



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης: Βιογραφικές
αφηγήσεις

Κώτση Σοφία
(Α.Μ.: 71)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2025

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης: Βιογραφικές αφηγήσεις»

Κώτση Σοφία

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων: Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος, Καθηγητής

Π.Τ.Δ.Ε, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλος: Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,

Π.Τ.Δ.Ε, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλος: Λιακοπούλου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,

Π.Τ.Δ.Ε, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2025

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και την διπλωματική μου εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε πρόσωπα που στάθηκαν συνοδοιπόροι και καθοδηγητές σε αυτή τη σημαντική διαδρομή.

Αρχικά, επιθυμώ να εκφράζω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στις συμμετέχουσες της παρούσας έρευνας οι οποίες με εμπιστεύτηκαν και μοιράστηκαν μαζί μου τις προσωπικές τους αφηγήσεις ζωής. Η γενναιοδωρία τους να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους και να καταθέσουν τη δική τους αλήθεια αποτέλεσε, όχι μόνο το πιο πολύτιμο ερευνητικό υλικό, αλλά και μια πράξη βαθιάς ανθρώπινης σύνδεσης. Η συμμετοχή τους δεν συνέβαλε απλώς στην υλοποίηση της έρευνας, αλλά και στην προσωπική μου εξέλιξη ως ερευνήτριας και ως εκπαιδευτικού.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον κ. Σούλη, επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας και διδάσκοντα τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Η επιστημονική του καθοδήγηση, η σταθερή υποστήριξη και το διαρκές ενδιαφέρον του συνέβαλαν ουσιαστικά στον θεωρητικό σχεδιασμό και τη μεθοδολογική αρτιότητα της έρευνας. Πέραν της ακαδημαϊκής συμβολής του, υπήρξε για μένα πρότυπο εκπαιδευτικού, καθώς με ενέπνευσε να διαμορφώσω μια επαγγελματική ταυτότητα εμποτισμένη με τις αξίες της συμπερίληψης, της συνεργασίας και της παιδαγωγικής ευαισθησίας.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στην κ. Μορφίδη, μέλος της εξεταστικής επιτροπής και καθηγήτριά μου σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, για τη συνεπή και σε βάθος υποστήριξη της ερευνητικής μου σκέψης. Η συμβολή της υπήρξε καθοριστική στην κατανόηση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών, ενισχύοντας τόσο την ερευνητική μου εστίαση όσο και την προσέγγιση μου κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στην κ. Λιακοπούλου, μέλος της εξεταστικής επιτροπής και καθηγήτριά μου σε προπτυχιακό επίπεδο, η οποία ενίσχυσε το ερευνητικό μου ενδιαφέρον για τις δυναμικές που αναπτύσσονται εντός του σχολικού πλαισίου και το αποτύπωμά τους στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσα από τη διδασκαλία της, τις παρεμβάσεις της και τον παιδαγωγικό της λόγο, με βοήθησε να οραματιστώ ένα σχολείο όπου όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ευημερούν και να αναπτύξω μια δυναμική και ενεργή στάση προς αυτή την κατεύθυνση.

Ευχαριστώ επίσης τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου για την ουσιαστική συνεργασία και την ανταλλαγή εμπειριών καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας. Ξεχωριστή μνεία αξίζει στη Σπυριδούλα και τη Χριστίνα, με τις οποίες είχα τη χαρά να συνεργαστώ στο πλαίσιο έρευνας δράσης. Η συνεργασία μας, η διαρκής ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών, και η συναισθηματική υποστήριξη αποτέλεσαν πολύτιμο μέρος αυτής της εμπειρίας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον Θανάση, τον Κωνσταντίνο και τη Βάλια για την έμπρακτη στήριξή τους και τη διαρκή τους διάθεση να με ενθαρρύνουν με χαμόγελο καθ' όλη τη διάρκεια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) αποτελεί το θεσμό μέσω του οποίου επιδιώκεται η συνεκπαίδευση και η συμπερίληψη στην Ελλάδα. Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ μέσα από βιογραφικές αφηγήσεις εκπαιδευτικών. Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, που συναντώνται εντός του θεσμού της ΠΣ, νοηματοδοτούν τον θεσμό και επιλέγουν να συνεργαστούν κάνοντας συνδιδασκαλία, καθώς και πώς η βιογραφία τους και το θεσμικό πλαίσιο της ΠΣ επιδρούν στην επαγγελματική τους ταυτότητα και στις διδακτικές συνεργασίες τους. Καθώς η διδακτική δυάδα, οριζόμενη ως ομάδα, συγκροτείται μέσα σε ένα πολύπλοκο πλέγμα προσωπικών και θεσμικών παραγόντων, η έρευνα επιχειρεί να φωτίσει πώς η προσωπικότητα, το επαγγελματικό υπόβαθρο και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και εξωτερικοί παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διοικητική υποστήριξη και ο κοινός προγραμματισμός, επηρεάζουν τη συνεργασία και τη δυναμική της συνδιδασκαλίας. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκε η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση, μέσα από ανοιχτές αφηγηματικές συνεντεύξεις σε πέντε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο πλαίσιο της ΠΣ. Βασικό κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων ήταν να έχουν συναντηθεί μεταξύ τους εντός της ΠΣ, σχηματίζοντας μία επιτυχημένη διδακτική δυάδα μέσω της οποίας πραγματώνεται η συμπερίληψη υιοθετώντας τη συνδιδασκαλία.

Οι αφηγήσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ανέδειξαν ότι το πλαίσιο της ΠΣ αποτελεί δυναμικό πεδίο επαγγελματικής εξέλιξης και παιδαγωγικής καινοτομίας, αλλά και μετασχηματισμού του επαγγελματικού εαυτού. Οι αφηγήσεις έδειξαν ότι οι προσωπικές εμπειρίες ζωής, οι αξίες και οι προηγούμενες επαγγελματικές διαδρομές καθορίζουν την επιλογή και διαμόρφωση συνεργατικών πρακτικών, επηρεάζοντας βαθιά τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Η συνδιδασκαλία και η ουσιαστική συνεργασία φαίνεται να αποτελούν μια εξελικτική διαδικασία οικοδόμησης εμπιστοσύνης, συντονισμού και κοινού οράματος. Επιπλέον, η ίδια η εμπειρία της συνδιδασκαλίας λειτούργησε μετασχηματιστικά, διαμορφώνοντάς εκ νέου την νοηματοδότηση της ΠΣ, την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη δυναμική της διδακτικής δυάδας. Τελικά, καταδείχθηκε ότι η συνδιδασκαλία, μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας επαγγελματικής πραγμάτωσης, συνεργατικής κουλτούρας και αυθεντικής συμπερίληψης στο σύγχρονο σχολείο.

Η παρούσα έρευνα μέσα από την καταγραφή της βιωμένης εμπειρίας, ενός εύρους αντιλήψεων, απόψεων, αξιών και εμπειριών εν ενεργεία εκπαιδευτικών και κυρίως μέσα από την ανάδειξη αθέατων πτυχών, που η βιογραφική μέθοδος φωτίζει, προσφέρει χρήσιμα ερευνητικά δεδομένα για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό στοχευμένων επιμορφώσεων, τη διαμόρφωση πολιτικών ενίσχυσης της συνεργασίας και την καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία.

Λέξεις-κλειδιά: Συνδιδασκαλία, Παράλληλη Στήριξη, Διδακτική δυάδα, Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών, Βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση

ABSTRACT

Parallel Support (PS) constitutes the institutional framework through which co-education and inclusive schooling are promoted in the Greek educational system. This study explores co-teaching within the context of PS through biographical narratives of teachers. The primary aim is to investigate how general and special education teachers, who encounter each other within the PS framework, construct meaning around the institution and choose to collaborate through co-teaching, as well as how their biographies and the institutional conditions influence their professional identities and collaborative practices.

As the teaching dyad is shaped within a complex interplay of personal and structural factors, this research seeks to illuminate the ways in which teachers' personalities, professional backgrounds, and identities—as well as external conditions such as the educational setting, administrative support, and shared planning—impact the nature and quality of their collaboration. A biographical narrative approach was employed, drawing on open-ended interviews with five teachers working within the PS framework. Participants were selected based on their experience of forming a functional co-teaching dyad through which inclusive education was implemented in practice.

The participants' narratives revealed that PS functions as a dynamic space for professional development, pedagogical innovation, and transformation of professional self-perception. Their stories underscored the importance of personal life experiences, values, and previous career trajectories in shaping their engagement in collaborative practices and in constructing their professional identities. Co-teaching and meaningful collaboration emerged as an evolving process grounded in trust-building, mutual coordination, and shared vision. Furthermore, the experience of co-teaching itself proved to be transformative, reshaping their interpretation of PS, their sense of professional identity, and the dynamics of the teaching dyad. Ultimately, the study suggests that co-teaching can serve as a catalyst for professional fulfilment, collaborative culture, and authentic inclusion in contemporary schools.

By capturing teachers' lived experiences and a broad spectrum of perspectives, values, and practices—particularly through the lens of the biographical method that brings to light often overlooked dimensions—this research provides valuable insights for initial teacher education, the design of targeted professional development programs,

the formulation of policies that support teacher collaboration, and the cultivation of inclusive school cultures.

Keywords: Co-teaching, Parallel Support, Teaching dyad, Teachers' professional identity, Biographical narrative approach

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	7
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
Κεφάλαιο 1 ^ο : Συνεκπαίδευση – Συνδιδασκαλία – Παράλληλη Στήριξη.....	15
1.1 Συνεκπαίδευση.....	15
1.2 Συνδιδασκαλία	20
1.3 Ο θεσμός της ΠΣ στην ελληνική εκπαίδευση.....	27
1.4 Ανασκόπηση συναφών ερευνών στην για την ΠΣ στην Ελλάδα	31
Κεφάλαιο 2 ^ο : Διδακτική δυάδα.....	35
2.1 Τα άτομα σε ομάδες - Η εξέλιξη και η δομή των ομάδων	35
2.2 Στάδια σχηματισμού διδακτικής δυάδας	39
2.3 Η διδακτική δυάδα ως μοντέλο συνεργατικής διδασκαλίας: παράγοντες επιτυχίας και βιωσιμότητας	42
Κεφάλαιο 3 ^ο : Επαγγελματική ταυτότητα	47
3.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της ταυτότητας.....	47
3.2 Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών	52
3.3 Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών	57
3.4 Ανασκόπηση συναφών ερευνών για την επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών ΕΑΕ	60
ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΈΡΕΥΝΑ.....	69
Κεφάλαιο 4 ^ο : Σκεπτικό της έρευνας	70
Κεφάλαιο 5 ^ο : Μεθοδολογία	72
5.1 Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα.....	72

5.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	73
5.3 Συμμετέχουσες στην έρευνα – Δειγματοληψία	76
5.4 Συλλογή & ανάλυση των δεδομένων.....	76
5.5 Περιορισμοί της έρευνας	81
Κεφάλαιο 6 ^ο : Τρόποι διάρθρωσης των διαδρομών του βίου & Οι βιογραφικές εμπειρίες.....	83
6.1 Η περίπτωση της Βιργινίας: Η συναδελφικότητα εντός της ΠΣ	84
6.2 Η περίπτωση της Άννας: Η επιστημοσύνη εντός της ΠΣ.....	116
6.3 Η περίπτωση της Πένυς: Η αφοσίωση στην ΕΑΕ εντός της ΠΣ.....	153
6.4 Η περίπτωση της Κάτιας: Η δια βίου μάθηση και η επαγγελματική πραγμάτωση εντός της ΠΣ.....	187
6.5 Η περίπτωση της Δανάης: Η συντροφικότητα εντός της ΠΣ	222
Κεφάλαιο 7 ^ο : Ευρήματα	255
7.1 Η νοηματοδότηση του θεσμού της ΠΣ.....	255
7.2 Η διδακτική δυάδα στην ΠΣ	260
7.3 Η συνδιδασκαλία στην ΠΣ	268
7.4 Η επαγγελματική ταυτότητα στην ΠΣ	274
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	288
Συμπεράσματα	288
Προεκτάσεις της έρευνας.....	297
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	299
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	302
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	317

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως θεμελιώδης εκπαιδευτική αρχή, αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως πλούτο και αναδεικνύει την ανάγκη παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους (UNESCO, 1994). Ειδικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συνεκπαίδευση υλοποιείται μέσω του θεσμού της ΠΣ, όπου μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται εντός της γενικής τάξης με τη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Σούλης, 2008).

Μια από τις σημαντικότερες πρακτικές υλοποίησης της συνεκπαίδευσης είναι η συνδιδασκαλία, η οποία ορίζεται ως η συνεργατική προσέγγιση διδασκαλίας, όπου δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν από κοινού το εκπαιδευτικό έργο, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών (Bellert et al., 2023; Friend et al., 2010; Jurkowski et al., 2023; Rytivaara et al., 2019). Ωστόσο, παρά τη θεσμική πρόβλεψη, η συνδιδασκαλία δεν αποτελεί τον κανόνα στην ΠΣ, αλλά συνιστά πρακτική επιλογή εκπαιδευτικών που διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη πρακτική (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Η έρευνα της συγκεκριμένης επιλογής παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των παραγόντων που καθορίζουν τη συγκρότηση λειτουργικών συνεργατικών διδακτικών δυνάδων στο σχολείο.

Οι δύο εκπαιδευτικοί που συναντώνται εντός της ΠΣ δομούν μία διδακτική δυάδα (Jurkowski et al., 2023), η οποία υπό το πρίσμα της κοινωνικής ψυχολογίας δύναται να θεωρηθεί και να διερευνηθεί ως ομάδα (Tajfel, 1981, οπ. αναφ. Hewstone et al., 2020, σελ 455), η οποία μεταβαίνει από διάφορα στάδια (Pratt, 2014; Tuckman, 1965) ώστε να σχηματίσει τελικά μία ομάδα. Οι διδακτικές δυάδες - ομάδες που δομούνται εντός της ΠΣ ποικίλουν ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν και σχηματίζουν ομάδες με υψηλή οντοτικότητα (π.χ. ομάδες οικειότητας) έως ομάδες με περιορισμένη οντοτικότητα (Hewstone et al., 2020). Τα αίτια της συνάντησης είναι εξωτερικώς καθορισμένα (το θεσμικό πλαίσιο της εργασίας), αλλά η και η διδακτική δυάδα δεν συγκροτείται εν κενό, αλλά εντός ενός πλαισίου με ποικίλους θεσμικούς, επαγγελματικούς και προσωπικούς προσδιορισμούς, γεγονός που εγείρει ερωτήματα ως προς την επίδραση τους.

Ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την διδακτική δυάδα είναι και η επαγγελματική ταυτότητα των δύο εκπαιδευτικών που θα συναντηθούν

εντός της ΠΣ. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σύνθετο, πολυδιάστατο και δυναμικά εξελισσόμενο μόρφωμα διαρκώς (Beijaard et al., 2004). Ως εκ τούτου αποτελεί μία πρόκληση το εγχείρημα προσδιορισμού τους. Κατά την αποτύπωση των παραμέτρων που συγκροτούν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν έξι βασικά στοιχεία: την αυτοεικόνα, τα κίνητρα, τη δέσμευση, την αυτοαποτελεσματικότητα, την αντίληψη του καθήκοντος και την επαγγελματική ικανοποίηση (Hanna et al., 2019). Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα δυναμικό και διαλεκτικό φαινόμενο, το οποίο συνδιαμορφώνεται από προσωπικές εμπειρίες, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το επαγγελματικό τους πλαίσιο. Παράγοντες όπως οι επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διαδρομές, οι σημαντικοί άλλοι, οι υποκειμενικές αφηγήσεις, η βιωματική μάθηση και ο αναστοχασμός παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότησή της (Avraamidou, 2014; Beijaard et al., 2004; Dugas, 2023; Feser & Haak, 2022; McClellan, 2017; Olsen, 2010; Rytivaara, 2012; Thorius, 2016; Yuan, 2019). Η επίδραση αυτών των παραμέτρων γίνεται ακόμη πιο έντονη όταν οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται σε εξειδικευμένα περιβάλλοντα, όπως η ΠΣ (Hanna et al., 2019).

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής νοηματοδοτούν τον θεσμό της ΠΣ, καθώς και των λόγων που τους οδηγούν στην υιοθέτηση της συνδιδασκαλίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διερεύνηση του πώς οι βιογραφικές διαδρομές των εκπαιδευτικών και το θεσμικό πλαίσιο της ΠΣ επηρεάζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, η οποία καθορίζει την εκπαιδευτική δράση και πράξη, και τη διδακτική δυνάδα που θα σχηματιστεί κατά τη συνάντησή τους εντός του θεσμού της ΠΣ.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού επιλέχθηκε η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση, μέσω της οποίας αναδεικνύονται οι προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών (Τσιώλης, 2014). Πραγματοποιήθηκαν ανοιχτές αφηγηματικές συνεντεύξεις με πέντε εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν συνδιδασκαλία εντός της ΠΣ, με στόχο την εις βάθος κατανόηση της υποκειμενικής εμπειρίας τους. Για τη διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος επιλέχθηκε η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη της υποκειμενικής εμπειρίας και των προσωπικών διαδρομών των συμμετεχόντων.

Στο Θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζεται η εννοιολογική και θεωρητική θεμελίωση των βασικών εννοιών: συνεκπαίδευση, συνδιδασκαλία και θεσμός της ΠΣ. Γίνεται

αναφορά στις ιστορικές και θεωρητικές διαστάσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, περιγράφονται μοντέλα και πρακτικές συνδιδασκαλίας, και αναλύεται το θεσμικό πλαίσιο της ΠΣ στην Ελλάδα, με επισκόπηση σχετικών ερευνών. Ακολουθεί η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στη δυναμική διαμόρφωσή της, ιδιαίτερα στον χώρο της ειδικής αγωγής. Τέλος, εξετάζεται ο σχηματισμός και η δυναμική της διδακτικής δυάδας, η οποία αποτελεί θεμέλιο λίθο της συνδιδασκαλίας.

Στη συνέχεια ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της βιογραφικής αφηγηματικής προσέγγισης, περιγράφοντας αναλυτικά τους σκοπούς της έρευνας, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων και τις τεχνικές ανάλυσης που εφαρμόστηκαν. Επιπλέον, παρουσιάζονται αναλυτικά οι προσωπικές βιογραφικές αφηγήσεις πέντε εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ΠΣ και εφαρμόζουν συνδιδασκαλία. Κάθε περίπτωση αναδεικνύει μια διαφορετική πτυχή της επαγγελματικής ταυτότητας και των συνεργασιών, όπως η συναδελφικότητα, η επιστημονική επάρκεια, η επαγγελματική αφοσίωση, η δια βίου μάθηση και η συντροφικότητα. Τέλος, στην ενότητα των συνολικών ευρημάτων συντίθενται και συζητούνται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των βιογραφικών αφηγήσεων. Τα ευρήματα οργανώνονται σε τέσσερις θεματικούς άξονες: α) η νοσηματοδότηση του θεσμού της ΠΣ, β) η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας σε συνθήκες συνδιδασκαλίας, γ) η δυναμική της διδακτικής δυάδας, και δ) η πρακτική εφαρμογή της συνδιδασκαλίας εντός της ΠΣ.

Τέλος, στα συμπεράσματα αναδεικνύεται η συμβολή της έρευνας στη βαθύτερη κατανόηση των βιογραφικών και θεσμικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συνδιδασκαλία και τη λειτουργία του θεσμού της ΠΣ, ως θεσμό που προάγει την συμπερίληψη. Παράλληλα διατυπώνονται προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική, την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τις επιμορφωτικές παρεμβάσεις και τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Συνεκπαίδευση – Συνδιδασκαλία – Παράλληλη Στήριξη

1.1 Συνεκπαίδευση

Μελετώντας το πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι όροι ειδική εκπαίδευση και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν εξελιχθεί και μετασχηματισθεί σημαντικά με την πάροδο των ετών. Ο όρος «ειδική αγωγή» εμφανίζεται στην Ευρώπη το 19^ο αιώνα, προσδιορίζοντας την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία τα οποία φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ιδρύματα. Ωστόσο το μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας που χρησιμοποιείται εδράζει στη σύγκριση και τη μειονεξία του ατόμου έναντι των τυπικώς αναπτυσσόμενων, οδηγώντας ουσιαστικά στον αποκλεισμό τους από το κύριο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει προεκτάσεις στα ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικά δρώμενα. Η εμφάνιση του του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» σηματοδοτεί μια αλλαγή εστίασης. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τις ελλείψεις του ατόμου στον μετασχηματισμό και την αναπροσαρμογή της παρεχόμενης εκπαίδευσης ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εκπαίδευσή τους. Επιπλέον, εντός του πεδίου ενδιαφέροντος εντάσσεται η εκπαίδευση κάθε ατόμου που αντιμετωπίζει εμπόδια στην εκπαίδευσή του ανεξάρτητα από την αιτιολογία (οικονομική, γλωσσική, πολιτισμική κ.ά.) (European Agency, 2024).

Καθοριστικό γεγονός για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης στην Ευρώπη αποτέλεσε η δήλωση της Σαλαμάνκα, κατά την οποία το 1994 πάνω από 300 εκπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών συναντήθηκαν στην Ισπανία και δεσμευθήκαν για την προώθηση ενός Σχολείου Για Όλους και της συνεκπαίδευσης όλων (UNESCO, 1994). Από τη δήλωση της Σαλαμάνκα διαπιστώθηκε σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική προσέγγιση των διαφόρων χωρών τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Meijer & Watkins, 2019) με πληθώρα σχετικών διακηρύξεων (European Agency, 2024). Μία από τις πιο σημαντικές διακηρύξεις, σε διεθνές επίπεδο, είναι το έγγραφο *Inclusive Education: The Way of the Future* της UNESCO (2008) στο οποίο ορίζονται ζητήματα όπως:

- α. Εκπαίδευση ειδικών αναγκών (Special needs education): προσδιορίζεται η εκπαίδευση μαθητών που χρίζουν ΕΑΕ σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα.

- β. Ενσωμάτωση (Integration): αφορά την τοποθέτηση μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μέσω ειδικών τάξεων και των ειδικών εκπαιδευτικών
- γ. Συνεκπαίδευση (Inclusive education): προσδιορίζεται ως το αίτημα για αποτελεσματικές ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές (UNESCO IBE, 2008).

Ως αποτέλεσμα των εξελίξεων διαπιστώνεται ότι σήμερα οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν συνταχθεί προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης (European Agency, 2024; Haug, 2017). Σύμφωνα με αυτή την κατεύθυνση κατά τη συνεκπαίδευση «λαμβάνεται μέριμνα για την παροχή κατάλληλων διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών σε όλους τους μαθητές, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, ανεξάρτητα από τα όποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν» (Σούλης, 2008, σ. 53). Ουσιαστικά, η συνεκπαίδευση μετασχηματίστηκε από την απλή ιδέα της τοποθέτησης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία σε ένα πολύπλοκο σύστημα που στοχεύει στην παροχή δίκαιης και υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους. Βασική στόχευση για όλους τους μαθητές είναι η απουσία εμποδίων, η διασφάλιση πλήρους συμμετοχής και η παροχή ισότιμων ευκαιριών για από κοινού μάθηση.

Οι προεκτάσεις της συνεκπαίδευσης αποτελούν σημείο συζήτησης και διαμάχης όχι μόνο μεταξύ των μελετητών και ερευνητών του επιστημονικού πεδίου, αλλά και μεταξύ διαφόρων ενδιαφερομένων του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Ωστόσο, ένα σημαντικό πλήθος εμπειρικών ερευνητικών ευρημάτων καταδεικνύει ότι η υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών συνεκπαίδευσης επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο με πολλαπλές κοινωνικές προεκτάσεις (Oh-Young & Filler, 2015). Ειδικότερα, αναφορικά με τον ακαδημαϊκό τομές όλοι οι μαθητές, με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπιστώνεται ότι ωφελούνται ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις ενώ ταυτόχρονα βιώνουν μια ποιοτική εκπαίδευση. Οι Oh-Young and Filler (2015) σε σχετική μετανάλυση, στην οποία συγκέντρωσαν την έρευνα των οκτώ τελευταίων δεκαετιών, έδειξαν ότι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκπαιδεύονται σε σχολεία που εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση παρουσιάζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ομοίως, ερευνητικά δεδομένα για την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνηγορούν υπέρ της συνεκπαίδευσης (Dyssegaard & Larsen, 2013; Szumski et al., 2017). Συνολικά, υποστηρίζεται ότι η άρτια σχεδιασμένη και επιτυχώς εφαρμοσμένη συνεκπαίδευση

δύναται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές (Kefallinou et al., 2020). Επίσης, ερευνητικά δεδομένα τεκμηριώνουν την ύπαρξη ισχυρής θετικής συσχέτισης μεταξύ της συνεκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η εργασία και η ζωή στην κοινότητα, προσφέροντας ουσιαστικά μέσω του σχολείου τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας κοινωνία δίχως αποκλεισμούς (European Agency, 2018). Ουσιαστικά, η συνεκπαίδευση φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας δίκαιης κοινωνίας δίχως ανισότητες, η οποία εναρμονίζεται με θεμελιώδη ζητήματα όπως αυτά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέλος, διερευνώντας το ζήτημα από οικονομική σκοπιά προκύπτει αφενός ότι η συνεκπαίδευση έχει χαμηλότερο κόστος, και αφετέρου κάποιοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα αποκτήσουν δεξιότητες απαραίτητες για να ενταχθούν στον εργασιακό βίο (Kefallinou et al., 2020).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, βασική προϋπόθεση αποτελεί η επιτυχημένη πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Οι Kefallinou και οι συνεργάτες της (2020) συνοψίζουν στην έρευνά τους κάποιες απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να επιτευχθεί το ζητούμενο. Αρχικά, σημαντικό είναι να διασφαλίζεται η υιοθέτηση και η εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών εντός του σχολικού πλαισίου οι οποίες θα προωθούν την ισότητα και τη μη διάκριση. Η πολιτεία από πλευράς της οφείλει να εξασφαλίζει τους απαιτούμενους πόρους. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να υιοθετούν πρακτικές συνεκπαίδευσης, αλλά και να τους προσφέρεται διαρκής σχετική κατάρτιση. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών επιβάλλεται να σχεδιάζονται ώστε να είναι ευέλικτα και προσαρμόσιμα στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Κρίσιμη για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και κοινωνικών εταίρων, ώστε τελικά να δημιουργηθούν δίκτυα υποστήριξης των μαθητών. Τέλος, καθοριστικής σημασίας είναι η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ έρευνας, πολιτικής και πράξης, καθώς παρόλο που υπάρχει πληθώρα διαθέσιμων ερευνητικών δεδομένων ζητούμενο είναι να ενταχθούν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τελικά να εφαρμοσθούν στην πράξη.

