). Μέσω της αλληλοεπίδρασης των μελών με σκοπό την επίλυση της σύγκρουσης, τα άτομα εξελίσσονται τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Μπουραντάς, 2015).

Στις σχολικές μονάδες οι συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις που αφορούν

καθημερινά εκπαιδευτικά ζητήματα, την διατήρηση των κανονισμών, καθώς και την διατήρηση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι συγκρούσεις στις εκπαιδευτικές μονάδες, όπως και σε κάθε οργανισμό, μπορούν να έχουν τη μορφή διαμάχης και να προκύπτουν από διαφωνίες απόψεων, ή συγκρούσεις κανονισμών, όταν αφορούν στην εκτέλεση καθηκόντων που δεν συμπίπτουν με τους τυπικούς κανονισμούς της μονάδας (Κάντας, 1995). Ο West (2004) αναφέρει διάφορες διαστάσεις των συγκρούσεων, δίνοντας έμφαση στις διαπροσωπικές συγκρούσεις, στις διαφωνίες για τον τρόπο εκτέλεσης των ενεργειών που οδηγούν στην επίτευξη του στόχου και στις διαφωνίες που αφορούν την ίδια την εργασία, την αποδοχή ή όχι εκτέλεσης καθηκόντων. Ακόμη, διαφορετικοί στόχοι που θέτουν τα μέλη μιας ομάδας αποτελούν έναυσμα για την εμφάνιση συγκρούσεων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό κατά την ανάληψη της εργασίας τα άτομα να γνωρίζουν τις αρμοδιότητες τους. Διαφορετικά η ασάφεια του ρόλου αποτελεί έναν επιπρόσθετο παράγοντα ενίσχυσης της σύγκρουσης (Polat et al., 2017; Uhl-Bien et al., 2014).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει αναφορά στην έννοια της κουλτούρας των οργανισμών. Πρόκειται για νέο σχετικά όρο, ο οποίος αντικαθιστά τους όρους “κοινωνικοί κανόνες”, “ρόλοι”, “αξίες μιας οργάνωσης” και “οργανωτικό κλίμα” (Κάντας, 1995, σ. 74). Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για την οριοθέτηση της έννοιας της κουλτούρας. Ο Mintzeberg (1978) υποστηρίζει πως η κουλτούρα είναι η ιδεολογία του οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του, και τα χαρακτηριστικά αυτά είναι που τον διαφοροποιούν από τους άλλους οργανισμούς. Οι Hoy και Miskel (2008) αναφέρουν ότι «η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατούν τα μέλη του οργανισμού μαζί και του δίνουν μια ξεχωριστή ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί είναι αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και σιωπηρές παραδοχές» (σ. 177).

Η μελέτη του όρου “κουλτούρα” έχει επηρεαστεί σημαντικά από τον Schein, ο οποίος υποστηρίζει πως η κουλτούρα είναι ένα πρότυπο βασικών παραδοχών, που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα, θεωρούνται αξιόπιστες, και γι’ αυτό διδάσκεται στα νέα μέλη του οργανισμού ως σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης (Schein, 1990). Ο Κάντας περιγράφει την διαδικασία δημιουργίας της οργανωτικής κουλτούρας ως εξής:

Καταρχήν διαπιστώνουμε ότι τα πρώτα θεμέλια της κουλτούρας τίθενται από τους ιδρυτές ή τους ηγέτες μια οργάνωσης. Από εκεί και πέρα η

πρώτη αυτή μορφή, που αρχικά καθιερώνεται, διαιωνίζεται ως παράδοση. Κάθε νέο μέλος της οργάνωσης μαθαίνει τους κανόνες που διέπουν την οργάνωση μέσα από την καθημερινή ζωή του σε αυτή, όπως ακριβώς συμβαίνει με ένα νέο μέλος μιας κοινωνίας (Κάντας, 1995, σ. 86).

Λαμβάνοντας υπόψιν τις σχολικές μονάδες ως οργανισμούς και εστιάζοντας στις αξίες, τα πιστεύω και τις συνήθειες των εργαζομένων, που πολλές φορές δεν είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά, παρατηρούμε πως η κουλτούρα συνδέεται με το σεβασμό στην ιεραρχία και στις δομές του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 2000). Η κουλτούρα λοιπόν είναι χαρακτηριστικό των οργανισμών, που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά και στον τρόπο εργασίας των εργαζομένων (Van Houtte, 2005).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, μια κοινωνική οργάνωση, όπως είναι οι σχολικές μονάδες, απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων με στόχο την επίτευξη των εργασιακών στόχων. Έτσι, η συνεργασία των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες. Κάθε ένα μέλος διαφέρει από το άλλο ως προς τις ικανότητες, τα κίνητρα για εργασία, τις αξίες, την επάρκεια γνώσεων και τις εμπειρίες. Η εκπαιδευτικός καλείται να συνεργαστεί και να συνυπάρξει με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, με αποτέλεσμα οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών να είναι αναπόφευκτες.

Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες αποτελούν καθημερινό φαινόμενο, με αποτέλεσμα οι διευθυντές των μονάδων να δαπανούν σημαντικό χρόνο καθημερινά με σκοπό να διαχειριστούν τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των εκπαιδευτικών (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011; Bagshaw, Lepp & Zorn, 2007; Balay, 2006). Λόγω του ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν την σταθερότητα και την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων, η συχνή εμφάνιση διαφωνιών έχει ως αποτέλεσμα την αποδιοργάνωση της λειτουργίας της μονάδας και την μείωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου των διδασκόντων (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011; Somech, 2008). Στις επόμενες παραγράφους θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν βασικά ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τις συγκρούσεις στους οργανισμούς και ειδικά στις σχολικές μονάδες.

Οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να οδηγήσουν σε αντιπαραγωγική συμπεριφορά, μείωση της επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων και αύξηση του εργασιακού άγχους (De Lima, 2001; Rahim, 2001). Η μείωση της διδακτικής απόδοσης είναι πιθανό να μειώσει τα κίνητρα και την συνολική επίδοση των εκπαιδευτικών, που με τη σειρά τους θα επηρεάσουν και τους μαθητές (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009; Balay, 2006; Everard, Morris, & Wilson, 2004). Επιπλέον, ως επακόλουθο είναι πιθανό να υπάρξει μείωση της διάθεσης πρωτοβουλίας, ακαμψία και έλλειψη διάθεσης συνεργασίας, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η μείωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Henkin, Cistone, & Dee 2000· Kuhn & Poole, 2000).

Η ταυτοποίηση και η μελέτη των παραγόντων που ενισχύουν τις συγκρούσεις έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η καταγραφή τους μπορεί να οδηγήσει στη μείωση εμφάνισης αυτών των παραγόντων στη σχολική μονάδα και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση τους. Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον Rahim (2001) οι λόγοι που ενισχύουν τις συγκρούσεις ποικίλουν, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η καταγραφή και διαχείριση τους. Τα εργασιακά καθήκοντα, οι αξίες, τα κίνητρα και οι διαφορετικοί εργασιακοί στόχοι που έχουν οι εργαζόμενοι δύναται να ενισχύουν την εμφάνιση διαφωνιών, σύμφωνα με τον Rahim (2001). Επιπλέον, η ελλιπής και προβληματική επικοινωνία, οι δυσχερείς σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κατάλληλης ενημέρωσης για τον τρόπο διεκπεραίωσης μιας εργασίας είναι πιθανό να μειώνουν την ακολουθία μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής μεταξύ των εργαζομένων, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Tourish & Robson, 2006).

Σε κάθε επίσημη εταιρεία ή οργανισμό, όπως είναι και οι σχολικές μονάδες, οι εργαζόμενοι τοποθετούνται σε θέσεις, στις οποίες καλούνται να εργαστούν σύμφωνα με τα ισχύοντα καθήκοντολόγια και τις σχετικές υπουργικές αποφάσεις, που ορίζουν τα χαρακτηριστικά της εργασίας, όπως είναι οι ώρες απασχόλησης, ο τόπος εργασίας, ο ρόλος και τα καθήκοντα που αναλαμβάνει ο εργαζόμενος. Ενώ σύμφωνα με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί αναμένουν να παρέχουν συγκεκριμένες εργασίες, συχνά λόγω του τρόπου διατύπωσης των εν λόγω κειμένων δημιουργείται ασάφεια ως προς τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους. Η έλλειψη ενός οργανωμένου και προκαθορισμένου εργασιακού περιβάλλοντος, που έχει εξ αρχής οριοθετημένα καθήκοντα, δημιουργεί σύγχυση στους εργαζομένους, με αποτέλεσμα να ενισχύονται

οι διαφωνίες ως προς το ρόλο του κάθε εργαζομένου (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011; Singh, 2008).

Η ασυμβίβαστοι στόχοι αποτελούν έναν επιπλέον παράγοντα που ενισχύει τις διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ο ένας εκπαιδευτικός είναι πιθανό να έχει θέσει ένα συγκεκριμένο στόχο και ο ΕΠΣ να έχει θέσει διαφορετικό στόχο, ο οποίος δεν συμβαδίζει με εκείνον που έχει θέσει ο Εκπαιδευτικός Τάξης (ΕΤ), με αποτέλεσμα η διαφωνία να ενισχύεται από τη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών, πως μόνο ένας από τους δυο στόχους είναι δυνατό να επιτευχθεί (Singh, 2008).

Σύμφωνα με τον Rahim (2001) οι αποτελεσματικότερες προϋποθέσεις για την εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών είναι η επίτευξη των στόχων και οι πόροι του συστήματος. Αυτές οι προϋποθέσεις είναι ικανές να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές συνέπειες που έχουν οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο. Επιπλέον, ο αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι το είδος της σύγκρουσης. Ο ίδιος συστήνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Η αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον είναι δυνατό να επιτευχθεί, εάν καλύπτονται οι τρεις ακόλουθες προϋποθέσεις (Κανελλόπουλος, 2003). Σταθερό και οργανωμένο εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών διατυπώνονται με σαφήνεια. Υψηλός βαθμός εργασιακής ικανοποίησης και διαμόρφωση εργασιακών συνθηκών που εξασφαλίζουν κλίμα σταθερότητας. Ενσυναίσθηση, που ενισχύει ένα θετικό κλίμα.

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων είναι απαραίτητη για την μείωση των πιθανών συνεπειών που αυτές έχουν τόσο στην αυτούσια εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Στη βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πέντε βασικοί τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων. Η αποφυγή, η οποία περιλαμβάνει ελάχιστο προβληματισμό για τον εαυτό και τους άλλους (Rahim, 2001). Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου είναι η συνεχής αναβολή της διαχείρισης της κατάστασης και οποιαδήποτε ενέργεια για συζήτηση αποφεύγεται. Η εναντίωση είναι μια τακτική κατά την οποία το ένα μέρος ή και τα δυο μέρη που διαφωνούν διατηρούν τις απόψεις τους και επιθυμούν να βρεθεί μια λύση, που να ικανοποιεί ισότιμα και τα δυο μέλη. Η συνεργατική τακτική, περιλαμβάνει ενέργειες και από τα

δυο συγκρουόμενα μέλη, που χρησιμοποιούν την επικοινωνία ως μέσο αντιμετώπισης των διαφωνιών και της εύρεσης της πιο αποτελεσματικής λύσης (Rahim, 2001; Tjosvold, 2007). Η μάχη και ο ανταγωνισμός περιγράφουν καταστάσεις, κατά τις οποίες το ένα άτομο χρησιμοποιεί την εξουσία που έχει για να επιβάλει την άποψη του.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό δύνανται να έχουν αρνητικές αλλά και θετικές συνέπειες, καθώς η ύπαρξή τους σηματοδοτεί ότι πρόκειται για έναν ενεργό, με δυναμικές σχέσεις οργανισμό (Fisher, 1980). Άλλωστε, η απουσία διαφωνιών και συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο μπορεί να είναι ένδειξη χαμηλού ενδιαφέροντος και εμπλοκής των εργαζομένων στις εργασίες της ομάδας. Η σύγχρονη προσέγγιση, υποστηρίζει πως η εμφάνιση διαφωνιών είναι αδύνατο αποφευχθεί και δεν είναι χρήσιμο να υποθέτουμε πως η ύπαρξή τους θα φέρει αποκλειστικά και μόνο αρνητικές συνέπειες. Αντίθετα, οι διαφωνίες στον εργασιακό χώρο είναι ένδειξη πως το ανθρώπινο δυναμικό ενεργοποιείται και λαμβάνει δράση προς την αντιμετώπιση των διαφωνιών (Μπουραντάς, 2015; Robbins & Judge, 2018).

Παρούσα έρευνα

Η αυξανόμενη ανάγκη για μελέτη των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες είναι αποτέλεσμα των διαρκών μεταβολών των δυναμικών των σχολικών μονάδων, που ενισχύονται από τις συνεχείς αλλαγές στο ανθρώπινο δυναμικό καθώς και από την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν και να εντάξουν την παράλληλη στήριξη στις εκπαιδευτικές αίθουσες. Η εφαρμοστικότητα των βασικών αρχών των οργανωσιακών συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, υπολογίζοντάς τις ως οργανισμούς, έχει κινήσει το ενδιαφέρον διαφόρων ερευνητών (Balay, 2006; Everard et al., 2004; Henking et al., 2000; Somech, 2008). Στην Ελλάδα το ενδιαφέρον για τη μελέτη των σχολικών συγκρούσεων ξεκίνησε τα τελευταία χρόνια, έχοντας ως κύριο στόχο την καταγραφή του φαινομένου αλλά και την εύρεση τρόπων διαχείρισης των διαφωνιών με σκοπό την βελτίωση τόσο της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών όσο και του κλίματος των σχολικών μονάδων (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009; Παρασκευόπουλος, 2008; Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες και ειδικότερα τις σχέσεις των ΕΤ και των ΕΠΣ με τη χρήση ποιοτικών

μεθόδων έρευνας. Ειδικότερα, με τη χρήση ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων θα επιχειρηθεί να γίνει μια λεπτομερής καταγραφή της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, να εντοπιστούν οι πηγές που ενισχύουν την εμφάνιση των πιθανών συγκρούσεων, να δοθεί μια περιγραφή του τρόπου που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί αυτές τις διαφωνίες και τέλος να καταγραφούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι:

1. Τι ενισχύει τις συγκρούσεις μεταξύ των ΕΤ και των ΕΠΣ;
2. Με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις;
3. Με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να αποφευχθούν οι συγκρούσεις που εμφανίζονται;

Μεθοδολογία

Επιστημολογική θέση ερευνητών

Είναι γνωστό πως η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας προϋποθέτει την προσωπική εμπλοκή και επαφή των ερευνητών σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Η επιστημολογική θέση των ερευνητών (στα Αγγλικά *reflexivity* και *researcher positioning*) χρησιμοποιείται για να περιγράψει ότι η ερευνητική διαδικασία επηρεάζεται από την προσωπικότητα και θεωρητική - ακαδημαϊκή κατάρτιση των ερευνητών (Finlay, 2013; Hardy, Phillips & Clegg, 2001), με αποτέλεσμα τα ευρήματα της έρευνας να έχουν επηρεαστεί εξ' αρχής από την στάση/υποκειμενικότητα των ερευνητών. Η υποκειμενικότητα των ερευνητών είναι πιθανό να ενισχύεται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι τα προσωπικά βιώματα που πιθανώς έχουν με το υπό-διερεύνηση ερώτημα ή ακόμη από την φύση της εκπαίδευσης που έχουν λάβει σχετικά με την διεξαγωγή ερευνών (Nightingale & Cromby, 2002). Η υποκειμενικότητα των ερευνητών δεν είναι δυνατό να αντικειμενοποιηθεί, καθώς οι ερευνητές είναι αυτοί που θα καθορίσουν ποιες πληροφορίες θα συμπεριληφθούν και ποια από τα δεδομένα θα ερμηνευτούν στην τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Hardy et al., 2001) Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο σε κάθε ποιοτική ανάλυση να γίνεται ειδική μνεία των προκαταλήψεων και των προσωπικών πεποιθήσεων των ερευνητών (Morrow, 2007).

Δυο τεχνικές έχουν αναπτυχθεί για την αναγνώριση και αποτύπωση των υποκειμενικών παραγόντων που πιθανώς να έχουν επηρεάσει την κατανόηση και ερμηνεία των δεδομένων. Η πρώτη είναι η προσωπική αντανakλαστικότητα (personal reflexivity), που έχει παρουσιαστεί παραπάνω, και η δεύτερη είναι η επιστημολογική θέση των ερευνητών (epistemological positioning) (Willig, 2013). Στις επόμενες παραγράφους θα γίνει μια προσπάθεια να σκιαγραφηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της επιστημολογικής θέσης των ερευνητών.