Ωστόσο, 30 χρόνια μετά τη διακήρυξη της Σαλαμάγκα παρά τις πολυάριθμες έρευνες για τα οφέλη της συνεκπαίδευσης (Kefallinou et al., 2020), οι συζητήσεις συνεχίζονται δίχως να έχει επιτευχθεί ομοφωνία και σαφήνεια σχετικά με το τι σημαίνει συνεκπαίδευση (European Agency, 2024) και τελικά να μην επιτυγχάνεται το ζητούμενο (Haug, 2017). Ταυτόχρονα διαπιστώνεται ένα ανομοιογενές φάσμα

προσεγγίσεων σε θέματα συνεκπαίδευσης μεταξύ των διαφόρων χωρών, ακόμη και εντός των ίδιων των χωρών (European Agency, 2024). Αρκετά συχνά παρατηρείται αποπροσανατολισμός, και η συνεκπαίδευση περιορίζεται στη χωροταξιακή ένταξη των μαθητών δίχως την εφαρμογή των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Η συνθήκη αυτή υποστηρίζεται από φαινόμενα όπως η ασυνέπεια εφαρμογής στην πράξη των διακηρύξεων για συνεκπαίδευση, γεγονός που σηματοδοτεί την έλλειψη πραγματικής πολιτικής προτεραιότητας. Επιπλέον, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης δεν έχει διασφαλιστεί ενώ ταυτόχρονα, συχνά και το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο δημιουργεί εμπόδια στην εφαρμογή της (Haug, 2017).

Συνοψίζοντας, διαπιστώθηκε ότι οι διακηρύξεις περί συνεκπαίδευσης δεν είναι αρκετές από μόνες τους για την εφαρμογή της, απαιτείται η διαμόρφωση κουλτούρας συνεκπαίδευσης (Haug, 2017). Κυρίαρχο ρόλο κατέχει το οργανωτικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η μετατροπή των θεωρητικών προσεγγίσεων και των διακηρύξεων σε εκπαιδευτικές πρακτικές. Αναλυτικότερα, το οργανωτικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει τη χάραξη στρατηγικών πολιτικής συνεκπαίδευσης, καθώς και τη δέσμευση όλων των μετεχόντων για την εφαρμογή τους. Επιπλέον, παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές για τη διαχείριση των μαθητών και την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησής τους, ενώ επιπλέον προσφέρονται κατευθυντήριες γραμμές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Jurkowski et al., 2023). Ως προς τη χάραξη των στρατηγικών της συνεκπαίδευσης, ιδιαίτερα σημαντικό είναι να διατυπώνονται με σαφήνεια οι αρχές και οι σκοποί της συνεκπαίδευσης, οι οποίοι είναι απόρροια της συναίνεσης όλων των συμμετεχόντων. Επιπλέον, ζητούμενο είναι να σχεδιάζονται υλοποιήσιμα μέτρα, τα οποία συνοδεύονται από συγκεκριμένες οδηγίες πρακτικής εφαρμογής. Ωστόσο, λόγω της ιδιαίτερης μορφής του εγχειρήματος της συνεκπαίδευσης απαιτείται διαρκής αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των υιοθετούμενων στρατηγικών και πρακτικών, ενώ κρίσιμη είναι η ευελιξία και ο αναστοχασμός των εμπλεκόμενων (Σούλης, 2008).

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να επισημανθεί στον πυρήνα της εφαρμογής της από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκεται το διδακτικό πλαίσιο. Ουσιαστικά πρόκειται για τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης που καλείται να χρησιμοποιήσει και να εφαρμόσει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός κατά την καθημερινή διδακτική πράξη. Εντός του διδακτικού πλαισίου της συνεκπαίδευσης

εντάσσονται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και οι στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός κατά την διεξαγωγή της συνεκπαίδευσης (Jurkowski et al., 2023). Μια σημαντική διάσταση του διδακτικού πλαισίου είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και οι αξίες που διέπουν τη διδασκαλία, όπως η παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές να μετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική πράξη. Ο εκπαιδευτικός, μέσω των επιλογών του, καλείται να αντιμετωπίσει κάθε μαθητή ως ισότιμο μέλος της ευρύτερης κοινότητας δίνοντας έμφαση στην εκπαιδευτική πράξη και στη διαδικασία της μάθησης και όχι στο αποτέλεσμα (Σούλης, 2008).

Προς αυτή την κατεύθυνση και με στόχο την αποτελεσματική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες μιας τάξης συνεκπαίδευσης προτείνονται οι εξής στρατηγικές (Σούλης, 2008).:

- α. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση την αρχή της διαφοροποίησης.
- β. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση την αρχή της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης».
- γ. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση την αρχή της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας.
- δ. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση την αρχή της κλιμακωτής αναδόμησης.
- ε. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.
- στ. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση την αρχή του ευέλικτου σχηματισμού ομάδων.
- ζ. Στρατηγική διδασκαλίας με βάση το οικοσυστημικό μοντέλο.

Κατά την εφαρμογή των προαναφερθέντων στρατηγικών εντοπίζονται δύο κοινά χαρακτηριστικά: η συνεργατική διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση, στοιχεία τα οποία αποτελούν ουσιαστικά προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Σούλης, 2008). Συνοψίζοντας, δύναται να ειπωθεί ότι το εγχείρημα της συνεκπαίδευσης αποτελεί αφενός ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης και αφετέρου κοινωνικό πρόσταγμα για τη διαμόρφωση μίας κοινωνίας η οποία σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και εναρμονίζεται με τις πανανθρώπινες αξίες. Αναγνωρίζοντας, την κομβική σημασία της πρακτικής εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, στην παρούσα έρευνα η συνεργατική διδασκαλία ή συνδιδασκαλία ή από κοινού διδάσκειν, όπως αυτή εφαρμόζεται σήμερα, θα αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα.

1.2 Συνδιδασκαλία

Ο όρος συνδιδασκαλία, αν και ακόμη βρίσκεται στο επίκεντρο συζητήσεων, αναφορικά με τη συνεκπαίδευση, εμφανίστηκε το 1960 ως μέθοδος η οποία θα υποστήριζε την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να ανταποκριθεί στις διαρκώς αυξανόμενες και διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών (Σούλης, 2008). Αποτελεί κοινό τόπο ότι σήμερα η συνδιδασκαλία αποτελεί την κυρίαρχη στρατηγική για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σε πολλές χώρες (Jurkowski et al., 2023). Η συνδιδασκαλία μπορεί να οριστεί ως η συνεργασία ενός εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης (ΓΕ) και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) ή άλλου ειδικού με σκοπό την από κοινού διδασκαλίας μαθητών με ή δίχως αναπηρίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ένα περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης και με τρόπο που να ανταποκρίνεται ευέλικτα και στοχευμένα στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή (Jurkowski et al., 2023; Friend et al., 2010). Η συνδιδασκαλία από πολλούς ερευνητές του πεδίου έχει χαρακτηριστεί ως ένας «γάμος», λόγω των στενών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την επιτυχή εφαρμογή της (Howard & Potts, 2009; Kohler-Evans, 2006).

Ένα βασικό κύριο χαρακτηριστικό της συνδιδασκαλίας είναι οι πρακτικές εφαρμογής της. Το σύστημα κατηγοριοποίησης ως προς τα διάφορα μοντέλα της συνδιδασκαλίας που παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογραφία είναι το ακόλουθο (Croteau, 2000; Friend, & Bursuck, 2012; Friend & Cook, 2012; Friend et al., 2010; Σούλης, 2008):

- α. **Ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο άλλος παρακολουθεί** («One teach, One Observe»): κατά την εφαρμογή αυτού του μοντέλου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει ενώ ο άλλος παρακολουθεί τους μαθητές δίνοντας έμφαση στην πρόοδό τους. Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου είναι να έχει προσδιοριστεί εκ των προτέρων και από κοινού τι θα παρατηρήσει ο εκπαιδευτικός αλλά και πώς θα το καταγράψει. Οι πληροφορίες που συλλέγονται επεξεργάζονται από τους δύο δασκάλους και θα αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό των επόμενων διδασκαλιών. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό η μέθοδος αυτή προσφέρεται στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σκιαγραφήσει το εκπαιδευτικό προφίλ και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Τέλος, αποτελεί μια χρήσιμη

στρατηγική προκειμένου να ανιχνευθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- β. **Ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο άλλος βοηθάει** («One teach, One Assist»): Κατά την εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος περιφέρεται μέσα στην τάξη παρέχοντας βοήθεια σε όσους μαθητές τη χρειάζονται. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το ρόλο του βοηθού είθισται να είναι εκπαιδευτικός ΕΑΕ και η βοήθεια που προσφέρει είναι εκ των προτέρων σχεδιασμένη. Η εν λόγω μέθοδος προσφέρεται στις περιπτώσεις που το διδακτικό αντικείμενο ενδείκνυται να διδαχθεί από έναν εκπαιδευτικό, είτε στην περίπτωση που ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερες γνώσεις στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Επίσης χρησιμοποιώντας το μοντέλο «Ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο άλλος βοηθάει» δύναται να αντληθούν ιδιαίτερες πληροφορίες για τους μαθητές όπως ο τρόπος μελέτης ο ρυθμός μάθησης και εργασίας.
- γ. **Η διδασκαλία σε φάσεις** («Station Teaching»): Στην περίπτωση που αξιοποιείται η διδασκαλία σε φάσεις οι εκπαιδευτικοί που επιχειρούν συνδιδασκαλία χωρίζουν το διδακτικό αντικείμενο αλλά και τους μαθητές σε τρεις ομάδες οι οποίες περνούν από τρεις διαφορετικές φάσεις. Σε κάθε ομάδα, στην πρώτη φάση διδάσκει ο πρώτος εκπαιδευτικός, στη δεύτερη ο δεύτερος εκπαιδευτικός και στην τρίτη φάση η ομάδα εκτελεί τις διάφορες δραστηριότητες ατομικά ή συνεργατικά. Ο αριθμός των φάσεων διδασκαλίας ενδέχεται να ποικίλλει ανάλογα με την εκάστοτε συνθήκη διδασκαλίας. Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι η εν λόγω μέθοδος προσφέρεται στις περιπτώσεις όπου το διδακτικό αντικείμενο δύναται να τεμαχιστεί σε αυτοτελή τμήματα ή όταν πρόκειται για επανάληψη διδαχθείσας ύλης. Βασικό πλεονέκτημα της παρούσας μεθόδου είναι η ενεργητική εμπλοκή και η συμμετοχή των μαθητών.
- δ. **Εναλλακτική διδασκαλία** («Alternative Teaching»): στην περίπτωση που επιχειρείται η εναλλακτική διδασκαλία οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, όπου η μια υπερτερεί της άλλης ως προς τον αριθμό των μαθητών. Ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών διδάσκει τη μεγαλύτερη σε αριθμό ομάδα σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος, ενώ ο άλλος αναλαμβάνει τη μικρότερη αριθμητική ομάδα και είτε επιχειρεί έναν διαφοροποιημένο τρόπο προσέγγισης, είτε διδάσκει ένα άλλο αντικείμενο. Προκειμένου να εφαρμοστεί

η μέθοδος απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς και ενδέχεται να είναι χρονοβόρα. Ως προς τη διάρκεια εφαρμογής της δύναται να εφαρμόζεται περιστασιακά αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Η εναλλακτική διδασκαλία προσφέρεται στις περιπτώσεις όπου κάποιοι μαθητές χρειάζονται επιπρόσθετη υποστήριξη, ενώ προτείνεται η συχνή εναλλαγή της σύνθεσης των ομάδων προκειμένου να αποφευχθεί ο πιθανός στιγματισμός των μαθητών που βρίσκονται στη μικρότερη ομάδα.

ε. **Παράλληλη διδασκαλία** («Parallel Teaching»): Κατά την παράλληλη διδασκαλία η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες ετερογενούς συνδέσεις και οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, διδάσκοντας ο καθένας μια ομάδα κάθε φορά. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, στην εν λόγω μέθοδο οι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργούν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον. Το βασικό πλεονέκτημα της τεχνικής είναι η στενότερη σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και η δυνατότητα των δευτέρων να εκφράζονται περισσότερο. Στις περιπτώσεις όπου η διδασκαλία απαιτεί μικρό αριθμό μαθητών ή επιχειρείται εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης η παράλληλη διδασκαλία είναι μία από τις ενδεδειγμένες μεθόδους. Ωστόσο βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της είναι να διασφαλιστεί το χαμηλό επίπεδο θορύβου λόγω της ταυτόχρονης διδασκαλίας αλλά και η κατάλληλη χωροταξική οργάνωση των δύο ομάδων.

στ. **Ομαδική διδασκαλία** («Team Teaching»): αν και η ομαδική διδασκαλία μοιάζει με την τεχνική «ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο άλλος βοηθάει», η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών εναλλάσσονται. Ουσιαστικά οι δυο εκπαιδευτικοί απευθύνονται στην τάξη ταυτόχρονα και η διδασκαλία εξελίσσεται ως συζήτηση. Προκειμένου να αποσαφηνιστεί η λειτουργία του μοντέλου ας αναλογιστούμε την περίπτωση διδασκαλίας γνωστικού αντικείμενου το οποίο εμπεριέχει επίδειξη ή κάποιο πείραμα. Σε αυτή την περίπτωση εφαρμόζοντας την ομαδική διδασκαλία ο ένας εκπαιδευτικός θα περιγράφει τη διαδικασία ενώ ο άλλος θα την εκτελεί. Τα στοιχεία εκείνα που είναι καθοριστικά για την επιτυχή εφαρμογή της μεθόδου είναι η εμπειρία των εκπαιδευτικών, το παρόμοιο εκπαιδευτικό στυλ, η γνώση του αναλυτικού προγράμματος και η επαρκής προετοιμασία (Σούλης, 2008).

Αν και υπάρχει ένα πλήθος διαφορετικών μοντέλων συνδιδασκαλίας, το καθένα από τα οποία παρουσιάζει ξεχωριστές δυνατότητες, μια πρόσφατη ανάλυση που

πραγματοποιήθηκε από τους Paulsrud και Nilholm (2020) αποκαλύπτει ότι μεταξύ των πλαισίων συνδιδασκαλίας που εξετάστηκαν, δύο χρησιμοποιούνται κυρίως στην πράξη, δηλαδή το μοντέλο «Ένας δάσκαλος διδάσκει, ενώ ο άλλος βοηθά» και η προσέγγιση «Παράλληλη διδασκαλία», με την πρώτη να είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι κατά την εφαρμογή της «Ο ένας δάσκαλος διδάσκει, ενώ ο άλλος βοηθάει», ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναλαμβάνει τον εκπαιδευτικό ρόλο, ενώ ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ παρέχει υποστήριξη σε μεμονωμένους μαθητές ή επιβλέπει τη συμπεριφορά των μαθητών. Είναι προφανές ότι η εφαρμογή αυτού του μοντέλου δημιουργεί μια άνιση κατανομή ευθυνών και εξουσίας, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ να αναλαμβάνει έναν δευτερεύοντα ρόλο. Κατά συνέπεια, αυτή η διαρθρωτική ανισορροπία είναι πιθανό να προωθήσει αναποτελεσματικές πρακτικές συνδιδασκαλίας. Το σκεπτικό πίσω από την επιλογή αυτού του μοντέλου αποδίδεται στην απλή εφαρμογή του, καθώς απαιτεί ελάχιστες τροποποιήσεις, τη σαφήνεια των οριοθετημένων ρόλων, την καθιερωμένη διαπροσωπική δυναμική μεταξύ των εκπαιδευτικών και την προσαρμοστικότητα του σε μια σειρά εκπαιδευτικών πλαισίων. Στην περίπτωση της «Παράλληλης Διδασκαλίας», σημειώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες αυτών των μοντέλων, επιλέγοντας αντίθετα απλοποιημένες τροποποιήσεις, οι οποίες απαιτούν λιγότερες παιδαγωγικές προσαρμογές (Paulsrud & Nilholm, 2020).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας δεν εξυπηρετεί μόνο το εγχείρημα για συνεκπαίδευση αλλά προσφέρει πολλαπλά οφέλη τόσο στους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, αναβαθμίζοντας τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των πρώτων και την επαγγελματική ανάπτυξη των δεύτερων. Ειδικότερα, αναφορικά με τους μαθητές αξιοποιώντας τη συνδιδασκαλία διευκολύνεται η πρόσβαση όλων των μαθητών στο γενικό πρόγραμμα σπουδών και ταυτόχρονα παρέχονται εξειδικευμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών (Friend et al., 2010). Επιπλέον, αξιοποιώντας τη συνεκπαίδευση δημιουργούνται ευκαιρίες για εξατομικευμένη εποπτεία και ενίσχυση των μαθητών, ως αποτέλεσμα των οποίων οι μαθητές αφενός βελτιώνουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, και αφετέρου αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες (Jurkowski et al., 2023; Mavropalias & Anastasiou, 2016). Τέλος, η πρακτική εφαρμογή της συνδιδασκαλίας συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων, καθώς δομείται και εκτελείται με την προϋπόθεση ότι οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται (Jurkowski et al., 2023).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, κατά τη συνδιδασκαλία προσφέρονται ευκαιρίες συνάντησης, συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής κατά τις οποίες δύναται να βελτιωθούν υφιστάμενες εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και να δημιουργηθούν νέες, οι οποίες δομούνται κατά τη συνάντηση και την ανταλλαγή πρακτικών γνώσεων και εμπειριών από διαφορετικά πεδία (Jurkowski et al., 2023; Rytivaara et al., 2019). Με την ίδια λογική, μέσω των ευκαιριών συνεργασίας εντός αυτού του επαγγελματικού παντρέματος, αντλώντας από την αξία της οικοδόμησης ισχυρών σχέσεων οι οποίες εδράζουν στον αμοιβαίο σεβασμό και ισότητα, ενδέχεται να βελτιωθεί η αίσθηση του ανήκειν των εκπαιδευτικών η οποία αποτελεί έναν βασικό παράγοντα της ευημερίας κάθε ατόμου (Mavropalias & Anastasiou, 2016; Pesonen et al., 2020). Τέλος, η συνδιδασκαλία μπορεί να μειώσει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς καταμερίζονται οι ευθύνες και ταυτόχρονα παρέχεται αμοιβαία υποστήριξη, η οποία τελικά αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bellert et al., 2023; Jurkowski et al., 2023). Συνολικά, η συνδιδασκαλία αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση στην εκπαίδευση που όχι μόνο ωφελεί τους μαθητές προωθώντας την ένταξη και την εξατομικευμένη μάθηση, αλλά και εμπλουτίζει τις επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, κατά τη συνάντηση αυτή εντοπίζονται και προκλήσεις οι οποίες καθιστούν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη συνδιδασκαλία δυσλειτουργική. Μία από αυτές είναι οι ατομικές ασυμβατότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίες επιφέρουν δυσκολίες στην επικοινωνία και στην επιτέλεση του έργου. Επιπλέον, η άνιση κατανομή εργασιών, η περιορισμένη ευελιξία και αυτονομία μεταφράζονται ως περιορισμός στη λήψη αποφάσεων κατά το εκπαιδευτικό έργο με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διατηρούν αρνητική στάση. Αξίζει να σημειωθεί ότι ή περιορισμένη επαγγελματική αυτονομία και ευελιξία αναφέρονται ως στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στη μείωση της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις η οργάνωση της συνδιδασκαλίας προϋποθέτει ιδιαίτερο χρόνο για προετοιμασία, ο οποίος συχνά δεν είναι διαθέσιμος.(Bellert et al., 2023).

Από τα προαναφερθέντα γίνεται κατανοητό ότι η συνδιδασκαλία αφενός αποτελεί κυρίαρχη προσέγγιση κατά το εγχείρημα της συνεκπαίδευσης και αφετέρου αναπτύσσονται πολύπλοκες σχέσεις κατά τις συνεργασίες συνδιδασκαλίας. Η Rytivaara και οι συνεργάτες σε πρόσφατη ερευνά τους (2024) εντοπίζουν δύο βασικά

χαρακτηριστικά της συνδιδασκαλίας: σχεσιακά και πρακτικά. Ως προς τα σχεσιακά χαρακτηριστικά πρέπει να επισημανθεί ότι και οι δύο μετέχοντες στη συνδιδασκαλία έχουν την ίδια ευθύνη για το σχεδιασμό του μαθήματος, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Έχοντας αυτό ως γνώμονα οι ερευνητές συνοψίζουν τις εξής σχεσιακές συνθήκες που λαμβάνουν χώρα κατά τη συνδιδασκαλία (Bellert et al., 2023; Rytivaara et al., 2024):

- α. **Συλλογική ευθύνη και ισότιμη κατανομή:** Βασική προϋπόθεση αποτελεί η αναγνώριση ότι οι ευθύνες για την αποτελεσματική έκβαση της συνδιδασκαλίας είναι συλλογικές και επαφίεται στη δράση και των δύο συμμετεχόντων. Αυτή η συλλογική προσέγγιση διασφαλίζει ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν εξίσου στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σαφώς καθορισμένες αρμοδιότητες και με δίκαιη κατανομή του φόρτου εργασίας, ώστε να αποφεύγονται ανισότητες και να καλλιεργείται ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας (Rytivaara et al., 2024· Bellert et al., 2023).
- β. **Ενεργή και ισότιμη συμμετοχή:** Η ίση συμμετοχή στη διδασκαλία αποτελεί κρίσιμη πτυχή κατά τη συνδιδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία διδασκαλίας, συνεισφέροντας εξίσου με τις γνώσεις και τις απόψεις τους. Η ισοτιμία αυτή ενισχύεται όταν συνοδεύεται από αλληλοϋποστήριξη, σεβασμό, δίκαιη κατανομή καθηκόντων και αποδοχή της συμβολής και των δύο πλευρών, ανεξαρτήτως ιεραρχίας ή εμπειρίας (Rytivaara et al., 2024· Bellert et al., 2023).
- γ. **Αμοιβαία επαγγελματική μάθηση:** Η συνδιδασκαλία αποτελεί μια μορφή επαγγελματικής ανταλλαγής, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν γνώσεις και πρακτικές, μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο. Η διαδικασία αυτή ευνοείται όταν υπάρχει αλληλοβοήθεια, προθυμία για συνεργατική μάθηση και δεκτικότητα στο καινούριο, καθώς και ευελιξία στην υιοθέτηση καινοτόμων ή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (Rytivaara et al., 2024· Bellert et al., 2023).
- δ. **Κοινός αναστοχασμός και προσαρμογή:** Η επιτυχημένη σύμπραξη συνδιδασκαλίας περιλαμβάνει κοινό προβληματισμό, αναστοχασμό και συζήτηση σχετικά με τη διδακτική πράξη στο σύνολό της. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις και να βελτιώνουν το διδακτικό περιβάλλον και εγχείρημα. Ο αναστοχασμός υποστηρίζεται επιπλέον από τη λήψη ανατροφοδότησης, την

αξιοποίησή της και την προσαρμογή της διδακτικής δράσης με στόχο τη συνεχή βελτίωση (Rytivaara et al., 2024· Bellert et al., 2023).

ε. Συνεχής διαπραγμάτευση ρόλων και προσδοκιών: Με στόχο τη δημιουργία μιας επιτυχημένης συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να συζητούν, να διαπραγματεύονται και να επαναπροσδιορίζουν τους ρόλους και τις προσδοκίες τους κατά τη συνδιδασκαλία. Πρόκειται για μια διαρκή και αδιάλειπτη διαδικασία, η οποία βοηθά στην αποσαφήνιση των ευθυνών και στην ευθυγράμμιση των στόχων, συμβάλλοντας τελικά σε μια πιο συνεκτική συνεργατική σχέση. Η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία, η διαχείριση των συγκρούσεων και η ενεργητική ακρόαση είναι κρίσιμοι παράγοντες που υποστηρίζουν αυτήν την αναστοχαστική διαπραγμάτευση (Rytivaara et al., 2024· Bellert et al., 2023).

στ. Εμπιστοσύνη, δέσμευση και σεβασμός: Η εμπιστοσύνη και η δέσμευση αποτελούν δύο θεμελιώδη χαρακτηριστικά που πρέπει να εντοπίζονται σε κάθε συνεργατική σχέση. Επομένως και στη συνθήκη της συνδιδασκαλίας είναι απαιτητά ώστε να δομηθεί και να διατηρηθεί μια υγιής και αποτελεσματική συνεργασία διδασκαλίας. Η καλλιέργεια αυτών των ποιοτήτων βασίζεται στην αμοιβαία εκτίμηση, στον σεβασμό της διαφορετικότητας και στην αποδοχή του άλλου ως ισότιμου συνομιλητή και συνεργάτη (Rytivaara et al., 2024· Bellert et al., 2023).