Ο ερευνητής θα πρέπει να διαμορφώσει ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για να κατανοηθούν οι θεωρητικές υποθέσεις, που με τη σειρά τους θα υποστηρίξουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η Willig (2013) υποστηρίζει ότι η ποιοτική μεθοδολογία καθοδηγείται από την αλληλεπίδραση μεταξύ της επιστημολογίας και της οντολογίας, που με τη σειρά τους οδηγούν στον καθορισμό της μεθοδολογίας που θα χρησιμοποιηθεί. Τα τρία παραπάνω χαρακτηριστικά, παρέχουν έναν οδηγό για τον τρόπο με τον οποίο θα αναλυθούν τα δεδομένα και τον τρόπο που αυτά θα ερμηνευτούν.

Η οντολογική θέση αναφέρεται στις πεποιθήσεις των ερευνητών για την πραγματικότητα. Ποικίλες μορφές οντολογικών πεποιθήσεων έχουν αποτυπωθεί. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη θα χρησιμοποιηθεί η οπτική του σχετικισμού ως οντολογική πεποίθηση. Ο σχετικισμός είναι μια μορφή οντολογικής θέσης που προτείνει πως υπάρχουν διάφορες εκδοχές της πραγματικότητας. Η αίσθηση της πραγματικότητας προκύπτει από την υποκειμενική ερμηνεία της αλήθειας, καθώς, η αλήθεια βασίζεται στη σημασία που της δίνει το κάθε υποκείμενο ξεχωριστά (Grbich, 2013). Καθώς λοιπόν η πραγματικότητα δημιουργείται από την υποκειμενική αντίληψη των πραγμάτων εμπεριέχει και αλλαγές, που βασίζονται στις εμπειρίες των υποκειμένων. Εάν η πραγματικότητα βασίζεται στο πλαίσιο που την ερμηνεύει, αυτή δεν μπορεί να γενικευθεί παρά μόνο να μεταφερθεί σε άλλα παρόμοια πλαίσια.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επιστημολογική θέση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη θέση του ερευνητή στη διεξαγωγή της μελέτης. Η επιστημολογία είναι πιθανό να έχει μια από τις δυο βασικές προσεγγίσεις. Η πρώτη είναι η ητική (etic) κατά την οποία ο ερευνητής χρειάζεται και πρέπει να παραμείνει όσο πιο εκτός από την έρευνα μπορεί, λαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο αντικειμενικά δεδομένα (Willig,

2013). Στην παρούσα έρευνα, θα χρησιμοποιηθεί η δεύτερη προσέγγιση που είναι η ημική (emic). Συγκεκριμένα, για να βρει ένα άτομο την αλήθεια είναι απαραίτητο, όπως υποστηρίζει η προσέγγιση αυτή, να αλληλοεπιδράσει με άλλα άτομα. Η επιλογή της εν λόγω προσέγγισης γίνεται, επειδή πιστεύουμε στην υποκειμενικότητα της πραγματικότητας. Ως σχετικιστές υποστηρίζουμε πως η αλήθεια δημιουργείται από τις εμπειρίες και το νόημα που δίνει σε αυτές το κάθε άτομο. Η κατανόηση των εμπειριών ενός ατόμου/ων και του πλαισίου που αυτές οι εμπειρίες έλαβαν μέρος, προϋποθέτει εκτενή συζήτηση και μελέτη των όσων λέγονται κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Μεθοδολογία

Οι τρεις βασικότερες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι ερευνητές κατά τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας είναι ο σχετικισμός, ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός και η φαινομενολογική προσέγγιση (Giorgi, 1992; Larking, Watts & Clifton, 2006; Madill, Jordan & Shirley, 2000). Βασιζόμενοι στην οντολογική και επιστημολογική φύση της έρευνας, η φαινομενολογική προσέγγιση είναι αυτή που θα χρησιμοποιήσουμε. Η χρήση αυτής της προσέγγισης έχει ως σκοπό να ληφθούν δεδομένα για τις υποκειμενικές εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Αξίζει να σημειωθεί πως κατά την διάρκεια της συλλογής δεδομένων (συνεντεύξεις) ο ερευνητής δεν καθοδηγεί τον συμμετέχοντα. Με σκοπό να ληφθούν όσο το δυνατό περισσότερο σε βάθος πληροφορίες σχετικά με το υπό διερεύνηση ερώτημα, ο ερευνητής χρησιμοποιεί διευκρινιστικές ερωτήσεις (Willis et al., 2016). Στην κοινωνική φαινομενολογική προσέγγιση ο ερευνητής έχει το ρόλο του ενεργού ακροατή που ακούει τον συμμετέχοντα με προσοχή, χωρίς αμφισβήτηση των όσων λέγονται, έχοντας θετική στάση και προσπαθώντας να κατανοήσει τις εμπειρίες του συμμετέχοντα (Willig, 2013). Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την κοινωνική φαινομενολογία ως κύρια προσέγγιση, εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της πρόσωπο-κεντρικής συμβουλευτικής.

Θεματική ανάλυση

Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται για την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση μοτίβων συμπεριφορών σε ποιοτικά δεδομένα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η θεματική ανάλυση δεν έχει συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο, σε αντίθεση με άλλες

τεχνικές ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό οι ερευνητές να προσδιορίσουν τι ακριβώς αντιπροσωπεύουν τα θέματα που προκύπτουν από την ανάλυση. Στην παρούσα έρευνα και με γνώμονα το αρχικό ερευνητικό ερώτημα, ένα θέμα αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές στο υπό διερεύνηση ερώτημα. Ειδικότερα, αναλύοντας τα δεδομένα σύμφωνα με τις αρχές της θεματικής ανάλυσης αναζητούμε τις κύριες θεματικές σε ένα σώμα κειμένων. Οι Braun και Clark (2006:82) υποστηρίζουν πως «ένα θέμα συλλαμβάνει κάτι σημαντικό για τα δεδομένα σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και αντιπροσωπεύει κάποιο επίπεδο ενός μοτίβου μέσα στις απαντήσεις ή στο νόημα εντός του σώματος των δεδομένων».

Επομένως, η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος εντοπισμού, ανάλυσης και αναφοράς των διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν από τα δεδομένα. Η συγκεκριμένη μέθοδος οργανώνει και περιγράφει τα δεδομένα με λεπτομέρειες. Στόχος της είναι να επιλεγούν τα σημεία-λέξεις κλειδιά των συνεντεύξεων, να γίνει κατανόηση του κειμένου με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, εστιάζοντας στα βασικά θέματα, και να βρεθούν τα κοινά σημεία μεταξύ των συμμετεχόντων.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 30 συμμετέχοντες. Από αυτούς οι 15 ήταν ΕΤ με Μέσο Όρο (Μ.Ο) ηλικίας 44,53 έτη, από τους οποίους οι 13 ήταν γυναίκες και 2 άνδρες. Σχετικά με την διδακτική εμπειρία, οι ΕΤ είχαν 16,46 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και από αυτά τα 1,93 χρόνια είχαν εμπειρία σε τάξεις με συνδιδασκαλία. Το 93,3% των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι πτυχίου και το 26,7% δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει έστω και ένα επιμορφωτικό σεμινάριο. Επιπρόσθετα, έλαβαν μέρος στην έρευνα 15 εκπαιδευτικοί που εκτελούσαν χρέη παράλληλης στήριξης με Μ.Ο ηλικίας 28,7 έτη. Από αυτούς οι 13 ήταν γυναίκες και 2 άνδρες. Αναφορικά με την διδακτική εμπειρία, οι ΕΤ βρέθηκε πως είχαν 3,2 έτη εμπειρίας και από αυτά τα 2,26 έτη ήταν σε θέση παράλληλης στήριξης. Αξίζει να σημειωθεί πως 66,7% ήταν κάτοχοι πτυχίου δημοτικής εκπαίδευσης, 26,7% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και 6,7% ήταν κάτοχοι πτυχίου ειδικής αγωγής. Το 53,3% δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο ειδικής αγωγής.

Εργαλεία

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα πλάνο ημι-δομημένης συνέντευξης αποτελούμενο από δεκαοκτώ ερωτήσεις (βλ. παράρτημα Α, σελ. 57). Το πλάνο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων βασίστηκε σε τέσσερις (4) βασικούς άξονες: α) κατανόηση του τρόπου συνεργασίας των εκπαιδευτικών, β) παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη συνεργασία και μοιραία ενισχύουν τις συγκρούσεις, γ) τρόποι επίλυσης των συγκρούσεων και δ) πιθανοί τρόποι βελτίωσης της συνεργασίας/εκπαιδευτικού κλίματος. Με σκοπό την αποθήκευση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε συσκευή μονοφωνικής εγγραφής φωνής τύπου Sony ICD-Px240.

Πιλοτική συλλογή δεδομένων

Πριν την συλλογή δεδομένων το πλάνο της ημι-δομημένης συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε πιλοτικά σε έξι (6) συμμετέχοντες. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα να ληφθούν σημαντικές πληροφορίες για το σχεδιασμό του. Ειδικότερα, να αξιολογηθούν οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ως προς την καταλληλότητά τους για την διερεύνηση του υπό μελέτη ερωτήματος, καθώς και να εντοπιστούν πιθανές παραλείψεις στο σχεδιασμό. Από την πιλοτικές συνεντεύξεις προέκυψαν διάφορα ζητήματα. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος σε αυτό το στάδιο της έρευνας, κάποιες ερωτήσεις τους δημιουργούσαν αμηχανία και δεν θέλησαν να απαντήσουν (π.χ. πώς θα χαρακτηρίζατε την κατάρτιση του συναδέλφου σας;). Για το λόγο αυτό τέτοιου είδους ερωτήσεις διαγράφηκαν από τον αρχικό σχεδιασμό. Ακόμη, βρέθηκε πως κάποιες ερωτήσεις δεν εξυπηρετούσαν την διερεύνηση του υπό μελέτη ερωτήματος (π.χ. ποια θεωρείτε τα οφέλη σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;) με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιηθούν. Επιπλέον, κρίθηκε χρήσιμο να προστεθούν κάποιες ερωτήσεις τύπου υποθετικού σεναρίου, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνταν να δώσουν λύση σε ένα ζήτημα που παρουσιάστηκε. Εκτός από τον εντοπισμό παραλείψεων του πλάνου ημι-δομημένων συνεντεύξεων, εντοπίστηκαν και ζητήματα που αφορούσαν την διαδικασία συλλογής. Συγκεκριμένα, αρκετοί συμμετέχοντες δεν ένιωθαν ασφάλεια με την ηχογράφηση. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε απαραίτητο πριν από την συλλογή δεδομένων να γίνεται μια άτυπη συζήτηση, με στόχο την εξοικείωση/γνωριμία του συμμετέχοντα με τον ερευνητή, όπως επίσης η αποστολή κειμένου, που περιγράφει την διαδικασία και εξασφαλίζει την ανωνυμία του συμμετέχοντα. Αποτέλεσμα των

πιλοτικών συνεντεύξεων ήταν να διαγραφούν έξι (6) ερωτήσεις και να προστεθούν δυο (2), με αποτέλεσμα το τελικό πλάνο ημί-δομημένης συνέντευξης να αποτελείται από δεκαοκτώ (18) ερωτήσεις.

Συλλογή δεδομένων

Ως μέθοδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας, μέσω της οποίας οι αρχικοί συμμετέχοντες έδωσαν πρόσβαση σε στοιχεία άλλων συναδέλφων τους, που πιθανώς να ενδιαφέρονταν για συμμετοχή στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα διαδικτυακά μέσω της εφαρμογής Skype ή τηλεφωνικά. Η διαδικασία χωρίστηκε σε δυο μέρη, με σκοπό την ενίσχυση της εμπιστοσύνης των συμμετεχόντων. Στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς επίσης για το τι ακριβώς περιλαμβάνει η συμμετοχή τους στην έρευνα. Ταυτόχρονα τους δόθηκε σε ηλεκτρονική μορφή πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα (βλ. παράρτημα Β, σελ. 60). Εφόσον οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν να πάρουν μέρος στην έρευνα, προγραμματίστηκε τηλεφωνική ή διαδικτυακή συνάντηση για το κύριο μέρος συλλογής των δεδομένων. Μετά το τέλος των συνεντεύξεων δόθηκε σε κάθε συμμετέχοντα ηλεκτρονικό έντυπο, που τους ενημέρωνε για το δικαίωμα υπαναχώρησης από την έρευνα (βλ. παράρτημα Γ, σελ. 61). Σε κάθε συμμετέχοντα στάλθηκε ηλεκτρονικά το από-μαγνητοφωνημένο αρχείο, δίνοντάς του τη δυνατότητα να προβεί σε διορθώσεις ή να διαγράψει κάποια απάντηση του.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Διάφορες προσεγγίσεις έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιούνται ως οδηγοί για τη θεματική ανάλυση των δεδομένων, δίνοντας στον ερευνητή βήμα-βήμα οδηγίες για τη διαδικασία της ανάλυσης (Attride-Strilling, 2001; Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθείται ο οδηγός των Braun και Clark (2006), καθώς δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα των βημάτων που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν. Οι συγγραφείς προτείνουν η ανάλυση των δεδομένων να συντελείται σε έξι (6) βασικά βήματα/φάσεις.

Ολοκληρώνοντας τη συλλογή δεδομένων κάθε μια συνέντευξη χωρίστηκε σε διαφορετικά μέρη, κατά προσέγγιση πέντε λεπτά η κάθε μια, και δημιουργήθηκε ορθογραφικό κείμενο από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με αριθμημένη

την κάθε γραμμή του κειμένου. Οι μη λεκτικές εκφράσεις δεν λήφθηκαν υπόψιν, όπως επίσης οι παύσεις λόγου. Ο ερευνητής, άκουσε τις ηχογραφήσεις και διάβασε το από-μαγνητοφωνημένο υλικό αρκετές φορές. Με αυτόν τον τρόπο, ο ερευνητής εξοικειώνεται με τα δεδομένα και κρατά άτυπες σημειώσεις ως οδηγό για το περιεχόμενο των δεδομένων.

Η δεύτερη φάση της ανάλυσης περιλαμβάνει την κωδικοποίηση των δεδομένων. Δημιουργήθηκαν αρχικοί κωδικοί με στόχο να δοθεί σημασιολογική έννοια του περιεχομένου των δεδομένων. Αυτό το στάδιο αποτελεί μια βασική περιγραφή των δεδομένων χωρίς την ανάγκη να δοθεί νόημα στη σημασία των λέξεων που χρησιμοποιούνται από τους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με τον Boyatzis (1998, σελ. 63) «η κωδικοποίηση αποτελεί το πιο βασικό στοιχείο ή φάση των δεδομένων με σκοπό να νοηματοδοθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ερμηνεύει το φαινόμενο». Για την υπόδειξη κοινών μοτίβων που υπάρχουν μέσα στα δεδομένα είναι σημαντικό να δίνεται ίδια προσοχή σε όλα τα από-μαγνητοφωνημένα αρχεία. Υπογραμμιστές χρώματος χρησιμοποιήθηκαν για την σημείωση/υπόδειξη επαναλαμβανόμενων μοτίβων των δεδομένων.

Η τρίτη φάση της ανάλυσης περιλαμβάνει την αναζήτηση θεμάτων. Σε αυτό το στάδιο της ανάλυσης, οι κωδικοί που προέκυψαν από το προηγούμενο στάδιο αξιολογήθηκαν και στη συνέχεια οι διαφορετικοί κωδικοί ομαδοποιήθηκαν με σκοπό να προκύψουν τα θέματα. Συγκεκριμένα, τα σταθερά θέματα συνδυάστηκαν και ορισμένα συμπεριλήφθηκαν σε άλλα ως υπο-θέματα. Ένας θεματικός χάρτης δημιουργήθηκε σε αυτό το στάδιο με σκοπό να αναπαραστήσει οπτικά τα κωδικοποιημένα στοιχεία τοποθετημένα μέσα σε θέματα και υπο-θέματα (βλ. παράρτημα Δ, σελ. 62). Στην τέταρτη φάση τα θέματα που προέκυψαν αξιολογήθηκαν. Ειδικότερα, η εκκαθάριση των θεμάτων προϋποθέτει την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των αποσπασμάτων του κάθε θέματος και την αναγνώριση, κατά πόσο τα θέματα έχουν συνοχή με τα δεδομένα. Κάποια θέματα διαγράφηκαν ή συγχωνεύθηκαν σε λιγότερα θέματα. Έπειτα από την αξιολόγηση των θεμάτων σε σχέση με την κωδικοποίηση, όλα τα δεδομένα αξιολογήθηκαν. Συγκεκριμένα, κάθε ένα θέμα μελετήθηκε σε σχέση με όλα τα δεδομένα δίνοντας σημασία στο εάν ο θεματικός χάρτης που επανα-δημιουργήθηκε (βλ. παράρτημα Ε, σελ.63) αντανακλά τη σημασία των δεδομένων. Αυτή η διαδικασία δίνει την

δυνατότητα στον ερευνητή να επαληθεύσει ότι τα θέματα ταιριάζουν στη βάση δεδομένων και πιθανόν να εντοπίσει κάποιο θέμα που δεν λήφθηκε υπόψιν στα προηγούμενα στάδια της ανάλυσης.

Η πέμπτη φάση της ανάλυσης των δεδομένων περιλαμβάνει την ταυτοποίηση της φύσης και της σημασίας που έχει το κάθε θέμα. Ο σκοπός αυτού του σταδίου είναι να παραγάγει και να δημιουργήσει ένα οργανωμένο κείμενο των δεδομένων, με αποτέλεσμα κάποια από τα θέματα να τοποθετηθούν σε υπό-θέματα, που σημαίνει πως ένα θέμα μπορεί να υπάρχει σε ένα ήδη υπάρχον (βλ. παράρτημα Ζ , σελ. 64). Η τελευταία φάση της ανάλυσης των δεδομένων περιλαμβάνει την συγγραφή αναφοράς που εμπεριέχει την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν 4 θέματα τα οποία ήταν κοινά στους εκπαιδευτικούς τάξης (βλ.πιν.1) και 4 θέματα που ήταν κοινά στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης (βλ.πιν.2). Στις επόμενες παραγράφους τα θέματα που παρουσιάζονται θα αναλυθούν συνδυασμένα με κάποια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται στον αναγνώστη η δυνατότητα να αξιολογήσει την ποιότητα της ανάλυσης (Mero-Jaffe, 2011). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο που παρουσιάζεται από τους Fielden, Sillence & Little (2011). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, για λόγους δεοντολογίας, τα πραγματικά ονόματα των συμμετεχόντων δεν θα χρησιμοποιηθούν.

Πίνακας 1. Θέματα και υπο-θέματα των ΕΤ

Θέμα	Υπο-Θέμα
Εικόνα του ΕΤ για την παράλληλη στήριξη	Κατάρτιση των ΕΠΣ
	Έλλειψη επαφής/συνεργασίας με ΕΠΣ
	Ο ΕΠΣ ως παρατηρητής
	Αποσυντονισμός διδασκαλίας από την ΕΠΣ
Χαρακτηριστικά συγκρούσεων	Ασάφεια ρόλων
	Ο ΕΤ ως συντονιστής
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων	Διαχείριση συγκρούσεων
Ανάγκες ΕΤ	Οργάνωση-διοικητικά ζητήματα
	Ακαδημαϊκή – πρακτική εκπαίδευση
	Ενημέρωση – επιμόρφωση

Πίνακας 2. Θέματα και υπο-θέματα των ΕΠΣ

Θέμα	Υπό-Θέμα
Κλίμα Συνεργασίας	Απόκλιση Απόψεων με τους ΕΤ
	Μη αποδοχή Παράλληλης Στήριξης
Εικόνα της παράλληλης στήριξης για τον εκπαιδευτικό τάξης	Χάσμα μεθόδου διδασκαλίας
	Ο ΕΤ ως ηγέτης
	Κουλτούρα Διδασκαλίας
Τρόποι Διαχείρισης Συγκρούσεων	Ορθολογική Πειθώ
	Βοήθεια από θεσμικά όργανα και φίλους
Ανάγκες Εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης	Πρακτική Άσκηση
	Επιμόρφωση

Εκπαιδευτικοί τάξης

Εικόνα του ΕΤ για την παράλληλη στήριξη

Οι ΕΤ σημειώνουν πως οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν χρέη παράλληλης στήριξης δεν έχουν κάποια εξειδίκευση ειδικής αγωγής. Ακόμη, υπογραμμίζουν πως το προσωπικό παράλληλης στήριξης λαμβάνει κατευθυντήριες οδηγίες από διάφορους επαγγελματίες, γεγονός που δημιουργεί ζητήματα στον τρόπο συνεργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς δεν ακολουθείται μια ενιαία μέθοδος υποστήριξης των μαθητών, εξαιτίας του ότι εμπλέκονται επαγγελματίες που δεν έχουν ουσιαστική επαφή με τον ΕΤ. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι ΕΠΣ είναι πτυχιούχοι του τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους ΕΤ, θέτει ερωτήματα ως προς την αξιοπιστία των υπηρεσιών που προσφέρουν. Από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων προέκυψε πως η πλειοψηφία (66,7%) των ΕΠΣ είναι απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης και μόνο το 6,7% των ΕΠΣ έχει λάβει κάποια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.

1015. Να ξέρεις ότι οι δάσκαλοι της παράλληλης, γιατί έχω μιλήσει με αρκετούς συναδέλφους, δεν έχουν εξειδικευτεί όλοι στην ειδική αγωγή. Είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής.

1027. Βέβαια δεν είναι ακριβώς εκπαίδευση γιατί η μία κοπέλα είναι ψυχολόγος και η άλλη κοπέλα είναι φιλόλογος [...] Οπότε αυτές ακολουθούν γραμμές από ειδικούς θεραπευτές, από λογοθεραπευτές, από ψυχιάτρους και τέτοια. Η άλλη πιο ελεύθερα κινείται, αλλά δεν παρεμβαίνει ιδιαίτερα.

1036. Και φυσικά καλό είναι ανά περίπτωση, αυτό θα ήταν το ιδανικό, να υπάρχει η αντίστοιχη εξειδίκευση. [...] Υποτίθεται στην ειδική αγωγή κάνεις ένα κομμάτι λίγο απ' όλα. Αλλά επειδή οι περισσότεροι είναι γενικής, ναι θα ήθελε εξειδίκευση.

Η συνεργασία των ΕΤ με τους ΕΠΣ φαίνεται να χωρίζεται σε δυο κατηγορίες. Αρχικά, οι ΕΤ εναποθέτουν το διδακτικό-παρεμβατικό κομμάτι στους εκπαιδευτικούς παράλληλης, καθώς δεν υπάρχει ο διαθέσιμος χρόνος για επιπλέον υποστήριξη του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Από την μεριά τους, οι ΕΠΣ φαίνεται να μην αποζητούν την συνεργασία με τον ΕΤ, καθώς υποστηρίζουν πως πρωταρχικός στόχος

τους είναι η υποστήριξη του μαθητή μέσω της εξατομικευμένης παρέμβασης. Ο τρόπος αυτός απομονώνει ουσιαστικά τόσο τον εκπαιδευτικό παράλληλης όσο και τον ίδιο το μαθητή, καθώς δεν αφήνει περιθώρια συνεργασίας και αλληλεπίδρασης του μαθητή με το σύνολο της τάξης.

1029. Η άλλη κοπέλα δεν της είχα το θάρρος γιατί... δεν της είχα το θάρρος γιατί μου έδειξε από την αρχή ότι ξέρεις εγώ δεν θα κάνω κάτι άλλο. Μ' αυτή την έννοια. Δηλαδή μπορώ να σου πω ότι σχεδόν ούτε καν που μιλήσαμε μέσα στην τάξη.

1031. Κοίταξε, στην ουσία δεν υπάρχει τόσο συνεργασία, όσο ότι όταν υπάρχει... οι αρμοδιότητες δηλαδή ξέρει τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και τις ευθύνες της, δεν είναι τόσο η συνεργασία μεταξύ μας, όσο το να βοηθήσει το παιδί που έχει αναλάβει. Δηλαδή εγώ δεν συνεργαζόμουν στην ουσία με την έννοια της συνεργασίας στη διδασκαλία. Απλά ο κάθε ένας έκανε την δουλειά του.

1038. Δηλαδή εγώ δεν έχω χρόνο να κάτσω να ασχοληθώ μεμονωμένα με τον Παναγιώτη, με τον Νίκο, με τον Κώστα που έχει ένα θεματάκι. Εγώ θα δω τα υπόλοιπα παιδιά, θα προχωρήσω με τα υπόλοιπα παιδιά και η δασκάλα της παράλληλης ας κάνει ό,τι μπορεί με τον (όνομα μαθητή), ας κάνει ό,τι καταλαβαίνει.

Οι ΕΤ έχοντας εμπειρία στην μετωπική διδασκαλία, χωρίς την ύπαρξη ενός επιπλέον ατόμου στην διδακτική αίθουσα, φαίνεται πως με την ύπαρξη της παράλληλης στήριξης μέσα στη σχολική αίθουσα δυσκολεύονται και δημιουργούνται ζητήματα ανασφάλειας από την μεριά τους, καθώς αισθάνονται πως ο τρόπος διδασκαλίας τους αξιολογείται από ένα επιπλέον ενήλικο άτομο. Η ηλικία δείχνει να μεγιστοποιεί το αίσθημα ανασφάλειας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρότερη εμπειρία αλλά ούτε θεωρητική κατάρτιση σχετικά με την μέθοδο της συνδιδασκαλίας στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης. Αξίζει να σημειωθεί πως ο Μ.Ο. ηλικίας των ΕΤ ήταν 44,53 έτη, ενώ η μέση ηλικία των ΕΠΣ ήταν 28,7 έτη. Η διαφορά ηλικίας και το γεγονός ότι οι ΕΤ έχουν 16,46 χρόνια εμπειρίας φαίνεται πως δημιουργεί ένα επιπλέον ζήτημα καθώς οι ΕΤ έχουν συνηθίσει να εργάζονται κάτω υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Η παρουσία του ΕΠΣ φαίνεται πως διαταράσσει τις συνήθειες των ΕΤ.

1015. Ο άλλος ο συνάδελφος όταν είναι κάτω και είναι στη θέση μαθητή παρατηρεί. Και παρατηρεί πάρα πολλά πράγματα και κάνει εντύπωση αυτό. Παρατηρούσε πράγματα που ο δάσκαλος πάνω στο στρες της δουλειάς και στην εγρήγορση της ημέρας να βγάλει πράγματα να κάνει, μπορεί κάποια μικρά πραγματάκια να μην τα παρατηρείς όλα και να τα παρατηρεί ο συνάδελφος.

1030. Αν έχεις αποδεχθεί την αδυναμία σου και ότι θα κάνεις λάθη και ότι θα σε δει και ένας άλλος συνάδελφος, εντάξει δεν υπάρχει θέμα. Δηλαδή ναι, θα κάνεις βλακείες και θα έχεις θεατές. Τι να κάνουμε τώρα; Είναι θέμα στάσης δασκάλου.

1028. Στην αρχή εντάξει αισθάνθηκα λίγο άβολα σε κάποιες περιπτώσεις, όχι γιατί έκανε κάτι η κοπέλα, αποκλειστικά και μόνο με την παρουσία της.

1035. Είναι η αλήθεια ότι το επάγγελμά μας είναι λίγο ότι έχουμε μάθει να δουλεύουμε κεκλεισμένων των θυρών. Δηλαδή και εγώ όταν έμαθα ότι θα έχω παράλληλη φέτος πριν έρθει η κοπέλα και τη γνωρίσω λέω “ωχ, πώς θα είναι;”, αν θα συνεργαστούμε, δεν έχουμε μάθει να υπάρχει ένα ζευγάρι ενηλίκων ματιών στην τάξη.

Το τελευταίο χαρακτηριστικό της συνεργασίας που φαίνεται να δυσχεραίνει τη σχέση των εκπαιδευτικών είναι ο αποσυντονισμός του ΕΤ από την παρουσία του ΕΠΣ. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως η υποστήριξη του μαθητή από την παράλληλη δημιουργεί έντονους ήχους που με την σειρά τους αποσπούν την προσοχή του ΕΤ. Αυτό σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανό να οφείλεται τόσο σε χωροταξικούς λόγους (θέση της παράλληλης στην αίθουσα) όσο και στην υλικό-τεχνική υποδομή του σχολείου.

1030. Δηλαδή στην τρίτη παράλληλη που είχα, την άφησα να κάτσει στην θέση που είχα το παιδί όταν δεν είχε παράλληλη και ήταν κάτω από την μύτη μου. Αυτό μου αποσπούσε την προσοχή μου. Ακόμα και η θέση της παράλληλης μέσα στην τάξη έχει τη σημασία της.

1036. Να σας πω ότι δεν βοηθάει στη φασαρία που γίνεται. Γιατί παράλληλα έχει δυο φωνές παιδιών και δυο παράλληλες που όσο και να ψιθυρίζουνε νοιώθω τρεις τέσσερις ήχους κάθε ημέρα.

1027. Εγώ σκέψου ότι είμαι σε μια αίθουσα που είναι μέσα η σκηνή που υποτίθεται γινότανε οι θεατρικές παραστάσεις, έχει πάνω ένα πιάνο δίπλα από τον πίνακα και είναι περίεργα τα πράγματα, εντάξει. Θα βοηθούσε να ήταν μια ωραία τάξη.

Χαρακτηριστικά συγκρούσεων

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, υποστηρίζοντας πως δεν υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο, το οποίο να αποσαφηνίζει τις αρμοδιότητές τους. Η μη γνώση των καθηκόντων και η ασάφεια των ρόλων, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε μια συνεχή πάλη για την κατοχύρωση του ρόλου τους στην διδακτική αίθουσα. Ακόμη, υποστηρίζουν πως λόγω της ασάφειας αυτής, είναι αναγκασμένοι να οριοθετούν τις κινήσεις του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης.

1027. Είναι πολύ λεπτός ο ρόλος της παράλληλης ανάλογα και με τις ανάγκες του παιδιού, αλλά και με το ίδιο το άτομο. Δηλαδή άλλοτε η παράλληλη θα είναι η νοσοκόμα πραγματικά του παιδιού, άλλοτε θα είναι απλά το στήριγμα μες στην τάξη [...] Απλά είναι πολύ λεπτή η γραμμή από όλες τις απόψεις. Δεν υπάρχει ακριβές πλαίσιο νομίζω για τις παράλληλες, για τα καθήκοντα τους γιατί ναι μεν έχουν πλαίσιο, καθηκοντολόγιο ως δημόσιοι υπάλληλοι [...] Οπότε θα πρέπει να παίζουν σε πολύ λεπτές γραμμές οι παράλληλες εκεί πέρα για το πότε θα επέμβουν.

1036. Είδα και έπαθα να την πείσω να κάνει πιο εξατομικευμένα κάποιες ασκήσεις. Από την άλλη βέβαια θα μπορούσα να της πω κοίταξε να δεις, εγώ είμαι η δασκάλα της τάξης, εγώ αποφασίσω τι θα κάνεις δεν είσαι μέσα στην τάξη.

1028. Με την μια κοπέλα ένιωθα ότι πρέπει να οριοθετήσω και την ίδια σε κάποιες κινήσεις που έκανε. Με έφερνε σε δύσκολη θέση και κάπως λειτουργεί ψιλό αυτόνομα. [...] Θα το έχεις ζήσει φαντάζομαι το “Μαμά να πάω, ξέρω εγώ, να παίζω στο πάρκο; Όχι. Μπαμπά να πάω; Ναι πήγαινε”. Δεν γίνεται αυτό να συμβαίνει μέσα στην τάξη. Να λέω εγώ άλλα στο παιδί και η παράλληλη να λέει άλλα.

Οι ΕΤ καλούνται να αντιμετωπίσουν θέματα που αφορούν στον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στην οργάνωση της τάξης αλλά και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Με την ένταξη του θεσμού της παράλληλης στήριξης, στα καθήκοντα των ΕΤ έχει προστεθεί η

συνεργασία με τον ΕΠΣ, που έχει στόχο την υποστήριξη των μαθητών που λαμβάνουν εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, φαίνεται να προτιμούν τον περιορισμό του ρόλου του ΕΠΣ, είτε ακολουθώντας κατά βάση ατομικές πρακτικές που αφορούν αποκλειστικά στον μαθητή, διεκδικώντας την αποκλειστικότητα υποστήριξής του, είτε αναλαμβάνοντας εξολοκλήρου τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την ευθύνη και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

1014. Κοίτα, δηλαδή αυτός ο μαθητής κάνει ό,τι κάνουν και τα άλλα παιδιά. Δεν υπάρχει επιπλέον υλικό που να κάνει, ό,τι κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά. Δεν γίνεται κάτι ξεχωριστό. Ούτε ο δάσκαλος αυτός δεν κάνει κάτι διαφορετικό.