ζ. Καθορισμένοι στόχοι και κοινό παιδαγωγικό όραμα: Η ύπαρξη σαφώς προσδιορισμένων και εκ των προτέρων συμφωνημένων διδακτικών στόχων, καθώς και η σύμπλευση γύρω από ένα κοινό παιδαγωγικό όραμα, αποτελούν κρίσιμες συνιστώσες για τη συγκρότηση μιας συνεκτικής και στοχοπροσηλωμένης συνεργασίας. Η ευθυγράμμιση ως προς τις βασικές επιδιώξεις της διδασκαλίας ενισχύει τη συνέπεια των παρεμβάσεων και τη διαρκή εστίαση στον μαθησιακό σκοπό (Bellert et al., 2023).

η. Ευελιξία και προθυμία για καινοτομία: Η αποτελεσματική συνδιδασκαλία προϋποθέτει την ικανότητα των συμμετεχόντων να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις μεταβαλλόμενες διδακτικές συνθήκες, καθώς και τη διαθεσιμότητα για δοκιμή νέων προσεγγίσεων και ιδεών. Η ανοιχτότητα απέναντι στο καινούριο και η δεκτικότητα στην καινοτομία αποτελούν αναγκαίες παραμέτρους για τη δυναμική προσαρμογή της συνεργασίας και την εξέλιξη της διδακτικής πρακτικής (Bellert et al., 2023).

Συμπερασματικά, προκειμένου η συνδιδασκαλία να είναι επιτυχημένη και επωφελής, απαραίτητο είναι να οικοδομηθεί σε στερεές βάσεις συνεργασίας, με σαφείς ρόλους, ισότιμη συμμετοχή και αμοιβαίο σεβασμό. Η διαρκής ανατροφοδότηση, ο αδιάληπτος αναστοχασμός και η ευελιξία καθιστούν εφικτή την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών, βελτιώνοντας ουσιαστικά την ποιότητα της διδασκαλίας και προσεγγίζοντας τη συνεκπαίδευση. Επομένως, κρίσιμο είναι να διασφαλίζονται οι συνθήκες ώστε οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζονται προς μια σχετική κατεύθυνση, προσφέροντας τον απαραίτητο χρόνο, την κατάρτιση και τα μέσα για αποτελεσματική συνδιδασκαλία.

1.3 Ο θεσμός της ΠΣ στην ελληνική εκπαίδευση

Διερευνώντας, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας διαπιστώνεται ότι η χώρα συντάσσεται και εναρμονίζεται με τη διεθνή κατεύθυνση προς ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα προάγει τη συνεκπαίδευση με τον νόμο 2817/ 2000 (ΦΕΚ 78/ τ. Α/14.03.2000). Ουσιαστικά, με τη θεσμοθέτηση επιχειρείται η εξάλειψη των διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρία και η παροχή ισότιμων ευκαιριών εκπαίδευσης προωθώντας την ένταξη τους στο γενικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτήσουν στη γενική τάξη υποστηριζόμενοι με ΠΣ από ειδικό παιδαγωγό ή σε σχολικές μονάδες με τμήμα ένταξης. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι πλαισιώνεται θεσμικά για πρώτη φορά η λειτουργία του θεσμού της ΠΣ. Επιπλέον, μέσω του νόμου φαίνεται ότι διατυπώνεται ρητά η προσδοκία της ολόπλευρης ανάπτυξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της κοινωνικής ένταξης.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει σήμερα (ΦΕΚ 199/ τ.Α/2-10-2008) οι εκπαιδευτικές επιλογές των ατόμων με αναπηρία είναι είτε η φοίτηση σε ειδικά σχολεία είτε υπό όρους σε γενικά σχολεία σε τμήμα ένταξη ή με ΠΣ. Ειδικότερα, αναφορικά με την φοίτηση των μαθητών με αναπηρία στην γενική τάξη προβλέπεται ΠΣ του μαθητή από ειδικό παιδαγωγό. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται ότι ο θεσμός της ΠΣ στην Ελλάδα αποτελεί ουσιαστικά την εκπαιδευτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης μέσω της πρακτικής της συνδιδασκαλίας. Οι μαθητές στους οποίους παρέχεται ΠΣ είναι εκείνοι που αξιολογούνται ότι μπορούν ανταποκριθούν στο το αναλυτικό εκπαιδευτικό

πρόγραμμα της τάξης με τη σχετική υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Επίσης, παρέχεται στις περιπτώσεις μαθητών που έχουν σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, αλλά δεν υπάρχει ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης. Τέλος, ΠΣ προσφέρεται στις περιπτώσεις που υπάρχει σχετική γνωμάτευση από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (εφεξής ΚΕΔΑΣΥ) (πρώην ΚΕΔΔΥ). Τα ΚΕΔΑΣΥ είναι κοινοτικοί φορείς αρμόδιοι για την ανίχνευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ψυχολογικών αναγκών των μαθητών, εκδίδοντας την αντίστοιχη αξιολογική έκθεση και συντάσσοντας σχετικές εκθέσεις προς τη σχολική μονάδα. Επιπλέον, προσφέρουν υποστήριξη στους μαθητές, τους γονείς άλλα και τους εκπαιδευτικούς (ΦΕΚ 136/ τ.Α/3-8-2021).

Οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να εργασθούν στην ΠΣ είναι οι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ως κάτοχοι πτυχίων στην Ειδική Αγωγή, καθώς και όσοι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή διδακτορικό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (εφεξής ΕΑΕ), οι οποίοι κατατάσσονται στον κύριο πίνακα της ΕΑΕ. Οι προαναφερθέντες αναλαμβάνουν εργασία κατά προτεραιότητα, αν και στην περίπτωση όπου δεν επαρκούν οι υποψήφιοι υπάρχει και ένας δεύτερος πίνακας (επικουρικός πίνακας) στον οποίο εντάσσονται όσοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σεμινάριο επιμόρφωσης στην ΕΑΕ ή προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός διδακτικού έτους (10 μήνες) στην ΕΑΕ ή εκπαιδευτικοί γονείς παιδιών με ποσοστό αναπηρίας εξήντα επτά τοις εκατό (67%) και άνω. Στην περίπτωση μαθητών με αναπηρία όρασης ή ακοής απαραίτητη είναι η πιστοποίηση γνώσης γραφής Braille και της Ελληνικής νοηματικής Γλώσσας (ΦΕΚ 13/Α/29-01-2019). Αναφορικά με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αξίζει να αναφερθεί ότι φιλόλογοι αναλαμβάνουν την ΠΣ μαθητών στα θεωρητικά μαθήματα και μαθηματικοί, φυσικοί, χημικοί ή βιολόγοι την ΠΣ στα θετικά μαθήματα, με την προϋπόθεση βέβαια ότι βρίσκονται στους προαναφερθέντες αξιολογικούς πίνακες κατάταξης έχοντας τα σχετικά προσόντα (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020).

Οι ανάγκες για εκπαιδευτικούς ΠΣ στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκύπτει κατόπιν επεξεργασίας σχετικών αιτήσεων των δικαιούχων οικογενειών. Οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών της ΠΣ γίνονται σε ετήσια βάση με συμβάσεις ορισμένου χρόνου και οι θέσεις καλύπτονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις ατομικές δηλώσεις προτίμησης περιοχών και τη θέση

κατάταξης στους σχετικούς αξιολογικούς πίνακες (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020). Οι ανάγκες δεν καλύπτονται πλήρως κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, αλλά γίνονται προσλήψεις καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επίσης ο κάθε εκπαιδευτικός ΠΣ ενδέχεται να αναλαμβάνει την υποστήριξη περισσότερων του ενός μαθητή. Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι η ΠΣ καλύπτεται χρηματοδοτικά από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) και όχι από τον τακτικό προϋπολογισμό (Συνήγορος του Πολίτη, 2022).

Ως προς τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της ΠΣ τα οποία καθορίστηκαν αρχικά με τον νόμο 27922/Γ6/2007 το 2007, όπως αυτός τροποποιήθηκε με την υπό στοιχεία 48275/Δ3/2019 (Β' 1088), ορίζεται ότι:

- 1. Ενημερώνονται από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας, για τον οποίο έχει εγκριθεί ΠΣ, λαμβάνοντας υπόψη την αξιολογική έκθεση - γνωμάτευση του Κ.Ε.Σ.Υ., σχετικές παιδαγωγικές εκθέσεις καθώς και άλλες αξιολογήσεις-γνωματεύσεις που πιθανόν υπάρχουν από άλλους φορείς αξιολόγησης.*
- 2. Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του/ της μαθητή/τριας και συντάσσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) λαμβάνοντας υπόψη τους βασικούς άξονες και τις υποδείξεις του Κ.Ε.Σ.Υ.. Για την υλοποίηση του συνεργάζονται με το διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή.*
- 3. Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κ.λπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.*
- 4. Συνεργάζονται με τα αρμόδια Κ.Ε.Σ.Υ. στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα προσαρμογής.*
- 5. Συντάσσουν, σε συνεργασία με τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό του τμήματος, καθώς και τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο τμήμα, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του/της μαθητή/τριας το οποίο υποβάλλεται στον/στην Διευθυντή/ντρια του σχολείου και φυλάσσεται στον ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας.*
- 6. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές/τριες συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται ΠΣ ύστερα από απόφαση του/της οικείου/ας Διευθυντή/ντριας Εκπαίδευσης.*

Ως προς τα ανωτέρω πρόσφατα προσφέρθηκαν διευκρινίσεις με τη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού με αρ. πρωτ.: [93506/Δ3/25-08-2023](#) η οποία προσφέρει σχετικές διευκρινήσεις ως προς το θεσμό της ΠΣ. Ειδικότερα διαπιστώνεται ότι επισημαίνεται ότι μέσω της ΠΣ επιχειρείται η συνεκπαίδευση με απώτερο στόχο την αυτόνομη δράση των μαθητών στο πλαίσιο της τάξης. Επίσης, αποσαφηνίζεται ότι ο εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν ορίζεται ως ο «ατομικός εκπαιδευτικός» κάποιου μαθητή, αλλά ως εκπαιδευτικός ο οποίος συνεργάζεται υποχρεωτικά και ισότιμα με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης και από κοινού μεριμνούν για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών της τάξης. Ως εκ τούτου δεν προβλέπονται δύο εκπαιδευτικοί ΠΣ σε τμήμα που φοιτούν περισσότεροι του ενός μαθητές με έγκριση ΠΣ, εκτός από εξαιρετικές περιπτώσεις. Ως προς την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης (ΕΠΕ) και την τήρηση του ατομικού φακέλου από τον εκπαιδευτικό τη ΠΣ, αποσαφηνίζεται ότι δεν συνεπάγεται υποχρεωτικά την υποστήριξη με τη μορφή 1:1, ενώ ενδέχεται να συμμετέχει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό στην υλοποίησή του. Τέλος, επισημαίνεται ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και η υποστήριξη των μαθητών συνολικά, καθώς και εκείνων που έχουν έγκριση ΠΣ, αποτελεί ευθύνη του σχολείου ως φορέα και όχι αποκλειστικά του εκπαιδευτικού της ΠΣ. Επιπλέον με σχετικό έγγραφο, στο προσφέρονται οδηγίες για τη λειτουργία του θεσμού της ΠΣ, ως μέρος της ενταξιακής πολιτικής και εκπαίδευσης, ([138415 /Δ3/04-12-2023](#)) επισημαίνεται ότι κρίσιμη για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού της ΠΣ είναι η ισότιμη συμμετοχή του εκπαιδευτικού της ΠΣ στο εκπαιδευτικά δρώμενα του εκάστοτε τμήματος και της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι προτείνεται η εξής έκφραση για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού της ΠΣ στους μαθητές του τμήματος : «...μαζί μας στο τμήμα τη φετινή σχολική χρονιά θα είναι και η κυρία, με την οποία θα συνεργαζόμαστε για την καλύτερη λειτουργία του τμήματος».

Από τη διερεύνηση του θεσμικού πλαισίου που πλαισιώνει την ενταξιακή εκπαίδευση της Ελλάδας ευρύτερα και της ΠΣ ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι νομικά τουλάχιστον η συνεκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα για την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, καθώς και ότι η συνδιδασκαλία αναγνωρίζεται ως η μέθοδος υλοποίησης της συνεκπαίδευσης μέσω του θεσμού της ΠΣ. Συνεχίζοντας, αν και διαπιστώνεται ότι τα αιτήματα για ΠΣ και οι προσλήψεις εκπαιδευτικών ΠΣ έχουν αυξηθεί ραγδαία, καταδεικνύοντας ότι υποστηρίζεται η πράξη της από κοινού εκπαίδευσης μαθητών με και δίχως αναπηρία (Παπαδημητρίου, 2023), παραμένουν ερωτήματα εάν

επιτυγχάνεται η συνεκπαίδευση ή επιχειρείται η ένταξη υπό όρους (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Τα ερωτήματα αυτά προκύπτουν αφενός από τον τρόπο που λειτουργεί στην πράξη η ΠΣ, όπως αυτό αποτυπώνεται σε σχετικές έρευνες οι οποίες υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα μεταρρυθμίσεων (Mavropalias & Anastasiou, 2016; Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019; Papadimitriou & Koutsoklenis, 2023; Παπαδημητρίου, 2023; Συνήγορος του Πολίτη, 2022), και αφετέρου από την αύξηση εγγραφών σε ειδικά σχολεία στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευση (Παπαδημητρίου, 2023). Προκειμένου να φωτιστούν πληρέστερα οι διάφορες πτυχές της λειτουργίας του θεσμού στην Ελλάδα ακολουθεί η επισκόπηση σχετικών ερευνών.

1.4 Ανασκόπηση συναφών ερευνών στην για την ΠΣ στην Ελλάδα

Σε σχετικές έρευνες με στόχο την αποτύπωση της λειτουργίας της ΠΣ στην Ελλάδα (Mavropalias, 2018; Mavropalias & Anastasiou, 2016) διαπιστώθηκε ότι παρότι αποτελεί μορφή συνεκπαίδευσης, αποκλίνει σημαντικά από τα διεθνή πρότυπα. Συγκεκριμένα, το ελληνικό μοντέλο αντιστοιχεί στο μοντέλο "One Teach, One Assist", όπου εκπαιδευτικός της γενικής τάξης έχει τον κύριο ρόλο διδασκαλίας, ενώ ο εκπαιδευτικός της ΠΣ περιορίζεται στην υποστήριξη ενός ή δύο μαθητών. Βασικό χαρακτηριστικό του εν λόγω μοντέλου είναι η στατικότητα, καθώς ο ειδικός παιδαγωγός παραμένει δίπλα στον μαθητή, χωρίς να συμμετέχει στη διδασκαλία της υπόλοιπης τάξης. Η συνεργασία μεταξύ γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού είναι ιδιαιτέρως περιορισμένη, με τους ρόλους να μην είναι ισότιμοι, ενώ σπανίως εναλλάσσονται. Η υποστήριξη προσφέρεται σε συγκεκριμένο μαθητή, καθιστώντας αδύνατη την υποστήριξη και άλλων μαθητών του τμήματος που ενδεχομένως θα ωφελούνταν. Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί ΠΣ δεν διαθέτουν επαρκή εκπαίδευση στις αρχές της συνεκπαίδευσης, μειώνοντας την αποτελεσματικότητα του προγράμματος καθώς έχουν προσληφθεί από τους επικουρικούς πίνακες με σεμινάρια 400 ωρών στην ΕΑΕ. Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν από οργανωτικές αστοχίες, ανεπαρκή υποστήριξη από τους διοικητικούς φορείς, ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και χαμηλή κουλτούρα συνεργασίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα αξίζει να αναφερθεί ότι απουσιάζει η συντονισμένη υποστήριξη από φορείς όπως τα ΚΕΔΑΣΥ, ενώ η επικοινωνία μεταξύ των σχολικών μονάδων, των διευθυντών και των

εκπαιδευτικών είναι ιδιαιτέρως περιορισμένη, γεγονός που αποδυναμώνει τον θεσμό. Επιπλέον, οι ειδικοί παιδαγωγοί συχνά εργάζονται με προσωρινές συμβάσεις επιδρώντας αρνητικά στην αποτελεσματικότητα της ΠΣ λόγω της έλλειψης σταθερότητας και συνέχειας της παρεχόμενης υποστήριξης. Σύμφωνα με τις σχετικές προτάσεις των ερευνητών ζητούμενη είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή δυναμικών μοντέλων συνδιδασκαλίας όπως το "Team Teaching" και το "Parallel Teaching", καθώς και ενίσχυση της συνεργασίας μέσω κοινού σχεδιασμού και αξιολόγησης, ώστε τελικά η ΠΣ να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο συνεκπαίδευσης, ωφελώντας όλους τους μαθητές της τάξης.

Η έρευνα των Nteropoulou-Nterou και Slee (2019) εξετάζει κριτικά τη διαχρονική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρία, προβάλλοντας τις αντιφάσεις και τους περιορισμούς. Όπως αναδεικνύεται παρά τη νομοθετική δέσμευση για ίσες ευκαιρίες, το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι πρακτικά υιοθετεί το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, καθώς επικεντρώνεται στη διάγνωση ελλειμμάτων και την κατηγοριοποίηση μαθητών. Ως εκ τούτου, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ακόμη και μέσω του θεσμού της ΠΣ, όπως αυτός λειτουργεί, δεν επιτυγχάνεται ουσιαστική συμπερίληψη, αλλά διαιωνίζεται η διάκριση μέσω της «υπό όρους ένταξη». Ως βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης της υφιστάμενης κατάστασης αναγνωρίζονται η επιμονή στο ιατρικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας, η αποσπασματική εφαρμογή πολιτικών συμπερίληψης, οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη διάθεση πόρων, καθώς και το γεγονός ότι εντός του εκπαιδευτικού συστήματος κυριαρχεί η κουλτούρα αντιμετώπισης της διαφοράς ως πρόβλημα και όχι ως δικαίωμα. Τέλος, ιδιαιτέρως σημαντική είναι η «μεταχείριση» της ΕΑΕ, δηλαδή της ΠΣ, ως μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας απέχει από τη ουσιαστική επίτευξη της συνεκπαίδευσης. Προς ανατροπή της υφιστάμενης κατάστασης και διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος, ζητούμενες είναι ριζικές αλλαγές, με κυρίαρχη την αλλαγή της κουλτούρας που επικρατεί (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Οι Papadimitriou και Koutsoklenis (2023) σε έρευνα για τη λειτουργία της ΠΣ στην Ελλάδα, ανέδειξαν τις αντιφάσεις και τους περιορισμούς που απορρέουν από τις καθυστερημένες προσλήψεις εκπαιδευτικών ΠΣ. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι παρόλο που θεσμός της ΠΣ αποσκοπεί στη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, οι καθυστερήσεις στις προσλήψεις

δημιουργούν ανισότητες, διαχωρίζοντας τους μαθητές σε «προνομιούχους» με έγκαιρη στήριξη και «μη προνομιούχους» που υποστηρίζονται αργοπορημένα. Παράγοντες όπως, η γραφειοκρατία, οι χρονοβόρες διαδικασίες και η εξάρτηση από ευρωπαϊκά χρηματοδοτικά προγράμματα συμβάλλουν στην αστάθεια του θεσμού, η βιωσιμότητα του οποίου αμφισβητείται λόγω απουσίας σταθερής χρηματοδότησης από τον κρατικό προϋπολογισμό. Επιπλέον, οι καθυστερήσεις στην πρόσληψη εκπαιδευτικών ΠΣ συνδέθηκαν με τις δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Stefanidis & Strogilos, 2015; Strogilos, Stefanidis, & Tragoulia, 2016) καθώς και την επαγγελματική δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών (Liu & Johnson, 2006), οι οποίες τελικώς υποβιβάζουν την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Αν παρατηρείται σημαντική αύξηση στον αριθμό των εκπαιδευτικών ΠΣ τα τελευταία έτη (Παπαδημητρίου 2023), κρίσιμες και επιβεβλημένες ορίζονται θεμελιώδεις μεταρρυθμίσεις, όπως αναδιαμόρφωση του συστήματος προσλήψεων, κρατική χρηματοδότηση και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική εκπαιδευτική συμπερίληψη (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2023; Παπαδημητρίου 2023).

Συνεχίζοντας, σε έρευνα για την αξιοποίηση πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντός του θεσμού της ΠΣ στην Ελλάδα αποκαλύπτεται ότι οι σχετικές πρακτικές επικεντρώνονται κυρίως σε μεμονωμένες προσαρμογές της διδασκαλίας, όπως απλοποίηση των παρεχόμενων οδηγιών και παροχή επιπλέον χρόνου. Επιπλέον, η εφαρμογή διαφοροποίησης στη στόχευση και το περιεχόμενο είναι ιδιαιτέρως περιορισμένη. Επιχειρώντας την ερμηνεία της διαμορφωθείσας κατάστασης, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την διαφοροποίηση ως μια στρατηγική μέσω της οποίας «θα διορθωθούν» οι αδυναμίες των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και όχι ως εργαλείο μέσω του οποίου προσαρμόζεται το εκπαιδευτικό περιβάλλον στις ανάγκες όλων των μαθητών. Οι περιορισμοί αυτοί αποδίδονται αφενός στην υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου κατανόησης της αναπηρίας και αφετέρου σε πρακτικά ζητήματα όπως η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής, η περιορισμένη γνώση ως προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα και η πληθώρα της ύλης. Ως επακόλουθο, η αποτελεσματικότητα του θεσμού της ΠΣ εμφανίζεται ιδιαιτέρως περιορισμένη, καταδεικνύοντας απαραίτητες σχετικές μεταρρυθμίσεις (Strogilos et al., 2017).

Συνοψίζοντας τις σχετικές έρευνες αναδεικνύονται σοβαρές προκλήσεις στη λειτουργία της ΠΣ στην Ελλάδα, οι οποίες πρακτικά περιορίζουν τη δυνατότητα του θεσμού να συμβάλει στη συνεκπαίδευση και ουσιαστική συμπερίληψη. Οι περιορισμοί αυτοί απορρέουν αρχικά από την αποσπασματική εφαρμογή πρακτικών, την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις οργανωτικές και γραφειοκρατικές αδυναμίες, καθώς και την έλλειψη σταθερότητας και κρατικής υποστήριξης. Η επιλογή στατικών μοντέλων όπως το "One Teach, One Assist" διαιωνίζει την ανισότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και των εκπαιδευτικών της ΠΣ, ενώ η περιορισμένη συνεργασία και οι ελάχιστες εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας εγείρουν ερωτήματα ως προς τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επομένως, διαπιστώνεται εμφανής απόκλιση της πράξης από την επιστημονική πλαισίωση του θεσμού. Προκειμένου να ανατραπεί η υφιστάμενη κατάσταση απαιτούνται ενέργειες προς μία κατεύθυνση όπου η διαφορετικότητα θα αντιμετωπίζεται ως δικαίωμα και ως πηγή εμπλουτισμού, και το εκπαιδευτικό σύστημα θα προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Κεφάλαιο 2^ο: Διδακτική δυάδα

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται να πλαισιωθούν θεωρητικά η διδακτική δυάδα που προκύπτει εντός του θεσμού της ΠΣ. Το αίτημα προκύπτει από την ανάγκη των προσδιορισμού των ιδιαίτερων σχέσεων και αλληλεπιδραστικών δυνάμεων που αναπτύσσονται κατά το εγχείρημα της διδακτικής σύμπραξης δύο ξεχωριστών ατόμων-επαγγελματιών εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν δομήσει, έως τη στιγμή της συνάντησης τους, τις δικές τους μοναδικές επαγγελματικές ταυτότητες. Ως εκ τούτου ζητούμενο αποτελεί και η διερεύνηση του μετασχηματισμού των επαγγελματικών ταυτοτήτων τους εντός της νέας σύμπραξης – επαγγελματικής εμπειρίας. Όπως διαπιστώνεται, λόγω της ευμεταβλητότητας, της πολυπαραγοντικότητας και του πολυεπίπεδου των εννοιών που εμπλέκονται παρατηρείται μια ρευστότητα στην επιτυχή εφαρμογή της. Ωστόσο η υψίστης σημασία αξία της συνδιδασκαλίας για τους άμεσα εμπλεκόμενους, αλλά και για την κοινωνία ευρύτερα, καθιστούν αναγκαία τη θεωρητική και πρακτική θεμελίωση της διδακτικής σύμπραξης τόσο κατά την ανάδυσή της αλλά και την εφαρμογή της. Τελικός σκοπός είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο κομβικής σημασίας έργο τους, καθώς δεν είναι αρκετές πλέον οι διακηρύξεις για μια συμπεριληπτική κοινωνία αλλά ζητούμενη είναι η πρακτική εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από όλους τους εκπαιδευτικούς για όλους τους μαθητές. Οι πρακτικές σχετίζονται τόσο με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και με την εκπαιδευτική πράξη. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό απαιτείται η εμπειρική θεμελίωση πρακτικών που θα την ενισχύσουν, χωρίς να επαφίεται στην «καλή διάθεση» των εκπαιδευτικών να το «επιχειρήσουν». Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιλέξουν να αξιοποιήσουν πρακτικές συνδιδασκαλίας οι οποίες ωφελούν τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές τους εάν αφενός κατανοήσουν τα οφέλη και αφετέρου τους προσφερθεί η μεθόδευση. Προς αυτή την κατεύθυνση επιχειρεί και η παρούσα έρευνα, να αναδείξει τα στοιχεία εκείνα σε ατομικό και σχεσιακό επίπεδο, ως ομάδα, τα οποία μπορούν να προσφέρουν προς μία αποτελεσματική και ωφέλιμη εκπαιδευτική συνάντηση και σύμπραξη δύο εκπαιδευτικών.