1029. Οπότε τώρα αυτό θεωρώ, ότι θα πρέπει αυτός που είναι στην παράλληλη να είναι διακριτικός, να μην επεμβαίνει από μόνος του και να κάνει ό,τι γουστάρει στο μάθημα, να μην αφήνει το παιδί του γιατί είναι μέσα στην τάξη γι' αυτό το συγκεκριμένο παιδί.

1031. Δεν κάναμε συνδιδασκαλία. Δεν υπήρχε συνδιδασκαλία. Ήταν η διδασκαλία η δική μου, το μάθημα μου και η κοπέλα βοηθούσε το παιδί αποκλειστικά. Δεν υπήρχε συνδιδασκαλία.

1030. Τα κορίτσια αυτά αναγκάζονται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των δασκάλων. Δεν υπάρχει ακριβώς συνεργασία.

Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων

Οι ΕΤ φαίνεται πως ακολουθούν ως τρόπο διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων τη συζήτηση προσπαθώντας με αυτόν τρόπο να παρουσιάσουν τη δική τους οπτική-προβληματική στο συνάδελφο τους. Ειδικότερα, αποφεύγεται η εμπλοκή τρίτου ατόμου και προτιμάται η ορθολογική πειθώ και η προσωπική επίκληση προβάλλοντας στο συνάδελφο τη δική τους οπτική επί του θέματος. Ωστόσο, αν και η εμπλοκή θεσμικού φορέα (για παράδειγμα του σχολικού συμβούλου ή της διεύθυνσης του σχολείου) αποφεύγεται, φαίνεται πως ο ρόλος τους στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι σημαντικός, καθώς είναι αυτοί που θα εξισορροπήσουν τις δυο πλευρές. Αξίζει να σημειωθεί πως η μάχη ως μέσο διαχείρισης μιας σύγκρουσης δεν προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών τάξης.

1032. Αρχικά τοπικά με μια κουβέντα των δυο εκπαιδευτικών εκτός τάξης και σίγουρα όχι μπροστά στα παιδιά και στην περίπτωση που δεν μπορεί να βρεθεί μια μέση λύση να υπάρξει... δηλαδή πάντοτε με αντίστοιχη επιχειρηματολογία του, γιατί προτείνει ο ένας αυτό και τι αντιπροτείνει ο άλλος.

1027. Ήτανε στην γενική κουβέντα νομίζω που της είχα πει. Ή συγγνώμη όχι, πριν από αυτό της είχα πει ότι σε ένα διάλειμμα ας πούμε έτσι για πολύ λίγο “σε παρακαλώ με φέρνεις σε δύσκολη θέση, θα πρέπει να φεύγεις νωρίτερα” κλπ. Και μετά άρχισε και το βελτίωνε.

1013. Κοίταξε εγώ είμαι πάντα υπέρ της συνεργασίας χωρίς να δίνουν λύσεις τρίτα πρόσωπα. Επομένως πάλι θα προσπαθούσα να πλησιάσω τον συνάδελφο, με συζήτηση, να δω πως θα βρεθεί μια κοινή λύση [...]

1027. Μετά η αλήθεια είναι ότι τον πρώτο καιρό άφησα το πράγμα να δω λίγο πώς θα εξελιχθεί, γιατί μόλις είχε έρθει την πρώτη μέρα δεύτερη ξέρω εγώ, το άφησα λίγο να εξελιχθεί. Όταν είδα αρκετά πραγματάκια, έτσι που χρειαζόταν συζήτηση, μια ημέρα το συζητήσαμε.

Ανάγκες εκπαιδευτικών τάξης

Η διαδικασία πρόσληψης των εκπαιδευτικών και οι συχνές αλλαγές εκπαιδευτικού προσωπικού δημιουργούν ένα δυσλειτουργικό επαγγελματικό περιβάλλον τόσο για την αυτούσια εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για την συνεργασία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης. Ειδικότερα, οι ΕΤ καλούνται να συνεργαστούν με τους ΕΠΣ στο μέσο της εκπαιδευτικής χρονιάς με αποτέλεσμα να αποδιοργανώνονται οι δυναμικές της σχολικής μονάδας, καθώς οι ίδιοι καλούνται σε ανύποπτο χρόνο να εντάξουν στην αίθουσα τους ένα επιπλέον ενήλικο άτομο, ενώ όπως αναφέρεται και παρακάτω, πολλές φορές δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για τον τρόπο με τον οποίο κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό.

1026. Κυρίως επειδή το τμήμα ως σύσταση έχει αλλάξει αρκετούς δασκάλους και όταν έχει συχνή εναλλαγή προσώπων αποσυντονίζεται. [...] Αυτό οφείλεται στις δυσκολίες που υπάρχουνε στο σύστημα στο δημόσιο. [...] Επειδή η τάξη δεν μπορεί να μην πηγαίνει στο σχολείο. Καλύπτεται από άλλους δασκάλους π.χ. η παράλληλη που

*πρέπει να συμπληρώσει ώρες πηγαίνει σε άλλο τμήμα και δεν είναι με το παιδί [...]
αυτό εννοώ εναλλαγή προσώπων μέχρι να έρθει ο δάσκαλος για όλη την χρονιά.*

*1030. Κάποια μέρα μαθαίνεις ότι στο τμήμα σου έχεις παράλληλη. Έρχεται και
κάθε χρόνο έρχεται άλλη ας πούμε.*

*1028. Στην αρχή ήταν δύσκολα όταν το παιδάκι ήρθε στην τάξη γιατί η
παράλληλη σε εμένα δεν ήρθε από την πρώτη στιγμή. Ήρθε μετά το πρώτο δίμηνο της
έναρξης της σχολικής χρονιάς. Όταν ήρθε στην αρχή ήταν πάρα πολύ δύσκολα τα
πράγματα.*

Τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων προπτυχιακού επιπέδου που προσφέρονται από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) έχουν ως κύριο στόχο να καλλιεργούν και να προάγουν τις παιδαγωγικές επιστήμες, έτσι ώστε να παρέχουν στους πτυχιούχους τα απαραίτητα εφόδια και να εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτιση των αποφοίτων για την επιστημονική και επαγγελματική τους πορεία. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, ωστόσο, υπογραμμίζει την ανάγκη αναδιάρθρωσης των προγραμμάτων σπουδών, καθώς απαιτείται διεύρυνση της εκπαίδευσης των αποφοίτων τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Ειδικότερα, υπογραμμίζουν πως είναι απαραίτητη η θεωρητική τους κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής αλλά ταυτόχρονα να προβλέπεται η εναλλαγή ρόλων (αίτημα που εμπίπτει στις αρχές της συνδιδασκαλίας) κατά την διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.

*1015. Κατά την άποψη μου πρέπει να έχουνε κάνει κάποιες σπουδές στην ειδική
αγωγή. Να ξέρουνε, γιατί κακά τα ψέματα πρέπει να ξέρει κάποια πράγματα πάνω σε
διάφορες περιπτώσεις παιδιών [...]*

*1014. Οπότε η θεωρία διαφέρει από την πράξη. Και αυτά που εμείς μάθαμε στο
πανεπιστήμιο για την συμπεριφορά των μαθητών αλλά βασικά το πανεπιστήμιο δεν μας
έμαθε πώς να επιβάλλουμε την τάξη. Εμείς το μαθαίνουμε από την εμπειρία.*

*1029. Θεωρώ πως θα έπρεπε δηλαδή να μας μαθαίνουν στη σχολή να είμαστε
πιο συνεργατικοί, να είμαστε πιο ανοιχτοί. Όχι τόσο εγωιστές πάνω στη διδασκαλία.*

1031. Επίσης πολύ σημαντικό κομμάτι είναι και η πρακτική. Δηλαδή να μην είναι μόνο θεωρητικά, αλλά και με περιστατικά πραγματικά και δια ζώσης να βλέπουνε κάποια περιστατικά οι φοιτητές για να μπορούν να έχουν και μία εικόνα ρεαλιστική της κατάστασης μέσα σε μια τάξη.

Οι ΕΤ τονίζουν την ανάγκη τους για συνεχή επιμόρφωση σε ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εφαρμοστεί η εξειδικευμένη διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί πως μέχρι σήμερα οι ΕΤ δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια επίσημη δράση ενημέρωσης από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης ή ακόμη για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία με έναν επιπλέον εκπαιδευτικό. Η ανάγκη αυτή βρίσκει σύμφωνους τους ΕΠΣ.

1030. Οποσδήποτε θα έπρεπε να υπάρχει μια ειδική εκπαίδευση και ειδική προετοιμασία των ανθρώπων, όπως ταυτόχρονα αυτή θα πρέπει να γίνει και σε μας. Σε μας που θα δεχτούμε την παράλληλη στήριξη. Δηλαδή έρχεται από του πουθενά, δεν σου έχει μάθει κανείς τι σημαίνει αυτό, δεν ξέρεις πως να το διαχειριστείς. Ενώ μια εισαγωγική, έστω και ένα δίωρο ρε παιδί μου από ανθρώπους που το έχουν ζήσει, θα βοηθούσε.

1028. Εγώ τουλάχιστον στα 15 χρόνια που είμαι στην εκπαίδευση και τυχαίνει να είναι και οι γονείς μου εκπαιδευτικοί, δεν έχει τύχει να ακούσω κάτι παρόμοιο. Σε σχέση με την μεταξύ μας σχέση δεν έχει γίνει ποτέ κανένα σεμινάριο. Δεν έχει λάβει χώρο κανένα σεμινάριο θεωρώ ποτέ. Αλλά σε σχέση και ούτε για την διαχείριση μιας άλλης δασκάλας μέσα στην τάξη, ούτε για τη σχέση των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα [...]

1036. Τους βάζουν στην τάξη με παιδιά και δεν υπάρχει ούτε μια μέρα να τους πούνε ρε παιδιά τι πρέπει να κάνετε. Μια μέρα, μια μέρα να τους πούνε ότι αυτό, έτσι πρέπει να λειτουργεί η παράλληλη. Ποτέ δεν τους το έχουν πει αυτό το πράγμα. Όσα χρόνια εγώ έχω παράλληλη ποτέ δεν έγινε. Μια μέρα... Τραγικό.

Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης

Εικόνα ΕΤ από ΕΠΣ

Οι ΕΠΣ υποστηρίζουν πως η εκπαιδευτική εμπειρία που έχουν οι ΕΤ αποτελεί αρνητικό παράγοντα τόσο για τη μεταξύ τους συνεργασία όσο και για τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούν. Το γεγονός ότι οι ΕΤ είναι μεγαλύτερης ηλικίας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που εκτελούν χρέη παράλληλης στήριξης, προσθέτει ένα επιπλέον ζήτημα που οι ίδιοι καλούνται να αντιμετωπίσουν, αυτό του χάσματος απόψεων και εμπειριών. Αυτό είναι φυσικό καθώς οι περισσότεροι ΕΠΣ έχουν ελάχιστα χρόνια εμπειρίας (3,2 χρόνια εμπειρίας) συγκριτικά με τους ΕΤ, οι οποίοι έχουν αρκετά περισσότερη (16,46 χρόνια εμπειρίας), γεγονός που σημαίνει πως έχουν αποφοιτήσει σε διαφορετικές περιόδους και παρακολουθώντας διαφορετικά προγράμματα σπουδών.

1022. Ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί που έχουνε 30 χρόνια διδασκαλίας ίσως έχουνε μείνει καθηλωμένοι σ' έναν τρόπο διδασκαλίας... και ίσως χρειάζονται κάποιες καινοτομίες στην διδασκαλία.

1011. Νιώθω πως ποτέ δεν μπορέσαμε να συνεννοηθούμε και βαθύτερα, εντάξει δεν σπουδάσαμε την ίδια εποχή είναι και αυτό ένα θέμα. Εντάξει και τα παιδαγωγικά τμήματα εξελίσσονται ειδικά η συζήτηση για την ένταξη, πόσα χρόνια έχει που στην Ελλάδα γνωρίζουμε πλέον, πόσα χρόνια λειτουργεί η παράλληλη στήριξη και πόσοι γνώριζαν για όλα αυτά, αυτά τα δέχομαι και τα θεωρώ ελαφρυντικά.

1042. Υπάρχουν μεγάλοι δάσκαλοι ας πούμε 50 ή 60 χρονών οι οποίοι δεν έχουν συνηθίσει την παρουσία ενός δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.

1037. Κοίτα, επειδή η εκπαιδευτικός της τάξης ήταν αρκετά μεγαλύτερη σε ηλικία, πολλές φορές έβλεπα ότι ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρική, ότι προσπαθούσε να κάνει με πιο αναχρονιστικές κατ' εμέ μεθόδους την διδασκαλία.

Οι ΕΠΣ, έπειτα από τη διδασκαλία και την συνεργασία τους, χαρακτήρισαν τον ΕΤ ως ηγέτη και δασκαλοκεντρικό, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα ως προς την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας, καθώς ο εκπαιδευτικός ρόλος των πρώτων περιορίζεται σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς

γενικής. Μεταξύ άλλων φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εφαρμόσουν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις από τους ΕΤ. Ωστόσο, η διδακτική προσέγγιση των ΕΠΣ φαίνεται να μην βρίσκει πρόσφορο έδαφος, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ειδικής να αισθάνονται πως δεν έχουν ελευθερία κινήσεων.

1011. Απλά ήταν η δασκάλα, έτσι που λέμε της παλαιάς κοπής. Που θεωρεί ότι ο δάσκαλος είναι το βασικό πρόσωπο στην τάξη, ήταν μετωπική η διδασκαλία συνέχεια [...]

1022. Αντιμετώπισα κάποιες δυσκολίες. Νομίζω ότι επειδή δεν νιώθω τόσο ελεύθερη να κάνω δικά μου πράγματα, που θεωρώ ότι ίσως εκείνη τη στιγμή είναι βοηθητικά [...] το έχω συζητήσει με την δασκάλα και αποφάσισε ότι όχι, όχι με τον μαθητή σου δεν θα κάνουμε κάτι παραπάνω.

1010. Η πολλές φορές την ώρα που ας πούμε εμείς κάναμε κάτι δικό μας σε εισαγωγικά, κάτι που εγώ είχα ετοιμάσει. Ερχόταν και μου έδινε και μου έλεγε “κάνε αυτό”. Δεν είχαμε συζητήσει όμως πιο πριν το πλάνο ποιο θα είναι. Έτσι; Γιατί αυτό έχει σημασία. [...] Καταρχάς οι ίδιοι δεν μαθαίνουν να συνεργάζονται, γιατί είναι ένα επάγγελμα παραδοσιακό. Δηλαδή υπάρχει ένας ηγέτης, πολύ απλά. Και αυτός κινεί τα νήματα, δεν είναι κάτι που βρίσκεται σε μεγάλη αλληλεπίδραση ας πούμε, δεν βλέπουν τα ενδιαφέροντα του μαθητή και τα εντάσσουν μέσα στο πρόγραμμα.

1041. Λοιπόν σχετικά με την τελευταία μου εμπειρία, η δασκάλα της τάξης είχε ένα ρόλο πολύ παραδοσιακό θα έλεγα. Ηγετικό, δεν υπήρχε ιδιαίτερα αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και εκείνης, ήταν πολύ fixed το πρόγραμμα.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι ΕΠΣ υποστηρίζουν πως οι ΕΤ δεν τους αποδέχονται, κυρίως λόγω του ότι έχουν μάθει να εργάζονται κεκλισμένων των θυρών. Με την ένταξη του θεσμού της παράλληλης στήριξης οι ΕΤ καλούνται να διδάξουν μπροστά σε ένα ενήλικο άτομο που πιθανόν να αυξάνει το αίσθημα της αξιολόγησης. Γεγονός που εξέφρασαν και οι ίδιοι ΕΤ. Οι ίδιοι οι ΕΠΣ καλούνται ευθύς εξ' αρχής να αντιμετωπίσουν την επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών και να εφεύρουν τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν θα αισθάνονται ότι αξιολογούνται αλλά ότι συνεργάζονται. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν

αναπτύξει μια κουλτούρα διδασκαλίας. Η αναγκαιότητα υποστήριξης του διδακτικού προσωπικού συμφωνεί τόσο με την ανάλυση των δεδομένων των ΕΤ όσο και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

1011. Και υπάρχει η κουλτούρα της κρεβατοκάμαρας, που υπάρχει η πόρτα της τάξης, όταν κλείνω την πόρτα της κρεβατοκάμαρας μου δεν θα μάθεις εσύ ποτέ τι γίνεται μέσα αν δεν σου επιτρέψω να μπεις. Οπότε δεν υπάρχει εξαρχής μια κουλτούρα συνεργασίας, που έχει ενισχυθεί με την ανταλλαγή ρόλων σε προπτυχιακό επίπεδο, να το ξέρουμε αυτό, ότι θα κληθούμε να δουλέψουμε με άλλους συναδέλφους, πώς να το χρησιμοποιήσουμε αυτό σαν ευκαιρία και όχι σαν τιμωρία. Ότι μας βάλανε δηλαδή κάποιον να μας παρακολουθεί και εντέλει αυτόν τον άνθρωπο που μας ήρθε για βοήθεια να μην τον αφήσουμε στην γωνία μόνο του [...]

1018. Έχω δει ας πούμε εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχανε παιδιά με θέματα στην τάξη, οι οποίοι συνήθως δυσκολεύονται να δεχτούν ένα δεύτερο άτομο μέσα στην τάξη τους. Ειδικά ας πούμε άτομα τα οποία εργάζονται 30 χρόνια και δεν έχουν κάνει ποτέ συνεργατική διδασκαλία.

1037. Δηλαδή πολλές εκπαιδευτικοί και πολλοί εκπαιδευτικοί, δεν νομίζω ότι είναι θέμα φύλου, δεν δέχονται επειδή είναι ουσιαστικά μια σύγχρονη... ένας σύγχρονος τρόπος όλος αυτός με την παράλληλη, δεν μπορούν αν δεχτούν ότι μπορεί να υπάρξει και ένας δεύτερος, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη εύκολα.

Κλίμα συνεργασίας

Η συνεργασία των ΕΤ με τους ΕΠΣ φανερώνει απόκλιση απόψεων ή/και άγνοια σχετικά με τον ρόλο της παράλληλης στήριξης αλλά και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Οι ΕΤ όπως προέκυψε και από την ανάλυση των ατομικών στοιχείων δεν είχαν παρακολουθήσει κατά την αρχική τους εκπαίδευση μαθήματα σχετικά με την ειδική αγωγή. Γεγονός που συνάδει και με τις περιγραφές των ίδιων των ΕΤ. Αυτό το χάσμα απόψεων ως προς τον ρόλο της παράλληλης στήριξης είναι πιθανό να οφείλεται στις ελλείψεις που έχουν σε γνώσεις σε συνδυασμό με την έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων ενημέρωσης των δασκάλων για τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις τους.

1011. Απλά και αυτή ήταν απομονωμένη, προσπαθούσα να συζητήσω κάποια πράγματα για να δούμε τι θα κάνουμε. Να δω πώς μπορούσα να βοηθήσω αλλιώς. [...] αλλά φάνηκε ότι έχουμε μια τελείως διαφορετική γνώμη για το παιδί. Δηλαδή ξεκινούσαμε από πολύ διαφορετική αφετηρία.

1024. Δεν καταλάβαινε καθόλου τις ανάγκες των παιδιών γιατί ήταν αυτιστικά, δεν μπορούσαν τους δυνατούς ήχους και αυτή δεν μπορούσε να το καταλάβει και συνέχεια τσίριζε. Δηλαδή η δυσκολία μου ήταν, όχι η συμπεριφορά των παιδιών στη φασαρία, η συμπεριφορά της δασκάλας.

1043. Δηλαδή με αυτή την δασκάλα, όχι, ούτε καν δεν υπήρχε περίπτωση να αλλάζουμε ρόλους ή να δείξουμε ότι εγώ δεν είμαι εκεί μόνο για τον (όνομα μαθητή). [...] Δεν μπορούσαμε να κατοχυρώσουμε απλά πράγματα.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει καθήκοντα παράλληλης στήριξης εκφράζουν ένα κλίμα συνεργασίας που χαρακτηρίζεται από μη αποδοχή από τους ΕΤ, καθώς οι δεύτεροι υποστηρίζουν πως ο ρόλος τους δεν είναι λειτουργικός. Ακόμη, από της περιγραφές των εκπαιδευτικών σκιαγραφείται ένα περιβάλλον εργασίας, στο οποίο δεν έχουν κατοχυρωθεί βασικές προϋποθέσεις, όπως είναι ο ρόλος της παράλληλης στη σχολική αίθουσα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μη έχοντας κοινή αντίληψη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή που λαμβάνει παράλληλη στήριξη, δημιουργούν σημαντικά ζητήματα ως προς την ελευθερία κινήσεων και παρέμβασης που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

1011. Πριν πάω όμως η συνάδελφος είχε εκφραστεί και στο σύλλογο και στους συνάδελφους αρνητικά. Είπε ότι εγώ δεν θα βάλω παράλληλη στήριξη στην τάξη μου και να μην την στείλουν. Έβλεπε την παράλληλη ως κάτι κακό [...]

1039. Αλλά όταν κάποιος θεωρεί ότι ο λόγος της παράλληλης δεν είναι λειτουργικός, είναι και δύσκολο να συνεργαστεί επί τω έργω [...] Ναι, όταν μου λες “πιστεύω δεν θα έπρεπε να είσαι εδώ πέρα”, πώς να συνεργαστείς.

1018. Ο δικός μου ρόλος φέτος δεν είναι τόσο ενεργός όσο θα ήθελα και όσο θα έπρεπε, διότι έπεσες και στην περίπτωση, έχουμε τα θεματάκια μας. Δεν αποδέχεται πολύ το ρόλο της παράλληλης στήριξης.

1020. *Ναι μου έχει τύχει δηλαδή να μπω σε τάξη και να μην με συστήσει η δασκάλα στα παιδιά, γιατί δεν ήταν ευχάριστη η παράλληλη στήριξη. Από την πρώτη στιγμή να μην μου δίνει σημασία η δασκάλα της τάξης [...] και το να σε απομονώνει πολλές φορές και διδακτικά.*

Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων

Οι ΕΠΣ χρησιμοποιούν την εξομάλυνση ως τρόπο διαχείρισης της αρχικής άρνησης των ΕΤ. Κάνοντας χρήση ορθολογικών επιχειρημάτων γίνεται μια προσπάθεια μείωσης της έντασης της επικείμενης διαφωνίας με κύριο στόχο την ικανοποίηση και κινητοποίηση του άλλου μέρους. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται πως ενδιαφέρονται και ανησυχούν για το συμφέρον των μαθητών τους επιδιώκοντας την εύρεση εναλλακτικών τρόπων υποστήριξης και συνεργασίας με τον συνάδελφο γενικής αγωγής.

1011. *Πήγαινα κοντά της μετά από ένα δώρο ας πούμε να ανα-στοχαστούμε, να το συζητήσουμε τι έγινε αυτό το δώρο. Αυτή ήθελε όμως μόνο να τον κατηγορούμε, δεν έβλεπε κάτι θετικό και εγώ προσπαθούσα να της εξηγήσω και μάλιστα της έλεγα σαν κάτι που διάβασα τώρα, δηλαδή για να της δείξω ότι δηλαδή, κοίτα (όνομα συναδέλφου) και εγώ δεν ξέρω τώρα το διάβασα – δες τι διάβασα είναι ωραία, γιατί εξηγούσε αυτό να γκρεμίσουμε κάποιους τοίχους, δηλαδή που ο αυτισμός δεν έχει κάποια σχέση με την ηλικία της μητέρας, και ότι δεν υπάρχει λόγος να στοχοποιεί αυτή τη μητέρα, επειδή έκανε παιδί σε μεγάλη ηλικία [...]*

1016. *Επειδή είχαμε την περίπτωση του αυτισμού της είχα πει ρε παιδί μου όταν δημιουργηθεί μια ρουτίνα, της εξηγούσα πως το παιδί θα έχει μια τόσο καλή, τόσο σταθερή συμπεριφορά και επιβεβαιώθηκα. Δηλαδή από ένα σημείο και μετά ήταν πολύ πιο θετική και στο ίδιο το παιδί και στην ίδια την ίδια την διαδικασία. Και άρχισε πραγματικά το παιδί να μεταλλάσσεται. Στην αρχή είχε πολλές αμφιβολίες αλλά μετά νομίζω πως της κέντρισε αρκετά το ενδιαφέρον.*

1039. *Της εξηγώ ότι δεν του εξηγώ γιατί αυτή δεν τα εξηγεί καλά, ούτε συγκρίνω τις γνώσεις μου με την ίδια. Του εξηγώ γιατί το παιδί έχει κενά για τα οποία δεν ευθύνεται και κάποιος άλλος δάσκαλος. Δηλαδή είναι καθαρά λόγω διάσπασης προσοχής.*

Σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων και την εύρεση λύσεων φαίνεται πως διαδραματίζουν τρίτα άτομα. Συγκεκριμένα, οι ΕΠΣ περιγράφουν πως αναζητούν την υποστήριξη συναδέλφων για τον εντοπισμό κατάλληλου τρόπου υποστήριξης του μαθητή αλλά και για την βελτίωση της συνεργασίας με τον ΕΤ. Επιπλέον, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν την αναγκαιότητα υποστήριξης από ανώτερα στελέχη για την αντιμετώπιση ζητημάτων στην συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τάξης.

1011. Γενικά εξέφρασα τους προβληματισμούς μου σε φίλους, όχι του σχολείου, έψαχνα γνώμες από πιο έμπειρους ανθρώπους. [...] Του είπα λοιπόν (αναφέρεται στο σχολικό σύμβουλο) εκεί, για κάποια τέτοια περιστατικά για σκισίματα φυλλαδίων, για πολύ αυστηρή διόρθωση φυλλαδίων που του έκοβαν τα φτερά που ήταν μια χαρά ομολογουμένως. Στεναχωρήθηκε ο σύμβουλος έδειξε ανησυχία, ήταν ένας άνθρωπος με μεγάλη εμπειρία.

1016. Και όταν εντέλει ήρθε ο σχολικός σύμβουλος και, από ό,τι κατάλαβα, του τα παραφούσκωσαν αμέσως μετά μου είπε πως “θα το διευθετήσω αμέσως”. Και από ό,τι κατάλαβα ανέβηκε επάνω και τσακώθηκε με τους εκπαιδευτικούς για την συμπεριφορά τους προς εμένα αλλά και προς το παιδί [...] και μετά μαζεύτηκαν, δηλαδή ως δια μαγείας τον δέχθηκαν και τον ψιλό αγάπησαν κιόλας.

1040. Ότι ο διευθυντής ή η διευθύντρια κατ’ εμέ παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο σε όλο αυτό, γιατί ακόμα και αν δεν τα καταφέρνεις να επικοινωνήσεις με τον εκπαιδευτικό της τάξης πρέπει η ηγεσία του σχολείου να μπορεί να σε υποστηρίξει και να σε βοηθήσει λίγο σ’ όλο αυτό.

Ανάγκες εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης

Όπως οι ΕΤ, έτσι και οι ΕΠΣ, έχουν ανάγκη από θεωρητική και πρακτική κατάρτιση σε προπτυχιακό επίπεδο. Με την κατάλληλη προετοιμασία των αποφοίτων των εκπαιδευτικών τμημάτων μπορούν να αποφευχθούν οι διαφωνίες απόψεων, η μη αποδοχή της παράλληλης στήριξης στη σχολική τάξη και οι διαφωνίες στις διαδικασίες, καθώς από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης του προσωπικού δημοτικής εκπαίδευσης θα ενισχύεται ένα συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και μέσω της πρακτικής άσκησης οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν δια ζώσης να δουν, πώς να διαχειρίζονται διάφορα ζητήματα που πιθανόν να προκύπτουν τόσο από την

συνεργασία των εκπαιδευτικών αλλά και από την ίδια την διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

1022. Ίσως μέσα στο πανεπιστήμιο να έχουμε πιο ζωντανές καταστάσεις. Δηλαδή είναι καλή η επανάληψη μέσα από χαρτιά και τα βιβλία, αλλά αυτό εμένα προσωπικά δεν μου έφτανε ώστε να καταλάβω πώς γίνεται μια συνεργασία ανάμεσα σε δυο δασκάλους.

1040. Πιστεύω ότι θα έπρεπε από το πανεπιστήμιο ακόμα να διδάσκεται το τι είναι η συνεργατική διδασκαλία, η συνδιδασκαλία και η συνεκπαίδευση γιατί, να σου πω την αλήθεια, και εγώ όταν βγήκα από το πανεπιστήμιο δεν ήξερα ότι θα πάω στο σχολείο και θα κάνω συνδιδασκαλία. [...] Οπότε, φαντάζομαι ότι πρέπει από το πανεπιστήμιο ακόμα να διδάσκεται αυτό, ώστε οι εκπαιδευτικοί και γενικής και ειδικής να ξέρουν όταν πάνε στην πράξη, στο σχολείο τι θα αντιμετωπίσουν και πώς θα λειτουργούν.

1039. Ίσως να υπάρχουν μαθήματα στις σχολές, τα οποία να συμβαδίζουν με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο. Απ' τη στιγμή που υπάρχει ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα, θα έπρεπε κάποια μαθήματα, έστω ένα μάθημα, να είναι αμέσως σχετικό με την παράλληλη στήριξη.

Οι ΕΤ φαίνεται πως αγνοούν θεωρητικά ζητήματα που άπτονται θεμάτων ειδικής αγωγής, όπως επίσης του ρόλου και των δικαιωμάτων της παράλληλης στήριξης, γεγονός που συνδέεται με τις ίδιες τις ανάγκες των ΕΤ. Είναι σημαντικό η ηγεσία του σχολείου, σε συνεργασία με το υπουργείο παιδείας, να παρέχει δράσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ενημέρωσή τους για τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους αλλά και για τον τρόπο συνεργασίας και ένταξης της παράλληλης στήριξης στην σχολική τάξη. Οι διαφωνίες και η άρνηση των εκπαιδευτικών τάξης για την ένταξη της παράλληλης στήριξης ενισχύονται από την άγνοια του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού αλλά και από την έλλειψη εμπειρίας σε συνεργατικά μοντέλα εκπαίδευσης.

1016. Γενικώς η δασκάλα όταν πήγα εγώ για να κάνω παράλληλη ήταν η πρώτη χρονιά, δεν είχε ξανά επαφή με το κομμάτι της ειδικής αγωγής, δεν είχε ποτέ ξανά

κάποιο παιδί που να ήταν ειδικής αγωγής. Οπότε εγώ, επί της ουσίας, εγώ την ενημέρωνα, την καθυσύχαζα, γιατί ήταν πάρα πολύ πρεσαρισμένη με το κομμάτι [...]

1017. Δηλαδή δεν ήξεραν πως να διαχειριστούν, δηλαδή δεν ήξεραν καν τι σημαίνει αυτισμός. [...] Αυτό, δηλαδή μπήκα σε μια διαδικασία της ανάλυσης του τι είναι αυτισμός. [...] Δεν θα έλεγα ούτε καν ελάχιστη, μηδαμινή ως προς το θέμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

1040. Δηλαδή δεν έχω δει στην πράξη να γίνεται κάτι που να μας [...] ξέρεις κάποια ενημέρωση, κάποια επιμόρφωση που να... πέρα από τα λόγια και τα e-mail και αυτά, κάτι στην πράξη να γίνει ας πούμε.

1039. Το βασικότερο για εμένα είναι να υπάρχει ενημέρωση από τις διευθύνσεις και από τα σχολεία και δεν ξέρω ίσως και κάποια σεμινάρια, σε όλους τους δασκάλους γενικής για τον ρόλο της παράλληλης στήριξης. Μπαίνουμε στα σχολεία και δεν γνωρίζουμε τι είναι η παράλληλη στήριξη και ποιος είναι ο ρόλος της.

Συζήτηση

Το γεγονός πως οι περισσότερες μελέτες που ερευνούν τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες έχουν πραγματοποιηθεί στην Ασία και στην Αμερική (Balay, 2006; Everard et. al., 2004; Henkin et al., 2000; Somech, 2008), όπως επίσης, το ότι στην Ελλάδα ξεκίνησε σχετικά πρόσφατα η μελέτη των σχολικών μονάδων ως οργανισμών (Ανδρουλάκης και Σταμάτης, 2009; Παρασκευόπουλος, 2008; Τέκος και Ιορδανίδης, 2011), αποτέλεσε βασικό ερευνητικό κίνητρο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι σχέσεις των ΕΤ και των ΕΠΣ με στόχο να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Στις επόμενες παραγράφους θα συζητηθούν τα ευρήματα της μελέτης. Στη συνέχεια θα γίνει μια αναφορά στην αντανakλαστικότητα των ερευνητών, και τέλος θα παρουσιαστούν οι πρακτικές εφαρμογές των ευρημάτων.