2.1 Τα άτομα σε ομάδες - Η εξέλιξη και η δομή των ομάδων

Για τον προσδιορισμό των ομάδων υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις οι οποίες προτείνουν διαφορετικά κριτήρια για τον ορισμό των ομάδων. Άλλοτε επισημαίνεται

η βίωση παρόμοιων εκβάσεων (Lewin, 1948, οπ. αναφ. Hewstone, Stoebe & Jonas, 2020, σελ 455), άλλοτε ο η ύπαρξη δομής και διακριτών ρόλων (Sherif & Sherif, 1969, οπ. αναφ. Hewstone et al., 2020, σελ 455) και άλλοτε η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή (Bales, 1950, οπ. αναφ. Hewstone et al., 2020, σελ 455). Ο ορισμός που προτάθηκε από τον Tajfel (1981, οπ. αναφ. Hewstone et al., 2020, σελ 455) είναι ευρύτερος υποστηρίζοντας ότι υπάρχει ομάδα όταν δύο ή περισσότερα άτομα προσδιορίζονται ως μέλη μιας ομάδας. Ως ορισμός φαίνεται να περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές ομάδες (θρησκευτικές, εθνικές, οργανωτικές, φιλικές) επισημαίνοντας την κοινή ταυτότητα των ατόμων της ομάδας, δίχως την ύπαρξη αντικειμενικών χαρακτηριστικών, π.χ. κοινή μοίρα. Επιπλέον, σύμφωνα με την προσέγγιση του Tajfel η ομάδα υφίσταται μόνο στην περίπτωση που υπάρχουν άτομα τα οποία δεν εντάσσονται σε αυτή την ομάδα, καθώς και ότι κάποιες ομάδες εμφανίζονται πιο «ομαδικές», συνεκτικές (Hewstone et al., 2020).

Με σκοπό τον προσδιορισμό της αιτιολογίας σχηματισμού των ομάδων υπάρχουν ποικίλες και διαφορετικές θεωρητικές οπτικές (Hewstone et al., 2020), τρεις από τις οποίες θα αναφερθούν στο παρόν εγχείρημα: η κοινωνιοβιολογική, η γνωστική και η ωφελιστική. Κατά την κοινωνιοβιολογική προσέγγιση ακολουθείται η θεωρία του Δαρβίνου , επισημαίνοντας την αξία δημιουργίας ομάδων. Ειδικότερα, η δημιουργία των ομάδων επιτρέπει στα άτομα, αλλά και σε οποιοδήποτε κοινωνικό ον, αφενός να αντιμετωπίζουν προκλήσεις αποτελεσματικότερα αλλά και να συνεργάζονται για κοινό σκοπό. Μία ερμηνεία του φαινομένου είναι ότι το εγχείρημα της επιβίωσης προηγούμενων εξελικτικών σταδίων ενσωματώθηκε ως προδιάθεση και κληροδοτήθηκε στις επόμενες γενιές. Η προδιάθεση αυτή ονομάζεται ανάγκη του ανήκειν και ορίζεται ως η διάθεση του ανθρώπου να δημιουργεί και να συντηρεί θετικές και ισχυρές σχέσεις με άλλα άτομα (Baumeister & Leary, 1995). Επιστημονικά δεδομένα επισημαίνουν ότι η τάση δημιουργίας ομάδων έχει παρατηρηθεί σε ποικίλους πολιτισμούς, αλλά και καταστάσεις, και ότι η τάση αυτή είναι εξελικτικά ενσωματωμένη (Hewstone et al., 2020).

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, οι ομάδες βοηθούν το άτομο να κατανοήσει τον κόσμο μέσω της κοινωνικής σύγκρισης επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντας αντιλήψεις τους για αυτόν (Hewstone et al., 2020). Οι άνθρωποι κατανοούν και προσδιορίζουν τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους μέσω διερεύνησης κοινών ή μη κοινών αντιλήψεων, γεγονός που ερμηνεύεται με τις θεωρίες της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1977) και της αυτοκατηγοριοποίησης (Turner

et al., 1987). Αναλυτικότερα, η κατανόηση του εαυτού και των άλλων ως μέλη κάποιων ομάδων μειώνουν την αβεβαιότητα και βοηθούν στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Ως εκ τούτου η ένταξη σε μία ομάδα υποστηρίζει το άτομο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του, καθώς και των αντιλήψεων του. Τέλος, καθίσταται δυνατή η ερμηνεία της συμπεριφοράς των άλλων μέσω του προσδιορισμού της ομάδας στην οποία ανήκουν (Hewstone et al., 2020).

Τέλος, η ωφελμιστική προσέγγιση εδράζει στη θεώρηση ότι η ένταξη των ατόμων σε ομάδες τους προσφέρει κάποια οφέλη (Hewstone et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα μέσω της θεωρίας της κοινωνικής ανταλλαγής (Thibaut & Kelly, 1959) υποστηρίζεται ότι τα άτομα αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις κατά τις οποίες συμβαίνουν διαδικασίες ανταλλαγής υλικών αγαθών, υπηρεσιών και ψυχολογικών αγαθών. Όταν η ανταλλαγή συμβαίνει εντός των μελών μίας ομάδας είθισται να είναι πιο επωφελής για τα μέλη της. Κάθε ανταλλαγή συνεπάγεται κόστος και όφελος για το κάθε μέλος της. Στην περίπτωση που το όφελος υπερβαίνει το κόστος, σηματοδοτεί ότι η σχέση επιφέρει κέρδος. Αναλυτικότερα, μία σχέση ερμηνεύεται ως επωφελής όταν αυτό που ερμηνεύει ως όφελος το άτομο υπερβαίνει την «αξία» αυτού που απαιτείται να επενδύσει. Με αυτό τον τρόπο ερμηνεύεται η ικανοποίηση ή μη των ατόμων από τις σχέσεις τους. Κατ' αναλογία ερμηνεύεται και η ένταξη σε ομάδες ή η αποχώρηση από αυτές (π.χ. χρόνος – αποδοχή). Στη περίπτωση που τα άτομα αποχωρούν από αυτές ενδέχεται είτε να ενταχθούν σε άλλες ομάδες όπου θα λαμβάνουν κέρδος είτε να παραμείνουν μόνοι τους (Hewstone et al., 2020).

Στη περίπτωση των ομάδων που δημιουργούνται εντός του θεσμού της ΠΣ, οι προαναφερθέντες θεωρήσεις επιτρέπουν σχετικές ερμηνείες. Αρχικά, αν και οι δύο εκπαιδευτικοί τοποθετούνται χωροταξικά εντός του ίδιου πλαισίου δε συνεπάγεται ότι θα αποτελέσουν και μία επιτυχημένη ομάδα. Στην περίπτωση που τα μέλη αναπτύξουν σχέσεις, η δυναμική των οποίων επιτρέπει τον προσδιορισμό ομάδας, η δημιουργία της μέσω των παραπάνω θεωρήσεων ερμηνεύεται από την ανάγκη του ανήκειν, την ανάγκη διαμόρφωσης κοινής ταυτότητας, και τέλος ότι και τα δύο μέλη αποκομίζουν κάποιο κέρδος από την σχέση. Επιπλέον, μία σημαντική παράμετρος προσδιορισμού των ομάδων εντός του πλαισίου της ΠΣ είναι η οντοτικότητα τους. Ο όρος οντοτικότητα περιγράφει τον βαθμό στον οποίο μία συλλογή ατόμων λειτουργεί συνδεδεμένα σε μία συνεκτική μονάδα (Campbell, 1958). Με βάση τα διάφορα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι ομάδες εντοπίζονται διαφορετικοί τύποι ομάδων.

Σε σχετική έρευνα οι Licket et al. (2000) προσδιόρισαν τέσσερα είδη ομάδων: οι ομάδες οικειότητας (π.χ. οικογένεια), οι ομάδες έργου (π.χ. αθλητική ομάδα), οι κοινωνικές κατηγορίες (π.χ. γυναίκες) και οι χαλαρές συνδέσεις (π.χ. άτομα στη στάση του λεωφορείου). Οι ομάδες οικειότητας παρουσιάζουν αφενός υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης, σημασίας, κοινών στόχων και εκβάσεων, ομοιότητας, διάρκειας και οντοτικότητας και αφετέρου μικρό μέγεθος και μικρή διαπερατότητα. Τα ακριβώς αντίθετα χαρακτηριστικά παρουσιάζουν οι ομάδες κοινωνικών κατηγοριών, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ομάδες έργου. Ειδικότερα, ενώ οι ομάδες έργου παρουσιάζουν μέτριο ή υψηλό βαθμό σε όλα τα χαρακτηριστικά και παρουσιάζουν υψηλή οντοτικότητα, όπως και οι ομάδες οικειότητας. Επιπλέον, ο υψηλός βαθμός οντοτικότητας διαπιστώθηκε ότι συσχετίζεται με την υψηλή αλληλεπίδραση που εμφανίζεται μεταξύ των μελών. Το στοιχείο αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην παρούσα μελέτη καθώς η σχέση που αναπτύσσεται σε μία αποτελεσματική διδακτική δυάδα εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής που επιλέγουν τη συνδιδασκαλία έχει χαρακτηριστεί ως «γάμος» (Howard & Potts, 2009; Kohler-Evans, 2006). Κάποια ακόμη στοιχεία που συσχετίζονται θετικά με την οντοτικότητα των ομάδων είναι η δέσμευση, οι κοινοί στόχοι και εκβάσεις, η ομοιότητα και η διάρκεια, ενώ η διαπερατότητα και το μέγεθος συσχετίζονται αρνητικά με την οντοτικότητα των ομάδων.

Τα είδη των ομάδων και οι ανάγκες που καλύπτουν στα μέλη τους συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον των ερευνητών. Εστιάζοντας στις ομάδες οικειότητας, τις ομάδες έργου και τις κοινωνικές ομάδες διαπιστώθηκε ότι ικανοποιούν την ανάγκη του ανήκειν (κοινωνιοβιολογική προσέγγιση), την ανάγκη για επιτυχία (ωφελιμιστική) και την ανάγκη αίσθησης ταυτότητας αντίστοιχα (γνωστική). Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες οικειότητας παρουσίασαν υψηλές βαθμολογίες στην ανάγκη για σύνδεση, ανακούφιση και υποστήριξη, οι ομάδες έργου συνδέθηκαν με την ικανοποίηση αναγκών για επιτυχία, δεξιότητες και ικανότητα, τέλος οι κοινωνικές ομάδες προσφέρουν ικανοποίηση αναγκών αίσθησης ταυτότητας, διακριτότητας και μοναδικότητας (Johnson et al., 2006). Σε όμοια αποτελέσματα ως προς το είδος των ομάδων και την ικανοποίηση αναγκών κατέληξαν οι Crawford και Salaman (2012), και επιπλέον πρόσθεσαν ότι όσο υψηλότερη οντοτικότητα παρουσιάζουν οι ομάδες αυτές η ικανοποίηση των αντίστοιχων αναγκών ήταν υψηλότερη. Ερμηνεύοντας το εν λόγω φαινόμενο επισημάνθηκε ότι οι άνθρωποι ταυτίζονται περισσότερο με ομάδες που

παρουσιάζουν υψηλότερη οντοτικότητα και ως εκ τούτου αποτυπώνονται με υψηλές επιδόσεις στην ικανοποίηση αναγκών.

Συνοψίζοντας, στο εν λόγω ερευνητικό εγχείρημα η διδακτική δυάδα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που δημιουργείται στο πλαίσιο της ΠΣ μπορεί να θεωρηθεί ως ομάδα έργου. Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα η διδακτική δυάδα παρουσιάζει μέτριο ή υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης, σημασίας, κοινών στόχων και εκβάσεων, ομοιότητας, διάρκειας και οντοτικότητας και αφετέρου μικρό μέγεθος και διαπερατότητα. Εξειδικεύοντας, η διάρκεια της εν λόγω ομάδας είναι εξωτερικώς καθορισμένη και το μέγεθός της προκαθορισμένο. Επιπλέον, οι στόχοι και οι εκβάσεις είναι θεωρητικά κοινοί, όπως ορίζονται από την κείμενη νομοθεσία. Επομένως, στοιχεία όπως η αλληλεπίδραση, η σημασία, η ομοιότητα και η διαπερατότητα των διδακτικών δυάδων, είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθορίζουν την μορφή που παρουσιάζουν οι διάφορες διδακτικές δυάδες. Τέλος, ως προς τις ανάγκες που ικανοποιούνται εντός των διδακτικών δυάδων, ως ομάδα έργου, είναι η ανάγκη για επιτυχία. Ολοκληρώνοντας, την ανάλυση της διδακτικής δυάδας ως ομάδα κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτή αναπτύσσεται.

2.2 Στάδια σχηματισμού διδακτικής δυάδας

Ως προς το σχηματισμό της διδακτικής δυάδας συνδιδασκαλίας στη σχετική βιβλιογραφία (Friend & Cook, 2010; Jurkowski et al., 2023; Pratt, 2014) αξιοποιείται η θεωρία των σταδίων ανάπτυξης του Tuckman. Ειδικότερα σύμφωνα με τον Tuckman (1965), οι ομάδες περνούν από διαδοχικά στάδια ανάπτυξης. Αρχικά, τα μέλη οργανώνονται και αποδέχονται τους στόχους της ομάδας (forming), στη συνέχεια εμφανίζονται διαφωνίες για ρόλους και ευθύνες (storming), και ακολουθεί η επίλυση αυτών των διαφορών ώστε να δημιουργηθεί συνοχή και συνεργασία (norming), γεγονός που οδηγεί στη βελτιωμένη απόδοση της ομάδας (performing). Ο Little (1990) επισημαίνει ότι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών εξελίσσεται από την ατομική ευθύνη και ανεξαρτησία προς τη συνεργασία και την κοινή δράση. Συνεπώς, η διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων είναι σημαντική πρόκληση για τα μέλη της διδακτικής δυάδας συνδιδασκαλίας, ώστε να αναπτυχθεί μια αποτελεσματική συνεργατική σχέση. Με στόχο την επιτυχία της συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ειδικής

αγωγής χρειάζεται να αναπτύξουν μια σχέση εμπιστοσύνης (Friend et al., 2010) ώστε να συνεργαστούν αποτελεσματικά (Pratt, 2014). Η συνεργασία περιλαμβάνει τον συντονισμό και τη σύνθεση των δεξιοτήτων και γνώσεων και των δύο πλευρών για την επίτευξη του κοινού στόχου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Jurkowski και Müller, 2018; Pratt, 2014).

Επιχειρώντας την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αναπτυχθούν και να διατηρηθούν αποτελεσματικές σχέσεις συνδιδασκαλίας, η Pratt (2014) αποτύπωσε ένα σχετικό μοντέλο αξιοποιώντας τα στάδια ανάπτυξης των ομάδων του Tuckman (1965). Το μοντέλο αναφέρεται ως Επίτευξη της Συμβίωσης (Achieving Symbiosis) και περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια: την έναρξη (Initiation), την περιστροφή της συμβίωσης (Symbiosis Spin) και την ολοκλήρωση (Fulfillment) (Pratt, 2014). Αναλυτικότερα, οι λειτουργίες σε κάθε στάδιο είναι οι εξής:

Στάδιο 1 – Έναρξη (Initiation)

Το πρώτο στάδιο, η έναρξη (Initiation), επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται η αρχική εργασιακή τους σχέση, θέτοντας τις βάσεις για τη συνεργασία. Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν δισταγμούς, ειδικά δε στην περίπτωση που απουσιάζει προηγούμενη εμπειρία στη συνδιδασκαλία. Οι συνεργασίες δύναται να ξεκινήσουν με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών, με αίτημα διοικητικών παραγόντων ή λόγω οργανωτικών αναγκών (Pratt, 2014). Κατά τη φάση αυτή, σημαντικός παράγοντας είναι ο καθορισμός των ρόλων και η σαφής επικοινωνία προς αποφυγή εντάσεων, καθώς οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τις διδακτικές μεθόδους και τις προσωπικότητες των συναδέλφων τους. Σύμφωνα με την Pratt (2014), καθοριστική για την επιτυχία της έναρξης είναι η διαθεσιμότητα χρόνου για σχεδιασμό και η διοικητική υποστήριξη.

Στάδιο 2 – Περιστροφή της Συμβίωσης (Symbiosis Spin)

Το δεύτερο στάδιο, η Περιστροφή της Συμβίωσης (Symbiosis Spin), περιγράφεται ως μια κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν στρατηγικές, οικοδομούν τη συνεργασία τους και αναστοχάζονται με σκοπό τη βελτίωση τη διδασκαλία τους. Σε αυτή τη φάση, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις, όπως διαφορές στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις ή τις μεθόδους διαχείρισης τάξης, οι οποίες δύναται επιφέρουν συγκρούσεις αλλά μπορούν να τις διαχειριστούν μέσω ανοιχτής επικοινωνίας και διαρκούς ανατροφοδότησης. Επιπλέον, η χρήση

δομημένων εργαλείων σχεδιασμού, όπως οι σαφείς ρόλοι κατά την παράδοση του μαθήματος, συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας. Το στάδιο αυτό αποτελεί κρίσιμο σημείο για τη μετάβαση από την απλή συνύπαρξη στην πραγματική συνεργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί δομούν αμοιβαία εμπιστοσύνη και προσδιορίζουν το κοινό έδαφος αξιοποιώντας ουσιαστικά τις διαφορές τους προς όφελος της διδασκαλίας (Pratt, 2014).

Στάδιο 3 – Ολοκλήρωση (Fulfillment)

Στο τρίτο και τελικό στάδιο, την Ολοκλήρωση (Fulfillment), περιγράφεται η επίτευξη μιας ολοκληρωμένης και αλληλεξαρτώμενης συνεργασίας. Σε αυτή τη φάση, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ισότιμα, με σαφώς καθορισμένους ρόλους, έχοντας ενσωματώσει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό στη διδασκαλία τους. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν πλέον σχετίζονται κυρίως με εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι ανάγκες των μαθητών ή οι απαιτήσεις της διοίκησης, και όχι τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι δύο εκπαιδευτικοί βιώνουν προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση, έχοντας ξεπεράσει προηγούμενες προκλήσεις και δημιουργώντας μια ισχυρή, παραγωγική σχέση που τους επιτρέπει να αποδίδουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Ως εκ τούτου συχνά διστάζουν να αλλάξουν συνεργάτη, αναγνωρίζοντας τη σημασία της επιτυχούς συνεργασίας για την ποιότητα της διδασκαλίας (Pratt, 2014).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι το μοντέλο δίνει έμφαση στην αλληλεξάρτηση, τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνδυάζουν τα ατομικά τους πλεονεκτήματα και την τεχνογνωσία τους ώστε να ξεπερνούν τις πιθανές δυσκολίες της συνδιδασκαλίας. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η σημασία της συμβατότητας, η οποία ενδέχεται να προκύψει είτε από ομοιότητα στις διδακτικές φιλοσοφίες είτε από συμπληρωματικότητα στις δεξιότητες και στα πλεονεκτήματα. Τόσο εξωτερικοί παράγοντες, όπως η διοικητική υποστήριξη και η επαγγελματική ανάπτυξη, όσο και διαπροσωπικές δυναμικές, όπως η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η φροντίδα, επηρεάζουν καθοριστικά την επιτυχία της συνεργασίας. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η απλή εξωτερική υποστήριξη δεν αρκεί, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αλληλεπιδρούν ενεργά, αξιοποιώντας τις διαφορές και τα δυνατά τους σημεία, ώστε να οικοδομήσουν μια βιώσιμη και αποτελεσματική σχέση (Pratt, 2014).

2.3 Η διδακτική δυάδα ως μοντέλο συνεργατικής διδασκαλίας: παράγοντες επιτυχίας και βιωσιμότητας

Δεδομένου ότι η διδακτική δυάδα συγκροτείται μέσα σε συγκεκριμένα προσωπικά και θεσμικά συμφραζόμενα, ανακύπτουν ερωτήματα σχετικά με την επίδραση της προσωπικότητας, του επαγγελματικού υποβάθρου και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στη συνεργασία τους, καθώς και με τον ρόλο εξωτερικών παραγόντων, όπως το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διοικητική υποστήριξη και ο κοινός προγραμματισμός. Ως εκ τούτου στη συνέχεια επιχειρείται να κατανοηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα αυτής της συνεργασίας.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Jurkowski et al. (2023), οι συνθήκες που καθορίζουν την επιτυχία της συνεργατικής διδασκαλίας ταξινομούνται σε τρία επίπεδα: (α) το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, (β) το επίπεδο της σχολικής μονάδας, και (γ) το επίπεδο της διδακτικής δυάδας. Κάθε ένα από αυτά τα επίπεδα περιλαμβάνει συγκεκριμένους παράγοντες που είτε διευκολύνουν είτε εμποδίζουν την ανάπτυξη της συνδιδασκαλίας.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, τρεις βασικοί παράγοντες επηρεάζουν τη διδακτική δυάδα: η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική πολιτική και η διαθεσιμότητα πόρων (Jurkowski et al., 2023). Η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα της συνδιδασκαλίας. Οι γενικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζουν μαθήματα που απευθύνονται σε μικτές ομάδες μαθητών (Solis, Vaughn, Swanson, & McCulley, 2012). Η απουσία προγραμμάτων επιμόρφωσης που εστιάζουν στη συνδιδασκαλία μπορεί να οδηγήσει σε ασαφείς ρόλους και καθήκοντα, προκαλώντας δυσκολίες στην επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Friend & Cook, 2010). Η ύπαρξη μιας σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί τη συνεκπαίδευση και την επαγγελματική συνεργασία είναι καθοριστικής σημασίας (Jurkowski et al., 2023), καθώς επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συνεργασία και την εφαρμόζουν στην πράξη. Τέλος, οι οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι είναι επίσης σημαντική. Η έλλειψη χρηματοδότησης για κοινό σχεδιασμό μαθημάτων, επιμορφωτικά σεμινάρια και

υποστηρικτικό υλικό μπορεί να περιορίσει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν αποτελεσματικά (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η υποστήριξη της διοίκησης, η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες και η διαθεσιμότητα χρόνου για κοινό προγραμματισμό αποτελούν βασικά στοιχεία για την επιτυχία της διδακτικής δυάδας (Jurkowski et al., 2023). Η στάση του διευθυντή απέναντι στη συνδιδασκαλία είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η διοικητική υποστήριξη, μέσω συγκεκριμένων οδηγιών και πόρων, μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Santoli et al., 2008). Επιπλέον, η δυνατότητα συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, μπορεί να προσφέρει επιπλέον υποστήριξη τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς (Jurkowski et al., 2023). Ο κοινός προγραμματισμός αποτελεί έναν ακόμα κρίσιμο παράγοντα. Η έλλειψη χρόνου για από κοινού σχεδιασμό των μαθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε επιφανειακή συνεργασία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν περισσότερο ως παράλληλοι διδάσκοντες παρά ως συνεργάτες (Mulholland & O'Connor, 2016).

Συνεχίζοντας, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι ενδοπροσωπικοί και διαπροσωπικοί παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη διδακτική δυάδα. Η επιτυχία της εξαρτάται από ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο συμμετεχόντων. Η ποιότητα αυτής της συνεργασίας καθορίζεται από μια σειρά ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συνοχή της, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και, εν τέλει, τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών (Jurkowski et al., 2023). Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επαγγελματική ταυτότητα, οι πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και οι επικοινωνιακές στρατηγικές των συνδιδασκάλων, διαμορφώνουν σημαντικά τη λειτουργία της διδακτικής δυάδας.

α. Προσωπικότητα και συμβατότητα των συνδιδασκάλων

Ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχία της διδακτικής δυάδας είναι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους συμβατότητα. Η συνεργασία μεταξύ δύο ατόμων με διαφορετικές απόψεις, εργασιακές προσεγγίσεις ή και ασύμβατους τρόπους επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις και να μειώσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Ahonen et al., 2024). Οι Fluijt, Bakker και Struyf (2016) τονίζουν ότι όταν οι συνδιδάσκαλοι μοιράζονται κοινές αξίες, πεποιθήσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν μια αποδοτική συνεργασία. Αντίθετα, η αδυναμία δημιουργίας μιας

αρμονικής επαγγελματικής σχέσης μπορεί να οδηγήσει σε ένα δυσλειτουργικό εργασιακό περιβάλλον και στην αύξηση της εργασιακής έντασης.

β. Η επαγγελματική ταυτότητα και οι ατομικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ταυτότητα των συνδιδασκάλων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της συνεργασίας τους. Σύμφωνα με τους Takala και Saarinen (2020), οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη συνδιδασκαλία ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, να αναζητήσουν κοινές στρατηγικές και να επιδείξουν ευελιξία στη συνεργασία τους. Αντίθετα, όταν ένας εκπαιδευτικός θεωρεί τη συνδιδασκαλία ως επιβολή ή ως απειλή για την επαγγελματική του αυτονομία, η συνεργασία γίνεται πιο δύσκολη και ενδέχεται να προκύψουν συγκρούσεις. Επιπλέον, η επαγγελματική αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη δυναμική της διδακτικής δυάδας. Οι Ahonen et al. (2024) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση επαγγελματικής αυτονομίας και ανεξαρτησίας μπορεί να δυσκολευτούν να προσαρμοστούν σε ένα μοντέλο που απαιτεί συνεχή συνεργασία και συλλογική λήψη αποφάσεων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέρος μιας ευρύτερης μαθησιακής κοινότητας είναι πιο ανοιχτοί στη συνεργασία και στην υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών.