Η εικόνα που έχουν οι ΕΤ για την παράλληλη στήριξη και αντίστοιχα οι ΕΠΣ για τους ΕΤ, αλλά και η περιγραφή του κλίματος συνεργασίας, απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Τι ενισχύει τις συγκρούσεις μεταξύ των ΕΤ και των ΕΠΣ;». Οι ΕΤ φαίνεται πως δεν εμπιστεύονται επαγγελματικά τους ΕΠΣ λόγω τις βασικής εκπαίδευσης που αυτοί έχουν λάβει. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι ΕΠΣ είναι

απόφοιτοι του τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης και διαθέτουν ελάχιστη επαγγελματική εμπειρία στη διδασκαλία, φαίνεται πως ενισχύει το χαμηλό αίσθημα εμπιστοσύνης των ΕΤ απέναντι στους ΕΠΣ. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα των Strogilos, Stefanidis & Tragoulia (2016) που βρήκαν πως οι ΕΤ πιστεύουν πως οι ΕΠΣ έχουν ελλιπή ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Αντίστοιχα, οι ΕΠΣ υποστηρίζουν πως η εμπειρία που έχουν οι ΕΤ σε συνδυασμό με την ακαδημαϊκή εκπαίδευση που οι δεύτεροι έχουν λάβει αποτελεί έναν από τους βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες συνεργασίας. Η διαφορά αυτή είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει διαφορετική εκπαίδευση, καθώς μόλις πρόσφατα ξεκίνησε η συζήτηση για την εφαρμογή ενταξιακών προσεγγίσεων στις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα οι ΕΤ να μην είναι εξοικειωμένοι με την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και να αισθάνονται πως απειλούνται (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2012; Strogilos et al., 2016). Αξίζει να σημειωθεί πως, ενώ οι ΕΠΣ έχουν διδαχθεί σε προπτυχιακό επίπεδο να συνεργάζονται με διάφορες ειδικότητες προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, οι ΕΤ βρίσκουν πως η συνεργασία με διαφορετικούς επαγγελματίες δημιουργεί ένα επιπλέον ζήτημα, καθώς δεν εφαρμόζεται μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια εφαρμογής της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής διδασκαλίας φαίνεται πως είναι ανεπιτυχής, καθώς δεν υπάρχει ιδιαίτερη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μειωμένη διάθεση επικοινωνίας μπορεί να ενισχύεται ολοένα και περισσότερο από τις συχνές διαφωνίες που παρουσιάζονται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών (De Lima, 2001; Rahim, 2001). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει ένα διεκπαιρωτικό χαρακτήρα καθώς οι ΕΤ διατηρούν το ρόλο που είχαν και παλαιότερα, δηλαδή τη μεταφορά του περιεχομένου της διδασκτέας ύλης σε όλη την τάξη και οι ΕΠΣ την εκπαιδευτική υποστήριξη του μαθητή εφαρμόζοντας εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι ΕΤ δηλώνουν πως οι ΕΠΣ δεν επιθυμούν να εμπλακούν ενεργά στο σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της τάξης, αλλά επιθυμούν να υποστηρίζουν αποκλειστικά και μόνο το μαθητή που τους έχει ανατεθεί. Ακόμη, οι ΕΤ υποστηρίζουν πως λόγω της έλλειψης χρόνου δεν έχουν τη δυνατότητα να δαπανήσουν επιπλέον χρόνο για τις ανάγκες του μαθητή που λαμβάνει πρόσθετη υποστήριξη. Από την μεριά τους οι ΕΠΣ εξέφρασαν την επιθυμία να

συνεργαστούν με τους ΕΤ και να εφαρμόσουν τις βασικές αρχές της συνδιδασκαλίας. Ωστόσο σύμφωνα με τους ΕΠΣ αυτό δεν είναι εφικτό, καθώς χαρακτήρισαν τη στάση του ΕΤ ως ηγέτη που δεν τους δίνει δικαιώματα μέσα στην αίθουσα και συχνά τους αφαιρεί τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα ότι οι ΕΤ αισθάνονται πως αξιολογούνται από την παρουσία του ΕΠΣ μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, καθώς είχαν συνηθίσει να εργάζονται αποκλειστικά μόνοι τους χωρίς την ύπαρξη ενός ενήλικου ατόμου στην αίθουσα. Οι ΕΠΣ από την μεριά τους αναγνωρίζουν το αίσθημα των ΕΤ και προσπαθούν να βρουν έναν τρόπο να μειώσουν αυτό το αίσθημα. Με βάση τα παραπάνω προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί από την αρχή της εκπαίδευσής τους δημιουργούν μια κουλτούρα, που χαρακτηρίζει το ρόλο των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, οι ΕΤ όντας μεγαλύτερης ηλικίας και εκπαιδευμένοι σε μεθόδους δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας έρχονται σε σύγκρουση με τους ΕΠΣ, οι οποίοι από τη μεριά τους έχουν λάβει διαφορετική εκπαίδευση για την εφαρμογή συγχρόνων διδακτικών μεθόδων. Επιπλέον, οι ΕΤ έχοντας αρκετά περισσότερη επαγγελματική εμπειρία από τους ΕΠΣ δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, που απαιτούν την συνεργασία με ένα επιπλέον άτομο, καθώς μέχρι πρότινος εργάζονταν μόνοι τους. Η δυσκολία αυτή που αντιμετωπίζουν οι ΕΤ είναι πιθανό να ερμηνευτεί σύμφωνα με την θεωρία της οργανωσιακής κουλτούρας. Δηλαδή, οι εργαζόμενοι δημιουργούν τις δικές τους αξίες, καθημερινές συνήθειες, έχουν συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και οι ρόλοι είναι καθορισμένοι (Κάντας, 1995; Hoy & Miskel, 2008; Schein, 1990), με αποτέλεσμα η εφαρμογή των νέων ενταξιακών προσεγγίσεων που εφαρμόζεται στα σχολεία (εξειδικευμένη εκπαιδευτική διδασκαλία) να έρχεται να διαταράξει τις μέχρι τώρα ισορροπίες των εκπαιδευτικών.

Οι συνεργασίες των εκπαιδευτικών στα πλαίσια εφαρμογής της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών πλαισιώνεται από ποικίλους παράγοντες, που δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Ειδικότερα, οι ΕΤ περιγράφουν πως δεν υπάρχει ένα πλαίσιο αναφοράς, που να καθορίζει τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν χρέη είτε ως ΕΤ είτε ως ΕΠΣ. Η ασάφεια ρόλων και η έλλειψη ενός οργανωμένου πλαισίου αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες για την ενίσχυση των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα (Polat et al., 2017; Uhl-Bien et al., 2014). Η έλλειψη ενός καθηκοντολογίου που να οριοθετεί τα

καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι ο θεσμός της παράλληλης στήριξης εφαρμόστηκε σχετικά πρόσφατα (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2012), με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφωνίες για τον καθορισμό των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων από τους ίδιους τους εργαζόμενους (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011; Singh, 2008). Αξίζει να σημειωθεί πως οι ΕΤ δηλώνουν πως η ασάφεια των αρμοδιοτήτων είναι αποτέλεσμα της έλλειψης ενός θεσμικού πλαισίου. Οι ΕΠΣ, όμως, υποστηρίζουν πως υπάρχει διάσταση απόψεων σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής διδασκαλίας λόγω έλλειψης ενημέρωσης και εκπαίδευσης των ΕΤ σχετικά με ζητήματα ειδικής αγωγής. Ωστόσο δεν διαφωνούν στην χρησιμότητα δημιουργίας ενός καθορισμένου καθηκοντολογίου (Morfidi & Samaras, 2015)

Οι παραπάνω ελλείψεις οδηγούν τους ΕΤ να αναλάβουν το ρόλο του συντονιστή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, της οργάνωσης της τάξης αλλά και του τρόπου που θα ενεργήσει ο ΕΠΣ, με αποτέλεσμα ο ρόλος του ΕΤ να παίρνει τη μορφή ηγέτη, ο οποίος προκαθορίζει τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του ΕΠΣ. Από την μεριά τους οι ΕΠΣ εκφράζουν συναισθήματα περιθωριοποίησης και μη αποδοχής του ρόλου τους στη σχολική μονάδα. Λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τις οργανωσιακές συγκρούσεις συμπεραίνουμε πως πληρείται η βασική προϋπόθεση για την εμφάνιση διαφωνιών, δηλαδή ο περιορισμός και η παρεμπόδιση εκτέλεσης καθηκόντων ενός ατόμου (Katz & Kahn, 1978; Pawlak, 1998). Επιπλέον, συνυπολογίζοντας το γεγονός πως οι ΕΤ είναι κατά βάσιν μεγαλύτερης ηλικίας και λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες και τις συνήθειες που έχουν δημιουργηθεί όλα αυτά τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας θεωρούμε πως είναι πιθανό να χρησιμοποιούν το ρόλο του συντονιστή ως μηχανισμό αυτοσυντήρησης του ρόλου τους στη σχολική μονάδα και να περιορίζουν τις αρμοδιότητες των ΕΠΣ. Από τη μεριά τους οι ΕΠΣ αισθανόμενοι πως δεν βρίσκουν αποδοχή του ρόλου από τους ΕΤ ενεργούν με στόχο την κατοχύρωση της επαγγελματικής τους θέσης στη σχολική μονάδα (Μπουραντάς, 2015; Corvette, 2007).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τις συγκρούσεις στη συνεργασία με το συνάδελφο τους, βρέθηκε πως οι ΕΤ και οι ΕΠΣ προτιμούν τη συζήτηση,

προσπαθώντας με ορθολογικά επιχειρήματα να διαχειριστούν τις όποιες διαφωνίες. Ακόμη, χρησιμοποιούν τις προσωπικές επικλήσεις, προκειμένου να επιλυθούν οι όποιες διαφωνίες που αφορούν τη συνεργασία τους. Αξίζει, να σημειωθεί πως οι ET δήλωσαν πως αποφεύγουν την εμπλοκή τρίτων ατόμων (όπως είναι ο σχολικός σύμβουλος ή η διεύθυνση του σχολείου). Αντίθετα, οι ΕΠΣ αν και προτιμούν την χρήση ορθολογικών επιχειρημάτων, προκειμένου να βρουν ένα τρόπο συνεργασίας με τους ET, επιλέγουν την εμπλοκή θεσμικών οργάνων (σχολικός σύμβουλος) ή την παροχή βοήθειας από συναδέλφους εκτός σχολικής μονάδας, όταν τα παραπάνω δεν οδηγούν σε λύση των διαφωνιών. Οι Morfidi και Samaras (2015) στη μελέτη τους εντόπισαν πως οι ΕΠΣ απευθύνονται σε φίλους συναδέλφους ή αναζητούν συμβουλές ακόμη και διαδικτυακά, προκειμένου να βρουν τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς των ET κυρίως λόγω του ότι οι δεύτεροι δεν αποδέχονται το ρόλο της παράλληλης στήριξης.

Αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αποφευχθούν και να μειωθούν οι συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν παρόμοιες ανάγκες. Οι ET γνωρίζοντας εκ των έσω τα διοικητικά ζητήματα των σχολικών μονάδων (όντας χρόνια ενεργά μέλη σχολικών μονάδων), που προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, καταδεικνύουν την ανάγκη να γίνονται οι τοποθετήσεις στην αρχή του σχολικού έτους και όχι στο μέσον, καθώς διαταράσσονται οι ισορροπίες από την μεταβολή των δυναμικών της σχολικής τάξης. Ο Κανελλόπουλος (2003) υποστηρίζει πως από τις βασικές αρχές που πρέπει να πληρούνται για την εύρυθμη συνεργασία των εργαζομένων είναι η ύπαρξη ενός εργασιακού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και με καθορισμένα εργασιακά καθήκοντα. Άλλωστε, ένα εργασιακό περιβάλλον που διακατέχεται από συχνές μεταβολές ανθρωπίνου δυναμικού και με ασαφή εργασιακά καθήκοντα δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την εμφάνιση διαφωνιών και συγκρούσεων (Κανελλόπουλος, 2003; Τέκος & Ιορδανίδης, 2011; Rahim, 2001; Singh, 2008).

Επιπροσθέτως, τόσο οι ET όσο και οι ΕΠΣ συμφωνούν πως είναι απαραίτητο να αναδιαμορφωθούν τα προγράμματα σπουδών, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι απόφοιτοι και μελλοντικοί επαγγελματίες δάσκαλοι με βασικές γνώσεις και δεξιότητες, που αφορούν τις νέες ενταξιακές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, όπως

υποστηρίζουν οι ΕΤ, η έλλειψη γνώσεων σε ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών και παιδιών με ειδικές ανάγκες δυσχεραίνει τη θέση τους, καθώς δεν έχουν τις βασικές θεωρητικές γνώσεις για την υποστήριξη των μαθητών που λαμβάνουν εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη. Ακόμη, τόσο οι ΕΤ όσο και οι ΕΠΣ αναγνωρίζουν πως από τις προπτυχιακές τους σπουδές δεν ενισχύεται η συνεργατική διδασκαλία, αλλά αντίθετα συντηρείται η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας που εφαρμόζεται εδώ και χρόνια. Οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν την ανάγκη πρακτικής άσκησης σε προπτυχιακό επίπεδο, που θα στοχεύει στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών στη εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας. Οι ΕΤ καλούνται να συνεργαστούν με έναν επιπλέον εκπαιδευτικό μη έχοντας πρότερη εμπειρία, αλλά και οι ΕΠΣ τοποθετούνται σε θέσεις για τις οποίες, έχουν μεν τις κατάλληλες γνώσεις, δεν έχουν, όμως, αποκτήσει πρακτικές δεξιότητες για την εφαρμογή αυτών των γνώσεων. Από τα παραπάνω, προκύπτει πως η συμπεριφορά και η στάση των εκπαιδευτικών δομείται από τα πρώτα χρόνια σπουδών τους και ενισχύεται, όταν τοποθετούνται στις σχολικές αίθουσες, δημιουργώντας και συντηρώντας με αυτό τον τρόπο μια κουλτούρα διδασκαλίας.

Καθώς η έρευνα διεξήχθη σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς είναι χρήσιμο να αναφερθούμε όχι μόνο στα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν προκειμένου να προετοιμαστούν οι μελλοντικοί επαγγελματίες εκπαιδευτικοί αλλά και σε εκείνα τα μέτρα που θα βελτιώσουν τις εργασιακές συνθήκες στις σχολικές μονάδες. Οι ΕΤ και οι ΕΠΣ εξέφρασαν την ανάγκη για ενημέρωση σχετικά με το ρόλο της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Ακόμη, βρέθηκε πως υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων καθώς και στους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία. Σύμφωνα με τον Rahim (2001), ο αποτελεσματικότερος τρόπος μείωσης των συγκρούσεων είναι η επιμόρφωση του προσωπικού στους τρόπους διαχείρισης τους και γενικά στους τρόπους συνεργασίας. Ο Τέκος και Ιορδανίδης (2011) τονίζουν την αναγκαιότητα οργάνωσης και ενημέρωσης του προσωπικού σχετικά με τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητές του, που θα στοχεύουν στη δημιουργία ενός καλά οργανωμένου εργασιακού περιβάλλοντος, στο οποίο τα δικαιώματα των εργαζομένων θα διασφαλίζονται από ένα πλαίσιο – καθηκοντολόγιο.

Αντανακλαστικότητα – περιορισμοί – μελλοντικές προεκτάσεις

Σε αυτό το σημείο θα γίνει μια περιγραφή της αντανακλαστικότητας των ερευνητών που διεξήγαγαν την έρευνα, τόσο σε προσωπικό όσο και επιστημολογικό επίπεδο σχετικά με την διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια θα συζητηθούν οι ερευνητικοί περιορισμοί που εντοπίστηκαν και τέλος θα γίνει αναφορά στις μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας.

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση ως βασική μέθοδος ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφοροι οδηγοί για τα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθούνται στη θεματική ανάλυση (Attride-Strilling, 2001; Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε ο οδηγός ανάλυσης των Braun & Clark (2006). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων, οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν βασίζονταν στο πλάνο συνεντεύξεων και μόνο διευκρινιστικές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν, όπου αυτό ήταν απαραίτητο, με σκοπό να μειωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η επίδραση που έχει η παρουσία του ερευνητή στον συνεντευξιζόμενο. Αξίζει να σημειωθεί, πως οι προσωπικές προκαταλήψεις των ερευνητών δεν είναι δυνατό να εξαλειφθούν, καθώς αυτοί είναι που θα αποφασίσουν με ποιον τρόπο θα ερμηνευθούν τα δεδομένα και πώς αυτά θα παρουσιαστούν (Creswell, 2013; Hardy et al., 2001).

Έπειτα από τη συλλογή δεδομένων, την απομαγνητοφώνηση και την εξοικείωση των ερευνητών με τα δεδομένα, πραγματοποιήθηκε αρχική κωδικοποίηση. Έπειτα, έγινε αναζήτηση των αρχικών θεμάτων, τα οποία στη συνέχεια αξιολογήθηκαν και ταυτοποιήθηκε η σημασία τους και η αντιπροσωπευτικότητά τους στο σύνολο των συνεντεύξεων. Σε όλη τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων κάποια θέματα διαγράφηκαν και άλλα συγχωνεύθηκαν υπό τη μορφή υπο-θεμάτων. Για την παρουσίαση των θεμάτων και των υπο-θεμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες. Η παραπάνω διαδικασία αποδείχθηκε αρκετά απαιτητική, καθώς δεν υπήρχε πρότερη εμπειρία των ερευνητών στη χρησιμοποίηση της θεματικής ανάλυσης και των ποιοτικών μεθόδων έρευνας.

Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν τη θεματική ανάλυση θα πρέπει να βεβαιωθούν πως τα θέματα που συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη είναι αντιπροσωπευτικά των δεδομένων (Jarman, Smith and Walsh, 1997). Οι στατικοί

μέθοδοι που ακολουθούνται στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας για τον προσδιορισμό του κατάλληλου δείγματος δεν εφαρμόζονται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας (Touroni & Coyle, 2002). Οι ερευνητές έχουν επιλέξει να παρουσιάσουν κάποια αποσπάσματα από το απομαγνητοφωνημένο υλικό, με τον ίδιο τρόπο που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα τους οι Fielden et al. (2011), δίνοντας τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αξιολογήσει την διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων (Mero-Jaffe, 2011).

Η γενίκευση των αποτελεσμάτων υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Ειδικότερα, είναι πιθανό να τεθούν ερωτήματα σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διαδικασίας ανάλυσης των δεδομένων. Η ποιοτική έρευνα, και συγκεκριμένα η θεματική ανάλυση, είναι εξ ορισμού μια υποκειμενική μέθοδος έρευνας, καθώς είναι πιθανό δυο διαφορετικοί ερευνητές που αναλύουν τα ίδια δεδομένα να εντοπίσουν διαφορετικά αποτελέσματα (Golsworthy & Coyle, 2001). Οι ερευνητές που επιθυμούν να δημοσιεύσουν τη μελέτη τους, έχουν δημιουργήσει διάφορους τρόπους αντιμετώπισης του ζητήματος της αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Ειδικότερα, συχνά οι ερευνητές ζητούν από συναδέλφους τους να ελέγξουν την διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Άλλοι επιθυμούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τα δεδομένα ξεχωριστά και στη συνέχεια να συνοψίσουν τα αποτελέσματα του κάθε ενός δημιουργώντας ένα κοινό θεωρητικό πλαίσιο (Michie et al., 2004). Εναλλακτικά, η αξιοπιστία των δεδομένων μπορεί να επιβεβαιωθεί δίνοντας στους συμμετέχοντες την ερμηνεία που προέκυψε από την ανάλυση και να ζητηθεί ανατροφοδότηση επί της ερμηνείας (Turner & Coyle, 2000). Λαμβάνοντας υπόψη τη φύση της έρευνας, δεν ήταν δυνατό να ακολουθηθεί κάποια από τις παραπάνω μεθόδους αξιοπιστίας. Ωστόσο, τα ευρήματα θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ως αξιόπιστα, καθώς αντιπροσωπεύουν μια από τις πιθανές ερμηνείες που είναι πιθανό να δοθούν (Yardley, 2000).

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να γίνει μια καταγραφή των συνθηκών κάτω από τις οποίες οι συγκρούσεις εμφανίζονται, να μελετηθούν οι παράγοντες που ενισχύουν τις διαφωνίες, να ερευνηθούν οι τρόποι διαχείρισης που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και να γίνει καταγραφή του τρόπου με τον οποίο αυτές οι διαφωνίες θα μπορούσαν να αποφευχθούν με βάση τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις για το σχεδιασμό λήψης μέτρων

για την μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των εργαζόμενων σε έναν οργανισμό (Κανελλόπουλος, 2003; Τέκος & Ιορδανίδης, 2011; Polat et al., 2017; Rahim, 2001, 2002; Somech, 2008; Uhl-Bienetal et al., 2016; West, 2004). Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν οι στάσεις και ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις. Όπως επίσης να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τις διαφωνίες που προκύπτουν. Για τη μελέτη των παραπάνω θα ήταν χρήσιμο ο ερευνητικός σχεδιασμός να περιλαμβάνει ερευνητικά εργαλεία και ποσοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, με στόχο την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ακόμη, η χρήση ποσοτικής μεθόδου θα ήταν χρήσιμη καθώς θα μείωνε την επίδραση που έχει ο συνεντευξιαστής στον συνεντευξιαζόμενο. Αξίζει να σημειωθεί πως, ανεξάρτητα από τους περιορισμούς της έρευνας, η χρήση ποιοτικής μεθόδου αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς δίνει τη δυνατότητα να καταγραφούν λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά και οι παράγοντες που ενισχύουν τις συγκρούσεις, ειδικά όταν έχει διαμορφωθεί μια κουλτούρα συμπεριφοράς σε έναν οργανισμό (Κάντας, 1995, σ.79).

Συνοψίζοντας, από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προέκυψε πως οι διαφωνίες που προκύπτουν μεταξύ των ΕΤ και των ΕΠΣ είναι αποτέλεσμα κυρίως της διαφορετικής εκπαίδευσης που έχουν λάβει. Επιπλέον, οι ΕΤ αισθάνονται πως αξιολογούνται από τους ΕΠΣ και οι ΕΠΣ αισθάνονται πως οι ΕΤ δεν τους αποδέχονται. Οι διαφωνίες ενισχύονται από την έλλειψη θεσμικού πλαισίου που να καθορίζει τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες των ΕΠΣ, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να συγκρούονται, προκειμένου να κατοχυρώσουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο στη σχολική μονάδα. Αξίζει να σημειωθεί πως αν και οι ΕΠΣ θεωρούνται ειδικοί παιδαγωγοί. Ωστόσο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που τοποθετούνται στις θέσεις για εξειδικευμένη εκπαιδευτική διδασκαλία είναι απόφοιτοι του τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον της έρευνας αποτελεί η εξέταση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της νέας ενταξιακής πολιτικής που εφαρμόζεται στα σχολεία, καθώς με τη χρήση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων δόθηκε η δυνατότητα καταγραφής της συμπεριφοράς και των εμπειριών των διδασκόντων, που δείχνει πως έχουν δημιουργήσει μια διδακτική κουλτούρα και μέσω της στάσης τους, υπερασπίζονται το ρόλο τους στις σχολικές μονάδες. Εξίσου σημαντικό είναι να ληφθούν υπόψη από τα θεσμικά όργανα οι ανάγκες των

εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με το χειρισμό των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και τον τρόπο διαχείρισης και συνεργασίας με το συνάδελφο στα πλαίσια εφαρμογής της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρουλάκης, Ε., & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων ενός σχολείου. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 107-118.
- Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον Εργασιακό Χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Ε., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανελλόπουλος, Κ.Χ. (2003). *Μάνατζμεντ – Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: Αθηνά.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία* (5^η Έκδοση). Τρίτος Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος.
- Νόμος 2817/14 Μαρτίου 2000.
- Νόμος 3699/ΦΕΚ 199/Α/2 Οκτωβρίου 2008.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Προκήρυξη 3ΕΑ/24 Απριλίου 2019.
- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση Σχολικής Μονάδας και Διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 199-217.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Υπουργικές Αποφάσεις – Εγκύκλιοι*. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/ypour-apof?start=0>

Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/ΦΕΚ 449/Β/3 Απριλίου 2007.

Ξενόγλωσση

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytical tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1, 385-405. <https://doi.org/10.1177.146879410100100307>
- Bagshaw, D., Lepp, M., & Zorn, C.R. (2007). International research collaboration: Building teams and managing conflicts. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(4), 433-446. <https://doi.org/10.1002/crq.183>
- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/097282010500300103>
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Case Western Reserve University: Sage.
- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology*, 3, 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Corvette, B.A.B. (2007). *Conflict Management: A Practival Guide to Developing Negotiation Strategies*. New Jersey: Prentice Hall.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). CA: SAGE.
- De Lima, J.A. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 97-112.
- Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management* (4th ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>

- Fielden, A.L., Sillence, E., & Little, L. (2011). Children's understandings' of obesity, a thematic analysis. *International Qualitative Study Health Well-Being*, 6(3), 1-14. Doi: 10.3402/qhw.v6i3.7170
- Finlay, L. (2013). The intertwining of body, self and world: a phenomenological study of living with recently diagnosed multiple sclerosis. *Journal of Phenomenological Psychology*, 34(6), 157-178. DOI: <https://doi.org/10.1163.156916203322847128>
- Fisher, K. (1980). A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. *Psychological Review*, 84, 477-531
- Giorgi, A. (1992). Description versus interpretation: competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 23(2), 119-135. <https://doi.org/10.1163/156916292X00090>
- Golsworthy, R., & Coyle, A. (2001). Practitioners' accounts of religious and spiritual dimensions in bereavement therapy. *Counseling Psychology Quarterly*, 14, 183-202. DOI: 10.1080/09515070110037993
- Grbich, C. (2013). *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. London: Sage.
- Hardy, C., Philips, N., & Clegg, S. (2001). Reflexivity in organization and management theory: A study of the production of the research project. *Human Relations*, 54(5), 531-560. <https://doi.org/10.1177/0018726701545001>
- Henkin, A.B., Cistone, P.J., & Dee, J.R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration* 38(2), 142-158. <https://doi.org/10.1108/09578230010320109>
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Jarman, M., Smith, J.A., & Walsh, S. (1997). The psychological battle of control: A qualitative study of health-care professionals' understandings of the treatment of anorexia nervosa. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 137-152. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(199704\)7:2<137::AID-CASP404>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(199704)7:2<137::AID-CASP404>3.0.CO;2-G)

- Katz, D., & Kahn, R.L. (1978). *The Social Psychology of Organization*. New York: John Wiley & Sons.
- Kriesburg, L. (1973). *The Sociology of Social Conflicts*. New Jersey: Prentine Hall.
- Kuhn, T., & Poole, M.S. (2000). Do conflict management styles affect group decision making? Evidence from a longitudinal study. *Human Communication Research*, 26(4), 558-590. https://doi.org/10.1111/j.1468_298.2000.tb00769.x
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 102-120. DOI: 10.1191/1478088706qp062oa
- Madill, A., Jordan, A., & Shirley, C. (2000). Objectivity and reliability in qualitative analysis Realist, contextualist and radical constructionist epistemologies. *British Journal of Psychology*, 91(1), 1-20. <https://doi.org/10.1348/000712600161646>
- Merro-Jaffe, I. (2011). Is that what I said? Interview Transcript Approval by participants: An Aspect of Ethics in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 231-239. <https://doi.org/10.1177/160940691101000304>
- Michie, S., Hendy, J., Smith., J.A., & Adshead, F. (2004). Evidence into practice: a theory-based study of achieving national health targets in primary care. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 10, 447-456. DOI: 10.1111/j.1365-2753.2004.0052.x
- Mintzberg, H. (1978). Patterns in strategy formation. *Management Science*, 24(9), 934-948.
- Morfidi, E. & Samaras, A.P. (2015). Examining Greek Special Education Teachers' Individual and Collaborative Teaching Experiences. *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 347-363. DOI: 10.1177/0888406415583137
- Morrow, S.L. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *The counseling Psychologist*, 35(2), 209-235. <https://doi.org/10.1177/0011000006286990>
- Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*, 3(1), 25-34.

- Nightingale, D.J., & Cromby, J. (2002). Social Constructionism as Ontology: Exposition and Example. *Theory & Psychology*, 12(5), 701-713. Doi:10.1177/0959354302012005901
- Pawlak, Z. (1998). An inquiry into anatomy of conflicts. *Journal of Information Sciences*, 109, 65-78.
- Polat1, S., Şen, H.T., Ünalđı3, N.M, Sakarya, S.A., & Yıldırım, T.Ö. (2017). The management Strategies used for Conflicts Resolution: A study on the Chief Physician and the Directors of Health Care Services. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 6(8), 105-110.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflicts in Organizations* (3rd ed.). London and Westport: Quorum Books.
- Rahim, M.A. (2002). Towards a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management* 13(3), 206-235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Robbins, S., & Judge, T. (2018). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά* (επιμ. Σαχίνης Αλέξανδρος και μτφρ. Πλατάκη Άννα). Αθήνα: Κριτική. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2014).
- Schein, E.H. (1990). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Josey-Bass.
- Singh, P. (2008). Job analysis for a changing workplace. *Human Resource Management Review*, 18(2), 87-99. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2008.03.004>
- Smith, K.K. (1989). The Movement of Conflict in Organizations: The Joint Dynamics of Splitting and Triangulation. *Administrative Science Quarterly*, 34(1), 1-20.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359-390. <https://doi.org/10.1177/0013161X08318957>
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359. DOI: 10.1080/08856257.2016.1141512
- Tjosvold, D. (2007). The conflict-positive organization: it depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 19-28. <https://doi.org/10.1002/job.473>

- Tourish D., & Robson, P. (2006). Sensemaking and the distortion of critical upward communication in organisations. *Journal of Management Studies*, 43(4), 711-730. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00608.x>
- Touroni, E., & Coyle, A. (2002). Decision-making in planned lesbian parenting: an interpretative phenomenological analysis. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12(3), 194-209. <https://doi.org/10.1002/casp.672>
- Turner, A.J., & Coyle, A. (2000). What does it mean to be a donor offspring? The identity of experiences of adults conceived by donor insemination and the implications for counselling and therapy. *Human Reproduction*, 15, 2041-2051. <https://doi.org/10.1093/humrep/15.9.2041>
- Uhl-Bien, M., Riggio, R., Lowe, K., & Carsten, M.K. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *Sociology Leadership Quarterly*, 25, 83-104. DOI: 10.1016/J.LEAQUA.2013.11.007
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89. DOI: 10.1080/09243450500113977
- West, M.A. (2004). *Effective teamwork: practical lessons from organizational research*. UK: Blackwell.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (3rd ed.). New York: Open University Press.
- Willis, D.G., Sullivan-Bolyai, S., Kathleen, K., & Cohen, M.Z. (2016). Distinguishing Features and Similarities Between Descriptive Phenomenological and Qualitative Description Research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204. <https://doi.org/10.1177/0193945916645499>
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative research. *Psychology and Health*, 15, 215-228. DOI: 10.1080/08870440008400302

Παράρτημα Α

Πλάνο Ημι-δομημένης Συνέντευξης & Δημογραφικές Ερωτήσεις.

Από όσο γνωρίζω, στην τάξη σας υπάρχουν και μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και μια/ένας συνάδελφος ειδικής αγωγής.