γ. Εμπιστοσύνη και αμοιβαίος σεβασμός: Το θεμέλιο μιας υγιούς συνεργασίας

Η εμπιστοσύνη μεταξύ των συνδιδασκάλων είναι ζωτικής σημασίας για τη σταθερότητα και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους. Οι Fluijt et al. (2016) υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη οικοδομείται όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ο συνεργάτης τους τους σέβεται, τους εκτιμά και αναγνωρίζει την αξία της δουλειάς τους. Η αίσθηση ισότητας και η δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων ενισχύουν την εμπιστοσύνη και την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, η εμπιστοσύνη συμβάλλει καθοριστικά στην ειλικρινή επικοινωνία, η οποία είναι καίρια για την επιτυχημένη επίλυση διαφορών. Όταν υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός, οι συνδιδάσκαλοι μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις και τις ανησυχίες τους ελεύθερα, χωρίς φόβο για αρνητική κριτική ή σύγκρουση (Murawski & Swanson, 2001). Αντίθετα, η μειωμένη εμπιστοσύνη μπορεί να οδηγήσει σε καταστάσεις όπου οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν διαφορές, δημιουργώντας ένα ασαφές και δυσλειτουργικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

δ. Η σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας

Η επικοινωνία αποτελεί τη βάση για κάθε επιτυχημένη διδακτική δυάδα. Οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν τακτικές συναντήσεις, λαμβάνουν συνεχώς ανατροφοδότηση και προσαρμόζουν τις διδακτικές τους στρατηγικές έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν στη συνδιδασκαλία. Η σαφής και ανοιχτή επικοινωνία βοηθά στη μείωση των παρεξηγήσεων και στη διατήρηση της συνοχής στη διδασκαλία (Jurkowski et al., 2023). Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στη συνδιδασκαλία είναι η διαχείριση των συγκρούσεων. Οι Pratt (2014) και Rice & Zigmond (2000) αναφέρουν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ συνδιδασκάλων συχνά προκύπτουν από διαφορές στις διδακτικές προσεγγίσεις, στις παιδαγωγικές αντιλήψεις ή ακόμα και στις προσδοκίες για τη συνεργασία. Η εφαρμογή στρατηγικών επικοινωνίας, όπως η ενεργητική ακρόαση και η διαπραγμάτευση, μπορεί να βοηθήσει τόσο στην πρόληψη όσο και στη διαχείριση αυτών των συγκρούσεων.

ε. Κατανομή ρόλων και ευθυνών

Η σαφής κατανομή ρόλων και ευθυνών είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της διδακτικής δυάδας. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή αντίληψη των καθηκόντων τους, μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις και σύγχυση στη διδακτική διαδικασία (Friend et al., 2010). Αντίθετα, η υπερβολική τυποποίηση των ρόλων μπορεί να περιορίσει την ευελιξία των εκπαιδευτικών, καθιστώντας δύσκολη την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της διδασκαλίας (Jurkowski et al., 2023). Η κατανομή των ρόλων θα πρέπει να βασίζεται τόσο στις δεξιότητες όσο και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, αλλά να διατηρείται ευέλικτη ώστε να επιτρέπει την προσαρμογή στις εκάστοτε διδακτικές ανάγκες (Scruggs et al., 2007). Μία προσέγγιση που προτείνουν οι Murawski & Dieker (2004) είναι η εναλλαγή ρόλων, διασφαλίζοντας ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται δευτερεύων ή περιθωριοποιημένος στη διαδικασία της συνδιδασκαλίας.

Συνοψίζοντας, η επιτυχία της διδακτικής δυάδας δεν εξαρτάται από μεμονωμένους παράγοντες, αλλά από τη δυναμική αλληλεπίδραση θεσμικών, οργανωτικών και διαπροσωπικών στοιχείων που διαμορφώνουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο η συνδιδασκαλία μπορεί να αναπτυχθεί και να προσφέρει τα μέγιστα οφέλη. Η επιτυχία της βασίζεται σε ένα σύνολο παραγόντων που δημιουργούν ένα ευνοϊκό πλαίσιο συνεργασίας, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν πλήρως τις δεξιότητές τους.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, η θεσμοθέτηση σαφών πολιτικών, η παροχή επαρκών πόρων και η ενίσχυση της συνεκπαίδευσης μέσω κατάλληλων

επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη βιωσιμότητα της συνδιδασκαλίας. Παράλληλα, ο ρόλος της σχολικής διοίκησης είναι καθοριστικός, καθώς διαμορφώνει τις κατάλληλες οργανωτικές συνθήκες, προάγει τη συνεργασία και διασφαλίζει τον αναγκαίο χρόνο για κοινό προγραμματισμό και συντονισμό της διδασκαλίας. Ωστόσο, εξίσου σημαντικοί είναι οι ενδοπροσωπικοί και διαπροσωπικοί παράγοντες. Η εμπιστοσύνη, η ανοιχτή επικοινωνία και η διάθεση συνεργασίας αποτελούν θεμελιώδεις συνιστώσες που καθορίζουν την ποιότητα της σχέσης μεταξύ των συνδιδασκάλων. Η ύπαρξη κοινής παιδαγωγικής αντίληψης, η προσαρμοστικότητα και η σαφής κατανομή ρόλων συμβάλλουν στη δημιουργία ενός παραγωγικού και συνεργατικού κλίματος. Παράλληλα, η συνεχής ανατροφοδότηση και ο συλλογικός αναστοχασμός είναι βασικά εργαλεία για τη διατήρηση μιας επιτυχημένης και αποδοτικής συνεργασίας. Συνολικά, η διδακτική δυάδα έχει καθοριστική επίδραση τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση, υπό την προϋπόθεση ότι συνδυάζει θεσμική υποστήριξη, οργανωτική ευελιξία και προσωπική δέσμευση. Με μια ολοκληρωμένη και στοχευμένη προσέγγιση, η συνδιδασκαλία μπορεί να αποτελέσει έναν ισχυρό μηχανισμό βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κεφάλαιο 3^ο: Επαγγελματική ταυτότητα

Το ασαφές και συγκεχυμένο πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού της ΠΣ στην Ελλάδα θέτουν επί τάπητος θέματα διερεύνησης του τρόπου δράσης και ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ στο επάγγελμά τους. Εξειδικεύοντας, σύμφωνα με τη διερεύνηση που έγινε στην προηγούμενη ενότητα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να εργασθούν στο πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ ανταποκρίνονται σύμφωνα με την ατομική τους διαμορφωμένη θεώρηση, καθώς αφενός δεν έχει υιοθετηθεί ένα ενιαίο οργανωτικό πλαίσιο ως προς τη στόχευση και τη λειτουργία του θεσμού, και αφετέρου η σχετική επιστημονική υποστήριξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ως προς τη λειτουργία και την αποστολή του θεσμού φαίνεται έντονα διαφοροποιημένη. Η θέση αυτή αναδεικνύει ζητήματα ταυτότητας, και καθώς αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο πλαίσιο της ΠΣ και ανακύπτουν ζητήματα επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, όπως επισημαίνεται σε σχετική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι επιδρούν καθοριστικά στη μάθηση και την εξέλιξη των μαθητών τους (Harris & Rutledge, 2010; Jennings & Greenberg, 2009), γεγονός που εντείνει την αναγκαιότητα διερεύνησης της δράσης τους. Ουσιαστικά, η δράση προκύπτει από την απάντηση που δίνει ο κάθε εκπαιδευτικός στο ερώτημα «Ποιος είμαι ως δάσκαλος;» (Palmer, 1997), αναδεικνύοντας ζητήματα διαμόρφωσης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

3.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της ταυτότητας

Αν και το ερώτημα σχετικά με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται απλό, υπάρχει πληθώρα ερμηνειών και δυνατότητες διερεύνησης υπό διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια (Feser & Haak, 2022), δημιουργώντας προκλήσεις στη διερεύνηση προσδιορισμού των χαρακτηριστικών της και της κατασκευής της (Anraamidou, 2014). Αξίζει να αναφερθεί ότι τις δύο τελευταίες δεκαετίες υπάρχει πληθώρα ερευνών οι οποίες αφορούν την κατασκευή της ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι από το 2000 έως το 2020 υπάρχουν πάνω 1.478 σχετικές δημοσιεύσεις στην βάση δεδομένων του ERIC (Feser & Haak, 2022). Συμπερασματικά, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών αν και αποτελεί ένα από τα πεδία που συγκεντρώνει ακόμη το ενδιαφέρον των ερευνητών της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου συνεχίζει να διερευνάται (Beijaard et al., 2004; Schutz et al., 2018; Zhang & Wang, 2022).

Ως προς τα θεωρητικά πλαίσια που χρησιμοποιούνται στις έρευνες που αφορούν την ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι το πλαίσιο της προσωπικής (π.χ. Erikson, 1959), της κοινωνικής (π.χ. Wenger, 1999) και της συλλογικής ταυτότητας (π.χ. Soenen & Moingeon, 2002). Επιπλέον, εντός αυτών εντοπίζονται στοιχεία που αφορούν τη θέση (π.χ. Holland et al., 1998) και διάσταση της ταυτότητας μέσα από την αφήγηση (π.χ. Sfard & Prusak, 2005). Τα διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια που αξιοποιούνται, αν και το καθένα από αυτά εστιάζει σε συγκεκριμένες πτυχές της ταυτότητας εν γένει και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ειδικότερα, δεν είναι διακριτά μεταξύ τους αλλά παρουσιάζουν επικαλύψεις και είναι ιδιαίτερα συνυφασμένα μεταξύ τους (Feser & Haak, 2022). Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μία επισκόπηση των κυριότερων εννοιών της επαγγελματικής ταυτότητας που εντοπίζονται στη σχετική έρευνα.

Όπως γίνεται ευκολά αντιληπτό και από τον ίδιο τον όρο, οι προσεγγίσεις που αξιοποιούνται στην προσωπική ταυτότητα επικεντρώνονται στο άτομο (Schildberg, 2010) και εξετάζεται μέσα από δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες υπογραμμίζουν τη σύνδεση της ταυτότητας με τα ατομικά χαρακτηριστικά και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Σύμφωνα με τη θεωρία της ταυτότητας του Goffman (1963), η προσωπική ταυτότητα ενσωματώνει χαρακτηριστικά όπως οι γνώσεις, οι αντιλήψεις, η αυτοαντίληψη, τα συναισθήματα και η εξωτερική εμφάνιση του ατόμου (Ashforth & Mael, 1989). Τα χαρακτηριστικά, αυτά τα οποία αν και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ταυτότητα, αναδιαμορφώνονται καθώς η ταυτότητα εξελίσσεται, ενώ οι αλλαγές στα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας. Λόγω της αδιάσπαστης σύνδεσης μεταξύ της προσωπικής ταυτότητας και των χαρακτηριστικών, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ταυτότητας, οι πεποιθήσεις και η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται συχνά ως δείκτες της προσωπικής ταυτότητας σε ποσοτικές έρευνες (Hanna et al., 2019). Επιπλέον, οι θεωρίες του Mead (1934) και του Erikson (1959) παρουσιάζουν την προσωπική ταυτότητα ως μια δομή η οποία βρίσκεται υπό διαπραγμάτευση κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Επομένως, καθώς η ταυτότητα διαμορφώνεται σε διαφορετικά πλαίσια, δημιουργούνται πολλαπλές υποταυτότητες, μεταξύ των οποίων αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεξάρτησης αλλά και σύγκρουσης κάποιες φορές (π.χ. «εγώ ως δάσκαλος» έναντι «εγώ ως γονέας») (Erikson, 1959; Goffman, 1963). Προκειμένου να διαμορφωθεί μια ισχυρή συνολική ταυτότητα, τα άτομα καλούνται να

συμφιλιώσουν και να ευθυγραμμίσουν τις υποταυτότητες τους όσο το δυνατόν περισσότερο (Mead, 1934).

Επιπλέον, η προσωπική ταυτότητα ερμηνεύεται και μέσω της θεωρίας της αφηγηματικής ταυτότητας, η οποία επισημαίνει τη σημασία της εσωτερικής αφήγησης και του εσωτερικού διαλόγου κατά στη διαδικασία νοηματοδότησης του εαυτού, προσδίδοντας συνοχή και νόημα στις εμπειρίες του ατόμου (Sfard & Prusak, 2005). Η αναγκαιότητα αφηγηματικής συνοχής γίνεται ιδιαίτερα εμφανής κατά την ύπαρξη αντιφάσεων μεταξύ των υποταυτοτήτων ή καθώς το άτομο επιχειρεί να τοποθετηθεί μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004). Τα λανθάνοντα χαρακτηριστικά, όπως οι γνώσεις, τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις, συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση αυτών των αφηγήσεων, ενώ παράλληλα τροποποιούνται μέσα από τη διαδικασία της αφήγησης (Dugas, 2021). Μέσω αυτής της διαπραγμάτευσης, η προσωπική ταυτότητα μετασχηματίζεται διαρκώς, αντικατοπτρίζοντας τόσο την εσωτερική εμπειρία όσο και τη σχέση του ατόμου με το κοινωνικό του πλαίσιο.

Αν και όπως προέκυψε από την πρότερη ανάλυση η κοινωνική ταυτότητα συνδέεται με την ατομική δεδομένου ότι αφορά μεμονωμένα άτομα, χαρακτηριστικό γνώρισμα του πλαισίου της κοινωνικής ταυτότητας είναι η εστίαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους (Schildberg, 2010). Σύμφωνα με τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις η αίσθηση του εαυτού ενός ατόμου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό του πλαίσιο και τις ομάδες στις οποίες ανήκει και ταυτίζεται, και ότι τα άτομα επιδιώκουν να αναπτύξουν και να διατηρήσουν μια θετική άποψη για τον εαυτό τους συγκρίνοντας τον εαυτό τους και τη συμμετοχή τους στην ομάδα με τις «εξωομάδες» (Tajfel & Turner, 1979; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987). Ουσιαστικά, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, προσφέρει το πλαίσιο κατανόησης της ταυτότητας ως κοινωνική κατασκευή ως προς τον τρόπο και την αιτία που αυτή διαμορφώνεται και επαναδιαμορφώνεται εντός του κοινωνικού πλαισίου (Rushton & Reiss, 2021). Σύμφωνα με τον Wenger (1999) σημαντικό χαρακτηριστικό της είναι ότι το κάθε άτομο εντάσσεται σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες με αποτέλεσμα να αναπτύσσει ποικίλες κοινωνικές ταυτότητες, και τελικώς στη δημιουργία μιας πολυεπίπεδης ταυτότητας. Η αντίληψη αυτής της ταυτότητας ως συνεκτικού συνόλου, παρά τις ετερογενείς πτυχές της, ενισχύεται μέσω της συνεχούς (ανα)κατασκευής αφηγήσεων, που ενοποιούν διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες σε μία συνολική αφηγηματική δομή (Dugas, 2021). Επιπλέον, Η τοποθέτηση του ατόμου στον κοινωνικό κόσμο διαμορφώνεται μέσα από τη «ταυτότητα θέσης», η οποία

αντικατοπτρίζει την αντίληψη της κοινωνικής του θέσης σε σχέση με άλλους (Holland et al., 1998).

Η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας προκύπτει από το αίσθημα του ανήκειν σε κοινωνικές ομάδες, καθώς και από την κοινωνική αλληλεπίδραση που είτε επιβεβαιώνει τη συμμετοχή είτε διαφοροποιεί το άτομο από άλλες ομάδες (Tajfel, 1978; Wenger, 1999). Η αναγνώριση του ατόμου ως μέλους μίας ομάδας επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογική αποδοχή, ενώ παράλληλα προκύπτει διαφοροποίηση από άλλες ομάδες, δημιουργώντας μια θετική εικόνα για τη δική του ομάδα (Tajfel & Turner, 2001). Συνολικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η κοινωνική ταυτότητα λειτουργεί ως ένας μηχανισμός σύνδεσης της προσωπικής ταυτότητας με τη συμμετοχή του ατόμου στις κοινωνικές ομάδες, ενσωματώνοντας στοιχεία που προκύπτουν τόσο από την προσωπική σύνδεση όσο και από τη διαδικασία διαφοροποίησης ατόμου (Feser & Haak, 2022).

Συνεχίζοντας, ενώ η προσωπική ταυτότητα και η κοινωνική ταυτότητα εστιάζουν στα άτομα απαντώντας στην ερώτηση «Ποιος είμαι;», η συλλογική ταυτότητα επικεντρώνεται στις κοινωνικές ομάδες απαντώντας αντίστοιχα στο ερώτημα «Ποιοι είμαστε;». Στην προκειμένη περίπτωση υπάρχει σαφής διαφοροποιημένη εστίαση στην ταυτότητα των συλλογικοτήτων που, ως σύνολο, τα μέλη τους παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, αντιλήψεις και πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία ορίζουν τελικώς την κουλτούρα τους (π.χ. την κουλτούρα ενός σχολείου) (Soenen & Moingeon, 2002; Wenger, 1999). Αναφορικά με την έρευνα στην εκπαίδευση, το θεωρητικό πλαίσιο της συλλογικής ταυτότητας χρησιμοποιείται ώστε να προσδιοριστεί η ταυτότητα των εκπαιδευτικών από την οπτική της κουλτούρας ως προς ένα ζήτημα (π.χ. Bower & Parsons, 2016).

Σε αυτό το σημείο κρίσιμο είναι να επισημανθεί ότι τα θεωρητικά πλαίσια της συλλογικής και της κοινωνικής ταυτότητας είναι στενά συνυφασμένα. Ειδικότερα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας προκαλεί συναισθήματα ανήκειν, σύνδεσης και συμμετοχής μεταξύ των μελών της ομάδας, καθορίζοντας ως εκ τούτου τόσο την κοινωνική ταυτότητα κάθε μέλους της ομάδας όσο και τη συλλογική ταυτότητα της ομάδας (Tajfel & Turner, 2001; Wenger, 1999). Επιπλέον, η συμπεριφορά των κοινωνικών ομάδων και κατ' επέκταση ο σχηματισμός και η διατήρηση των συλλογικών ταυτοτήτων, προϋποθέτει ότι τα άτομα κατέχουν κοινωνικές ταυτότητες που καθορίζουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση στα ποικίλα κοινωνικά πλαίσια (Tajfel, 1978). Επιπλέον, η στενή σύνδεση των δύο

προσεγγίσεων είναι εμφανής και σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εντός και μεταξύ κοινωνικών ομάδων. Υπό το πρίσμα της ενδοομαδικής οπτικής τα μέλη των ομάδων παρουσιάζουν κοινές αφηγήσεις, πεποιθήσεις, κανόνες, συνήθειες και πρακτικές (Soenen & Moingeon, 2002) ως αποτέλεσμα της διαμόρφωσης των κοινωνικών τους ταυτοτήτων από την συλλογική ταυτότητα της ομάδας (Haslam, 2017). Αντίθετα, υπό την δια-ομαδική οπτική, τα μέλη διαφορετικών ομάδων συμπεριφέρονται διαφορετικά, και παρουσιάζοντας διαφοροποιημένη ενδο-ομαδική αφήγηση, πεποιθήσεις κτλ. με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται κοινωνικές συγκρίσεις και σχέσεις ανταγωνισμού τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Soenen & Moingeon, 2002).

Κεντρικό σημείο σύγκλισης όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι ότι η ταυτότητα δε νοείται ως σταθερή αλλά ως διαρκώς μεταβαλλόμενη. Επιπλέον, η διαμόρφωση, αλλά και η διατήρηση, της ταυτότητας αποτελούν σύνθετες και πολύπλοκες εσωτερικές και κοινωνικές διεργασίες κατά την αδιάκοπη και διαρκή προσπάθεια των υποκειμένων για νοηματοδότηση, τοποθέτηση και επανατοποθέτηση επιχειρώντας να ευθυγραμμιστούν με τις ατομικές ή/και τις κοινωνικές αξιώσεις. Ως προς τα παραγόμενα έργα σύμφωνα με την προσωπική, κοινωνική και συλλογική ταυτότητας επικεντρώνονται κυρίως στην απόδοση σε συγκεκριμένες λανθάνουσες, εσωτερικές δομές των ατόμων ή των ομάδων (π.χ. πεποιθήσεις και αντιλήψεις για τον εαυτό τους ως άτομο/ομάδα), ενώ οι αφηγηματικές προσεγγίσεις και οι θεωρίες θέσης εστιάζουν περισσότερο σε εμφανείς ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης (π.χ. λεκτικές αφηγήσεις σχετικά τον με εαυτό τους και ενέργειες με στόχο να αποστασιοποιηθούν ή να ευθυγραμμιστούν με τους άλλους). Ωστόσο, και τα παραγόμενα έργα δεν νοούνται ανεξάρτητα μεταξύ τους καθώς ο αναστοχασμός επί των ατομικών εμπειριών επιφέρει τον εναρμονισμό του ατόμου με το περιβάλλον του. Κατά συνέπεια οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις εντός επαγγελματικών πλαισίων οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό των εσωτερικών, λανθανουσών δομών του ατόμου (Feser & Haak, 2022). Συνοψίζοντας, η ταυτότητα νοείται ως μια πολυφωνική κοινωνική κατασκευή η οποία διαμορφώνεται και επαναδιαμορφώνεται εντός των ποικίλων κοινωνικών πλαισίων που βρίσκονται τα άτομα κατά τη διάρκεια του βίου τους, η ατομική δράση των οποίων επιδρά καταλυτικά στην διαμόρφωσή της.

3.2 Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Η έννοια της επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ως ένας από τους σημαντικούς τομείς της εκπαιδευτικής έρευνας, επιχειρώντας να την προσδιορίσουν και να προσδιορίσουν τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωσή της (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Pillen et al., 2013). Θεωρείται ότι ανακαλύπτοντας την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δύναται να φωτισθούν σημαντικές πτυχές όπως η επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος, η αποτελεσματικότητα, η διατήρηση, η επαγγελματική ανάπτυξη και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή (Beijaard et al., 2004; Day, Elliot, & Kington, 2005; Lasky, 2005). Παρά το πλήθος της σχετικής βιβλιογραφίας αποτελεί κοινό τόπο ότι αποτελεί μία πολύπλοκη έννοια, καθώς δεν χρησιμοποιείται ένας ενιαίος ορισμός και εμφανίζεται με ποικίλες έννοιες, με αποτέλεσμα να καθίσταται ασαφής (Beijaard et al., 2004; Lamote & Engels, 2010; Pillen et al., 2013).

Ως προς της ασάφεια της έννοιας οι Pillen, den Brok & Beijaard (2013) αναφέρουν ότι οι ερευνητικές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται τόσο ως προς τον ορισμό της έννοιας, άλλα και την οπτική της θεώρησης και της μελέτης που υιοθετούν. Ωστόσο, κομβικό σημείο σύγκλισης είναι η προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως μία ενεργή και διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία (Feser & Haak, 2022). Επιπλέον, θεωρείται ότι επηρεάζεται τόσο από ατομικά χαρακτηριστικά, τις ατομικές εμπειρίες μάθησης και τις ατομικές αντιλήψεις όσο και από το επαγγελματικό περιβάλλον που δραστηριοποιούνται, τις γνώσεις και τις δεξιότητες και τις στάσεις των συναδέλφων (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Cooper & Olson, 1996; Flores & Day, 2006; Hong, 2010; Olsen, 2010, 2011). Σύμφωνα με τον Olsen (2010) η επαγγελματική ταυτότητα νοείται και ως προϊόν και ως διαδικασία. Το προϊόν αναφέρεται στη σύλληψη για τον εαυτό τους μέσα από την αλληλεπίδραση ατομικών στοιχείων και την θεώρηση τους για το επάγγελμα. Η διαδικασία αναφέρεται στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού που προκύπτουν λόγω εξωτερικών ή εσωτερικών επιρροών. Όπως διαπιστώνεται, οι παραπάνω θέσεις συνάδουν με την προσέγγιση της ταυτότητας μέσω των εκφάνσεων ως ατομικής, κοινωνικής και συλλογικής ταυτότητας που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

Σύμφωνος με την παραπάνω συλλογιστική είναι ο ορισμός για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που εντοπίζεται στην επισκόπηση του Beijaard και των συνεργατών (2004) και ορίζεται ως μια εν εξελίξει διαδικασία, η οποία αναφέρεται τόσο στο πρόσωπο όσο και στο πλαίσιο, αποτελείται από υπο-ταυτότητες και εμπεριέχει τη δράση ως ένα σημαντικό στοιχείο της. Ειδικότερα, η επαγγελματική ταυτότητα συνιστά μια διαρκή διαδικασία ερμηνείας και αναδιαμόρφωσης εμπειριών, αντικατοπτρίζοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αδιάλειπτη και συντελείται ως δια βίου μάθηση (Beauchamp & Thomas, 2009; Golzar, 2020). Η δυναμική διάσταση της διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας αποτυπώνεται με τα εξής ερωτήματα «Ποιος/α είμαι αυτή τη στιγμή;» και «Ποιος/α θέλω να γίνω;», επισημαίνοντας την αξία του αναστοχασμού. Η προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας ως δυναμικής διαδικασίας υποδηλώνει ότι αυτή δεν είναι σταθερή ή παγιωμένη, αλλά αποτελεί μια ενεργή και αναστοχαστική επαγγελματική ανάπτυξη που προκύπτει κατά την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στα ποικίλα επαγγελματικά και εκπαιδευτικά πλαίσια καθ' όλη τη διάρκεια του βίου τους. Ως εκ τούτου, η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί ένα σύνθετο και δύσκολο, και μερικές φορές, ακόμη και επώδυνο επίτευγμα για τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από τις εκάστοτε παρελθοντικές, παροντικές και μελλοντικές συνθήκες (Beijaard et al., 2004; Yuan, 2019).

Επιπλέον, καθώς η επαγγελματική ταυτότητα εμπεριέχει τόσο την προσωπική διάσταση όσο και το πλαίσιο δραστηριοποίησης του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου δεν είναι ούτε εντελώς μοναδική, αλλά και ούτε αποκλειστικά εξωτερικώς καθορισμένη. Οι εκπαιδευτικοί ευθυγραμμίζονται με το επαγγελματικό πλαίσιο, υιοθετώντας τα στοιχεία του εκάστοτε πλαισίου σύμφωνα με την αξία που τους αποδίδουν σε ατομικό επίπεδο. Ιδιαίτερα καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι οι σημαντικοί άλλοι, οι οποίοι απαντώνται εντός του κοινωνικού πλαισίου εργασίας (μαθητές, γονείς, διεύθυνση του σχολείου, συνάδελφοι, εκπρόσωποι τοπικής κοινότητας). Μέσω εσωτερικών και εξωτερικών διαλόγων με τους σημαντικούς άλλους, ο εκπαιδευτικός προβαίνει στον έλεγχο του κατά πόσο ανήκει ή διαφέρει από τους άλλους αλλά και το σύνολο που εκπροσωπούν (Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020; Φρυδάκη, 2015).

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών συντίθεται από επιμέρους υποταυτότητες οι οποίες σχετίζονται με διαφορετικά πλαίσια και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών (Beijaard et al., 2004; Feser & Haak, 2022). Κομβικής σημασίας είναι

η ισορροπία μεταξύ των διαφόρων υποταυτοτήτων, καθώς οι συγκρούσεις, ιδιαίτερα κατά την αρχική εκπαίδευση ή σε περιόδους αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενδέχεται να προκαλέσουν δυσκολίες και ανισορροπία (Beijaard et al., 2004; McClellan, 2017). Επιχειρώντας μετασχηματισμό ή εξάλειψη κάποιας υποταυτότητας, διαπιστώνεται ότι το έργο εξαρτάται από πόσο κεντρική είναι μια υποταυτότητα (Beauchamp & Thomas, 2009). Οι υποταυτότητες που εντοπίζονται είναι η ερευνητική ταυτότητα, κυρίως σε εκπαιδευτικούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ταυτότητα του δασκάλου τους και σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (π.χ. Ανταμιδου, 2014; Rushton & Reiss, 2021) η ταυτότητα του διδακτικού αντικειμένου (μουσικός, φυσικός, μαθηματικός) (Feser & Haak, 2022).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η επαγγελματική πράξη, η οποία αποτελεί οργανωτικό στοιχείο και υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν έναν ενεργό ρόλο στη διαδικασία επαγγελματικής τους εξέλιξης (Beijaard et al., 2004). Υπό το πρίσμα της εποικοδομητικής προσέγγισης της μάθησης, η ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσω της ενεργής εμπλοκής του εκπαιδευτικού, τόσο ατομικά όσο και συνεργατικά. Ως εκ τούτου, μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής πράξης αναπτύσσεται μία διαλεκτική και αμφίδρομη σχέση. Με άλλο λόγια η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού καθορίζει την επαγγελματική του δράση και τις επιλογές, και η επαγγελματική πράξη καθορίζει με τη σειρά της την διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020).

Εξίσου σημαντικό στοιχείο το οποίο βρίσκεται και πάλι σε διαλογική σχέση αλληλεξάρτησης με την επαγγελματική ταυτότητα είναι η επαγγελματική ανάπτυξη. Αφενός η επαγγελματική ταυτότητα είναι εκείνη που καθορίζει και διαμορφώνει τα κίνητρα και την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξής τους. Αφετέρου η επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία ορίζεται ως μία πολύπλοκη, διαρκής διαδικασία ενίσχυσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους με σκοπό να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και την αποτελεσματικότητά τους, αποτελεί πλαίσιο διαμόρφωσης της διαρκώς μεταβαλλόμενης επαγγελματικής τους ταυτότητας. Λόγω της πολυπλοκότητας των δύο εννοιών και του πολυπεπιδεδου χαρακτήρα τους, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι και η μεταξύ τους σχέση είναι πολύπλοκη και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν (Pi et al., 2024).

Επιχειρώντας την οριοθέτηση των στοιχείων που καθορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι στις σχετικές έρευνες γίνεται αναφορά σε έξι στοιχεία: αυτοεικόνα, κίνητρα, δέσμευση, αυτοαποτελεσματικότητα, αντίληψη του καθήκοντος και επαγγελματική ικανοποίηση (Hanna et al., 2019) τα οποία αναλύονται στη συνέχεια:

- α. Αυτοεικόνα: Ο τομέας της αυτοεικόνας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως διδάσκοντες. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που βλέπει τον εαυτό του ως καθοδηγητή μάθησης και όχι ως απλό μεταδότη γνώσεων έχει διαφορετική αυτοεικόνα από κάποιον που αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως διαχειριστή της τάξης.
- β. Κίνητρα: Ο τομέας των κινήτρων σχετίζεται με την επιθυμία να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός. Μια περίπτωση κινήτρου επιλογής του επαγγέλματος θα μπορούσε να είναι ότι ένας εκπαιδευτικός αισθάνεται εσωτερική ικανοποίηση όταν βοηθά τους μαθητές του να κατανοήσουν νέες έννοιες, γεγονός που ενισχύει την αξιακή του ταυτότητα.
- γ. Δέσμευση: Η δέσμευση και η αφοσίωση στο επάγγελμα συνιστούν κεντρικά στοιχεία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Ένα παράδειγμα υψηλής δέσμευσης στο επάγγελμα είναι η πρόθεση ενός εκπαιδευτικού να αφιερώνει επιπλέον χρόνο για να υποστηρίξει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- δ. Αυτο-αποτελεσματικότητα: Η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά την πεποίθηση των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους. Επομένως, ένας εκπαιδευτικός με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να νιώθει σιγουριά ότι μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών του, ενώ κάποιος με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να αμφιβάλλει για την ικανότητά του να διαχειριστεί μια απαιτητική τάξη.
- ε. Αντίληψη καθήκοντος: Ο τομέας της αντίληψης καθήκοντος περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το τι συνιστά καλή διδασκαλία. Ως εκ τούτου, ένας εκπαιδευτικός που θεωρεί ότι η διδασκαλία επικεντρώνεται στην αυστηρή πειθαρχία και στη μετάδοση πληροφοριών θα έχει διαφορετική προσέγγιση από κάποιον που βλέπει τη διδασκαλία ως μια αλληλεπιδραστική διαδικασία.
- στ. Ικανοποίηση από την εργασία: Η ικανοποίηση από την εργασία αφορά το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για τον χώρο εργασίας τους. Συνεπώς, ένας

εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον με συνεργάτες που εκτιμούν τη δουλειά του θα αισθάνεται μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σχέση με κάποιον που νιώθει υποτιμημένος ή εξαντλημένος (Hanna et al., 2019).

Οι Feser και Haak πρόσφατα (2022) διενήργησαν μετα-επισκόπηση στην οποία συνόψισαν τα δομικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Κυρίαρχο δομικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ταυτότητας παραμένει ότι ως έννοια είναι πολυδιάστατη και αποτελείται από υποταυτότητες. Επιπλέον στοιχεία που νοούνται ως προσωπικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας είναι: οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα, η αυτοαντίληψή τους ως εκπαιδευτικοί, η επαγγελματική δέσμευση και ικανοποίηση, η επαγγελματική γνώση και οι ικανότητες και πιο συγκεκριμένα η γνώση του περιεχομένου και η παιδαγωγική γνώση, καθώς και η εκπαιδευτική και η επαγγελματική βιογραφία. Ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν τα εξής: η αίσθηση του ανήκειν, οι δείκτες οι οποίοι επηρεάζουν την κοινωνική εμπλοκή (φύλο, εθνικότητα, ηλικία), ο τρόπος που αναγνωρίζεται από τους άλλους, και η συμπεριφορά τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τέλος, εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα, υπό το πρίσμα μιας συλλογικής προσέγγισης: η σχολική και θεσμική κουλτούρα, η κουλτούρα του διδακτικού αντικειμένου, η δημόσια εικόνα του εκπαιδευτικού, οι διδακτικές πρακτικές που μεταδίδονται εντός ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος ή ακόμη και.

Ωστόσο εντός της κοινότητας των εκπαιδευτικών εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στην μεταξύ τους επαγγελματική ταυτότητα. Χαρακτηριστική περίπτωση στην οποία εντοπίζονται έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στο επάγγελμα, οι νεοεισαχθέντες στο επάγγελμα και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (Lutovac & Kaasila, 2018). Επίσης, έντονες διαφορές στην ταυτότητα αναφέρεται μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) λόγω της διαφορετικής αποστολής της κάθε βαθμίδας (Rushton & Reiss, 2021). Επιπλέον, η ειδίκευση ή μη σε ένα συγκεκριμένο τομέα ενδέχεται να επιφέρει διαφοροποιήσεις στη επαγγελματική του ταυτότητα, καθώς λόγω της ειδίκευσης οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αναλαμβάνουν περαιτέρω σχετικές με την ειδικότητά τους αρμοδιότητες (πχ διαχείριση του εξοπλισμού) (Lutovac & Kaasila, 2018; Rushton & Reiss, 2021). Τέλος, διαφορές στη επαγγελματική ταυτότητα ενδέχεται να προκύψουν από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

και φιλοσοφίες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή κατά την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Golzar, 2020).

Από τα προαναφερθέντα εξάγεται το συμπέρασμα ότι κατά την έρευνα της επαγγελματικής ταυτότητας, η έννοια θα πρέπει να αντιλαμβάνεται ως μία δυναμική διαδικασία μετασχηματισμού μιας πολυεπίπεδης και πολυφωνικής έννοιας, η οποία καθ' όλη τη διάρκεια του βίου μετασχηματίζεται μέσω ερμηνείας και επανερμηνείας των διαφόρων εμπειριών στα διάφορα πλαίσια. Η παραπάνω θέση σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ είναι το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, καθιστά απαραίτητη τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με την ΕΑΕ. Αν και όπως ήδη σημειώθηκε για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών γενικά υπάρχει σημαντικός όγκος βιβλιογραφίας, δεν εντοπίστηκε σημαντικό πλήθος ερευνών που να εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, καθώς η σχετική αναζήτηση επέστρεψε 8 σχετικές έρευνες. Το γεγονός αυτό προκαλεί έκπληξη διότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της ανάπτυξης της ΕΑΕ (Yang & Yue, 2023).

3.3 Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μία πολυεπίπεδη, πολυδιάστατη και δυναμικά εξελισσόμενη έννοια. Επιπλέον, δεδομένου η επαγγελματική ταυτότητα ότι ερμηνεύεται ως διαδικασία υπό συνεχή μετασχηματισμό, και όχι ως σταθερό χαρακτηριστικό, καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωσή της. Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η συγκέντρωση των παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την διαμόρφωση του επαγγελματικού εαυτού των εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας δεν μπορεί να απομονωθεί από τα ποικίλα πλαίσια δράσης των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης και συντελείται μέσω διαρκούς αλληλεπίδρασης μεταξύ προσωπικών βιωμάτων, κοινωνικών σχέσεων και θεσμικών δομών. Εντός του πλαισίου, η διαμόρφωση της ταυτότητας αποτελεί αποτέλεσμα σύνθετων διεργασιών, οι οποίες συνδέονται αφενός με την προσωπική ερμηνεία του ρόλου τους και αφετέρου με τις επιρροές που δέχονται από το επαγγελματικό περιβάλλον (Flores & Day, 2006;

Beauchamp & Thomas, 2009). Επιπλέον, η διττή προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας τόσο ως προϊόν (αντίληψη του εαυτού στον επαγγελματικό ρόλο) όσο και ως διαδικασία (έκθεση σε εξωτερικά ερεθίσματα και αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων), δύναται να αποτελέσει βάση για τον προσδιορισμό των παραγόντων που επιδρούν στο σχηματισμό της (Olsen, 2010).

Τόσο οι εκπαιδευτικές όσο και οι επαγγελματικές εμπειρίες λειτουργούν ως θεμέλιο διαμόρφωσης της ταυτότητας, επηρεάζοντας καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τον ρόλο τους. Ειδικότερα, ερχόμενοι σε επαφή με διαφορετικά παιδαγωγικά μοντέλα, είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είτε μέσω των διαφόρων επιμορφώσεων, διαμορφώνονται οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Beijaard et al., 2004; Golzar, 2020). Επιπλέον, οι εμπειρίες εντός της τάξης κατά την επαγγελματική τους διαδρομή και δράση, αποτελούν κρίσιμα συμβάντα που επηρεάζουν τόσο την αυτοεικόνα τους όσο και τις παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις (Olsen, 2010; Yuan, 2019).

Επιπλέον, καίρια πεδία συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελούν το σχολικό και θεσμικό πλαίσιο. Κατά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συλλογικές πρακτικές, την ένταξη σε επαγγελματικές κοινότητες και τη συνεργασία με συναδέλφους, αναπτύσσεται η αίσθηση του ανήκειν (Wenger, 1999; Rytivaara, 2012). Οι «σημαντικοί άλλοι» (μαθητές, γονείς, διευθυνση) οι οποίοι αναδύονται εντός του σχολικού και θεσμικού πλαισίου λειτουργούν ως καθρέφτες αλλά και ως ρυθμιστές της ταυτότητας, καθώς μέσω των σχέσεων που αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν ή επαναπροσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020).

Ένας ακόμη καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση αλλά και επαναδιαπραγμάτευσης της ταυτότητας είναι ο ατομικός αναστοχασμός των εκπαιδευτικών. Κατά τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, ουσιαστικά συντελούνται διαδικασίες επανεξέτασης της πράξης και διαμόρφωσης/ επαναδιαμόρφωσης της ταυτότητάς μέσω ερωτημάτων όπως «Ποιος είμαι;» και «Ποιος θέλω να γίνω;», ενεργοποιώντας την προσωπική επεξεργασία και συμβάλλοντας στην αυτογνωσία και την επαγγελματική ωρίμανση (Beauchamp & Thomas, 2009; McClellan, 2017).

Συνεχίζοντας, κομβικής σημασίας για τη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι η πιθανή ύπαρξη πολλαπλών υποταυτοτήτων εντός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενδέχεται να αυτοπροσδιορίζονται ως δάσκαλοι, σύμβουλοι, ερευνητές ή ειδικοί παιδαγωγοί απαιτείται να συνθέσουν τις

διαφορετικές αυτές εκφάνσεις σε ένα συνεκτικό επαγγελματικό εαυτό (Beijaard et al., 2004; Feser & Haak, 2022). Ως εκ τούτου οι πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των διαφορετικών ρόλων ενδέχεται προκαλέσουν προσωρινή αποσταθεροποίηση της ταυτότητας, ενεργοποιώντας όμως και διαδικασίες αναστοχασμού και αναδόμησης (Avraamidou, 2014; Pillen et al., 2013).

Ένας ακόμη μηχανισμός ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες βιωματικής μάθησης, όπως κατά την πρακτική άσκηση ή συμμετέχοντας σε κοινότητες μάθησης. Μέσω των προαναφερθέντων εμπειριών ενισχύεται η αναστοχαστική διάθεση καθώς και η συνεργατική διάσταση της ταυτότητας, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου συνδυάζεται με αντίστοιχη θεσμική υποστήριξη (Thorius, 2016; Bentley-Williams, 2005; Rytivaara, 2012). Ειδικότερα δε για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η έκθεση σε συμπεριληπτικά πλαίσια αποτελεί σημαντική ευκαιρία με προοπτικές διαμόρφωσης της ταυτότητας (Galkiene, 2014; Naraian, 2010).

Τέλος, η αφηγηματική προσέγγιση της ταυτότητας, όπως προτείνεται από τους Sfard & Prusak (2005), αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία των ιστοριών – αφηγήσεων που παράγει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του. Μέσω των αφηγήσεων εκφράζεται μέσω παροντικού χρόνου η πραγματική ταυτότητα (Actual Identity) και με όρους επιθυμίας ή μελλοντικό χρόνο η σχεδιασμένη ταυτότητα (Designated Identity). Συμπερασματικά, οι αφηγήσεις, οι οποίες προκύπτουν μέσω των διαφόρων εμπειριών, της δράσης αλλά και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, λειτουργούν ως μηχανισμός συνοχής και προσαρμογής του επαγγελματικού εαυτού εντός του διαρκώς μεταβαλλόμενου πλαισίου δράσης των εκπαιδευτικών (Dugas, 2021).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της ΕΑΕ συγκροτείται ως ένα δυναμικά εξελισσόμενο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο καθορίζεται από τα εξής (Avraamidou, 2014; Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Dugas, 2023; Feser & Haak, 2022; Galkiene, 2014; McClellan, 2017; Olsen, 2010; Rytivaara, 2012; Sfard & Prusak, 2005; Thorius, 2016; Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020; Yuan, 2019):

- α. Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες.
- β. Σχολικό και θεσμικό πλαίσιο.
- γ. Ατομικός αναστοχασμός.
- δ. Πολλαπλές υποταυτότητες.
- ε. Βιωματική μάθηση και κοινότητες πρακτικής.

στ. Αφηγηματική συγκρότηση του εαυτού.

Συνοψίζοντας, η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και διαλεκτικό φαινόμενο, και καθορίζεται από παράγοντες όπως εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες, τους σημαντικούς άλλους, τις πολλαπλές υποταυτότητες, τη βιωματική μάθηση (πρακτική, κοινότητες μάθησης), τον αναστοχασμό αλλά και τις ατομικές τους αφηγήσεις. η προσωπική εμπειρία, η κοινωνική αλληλεπίδραση και το επαγγελματικό πλαίσιο συνυφαίνονται διαρκώς. Με γνώμονα τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση διαπιστώνεται ότι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία όταν οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται σε εξειδικευμένα πλαίσια, όπως αυτό της ΕΑΕ, όπου αναδύονται ξεχωριστές προκλήσεις και δυνατότητες. Η συζήτηση αυτή πρόκειται να αποτελέσει το επίκεντρο της επόμενης ενότητας, η οποία εστιάζει στην ερευνητική αποτύπωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε πλαίσιο ΕΑΕ.

3.4 Ανασκόπηση συναφών ερευνών για την επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών ΕΑΕ

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας έχει αναδειχθεί ως βασικό πεδίο ερευνητικού ενδιαφέροντος στις εκπαιδευτικές επιστήμες, καθώς συνδέεται στενά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, ασκούν τον ρόλο τους και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του σχολικού πλαισίου (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004). Ειδικότερα στο πεδίο της ΕΑΕ, η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας αποκτά ιδιαίτερο βάρος, λόγω της σύνθετης φύσης του ρόλου, της ασάφειας των θεσμικών προσδοκιών και των έντονων συναισθηματικών φορτίσεων που τον συνοδεύουν (Hanna et al., 2019; Olsen, 2010). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ΕΑΕ καλούνται όχι μόνο να εφαρμόζουν τις σχετικές παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά και να διαπραγματεύονται καθημερινά την παρουσία τους σε πολλαπλά και συχνά αντικρουόμενα πλαίσια, όπως αυτό της ΠΣ.

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση επιχειρεί να χαρτογραφήσει τις κυρίαρχες ερευνητικές τάσεις που αφορούν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ΕΑΕ. Μέσα από την ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών μελετών που

εκτείνονται σε διαφορετικά πολιτισμικά και θεσμικά συμφραζόμενα, αναδεικνύονται οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ταυτότητα, όπως η επαγγελματική αναγνώριση, οι σχέσεις συνεργασίας, οι εμπειρίες αναστοχασμού, οι πολιτισμικοί λόγοι και η πρακτική άσκηση. Η ανασυγκρότηση των ευρημάτων οργανώνεται σε πέντε θεματικούς άξονες, με στόχο να αποδοθεί η πολυπλοκότητα του φαινομένου και να καταστεί εφικτή η θεωρητική ερμηνεία της επαγγελματικής ταυτότητας ως μια διαρκώς εξελισσόμενη και διαπραγματευόμενη διαδικασία.

A. Ποσοτικές προσεγγίσεις και δείκτες συγκρότησης επαγγελματικής ταυτότητας ΕΑΕ

Η διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας ΕΑΕ μέσω ποσοτικών μεθόδων παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης συσχετίσεων ανάμεσα σε γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις του επαγγελματικού εαυτού. Οι έρευνες των Pi et al. (2024) και Hong (2024), παρότι διεξήχθησαν εντός ενός ιδιαίτερου πολιτισμικού και διοικητικού πλαισίου (της Κίνας), προσφέρουν κρίσιμα εμπειρικά δεδομένα που μπορούν να φωτίσουν βασικές παραμέτρους της ταυτότητας των εκπαιδευτικών ΕΑΕ.

Συγκεκριμένα, η μελέτη των Pi et al. (2024), σε ένα μεγάλο δείγμα 2.668 εκπαιδευτικών, κατέδειξε ότι η επαγγελματική ταυτότητα λειτουργεί ως καθοριστικός προβλεπτικός παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας. Η αυτοαντίληψη ως «επαγγελματίας» συνδέθηκε με υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στην ικανότητα υλοποίησης πολύπλοκων διδακτικών στόχων, και ταυτόχρονα με αυξημένη διάθεση για συμμετοχή σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ευθεία σύνδεση ταυτότητας και επιμόρφωσης ενισχύει τη θέση της βιβλιογραφίας που προσεγγίζει την ταυτότητα ως προϋπόθεση για ενεργό και στοχαστικό επαγγελματισμό (Olsen, 2010). Η ταυτότητα εδώ δεν αποτελεί στατικό χαρακτηριστικό, αλλά δυναμική ώθηση προς τη βελτίωση και τη μάθηση.

Η έρευνα του Hong (2024), με δείγμα 438 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από 16 ειδικά σχολεία, ανέδειξε όχι μόνο υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ταυτότητας αλλά και ενδιαφέροντες διαφοροποιητικούς παράγοντες. Οι διακυμάνσεις στα επίπεδα ταυτότητας σχετίστηκαν με μεταβλητές όπως η διοικητική θέση, η επαγγελματική εμπειρία, το μορφωτικό επίπεδο και η θεσμική αναγνώριση. Στελέχη με ηγετικές θέσεις και εκπαιδευτικοί με υψηλότερη εκπαίδευση φάνηκε να αναπτύσσουν ισχυρότερη ταυτότητα, κάτι που επιβεβαιώνει ότι η ταυτότητα είναι συνυφασμένη όχι μόνο με την εσωτερική νοηματοδότηση του ρόλου αλλά και με την κοινωνική αναγνώριση που

αυτός απολαμβάνει (Beauchamp & Thomas, 2009). Σημαντικό εύρημα αποτελεί επίσης ο αρνητικός αντίκτυπος της εργασιακής υπερφόρτωσης και της ανεπαρκούς στήριξης, που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες. Εδώ η ταυτότητα εμφανίζεται ευάλωτη στις πιέσεις του θεσμικού πλαισίου — μια παρατήρηση που συνδέεται με τις θεωρήσεις της ταυτότητας ως προϊόν διαπραγμάτευσης μεταξύ εαυτού και συστήματος (Sfard & Prusak, 2005).

Συνολικά, οι παραπάνω ποσοτικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν αποτελεί απλώς γνωστικό ή συναισθηματικό δείκτη, αλλά ενεργό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών. Ταυτόχρονα, καθιστούν εμφανή τη σύνδεση της ταυτότητας με την επαγγελματική ενδυνάμωση και τη λήψη πρωτοβουλιών, ενώ αναδεικνύουν τη σημασία του πλαισίου ως σταθερά μεταβλητής που επηρεάζει τη σταθερότητα ή την αποδυνάμωσή της.

B. Το θεσμικό και συναισθηματικό περιβάλλον διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας ΕΑΕ

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται όχι μόνο μέσα από ατομικές επιλογές και προσωπικές στάσεις, αλλά κυρίως μέσα από την ένταξή τους σε συγκεκριμένα θεσμικά και συναισθηματικά περιβάλλοντα. Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται με μαθητές, γονείς και συναδέλφους, όπως και η αναγνώριση ή η έλλειψή της από το θεσμικό πλαίσιο, επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον ρόλο και την ταυτότητά τους.

Η ποιοτική μελέτη των Rostami et al. (2021), στο Ιράν, φωτίζει τη σύνθετη συνύπαρξη συναισθηματικής δέσμευσης και επαγγελματικής απογοήτευσης. Οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ εκφράζουν ισχυρή αφοσίωση στους μαθητές τους και δέσμευση απέναντι στο έργο τους, ωστόσο βιώνουν μια διάχυτη αίσθηση υποτίμησης από το θεσμικό περιβάλλον και την κοινωνία ευρύτερα. Αυτή η αντίφαση, μεταξύ εσωτερικής αξιακής ταύτισης και εξωτερικής έλλειψης αναγνώρισης, δημιουργεί μια ταυτότητα συγκρουσιακή και ευάλωτη. Η απουσία θεσμικής στήριξης υπονομεύει την επαγγελματική αυτοεικόνα και περιορίζει τις δυνατότητες εξέλιξης, επιβεβαιώνοντας τη θέση ότι η ταυτότητα αποτελεί πεδίο αλληλεπίδρασης με δομές εξουσίας και ιεραρχίας (Flores & Day, 2006).

Από διαφορετική οπτική, η μελέτη της Edin (2022) στη Σουηδία καταδεικνύει τις διαφοροποιήσεις στις ταυτότητες μεταξύ διαφορετικών επαγγελματικών ρόλων εντός της σχολικής κοινότητας. Ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής προβάλλουν μια ταυτότητα με χαρακτηριστικά συνεργασίας, αναστοχασμού και παιδαγωγικής ευθύνης, οι βοηθοί

ειδικής αγωγής υιοθετούν έναν πιο φροντιστικό και υποστηρικτικό ρόλο, χωρίς ξεκάθαρα επαγγελματικά όρια και προσδοκίες. Οι τελευταίοι στηρίζονται κυρίως στην εμπειρία και την προσωπική επαφή, παρά στην τυπική εκπαίδευση και την παιδαγωγική γνώση. Το εύρημα αυτό εγείρει προβληματισμούς για την ιεράρχηση των ρόλων και την περιορισμένη επαγγελματική αναγνώριση που συχνά παρατηρείται σε υποστηρικτικές θέσεις. Στην πράξη, η συγκρότηση ταυτότητας επηρεάζεται από το βαθμό αυτονομίας, τις προσδοκίες του πλαισίου και την αίσθηση σκοπού που κάθε επαγγελματίας αντλεί από τον ρόλο του.