1. Θα θέλατε να μου περιγράψετε ποιος είναι ο ρόλος του/της συναδέλφου σας στην τάξη;
2. Υπάρχει κάποια μορφή συνεργασίας με την/τον συνάδελφο της ειδικής αγωγής; Θα θέλατε να μου περιγράψετε τη συνεργασία αυτή; (Σε ποιους τομείς; Για παράδειγμα: σχεδιασμός, προετοιμασία, διδασκαλία, αξιολόγηση).
3. Ας μείνουμε λίγο στο ρόλο σας στο πλαίσιο της συνεργασίας, θέλετε να μου πείτε περισσότερα πράγματα;
4. Πως αντιμετωπίζουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης την ύπαρξη δυο εκπαιδευτικών στην τάξη;
5. Πως αντιμετωπίζουν οι γονείς των μαθητών τυπικής ανάπτυξης την ύπαρξη δυο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη;
6. Έχετε συναντήσει κάποιες δυσκολίες κατά τη συνεργασία αυτή; Αν επιτρέπεται, τι είδους δυσκολίες;
7. Με ποιους τρόπους τις αντιμετωπίζετε/αντιμετωπίσατε;
8. Κατά την άποψη σας, ποιες αλλαγές θα ήταν απαραίτητες για τη βελτίωση της αποτελεσματικής συνεργασίας με το συνάδελφο παράλληλης στήριξης/εκπαιδευτικό τάξης;
9. Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να ανταποκριθείτε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών της τάξης σας;
10. Η συνεργασία με τη/το συνάδελφο της ειδικής αγωγής, σας βοηθάει να ανταποκριθείτε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών; Με ποιον τρόπο;
11. Σε μια ιδανική περίπτωση, πώς οραματίζεστε τη συνεργασία σας με μια/έναν συνάδελφο ειδικής αγωγής;
12. Σε αυτή την ιδανική περίπτωση θα μπορούσατε να μου περιγράψετε λίγο περισσότερο το ρόλο σας, μέσα σε αυτό το πλαίσιο συνεργασίας;
13. Σε αυτή την ιδανική περίπτωση, θα θέλατε να μου περιγράψετε λίγο περισσότερο το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού/εκπαιδευτικού τάξης;

14. Ποιοι πιστεύετε πως είναι οι βασικοί παράγοντες για την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας;
15. Ποια θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά και τα επαγγελματικά προσόντα ενός εκπαιδευτικού γενικής (ειδικής) εκπαίδευσης σε τάξεις με εξειδικευμένη εκπαιδευτική διδασκαλία;
16. Τι θα έπρεπε να καλύπτει η ακαδημαϊκή και επαγγελματική εκπαίδευση, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) να είναι σε θέση να συνεργαστούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο εφαρμογής της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής διδασκαλίας;
17. Υπάρχει το εξής σενάριο: Η εκπαιδευτικός τάξης ζητά από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να ακολουθήσει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους παρέμβασης στην υποστήριξη του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκει τις μεθόδους μη αποτελεσματικές. Με ποιον τρόπο θα προτείνατε να επιλυθεί το ζήτημα;
18. Υπάρχει το εξής σενάριο: Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν ακολουθεί το ωρολόγιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αρνείται να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό υλικό στους ρυθμούς του γενικού συνόλου της τάξης. Ο εκπαιδευτικός τάξης ζητά από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να χρησιμοποιεί όποια μέθοδο διδασκαλίας βρίσκει πιο αποτελεσματική και χρήσιμη για το μαθητή, ωστόσο, να μην ξεχνά πως ο μαθητής αν και έχει μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να ακολουθεί το πρόγραμμα της τάξης, γιατί διαφορετικά δημιουργείται ασυνέπεια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αρνείται να ακολουθήσει τις συμβουλές του εκπαιδευτικού τάξης, αλλά και γενικά να προσαρμόσει το πρόγραμμά του στο ωρολόγιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Με ποιον τρόπο θα προτείνατε να επιλυθεί το πρόβλημα;

Φύλο:

Γυναίκα ☐

Ανδρας ☐

Προσδιορίστε την ηλικία σας σε χρόνια:

Προσδιορίστε το ρόλο σας στη σχολική μονάδα:

Εκπαιδευτικός τάξης ☐

Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης (Δημόσια) ☐

Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης (Ιδιωτική) ☐

Προσδιορίστε την επαγγελματική σας προϋπηρεσία σε χρόνια:

Προσδιορίστε την επαγγελματική σας προϋπηρεσία σε τάξεις με συνεργατική διδασκαλία σε χρόνια:

Προσδιορίστε το εκπαιδευτικό σας επίπεδο:

Κάτοχος πτυχίου ☐

Κάτοχος μεταπτυχιακού ☐

Κάτοχος Διδακτορικού ☐

Παρακολουθείτε επιπλέον προγράμματα επαγγελματική κατάρτισης ή/και σεμινάρια;

Ναι ☐

Όχι ☐

Παρακαλώ προσδιορίστε τον αριθμό προγραμμάτων που έχετε παρακολουθήσει τον τελευταίο χρόνο:

Παρακαλώ προσδιορίστε τον αριθμό των μαθητών που λαμβάνουν υποστήριξη παράλληλης στήριξης:

Παρακαλώ προσδιορίστε το είδος μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής της παράλληλης στήριξης:

Παράρτημα Β

Πρόσκληση Συμμετοχής σε Έρευνα

Καλησπέρα σας,

Σας ευχαριστώ πολύ για το ενδιαφέρον συμμετοχής στην έρευνα που διεξάγεται από το Πάντειο Πανεπιστήμιο του τμήματος Ψυχολογίας με τίτλο “Σχέσεις Εκπαιδευτικού Τάξης & Εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης Μέσα στο Περιβάλλον της Νέας Εκπαιδευτικής Πολιτικής στα Σχολεία”. Η έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών “Κοινωνική Ψυχολογία των Συγκρούσεων”.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα περιλαμβάνει μια τηλεφωνική συνέντευξη, όπου θα κληθείτε να απαντήσετε σε μια σειρά από ερωτήσεις που αφορούν την εμπειρία σας σε τάξεις με εξειδικευμένη εκπαιδευτική διδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Για τους σκοπούς συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί. Σας βεβαιώνουμε πως τα προσωπικά στοιχεία σας δεν θα κοινοποιηθούν σε τρίτους και η ταύτιση με το πρόσωπο σας δεν θα είναι εφικτή, καθώς χρησιμοποιούνται κωδικοί αναφοράς.

Πρόσβαση στη συσχέτιση των κωδικών με τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων έχει αποκλειστικά και μόνο ο ερευνητής (Άγγελος Παπαλούδης). Σε περίπτωση αναφοράς αποσπασμάτων από το απομαγνητοφωνούμενο υλικό, ο ερευνητής θα πρέπει να διασφαλίσει την πλήρη ανωνυμία των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να αποφευχθεί η ταύτιση με το πρόσωπο σας.

Μετά το τέλος της συνέντευξης, θα σας δοθεί ένας προσωπικός κωδικός συμμετέχοντα, η κατοχή του οποίου σας δίνει το δικαίωμα να ζητήσετε να μην ληφθούν υπόψιν οι απαντήσεις σας στην ανάλυση των δεδομένων. Ακόμη, θα σας αποσταλεί ένα απομαγνητοφωνημένο αρχείο με τις απαντήσεις σας, όπου θα σας δίνεται η δυνατότητα να προσαρμόσετε τις απαντήσεις ή ακόμη και να διαγράψετε μέρος αυτών. Σε περίπτωση που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αισθανθείτε άβολα, έχετε το δικαίωμα να μην απαντήσετε ή ακόμη να διακόψετε τη συμμετοχή σας.

Ακόμη, σε περίπτωση που το επιθυμείτε μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον επιβλέποντα της έρευνας, Δρ. Γεράσιμο Προδρομίτη, Καθηγητή Πειραματικής Κοινωνικής Ψυχολογίας (διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου).

Έχετε τη δυνατότητα να ζητήσετε την αποστολή περίληψης της έρευνας στέλνοντας σχετικό αίτημα στην διεύθυνση: διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

Για οποιαδήποτε πληροφορία/διευκρίνιση παραμένουμε στη διάθεση σας.

Σας ευχαριστώ πολύ,

Με εκτίμηση,

Άγγελος Παπαλούδης

Τηλ.:

Παράρτημα Γ

Επιστολή Ολοκλήρωσης Συμμετοχής

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα “Σχέσεις Εκπαιδευτικού Τάξης & Εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης Μέσα στο Περιβάλλον της Νέας Εκπαιδευτικής Πολιτικής στα Σχολεία”, που διεξάγεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών “Κοινωνική Ψυχολογία των Συγκρούσεων” του Πάντειου Πανεπιστημίου.

Σχετικά με τις συνεντεύξεις που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της έρευνας, σας βεβαιώνουμε πως τα προσωπικά στοιχεία σας, δεν θα κοινοποιηθούν σε τρίτους και η ταύτιση με το πρόσωπο σας δεν θα είναι εφικτή καθώς χρησιμοποιούνται κωδικοί αναφοράς. Πρόσβαση στη συσχέτιση των κωδικών με τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων έχει αποκλειστικά και μόνο ο ερευνητής (Άγγελος Παπαλούδης).

Ο προσωπικός κωδικός συμμετέχοντα είναι (XXX). Η κατοχή του οποίου σας δίνει το δικαίωμα να ζητήσετε να μην ληφθούν υπόψη οι απαντήσεις σας στην ανάλυση των δεδομένων.

Συνημμένο θα βρείτε απομαγνητοφωνημένο αρχείο με τις απαντήσεις σας. Έχετε το δικαίωμα να τροποποιήσετε τις απαντήσεις σας ή και να διαγράψετε μέρος αυτών.

Αν για οποιοδήποτε λόγο επιθυμείτε να διαγραφούν τα δεδομένα σας, μπορείτε να στείλετε σχετικό αίτημα στον Άγγελο Παπαλούδη (διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) χωρίς να χρειαστεί να δώσετε οποιαδήποτε εξήγηση.

Για οποιαδήποτε πληροφορία/διευκρίνιση παραμένουμε στη διάθεσή σας.

Σας ευχαριστούμε πολύ,

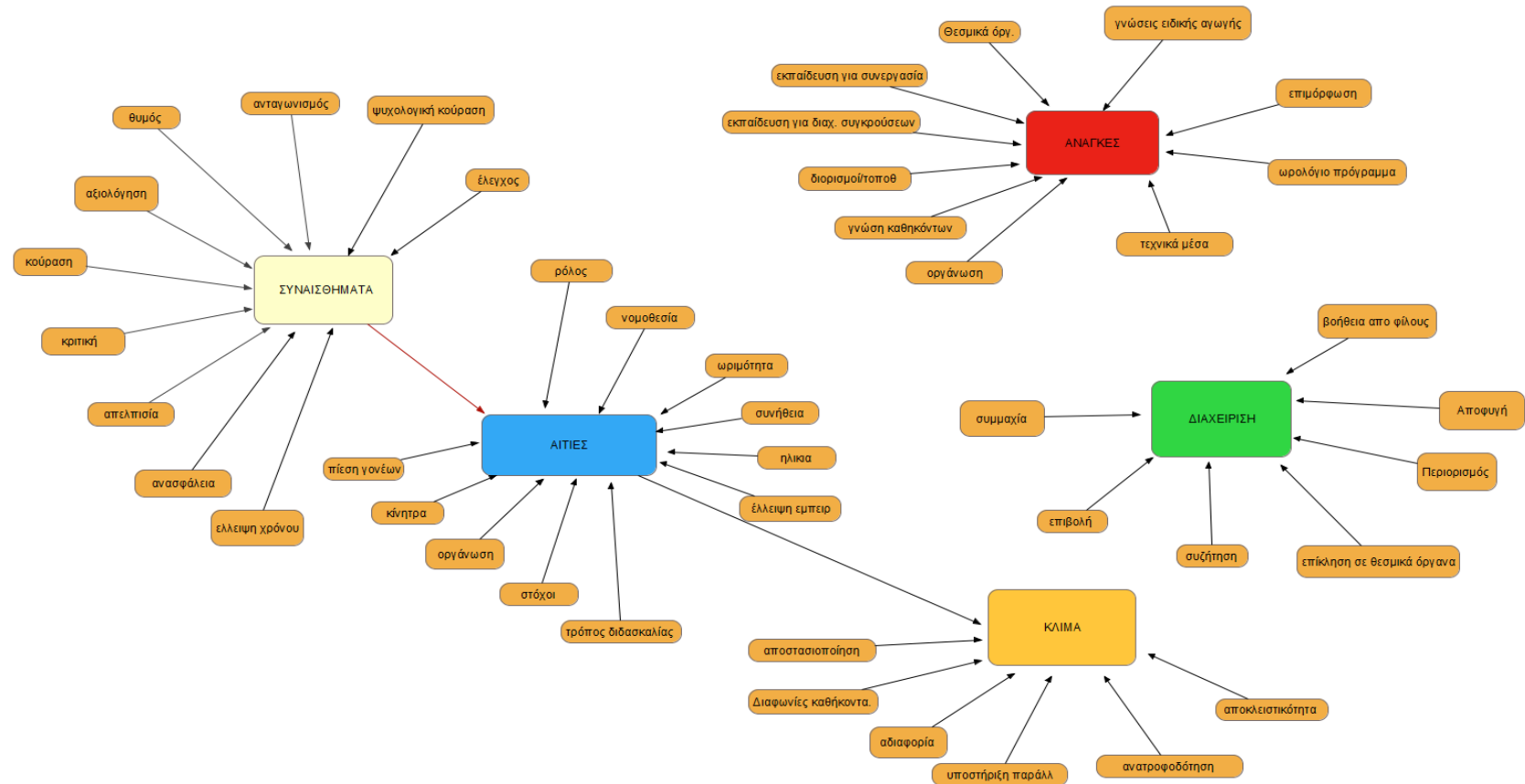
Με εκτίμηση,

Άγγελος Παπαλούδης

Τηλ.:

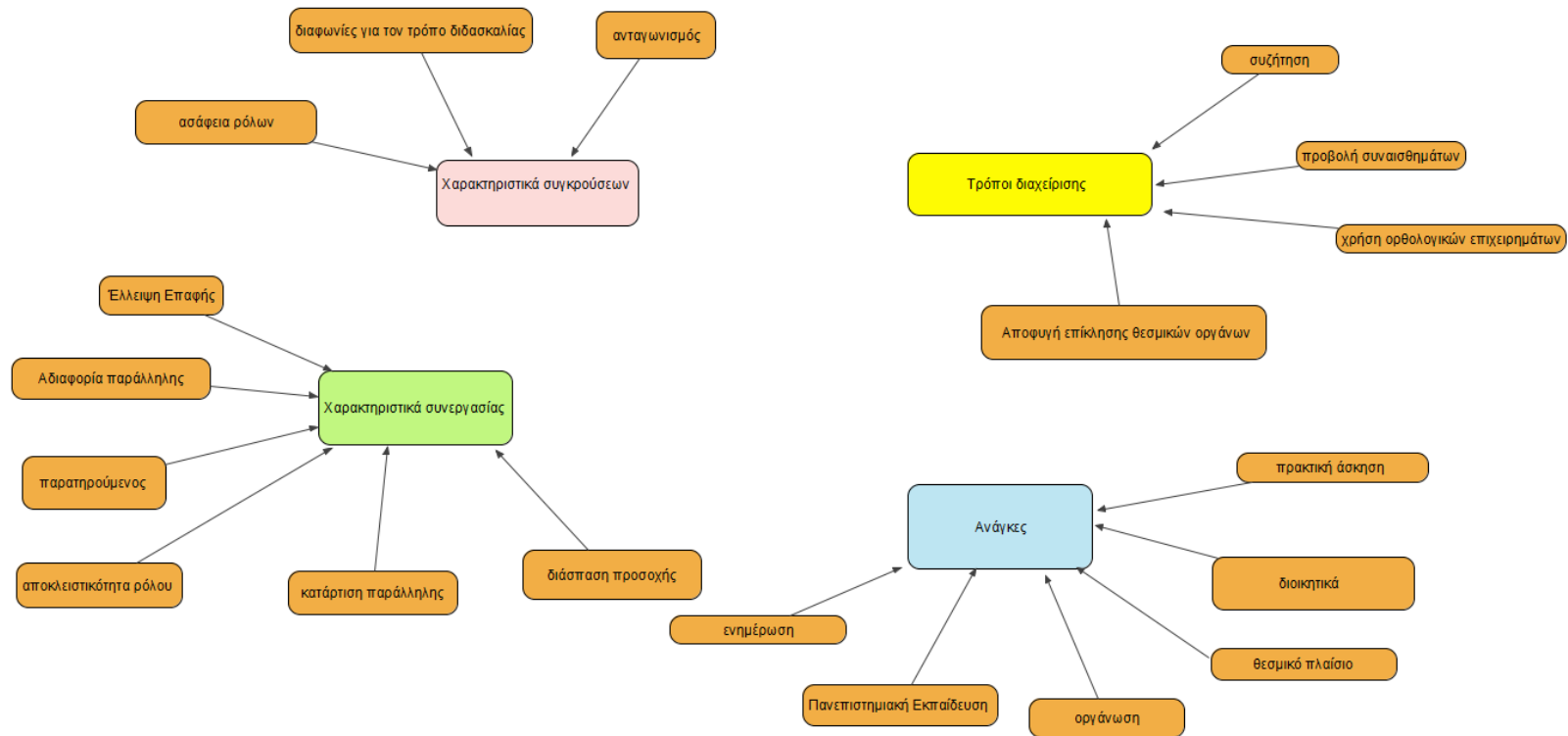
Παράρτημα Δ

Θεματικός Χάρτης (3^η Φάση ανάλυσης)



Παράρτημα Ε

Θεματικός Χάρτης (Φάση 4^η της ανάλυσης)



Παράρτημα Ζ

Θεματικός χάρτης (Φάση 5^η της ανάλυσης δεδομένων)