Η μελέτη της Galkiene (2014) ενισχύει αυτή τη σύνθετη εικόνα, προσφέροντας ένα μοντέλο συγκρότησης της ταυτότητας σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται αφενός από προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση, η αίσθηση δικαιοσύνης και η ικανότητα διαμόρφωσης θετικού κλίματος, και αφετέρου από επαγγελματικές δεξιότητες, όπως η ευελιξία, η ικανότητα διαφοροποίησης και η μαθητοκεντρική οπτική. Εδώ η ταυτότητα παρουσιάζεται ως ενσώματη πρακτική, στην οποία οι αξίες και οι παιδαγωγικές επιλογές δεν είναι θεωρητικές διακηρύξεις, αλλά καθημερινές πράξεις σε ένα δυναμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω μελέτες αναδεικνύουν την επαγγελματική ταυτότητα ως μια συναισθηματικά επενδυμένη και θεσμικά καθοριζόμενη κατασκευή, όπου η προσωπική εμπλοκή, η αναγνώριση, και η φύση του επαγγελματικού ρόλου διαπλέκονται. Το σχολικό πλαίσιο δεν αποτελεί ουδέτερο χώρο αλλά πεδίο συγκρότησης ή αποδόμησης του επαγγελματικού εαυτού, με τους «σημαντικούς άλλους» (μαθητές, γονείς, διευθυντές) να λειτουργούν είτε ενισχυτικά είτε αποσταθεροποιητικά (Olsen, 2010; Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020).

Γ. Η επαγγελματική ταυτότητα ΕΑΕ μέσα από συνεργασία και αναστοχασμό

Η επαγγελματική ταυτότητα δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική κατασκευή, αλλά συγκροτείται σε μεγάλο βαθμό μέσα από σχέσεις, διαλόγους και συνεργατικές πρακτικές, που ενισχύουν τη συνείδηση του επαγγελματικού ρόλου και τη δυναμική του μετασχηματισμού του. Ο ρόλος της συνεργασίας, της αναστοχαστικής πρακτικής και της συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης αναδεικνύεται ως καίριος στη διαδικασία αυτή, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ΕΑΕ, όπου οι απαιτήσεις είναι πολυεπίπεδες και συχνά αντιφατικές.

Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στην ΕΑΕ μπορεί να προσδιοριστεί και ως

συμπεριληπτική εκπαιδευτική ταυτότητα (inclusive teacher identity), η οποία δεν αναφέρεται μόνο στον ρόλο ή στις δεξιότητές τους, αλλά και σε ένα συνεκτικό αξιακό πλαίσιο και σε βαθύτερα κίνητρα που τους ωθούν προς τη συμπερίληψη (Li & Ruppert, 2021). Οι εκπαιδευτικοί με τέτοιο προσανατολισμό τείνουν να υιοθετούν πρακτικές βασισμένες στην ισοτιμία και στον διαμοιρασμό της ευθύνης μεταξύ των μελών της διδακτικής δυνάδας, τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο τρόπος αυτός συγκρότησης της ταυτότητας ενισχύει τη συνεργατική κουλτούρα, ενδυναμώνει την αναστοχαστική στάση και διευκολύνει τη μετάβαση σε ένα περισσότερο συμπεριληπτικό και επαγγελματικά ώριμο πλαίσιο δράσης.

Η μελέτη της Rytivaara (2012) επικεντρώνεται στις συνέπειες της μετάβασης από την ατομική στη συνεργατική διδασκαλία. Η έρευνα δείχνει ότι όταν η συνδιδασκαλία υλοποιείται με όρους ισοτιμίας και διαμοιρασμένης ευθύνης, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν αύξηση της επαγγελματικής τους αυτονομίας, μεγαλύτερη παιδαγωγική εμπιστοσύνη και μια ανανεωμένη αίσθηση του επαγγελματικού εαυτού. Οι συνεργασίες αυτές συνιστούν κοινότητες πρακτικής, όπου οι συμμετέχοντες δεν ανταλλάσσουν απλώς τεχνικές ή ιδέες, αλλά συνδιαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την εργασία τους, όπως περιγράφει ο Wenger (1999).

Ακόμη πιο έντονα αναδεικνύεται αυτός ο μετασχηματισμός στη μελέτη της Thorius (2016), η οποία εξετάζει την επίδραση της συμμετοχής εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε κοινότητες μάθησης. Η εστίαση της παρέμβασης ήταν η αποδόμηση του λόγου της διάγνωσης και η αντικατάστασή του με λόγο συμπερίληψης. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν μια νέα, συμπεριληπτική και κοινωνικά ευαίσθητη ταυτότητα, εγκαταλείποντας παραδοσιακές κατηγοριοποιήσεις και προσανατολιζόμενοι στις δυνατότητες και τις εμπειρίες των μαθητών. Η έρευνα ενισχύει την άποψη ότι η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα επαγγελματικής αλληλεπίδρασης και συλλογικής νοηματοδότησης, όχι ως ατομικό χαρακτηριστικό.

Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από την μελέτη περίπτωσης της Stephanie, στην εργασία της Naraian (2010). Η Stephanie, ειδική παιδαγωγός που συμμετείχε σε συνδιδασκαλία, αρχικά βίωσε περιθωριοποίηση και μειωμένη ακαδημαϊκή επιρροή, αντιμετωπίζοντας περιορισμό του ρόλου της στο φροντιστηριακό επίπεδο. Ωστόσο, μέσω της σταδιακής οικοδόμησης συμμαχίας με τη συνάδελφό της και της αμοιβαίας

δέσμευσης για αλλαγή, επαναπροσδιόρισε την επαγγελματική της θέση, διεκδικώντας και αποκτώντας ακαδημαϊκή ορατότητα και ουσιαστικό ρόλο στον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Η περίπτωση αναδεικνύει τη συνεργασία ως πεδίο ταυτότητας και εξουσίας, όπου οι επαγγελματίες είτε ενισχύονται είτε περιθωριοποιούνται ανάλογα με τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν τον ρόλο τους.

Η μελέτη των Naraian & Schlessinger (2018), εστιάζοντας σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, επιβεβαιώνει τις πολυπλοκότητες αυτής της διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα στην επιθυμία να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές και στις εξωτερικές πιέσεις λογοδοσίας και συμμόρφωσης με θεσμικά πρότυπα. Οι αντιφάσεις αυτές παράγουν αβεβαιότητα και αναστοχαστική κρίση, αλλά και ευκαιρίες για ανακατασκευή της ταυτότητας. Όπως δείχνουν τα ευρήματα, η συλλογική αναστοχαστική πρακτική, είτε μέσα σε ομάδες συναδέλφων είτε σε επίσημα προγράμματα επιμόρφωσης, λειτουργεί ως μηχανισμός σταθεροποίησης και ανθεκτικότητας της ταυτότητας (Beauchamp & Thomas, 2009).

Συνολικά, οι παραπάνω μελέτες καταδεικνύουν ότι η συνεργασία, όταν είναι ουσιαστική και ισότιμη, συνιστά έναν από τους πιο ισχυρούς πυρήνες συγκρότησης και μετασχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ΕΑΕ, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και απαιτητικά πεδία, η επαγγελματική ταυτότητα ενισχύεται όταν αναπτύσσεται μέσα σε σχέσεις αμοιβαιότητας, αναστοχασμού και συλλογικής πράξης.

Γ. Κριτικές και διαπολιτισμικές οπτικές στην επαγγελματική ταυτότητα ΕΑΕ

Εκτός από την ψυχολογική ή οργανωσιακή προσέγγιση, η επαγγελματική ταυτότητα έχει μελετηθεί και μέσα από κριτικά και πολιτισμικά πρίσματα, τα οποία εστιάζουν στις άνισες σχέσεις εξουσίας, στα θεσμικά στερεότυπα και στην πολιτισμική διαμεσολάβηση της εμπειρίας. Η εκπαιδευτική ταυτότητα, στο πλαίσιο αυτό, δεν είναι απλώς μια εσωτερική αφήγηση ή επαγγελματική εικόνα, αλλά ένα κοινωνικά διαπραγματεύσιμο νόημα, το οποίο συγκροτείται μέσα σε συστήματα κανονικοποίησης, αποδοχής ή απόκλισης (Anraamidou, 2014).

Η μελέτη του Tan (2023) φέρνει στο φως την επίδραση των πολιτισμικών προσδοκιών και της θεσμικής ασάφειας στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών ΕΑΕ. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί περιγράφουν την εμπειρία τους ως ένα διαρκές "παιχνίδι αντιφάσεων": καλούνται να είναι ταυτόχρονα συμπονετικοί και αυστηροί, υποστηρικτές των παιδιών και φορείς αξιολόγησης, ευέλικτοι και πιστοί στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η έλλειψη σαφούς επαγγελματικού προτύπου, σε συνδυασμό με την

πολιτισμική ασάφεια γύρω από τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού, δημιουργεί σύγχυση ρόλων και συναισθηματική εξάντληση, συνθήκες που επιβαρύνουν την ταυτότητα και ενισχύουν την επαγγελματική αστάθεια. Η ταυτότητα εδώ δεν καταρρέει λόγω έλλειψης ικανοτήτων, αλλά εξαιτίας ενός πλαισίου ασυνεπούς, πολυφωνικού και αντιφατικού, που καθιστά δύσκολη την οικοδόμηση σταθερού επαγγελματικού εαυτού (Olsen, 2010).

Στην ίδια λογική, η μελέτη των Boveda & Aronson (2019) κινείται πέρα από τις περιγραφικές προσεγγίσεις της ταυτότητας και εισάγει μια κριτική, αποδομητική οπτική. Εξετάζοντας μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι ερευνητές καταγράφουν πώς οι συμμετέχοντες αρχικά αναπαράγουν στερεοτυπικές εικόνες των μαθητών με αναπηρία και των ίδιων των ρόλων τους, ως "φροντιστών" ή "σωτήρων". Ωστόσο, μέσα από δομημένες δραστηριότητες αναστοχασμού, διαλόγου και κριτικής αυτοπαρατήρησης, οι συμμετέχοντες οδήγησαν τον εαυτό τους στη διαμόρφωση πιο πλουραλιστικών, συμπεριληπτικών και κοινωνικά ευαίσθητων ταυτοτήτων. Η ταυτότητα εδώ δεν είναι απλώς προϊόν εμπειρίας, αλλά πεδίο ενεργητικής αποδόμησης και ανακατασκευής, όπου το άτομο επανερμηνεύει τη θέση του απέναντι στην εξουσία, την κανονικότητα και την ηθική ευθύνη.

Οι δύο παραπάνω μελέτες καθιστούν σαφές ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν συγκροτείται μόνο εντός της σχολικής μονάδας, αλλά είναι βαθιά ενσώματη σε πολιτισμικά, κοινωνικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα. Οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να «ξέρουν πώς να διδάσκουν», αλλά χρειάζεται να συνειδητοποιούν το πώς συγκροτείται η ίδια τους η θέση, ποιες αφηγήσεις τη διαμορφώνουν και ποιες αντιστάσεις απαιτεί. Η κριτική προσέγγιση μάς επιτρέπει να δούμε την επαγγελματική ταυτότητα όχι απλώς ως ζήτημα επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και ως πολιτική πράξη αυτοπροσδιορισμού και θέσης μέσα σε λόγους και πλαίσια.

Ε. Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας ΕΑΕ κατά την αρχική εκπαίδευση

Η περίοδος της αρχικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η φάση της πρακτικής άσκησης συνιστούν κρίσιμο πεδίο διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς αποτελούν την πρώτη ουσιαστική συνάντηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τη σχολική πραγματικότητα. Οι βιωματικές εμπειρίες που αποκτώνται εκεί λειτουργούν ως "πρώτες καθοριστικές αφηγήσεις" (Sfard & Prusak, 2005), οι οποίες επιδρούν καίρια στο πώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να νοηματοδοτούν τον ρόλο τους, τα καθήκοντά τους, τις αξίες και τα όριά τους.

Η διδακτορική διατριβή της Bentley-Williams (2005) εστιάζει ακριβώς στη φάση αυτή, καταγράφοντας το πώς η πρακτική άσκηση, σε συνδυασμό με υποστηρικτικές και αναστοχαστικές διαδικασίες, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής και αξιακά εδραιωμένης ταυτότητας. Οι συμμετέχοντες —μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής— μέσα από την εμπειρία πραγματικών εκπαιδευτικών καταστάσεων, την αλληλεπίδραση με μαθητές με αναπηρία και την παρατήρηση πρακτικών εντός τάξης, ανέπτυξαν όχι μόνο επαγγελματικές δεξιότητες αλλά και βαθύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ συμπερίληψης, ισότητας και παιδαγωγικής ευθύνης.

Σημαντικό στοιχείο της μελέτης είναι ότι οι συμμετέχοντες δεν υιοθέτησαν μηχανιστικά τις πρακτικές που παρακολούθησαν, αλλά αξιοποίησαν το πλαίσιο της πρακτικής ως χώρο εσωτερικής επεξεργασίας και αναστοχασμού. Μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις όπως "ποιος θέλω να είμαι ως εκπαιδευτικός;" και "πώς ορίζω τη δικαιοσύνη στη διδασκαλία;", συγκροτήθηκε ένας επαγγελματικός εαυτός με αξιακό πυρήνα, που υπερέβαινε τις τεχνικές διαστάσεις του επαγγέλματος. Οι αναφορές στην ενσυναίσθηση, την ανοιχτότητα, τη συνεργασία και την εστίαση στις δυνατότητες των μαθητών, αποκαλύπτουν μια ταυτότητα που δεν είναι απλώς λειτουργική, αλλά βαθιά ηθικοπαιδαγωγική.

Η συμβολή αυτής της μελέτης έγκειται ακριβώς στην ανάδειξη της αρχικής εκπαίδευσης ως σημείο εισόδου στο επάγγελμα όχι μόνο μέσω γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και μέσω της σταδιακής ενσάρκωσης ενός επαγγελματικού ήθους. Ειδικά στην ΕΑΕ, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί ευαισθησία, παιδαγωγική ευελιξία και συναισθηματική νοημοσύνη, η ταυτότητα δεν οικοδομείται αθροιστικά, αλλά μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες αναστοχασμού, συμμετοχής και αξιακής νοηματοδότησης (Beauchamp & Thomas, 2009; Galkiene, 2014).

Εν κατακλείδι, η φάση της αρχικής εκπαίδευσης λειτουργεί όχι μόνο ως γνωστικό θεμέλιο αλλά και ως πρωτογενές πλαίσιο ταυτοτικής διαμόρφωσης, το οποίο αν ενισχυθεί από στοχαστικές και υποστηρικτικές πρακτικές, μπορεί να αποτελέσει το υπόβαθρο για την ανάπτυξη σταθερών, συμπεριληπτικών και ανθεκτικών επαγγελματικών ταυτοτήτων.

Συμπερασματικά, η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στην ΕΑΕ συγκροτείται ως μια πολύπλευρη, εξελισσόμενη και βαθιά συναισθηματικά φορτισμένη διεργασία, η οποία διαπλέκεται με προσωπικές εμπειρίες, θεσμικές δομές και κοινωνικές προσδοκίες. Οι ποσοτικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η ταυτότητα σχετίζεται άμεσα με την

αυτοαποτελεσματικότητα και τη διάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη (Pi et al., 2024; Hong, 2024), ενώ οι ποιοτικές προσεγγίσεις αποκαλύπτουν τον ρόλο του σχολικού πλαισίου, των συνεργασιών και της κοινωνικής αναγνώρισης ως παραγόντων ενίσχυσης ή αποδυνάμωσης του επαγγελματικού εαυτού (Edin, 2022; Galkiene, 2014; Rostami et al., 2021). Ιδιαίτερα κρίσιμη αναδεικνύεται η συμβολή της συνεργασίας και της αναστοχαστικής πρακτικής, καθώς μέσω αυτών ενεργοποιούνται διαδικασίες μετασχηματισμού της ταυτότητας και εδραίωσης ενός συμπεριληπτικού και δυναμικού επαγγελματισμού (Naraian & Schlessinger, 2018; Rytivaara, 2012; Thorius, 2016). Παράλληλα, οι κριτικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις υπενθυμίζουν ότι η ταυτότητα δεν συγκροτείται σε κοινωνικό κενό, αλλά υπό το βάρος λόγων, στερεοτύπων και πολιτισμικών αντιφάσεων που απαιτούν αποδόμηση και επανανοηματοδότηση (Boveda & Aronson, 2019; Tan, 2023). Τέλος, η αρχική εκπαίδευση και η πρακτική άσκηση λειτουργούν ως θεμελιακές στιγμές ταυτοτικής διαμόρφωσης, όπου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν απλώς δεξιότητες, αλλά αναπτύσσουν στοχαστικό ήθος και αξιακή θέση (Bentley-Williams, 2005). Συνολικά, η βιβλιογραφία συγκλίνει στην αντίληψη ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι σταθερό γνώρισμα, αλλά διαδικασία εν εξελίξει, η οποία επηρεάζεται καθοριστικά από τα συμφραζόμενα, τις σχέσεις, τις εμπειρίες και τις αφηγήσεις του ίδιου του επαγγελματία.

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4^ο: Σκεπτικό της έρευνας

Η συνεκπαίδευση, ως εκπαιδευτική πρακτική που αποσκοπεί στην κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή άλλης ιδιαιτερότητας, έχει μετατοπίσει το επίκεντρο της προσοχής από το έλλειμμα του μαθητή προς τη διαμόρφωση ευέλικτων και συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων (European Agency, 2024; UNESCO, 2008). Αν και αποτελεί θεσμική δέσμευση για πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, η εφαρμογή της παραμένει δύσκολη και άνιση (Haug, 2017; European Agency, 2024). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η συνεκπαίδευση κατοχυρώνεται ως βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020), ωστόσο συχνά υλοποιείται αποσπασματικά ή με τρόπους που δεν συνάδουν με τις αρχές της συμπερίληψης (Mavropalias & Anastasiou, 2016; Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Ο θεσμός της ΠΣ αποτελεί το βασικό θεσμικό πλαίσιο για την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία στην Ελλάδα. Η καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών που συναντώνται στο πεδίο της ΠΣ καθιστά σαφές ότι η συνεκπαίδευση δεν υλοποιείται ως αυτόματη συνέπεια του θεσμού, αλλά προϋποθέτει ενεργή νοηματοδότηση, διαπραγμάτευση και συντονισμό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Σύμφωνα με τους Beijaard, Meijer και Verloop (2004), η επαγγελματική ταυτότητα εκφράζει το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τον εαυτό τους στο επαγγελματικό τους πλαίσιο, μέσα από τις εμπειρίες και τις σχέσεις που διαμορφώνουν. Η συγκρότηση αυτής της ταυτότητας συνδέεται με βιογραφικούς και θεσμικούς παράγοντες, όπως η εκπαιδευτική πορεία, οι αξίες, οι προηγούμενες συνεργασίες και η αίσθηση σκοπού στο επάγγελμα. Οι διαδρομές αυτές επηρεάζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον θεσμό της ΠΣ και τις δυνατότητες που αυτός προσφέρει για συμπερίληψη και συνεργασία.

Επίσης, στο πλαίσιο της ΠΣ ως καθοριστικής σημασίας αναδεικνύεται η πρακτική της συνδιδασκαλίας, η οποία προτείνεται ως μορφή ισότιμης και ουσιαστικής συνεκπαίδευσης. Η συνεργασία μεταξύ δύο εκπαιδευτικών σε ένα κοινό παιδαγωγικό πλαίσιο, με στόχο την από κοινού διδασκαλία, απαιτεί την ανάπτυξη σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κοινής στόχευσης και παιδαγωγικού διαλόγου. Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι η υλοποίηση της συνδιδασκαλίας συχνά εμποδίζεται από οργανωτικά ή

διαπροσωπικά εμπόδια, όπως η άνιση κατανομή καθηκόντων, η περιορισμένη επικοινωνία ή η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης (Bellert et al., 2023; Jurkowski et al., 2023; Rytivaara et al., 2024).

Η διδακτική δυάδα, δηλαδή η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της ΠΣ, δύναται να προσεγγιστεί θεωρητικά ως μορφή μικρής ομάδας Tajfel (1981, οπ. αναφ. Hewstone et al., 2020, σελ 455). Υπό το πρίσμα της κοινωνικής ψυχολογίας, οι ομάδες δεν είναι στατικές οντότητες, αλλά δυναμικές μορφές σχέσης που αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών τους (Hewstone et al., 2020). Επομένως, η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας ως ομάδας συνδέεται αφενός με τις βιογραφικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών και αφετέρου με τους θεσμικούς και διοικητικούς όρους εντός των οποίων καλούνται να συνεργαστούν. Η αλληλεπίδραση αυτών των ταυτοτήτων και η ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης φαίνεται να επηρεάζουν καθοριστικά την έκβαση της συνδιδασκαλίας.

Καθώς, λοιπόν, η διδακτική δυάδα δεν συγκροτείται σε κενό, αλλά εντός ενός πλαισίου με ποικίλους θεσμικούς, επαγγελματικούς και προσωπικούς προσδιορισμούς, προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης των παραγόντων που επηρεάζουν τη συνεργασία. Τίθενται κρίσιμα ερωτήματα για το πώς διαμορφώνεται η συνεργασία όταν συνεκτιμηθούν η προσωπικότητα, το επαγγελματικό υπόβαθρο και η επαγγελματική ταυτότητα κάθε εκπαιδευτικού, καθώς και ποιος είναι ο ρόλος παραγόντων όπως η διοικητική υποστήριξη, ο χρόνος για κοινό προγραμματισμό και το σχολικό κλίμα.

Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί στην κατανόηση των νοηματοδοτήσεων που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στον θεσμό της ΠΣ, μέσα από την καθημερινή τους πρακτική και τις μορφές συνεργασίας που αναπτύσσονται. Ειδικότερα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν συνδιδασκαλία εντός της ΠΣ, καθώς δεν αποτελεί τη νόρμα, παρόλο που αποτελεί θεσμικό πρόταγμα. Συμπερασματικά, κρίσιμο είναι να αναδειχθεί η συμβολή των στοιχείων εκείνων που καθορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαφοροποιούνται από την πλειοψηφία και υιοθετούν τη συνδιδασκαλία. Παράλληλα, ζητούμενο είναι η διερεύνηση των παιδαγωγικών δυναμικών και των ποιοτικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό εκείνων των διδακτικών δυάδων, οι οποίες κατορθώνουν να κάνουν τη διαφορά στην καθημερινή σχολική πράξη και να λειτουργούν προς την κατεύθυνση μιας ουσιαστικής συμπερίληψης.

Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία

5.1 Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να αναδειχθούν σημαντικές πτυχές και όψεις της συνάντησης εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ που επιχειρούν συνδιδασκαλία. Στόχος της έρευνας είναι η σε βάθος μελέτη των αντιλήψεων, των βιωμάτων, των νοηματοδοτήσεων, των πρακτικών και των επιλογών εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι έχουν την εμπειρία μιας επιτυχημένης διδακτικής дуάδας στο πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ. Δευτερευόντως, η μελέτη επιδιώκει να αναδείξει ποιοι βιογραφικοί, θεσμικοί και παιδαγωγικοί παράγοντες συμβάλλουν στη συγκρότηση μιας επαγγελματικής ταυτότητας που ευνοεί τη συνεργασία και τη συμπερίληψη, καθώς και τις διδακτικές σχέσεις και δυναμικές που αναπτύσσονται στο εσωτερικό αυτών των λειτουργικών διδακτικών дуάδων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα που αναδύθηκαν από την βιβλιογραφική διερεύνηση των διαφόρων διαστάσεων του προς εξέταση φαινομένου αναπτύχθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας:

1. Πώς νοηματοδοτείται το πλαίσιο της ΠΣ από τους εκπαιδευτικούς εντός της ΠΣ;
2. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία, ευρύτερα, και το πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ, ειδικότερα, στη συγκρότηση των επαγγελματικών τους ταυτοτήτων;
3. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία, ευρύτερα, και το πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ, ειδικότερα, στη διαμόρφωση της διδακτικής дуάδας;
4. Πώς βιώνεται και πώς υλοποιείται η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ, και ποιοι παράγοντες ευνοούν ή εμποδίζουν την ενεργοποίησή της;

Στο παρόν στάδιο κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι, παρότι τα ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν εξ αρχής, επαναπροσδιορίστηκαν εκ νέου κατά τη λήψη των συνεντεύξεων και τις πρώτες αναλύσεις των δεδομένων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τόσο η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών όσο και η συγκρότηση της διδακτικής дуάδας επηρεάζονται καθοριστικά από το πλαίσιο της ΠΣ. Ως εκ τούτου, τα ερευνητικά ερωτήματα επαναπροσδιορίστηκαν υπό το πρίσμα της εν λόγω διαπίστωσης.

5.2 Μεθοδολογία έρευνας

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση, καθώς εστιάζει στη νοηματοδότηση που προσδίδουν οι συμμετέχοντες στις εμπειρίες και τις διαδρομές τους. Η επαγγελματική ταυτότητα, οι επιλογές συνδιδασκαλίας και οι παιδαγωγικές σχέσεις εντός της ΠΣ συνιστούν δυναμικές διεργασίες που μπορούν να αναδειχθούν πληρέστερα μέσα από την αναστοχαστική αφήγηση της ευρύτερης βιογραφίας τους αλλά και της επαγγελματικής τους ζωής. Όπως σημειώνει ο Τσιώλης (2015), η βιογραφική προσέγγιση επιτρέπει τη μελέτη της υποκειμενικής εμπειρίας και των κοινωνικών νοημάτων που παράγονται κατά τον βίο, δίνοντας έμφαση στις μεταβάσεις, στις επιλογές και στις κρίσιμες καμπές της προσωπικής και επαγγελματικής διαδρομής. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή είναι κατάλληλη για την ανάδειξη «παραδειγματικών περιπτώσεων» που αποκλίνουν από την κυρίαρχη πρακτική, όπως συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς που επιλέγουν τη συνδιδασκαλία, παρότι αυτή δεν αποτελεί τον κανόνα. βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση αποτελεί έναν προνομιακό τρόπο μελέτης του κόσμου της εργασίας (Tsiolis & Siouti, 2023) και παρέχει τη δυνατότητα εις βάθος κατανόηση των εμπειριών και των ταυτοτήτων των ατόμων μέσω της αφήγησης της ζωής τους (Goodson & Sikes, 2001).

Ως βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση ορίζεται ένα ευρύ πεδίο που εμπεριέχει θεωρητικούς προβληματισμούς σχετικά με τη βιογραφία, μεθοδολογικές αρχές για το σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών ερευνών, καθώς και μεθόδους και τεχνικές για την παραγωγή αλλά και την ανάλυση του βιογραφικού υλικού (Τσιώλης, 2023). Κατά τη βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση επιτρέπεται η ερευνητική προσέγγιση αξιοποιώντας βιογραφικές αφηγήσεις, οι οποίες παράγονται εντός ενός ανοικτού πλαισίου αφηγηματικών συνεντεύξεων κατά τις οποίες ο συνεντευξιαζόμενος καλείται να διηγηθεί απρόσκοπτα και απροσχεδίαστα την ιστορία της ζωής του (Τσιώλης, 2006). Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν περιορίζεται απλώς στην καταγραφή γεγονότων, αλλά αναδεικνύει τη διαδικασία με την οποία τα άτομα νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους, κατασκευάζοντας μια συνεκτική αφήγηση της βιογραφικής τους διαδρομής (Merrill & West, 2009).

Η βιογραφική διαδρομή κατανοείται ως μια διαλεκτική σύνθεση δύο επιπέδων: (α) τη διάρθρωση των κομβικών γεγονότων του βίου του ατόμου, των ρόλων και των τοποθετήσεων που αναλαμβάνει στον κοινωνικό χώρο και (β) της διαρκούς προσπάθειας του υποκειμένου να διαμορφώσει τη ζωή του σύμφωνα με τις διαθέσιμες επιλογές, τις κανονιστικές προδιαγραφές και τα βιογραφικά διαμορφωμένα πρότυπα και άξονες προσανατολισμού, όπως έχουν διαμορφωθεί εκ των προτέρων συμβάντων στη βιογραφική του γνώση και εμπειρία (Τσιώλης, 2023). Σύμφωνα με τους Brose and Wohlrab-Sahr (2018, οπ. αναφ. Τσιώλης, 2023) τα προαναφερθέντα επίπεδα καλούνται και ως «διαδρομή του βίου» και «βιογραφία» αντίστοιχα.

Η «διαδρομή του βίου» αποτελεί την εξωτερική μορφή της βιογραφικής διαδρομής και αφορά τη σειρά των κοινωνικών τοποθετήσεων εντός των ποικίλων συνθηκών και ρόλων κατά το πέρασμα το χρόνου και την εξέλιξη του βίου. Η «βιογραφία» αποτελεί την εσωτερική πλευρά της εξωτερικής δομής, περιλαμβάνοντας τα εσωτερικευμένα σχήματα και τους άτυπους κανόνες, οι οποίοι συνετέλεσαν στη διαμόρφωση του βίου. Παρόλο που η «βιογραφία» σχετίζεται με το κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο συγκροτείται εντός των δρώντων υποκειμένων. Η σχέση μεταξύ «βιογραφίας» και «διαδρομής του βίου» είναι αμφίδρομη. Δεν υφίσταται «βιογραφία» δίχως «διαδρομή του βίου», ενώ ταυτόχρονα δεν υπάρχει «διαδρομή του βίου» χωρίς την περιγραφή και τον αναστοχασμό επί της βιογραφίας του υποκειμένου. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα διάγουν τον καθημερινό τους βίο και βιώνουν τα ποικίλα συμβάντα και τις μεταβολές του βίου τους εξαρτώνται άμεσα από την πρότερη βιογραφική εμπειρία και γνώση (Τσιώλης, 2023).

Δεν υφίσταται κοινωνικό γίνεσθαι χωρίς βιογραφία, δε δύναται να αναπαραχθεί ο «βιόκοσμος» του ατόμου χωρίς αφήγηση. Επομένως, η αφήγηση αποτελεί είναι συστατικό στοιχείο της καθημερινότητας επιτελώντας σημαντικές λειτουργίες, καθώς αντλεί από το απόθεμα κοινωνικού νοήματος στον ιστορικοκοινωνικό χώρο στον οποίο εντάσσονται. Η αφήγηση αναπαράγεται από το άτομο με στόχο να γίνει κατανοητό κατά τη διάδραση, αποτελώντας ουσιαστικά μία κοινωνική κατασκευή και όχι ατομική (Τσιώλης, 2023).

Η βιογραφική αφήγηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μελέτη των εκπαιδευτικών, καθώς αναγνωρίζει την ταυτότητα τους ως δυναμική και μεταβαλλόμενη, διαμορφούμενη από τις εμπειρίες τους, τις αλληλεπιδράσεις τους με το σχολικό περιβάλλον και τις κοινωνικές συνθήκες (Beijaard et al., 2004). Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη μελέτη της επαγγελματικής ταυτότητας ως διαδικασίας,

εστιάζοντας όχι μόνο στα γεγονότα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, αλλά και στο πώς οι ίδιοι τα αναστοχάζονται και τα ενσωματώνουν στην ταυτότητά τους (Cohen et al., 2018).

Ειδικότερα, σύμφωνα με την προσέγγιση «ανακατασκευαστική βιογραφική έρευνα», η οποία προτείνεται από την Rosenthal (2018), επισημαίνεται ότι οι κοινωνικοί επιστήμονες προτείνεται να μελετούν τα φαινόμενα στην ιστορική τους διάσταση και να ανακατασκευάζουν τη γένεσή τους, δηλαδή την παραγωγή, την αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό τους. Επισημαίνεται επίσης ότι, προκειμένου να κατανοηθούν οι πράξεις και οι επιλογές ενός ατόμου, αναγκαίο είναι να λαμβάνονται υπόψη τόσο η προοπτική του δράντος όσο και η δράση του μέσα στην αλληλουχία των προηγούμενων ενεργειών, αποφάσεων και επιλογών του. Κατά συνέπεια, οι αποφάσεις και οι ενέργειες που αφορούν κρίσιμα βιογραφικά σημεία ορίζονται σύμφωνα με τις προηγούμενες αποφάσεις και επιλογές των ατόμων. Επιπλέον, προσδιορίζονται βάσει βιογραφικών προτύπων, όπως αυτά αποκρυσταλλώνονται με την πάροδο του χρόνου ως κατάθεση βιογραφικής εμπειρίας και γνώσης. Κατά συνέπεια, η ιστορία της ζωής μπορεί να χρησιμεύσει ως επεξηγηματικό πλαίσιο για τους τρόπους με τους οποίους οι σύγχρονοι εργαζόμενοι βιώνουν και οικειοποιούνται τις αλλαγές στον κόσμο της εργασίας και οργανώνουν τη δράση τους εντός αυτού (Tsiolis & Siouti, 2023).

Στην παρούσα έρευνα, μέσω της πρότασης της Rosenthal (2018) επιδιώκεται η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν και επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους στο σχολικό πλαίσιο. Η ανάλυση των αφηγήσεων επιτρέπει την κατανόηση της επαγγελματικής δράσης εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που συναντώνται στο πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ ως δυναμικής διαδικασίας, η οποία διαμορφώνεται από τη διαλεκτική σχέση μεταξύ ατομικών βιωμάτων και ευρύτερων κοινωνικών και θεσμικών πλαισίων.

Επιπλέον, η βιογραφική προσέγγιση καθιστά εφικτή την καταγραφή των βιωματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, παρέχοντας τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι υποκειμενικές οπτικές τους ως προς τη συνεκπαίδευση, η διαδρομή τους εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και η αλληλεπίδρασή τους με συναδέλφους, μαθητές και θεσμικά πλαίσια. Η επιλογή της μεθόδου αυτής στηρίζεται στο γεγονός ότι επιτρέπει την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Τσιώλης, 2023).

Καθώς οι βιογραφικές διαδρομές αποτελούν σύνθετα μορφώματα προκύπτει ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο εγχείρημα κατανόησης των βιογραφικών αφηγήσεων. Οι βιογραφικές αφηγήσεις αποτελούν κείμενα πολυφωνικά και πολυτροπικά, τα οποία περιλαμβάνουν τρία διαφορετικά επίπεδα τη διαδρομή του βίου, τη βιωμένη ιστορία ζωής και την εξιστορημένη ιστορία ζωής.

5.3 Συμμετέχουσες στην έρευνα – Δειγματοληψία

Για την επιλογή των συμμετεχόντων, υιοθετήθηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας, και ειδικότερα η δειγματοληψία κριτηρίου (Creswell, 2016). Βασικό κριτήριο για την επιλογή ήταν οι συμμετέχοντες να έχουν εργασθεί στο πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ, δηλώνοντας ότι έχουν κάνει συνδιδασκαλία, και να μπορούν να αναφέρουν τουλάχιστον ένα θετικό βίωμα συνεργασίας εντός του θεσμού της ΠΣ. Τελικώς, αν και στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν επτά εκπαιδευτικοί, αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα από τις πέντε, καθώς οι δύο δεν ανταποκρινόταν στο κριτήριο της δήλωσης εμπειρίας συνδιδασκαλίας παρόλο που είχαν εργασθεί στο πλαίσιο της ΠΣ. Οι πέντε συμμετέχουσες στην έρευνα σχετίζονται μεταξύ τους καθώς έχουν αποτελέσει διδακτικές δυνάδες. Μάλιστα η μία εξ αυτών έχει αποτελέσει ζευγάρι με δύο από τις υπόλοιπες συμμετέχουσες. Αναλυτικότερα από τις περιπτώσεις που αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο η Βιργινία έχει συνεργασθεί με την Άννα και την Πένυ, και η Δανάη έχει αποτελέσει διδακτική δυάδα με την Κάτια. Ως προς το προφίλ των συμμετεχουσών στην αρχή της ανάλυσης της κάθε περίπτωσης παρατίθεται ένα σύντομο βιογραφικό, όπως αυτό προέκυψε από την ανακατασκευή του βίου.

5.4 Συλλογή & ανάλυση των δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της βιογραφικής-αφηγηματικής συνέντευξης, η οποία αποτελεί μια ανοικτή, μη δομημένη, συνέντευξη κατά την οποία ο ερωτώμενος καλείται να αφηγηθεί την προσωπική του ιστορία απροσχεδίαστα (Τσιώλης, 2014). Το εύρος των θεματικών που μπορεί να καλύψει μια

βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη σχετίζεται με τη διατύπωση του εναρκτήριου ερωτήματος. Σύμφωνα με τη Rosenthal (2013), υπάρχουν τρεις εκδοχές εναρκτήριου ερωτήματος που ποικίλλουν ως προς το επίπεδο θεματικής ανοιχτότητας ή περιορισμού. Εν προκειμένω, επιλέχθηκε η τρίτη εκδοχή και οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να αφηγηθούν απροσχεδίαστα την ιστορία της ζωής τους, εστιάζοντας στην εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία, θέτοντας το εξής εναρκτήριο ερώτημα:

«Θα ήθελα να μου διηγηθείς την ιστορία σου. Να πας όσο πίσω θέλεις και να μου μιλήσεις για την εκπαίδευσή σου, στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, την επαγγελματική σου διαδρομή και τις εμπειρίες συνεργασίας, επαγγελματικές και μη επαγγελματικές. Επίσης, θα ήθελα να μου μιλήσεις για ότι άλλο από την προσωπική σου ζωή κρίνεις ότι είναι ενδιαφέρον και σχετικό. Μπορείς να πάρεις όσο χρόνο θέλεις. Είμαι εδώ για να σε ακούσω και θα σου κάνω ερωτήσεις αφού τελειώσεις.»

Η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη δομείται σε τρία μέρη. Κατά την πρώτη και αρχική φάση της συνέντευξης, τέθηκε το εναρκτήριο ερώτημα και οι συμμετέχοντες είχαν την άνεση και το χρόνο να δομήσουν τη δική τους αφηγηματική διαδρομή ελεύθερα και απρόσκοπτα, κατά την οποία η συντεύκτρια διατηρούσε στάση ενεργητικής ακρόασης. Οι παρεμβάσεις οι οποίες έγιναν ήταν ελάχιστες προκειμένου να ενισχυθεί η διαδικασία της παραγωγής της αφήγησης. Καθ' όλη τη διάρκεια προσφέρονταν παραγλωσσικές ενδείξεις προκειμένου ο ερωτώμενος να αντιλαμβάνεται ότι το ενδιαφέρον της συνεντεύκτριας διατηρούνταν αμείωτο. Αφού ολοκληρώθηκε η πρώτη και κύρια αφήγηση αξιοποιήθηκε οδηγός συνέντευξης ο οποίος διαρθρώνεται σε δύο βασικά μέρη. Τα δύο αυτά μέρη περιλαμβάνουν: (α) αφηγηματικά εναύσματα παραγωγής αφηγήσεων σε σχέση με ζητήματα που αναδείχθηκαν κατά την κύρια αφήγηση και (β) ερωτήσεις σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Πριν την κύρια έρευνα πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα του οδηγού συνέντευξης και να ανιχνευθούν άλλες πιθανές προκλήσεις. Πραγματοποιήθηκαν επτά βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις κατά το διάστημα Δεκέμβριος-Μάρτιος 2025. Τέσσερις από αυτές πραγματοποιήθηκαν διαζώσης και τρεις από αυτές πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω βιντεοκλήσης. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν κατόπιν ενημέρωσης των συμμετεχόντων για την καταγραφή και την αξιοποίηση της συνέντευξης τους στην παρούσα έρευνα.

Αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων, αρχικά το σύνολο των συνεντεύξεων μεταγράφηκε ακολουθώντας σύστημα σημειογραφίας (Τσιώλης, 2014) και ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων. Για την ανάλυση των δεδομένων υιοθετήθηκαν οι βασικές αρχές της βιογραφικής αφηγηματικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν:

A) Η αρχή της ολιστικής προσέγγισης και της ανάλυσης της αλληλουχίας

Η κάθε περίπτωση αντιμετωπίζεται ως ένα ενιαίο σύνολο που ενσωματώνει τόσο την προσωπική βιογραφία του υποκειμένου όσο και τις κοινωνικές συνθήκες που τη διαμορφώνουν. Η αφήγηση δεν τεμαχίζεται αυθαίρετα, αλλά αναλύεται στο σύνολό της, ανασυνθέτοντας τη συνολική βιογραφική διαδρομή.

B) Η αρχή της διαλογικής σχέσης του ερευνητή με τα δεδομένα

Η ανάλυση δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και του εμπειρικού υλικού. Ο ερευνητής δεν παραμένει ουδέτερος, αλλά εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία ερμηνείας, λαμβάνοντας υπόψη το ποιος αφηγείται, πώς αφηγείται και γιατί επιλέγει να αφηγηθεί με τον συγκεκριμένο τρόπο.

Γ) Η αρχή της πολυεπίπεδης ανάλυσης

Η ανάλυση πραγματοποιείται σε πολλαπλά επίπεδα, ώστε να αποκαλυφθούν διαφορετικές πτυχές της αφήγησης:

- Θεματικό επίπεδο: Ανάλυση των θεμάτων που αναδεικνύονται από την αφήγηση.
- Δομικό/μορφολογικό επίπεδο: Μελέτη της αφηγηματικής δομής, της οργάνωσης του λόγου και των επαναλήψεων.
- Επίπεδο διαλογικής ανάλυσης: Διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ αφηγητή και ερευνητή, εξετάζοντας πώς η αφήγηση διαμορφώνεται μέσα στη συνέντευξη (Τσιώλης, 2014).

Για την ανάλυση υιοθετήθηκε η αρχή του απαγωγικού συλλογισμού με αποτέλεσμα η ανάλυση είναι έμφορτη θεωρίας, ξεκινώντας από ένα προκαταρκτικό θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο όμως δεν επιβλήθηκε στα δεδομένα αλλά λειτούργησε ως θεωρητική ευαισθητοποίηση της ερευνήτριας προκειμένου η ερμηνεία των αφηγήσεων να οδηγήσει στη διαμόρφωση εννοιολογικών σχημάτων και κατηγοριών όπως προέκυψαν από την κάθε περίπτωση (Τσιώλης, 2014).

Ειδικότερα, στην εν λόγω έρευνα η ανάλυση των αφηγήσεων περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στάδια (Τσιώλης, 2006 & 2014):

1. Εξέταση και ανακατασκευή της διαδρομής του βίου στη χρονολογική της σειρά

Σε αυτό το στάδιο, ανακατασκευάζεται η βιογραφική διαδρομή του υποκειμένου, δίνοντας έμφαση σε σημαντικά γεγονότα και αλλαγές στη ζωή του και τελικά περιλαμβάνει καθοριστικούς βιογραφικούς σταθμούς του υποκειμένου, καταγραφή κομβικών χαρακτηριστικών για την περίπτωση (εκπαιδευτική διαδρομή, εργασιακή πορεία, εμπειρίες ζωής), αποτύπωση της βιογραφικής εξέλιξης (διακυμάνσεις του βίου, μεταβολή υποκειμενικής κατάστασης).

2. Εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης της βιογραφικής αφήγησης

Η ανάλυση επικεντρώνεται στη μορφή και τη δομή του κειμένου. Αυτό το στάδιο βοηθά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το υποκείμενο επιλέγει να αφηγηθεί την ιστορία του. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης της βιογραφικής αφήγησης και περιλαμβάνει μια γενική αποτίμηση της αλληλουχίας των μερών της αφήγησης, το αφηγηματικό ύφος καθώς και ποιες ενότητες είναι εκτενέστερες και ποιες αποσιωπούνται. Οι επιμέρους αφηγηματικές ενότητες αποτέλεσαν οδηγό για τη δομική περιγραφή της κάθε περίπτωσης και αναφέρονται στο αντίστοιχο στάδιο της ανάλυσης.

3. Δομική περιγραφή

Αποτελεί τον πυρήνα της αναλυτικής διαδικασίας κατά την οποία το κείμενο εξετάζεται γραμμή-προς-γραμμή. Κατά το στάδιο αυτό επιδιώκεται μια «ανοιχτή κωδικοποίηση» Η οποία επιτρέπει μια εξελικτική και διαλεκτική διαδικασία σχηματισμού κατηγοριών και διατύπωσης υποθέσεων. Οι θεωρητικές προκατανοήσεις του ερευνητή για το εν λόγω ζήτημα αποτελούν μέσα ευαισθητοποίησης προς ανίχνευση και ανάλυση των στοιχείων. Στο παρόν στάδιο, μέσω της απαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων, πραγματοποιείται ένας διαρκής διάλογος με το εμπειρικό υλικό από τον οποίο προκύπτουν οι κατηγορίες και οι ερμηνείες και αποτυπώνονται στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης. Επιπλέον, ακολουθείται η αρχή της διαδοχικότητας όπου τα τμήματα του κειμένου αναλύονται στη φυσική τους σειρά, και διερευνάται η τοποθέτηση του συγκεκριμένου τμήματος εντός της συνολικής αφήγησης, η σύνδεση με τα άλλα αποσπάσματα και η λειτουργία σε σχέση με το συνολικό αφηγηματικό

δρώμενο. Κατά την ανάλυση λήφθηκαν υπόψη δεδομένα σε σχέση με το περιεχόμενο των λεχθέντων, αλλά και μορφολογικά στοιχεία εκφοράς του λόγου.

Για την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου αξιοποιήθηκε ένας ευρετικός οδηγός που περιλαμβάνει τα ακόλουθα ερωτήματα:

- ✓ Τι παρουσιάζεται στο απόσπασμα; (περιεχόμενο)
- ✓ Πώς παρουσιάζεται; (Μορφή)
- ✓ Γιατί παρουσιάζει το συγκεκριμένο απόσπασμα, και όχι κάτι άλλο; (λειτουργία σε σχέση με το περιεχόμενο)
- ✓ Γιατί παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο, και όχι σε κάποιο άλλο; (λειτουργία σε σχέση με την τοποθέτηση εντός της συνολικής αφήγησης)
- ✓ Γιατί παρουσιάζεται με αυτό τον τρόπο, και όχι με κάποιον άλλον; (λειτουργία σε σχέση με τη μορφή)

Επιπλέον, κομβικής σημασίας είναι να λαμβάνονται υπόψη ότι οι βιογραφικές παρουσιάσεις εμπεριέχουν δύο χρονικούς ορίζοντες: τον χρόνο της βίωσης - δράσης και τον παροντικό χρόνο της αφήγησης. Ουσιαστικά πρόκειται για την ανασυγκρότηση της παρελθοντικής σκοπιάς συγκεκριμένου γεγονότος κατά το χρόνο βίωσης του, καθώς και την ανάδειξη της σημασίας που προσλαμβάνει το γεγονός στο παρόν μέσα από την παροντική οπτική και την ένταξή του στην αφήγηση. Στο παρούσα έρευνα παρουσιάστηκαν αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των λεχθέντων της κάθε ενότητας ώστε να αναδειχθεί ο αυθεντικός λόγος των υποκειμένων.

4. Αναλυτική αφαίρεση

Κατά το τελικό στάδιο της ανάλυσης, της αναλυτικής αφαίρεσης, η ερευνήτρια αποστασιοποιήθηκε από τις λεπτομέρειες των μεμονωμένων τμημάτων της αφήγησης και προέβη σε συνολικές αποτιμήσεις. Ουσιαστικά, επιχειρήθηκε η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο η συγκεκριμένη περίπτωση συνεισφέρει στην κατανόηση του προς εξέταση φαινομένου και προβαίνει σε συνολικές αποτιμήσεις που αφορούν τα δομικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης. Άξονες παρουσίασης της ανάλυσης αποτέλεσαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αποσαφηνισθεί ότι κατά το στάδιο της αναλυτικής αφαίρεσης παραμείναμε στο επίπεδο της ατομικής περίπτωσης. Η μετακίνηση από το επίπεδο της μεμονωμένης περίπτωσης στο σύνολο των περιπτώσεων υλοποιείται σε επόμενη συγκριτική ανάλυση όλων των περιπτώσεων, η οποία έπεται της ανάλυσης του συνόλου των αφηγήσεων.

Στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας εκθέτονται οι αναλύσεις των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων, επιχειρώντας να αναδειχθούν οι περιπτώσεις στην ολότητά τους αλλά και την πολυπλοκότητά τους. Έχοντας ως προτεραιότητα την ανάδειξη του λόγου των ίδιων των υποκειμένων επιλέχθηκε η έκθεση αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων των συνεντεύξεων. Ο χειρισμός αυτός δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ελέγξει την πειστικότητα της ερμηνείας των δεδομένων.

Στο κεφάλαιο με τίτλο ευρήματα της παρούσας παρουσιάζεται η συνθετική ανάλυση ως συγκριτική επεξεργασία των ευρημάτων που προέκυψαν από την αναλυτική αφαίρεση του συνόλου των περιπτώσεων. Μέσω της αντιπαραβολής κοινών μοτίβων και των διαφοροποιήσεων, συγκροτούνται οι νοηματοδοτήσεις του θεσμού της ΠΣ, οι τύποι επαγγελματικής ταυτότητας, οι τρόποι συνεργασίας και οι μορφές συγκρότησης της διδακτικής δυάδας, οι οποίοι αποτυπώνουν το εύρος των πιθανών εκδοχών του υπό μελέτη φαινομένου.

5.5 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε ερευνητική εργασία, έτσι και η παρούσα διέπεται από ορισμένους περιορισμούς που αξίζει να αναγνωριστούν, όχι για να αποδυναμώσουν τα ευρήματα, αλλά για να φωτίσουν τα όριά τους και να ενισχύσουν την αναστοχαστική προσέγγιση. Καταρχάς, η επιλογή μιας ποιοτικής, αφηγηματικής μεθοδολογίας ανέδειξε πολύτιμα στοιχεία σχετικά με τη νοηματοδότηση της συνδιδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, αλλά συνοδεύεται εγγενώς από την πρόκληση της υποκειμενικότητας. Η ίδια η φύση των αφηγήσεων, η δυναμική της συνέντευξης και η θέση του ερευνητή/της ερευνήτριας εντός της διαδικασίας συνδιαμόρφωσαν το υλικό που αναλύθηκε. Μερικές φορές, τα άρρητα μηνύματα, η συναισθηματική φόρτιση ή η εκ των υστέρων αναστοχαστική χροιά των αφηγήσεων δημιούργησαν πολυσημίες που απαίτησαν ιδιαίτερη ερμηνευτική προσοχή. Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός περιπτώσεων, καθώς και το ασφυκτικό χρονοδιάγραμμα μιας διπλωματικής εργασίας, δεν επέτρεψαν την επίτευξη θεωρητικού κορεσμού. Το βάθος που επιδιώχθηκε στην ανάλυση είχε αναγκαστικά ως τίμημα τη στενότητα του δείγματος, γεγονός που περιορίζει την εμβέλεια και τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. Η έμφαση δόθηκε στην κατανόηση του

νοήματος και των βιωμάτων και όχι στην εκπροσώπηση της ποικιλίας των εμπειριών. Ταυτόχρονα, η απουσία εργαλείων όπως η παρατήρηση στην τάξη ή η μελέτη της εξέλιξης των σχέσεων σε βάθος χρόνου άφησαν αναξιοποίητες πτυχές της διδακτικής πράξης, οι οποίες θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν την ερμηνεία. Παράλληλα, υπάρχουν κάποιες θεματικές που δεν εξετάστηκαν συστηματικά, όπως τα προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (π.χ. φύλο, εμπειρία, εξειδίκευση), καθώς και οργανωσιακοί παράγοντες των σχολικών μονάδων (όπως η σχολική ηγεσία ή το ωρολόγιο πρόγραμμα), οι οποίοι φάνηκε να επηρεάζουν τη δυναμική της συνδιδασκαλίας και αξίζουν περαιτέρω διερεύνηση. Αντίστοιχα, η φωνή των μαθητών και των οικογενειών τους απουσιάζει, παρά τη σημασία που μπορεί να έχει για τη συνολική κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τέλος, κατά την ανάλυση των αφηγήσεων, αναδύθηκαν ηθικά ζητήματα, καθώς αρκετές περιείχαν προσωπικές και ευαίσθητες εμπειρίες. Η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας υπήρξαν διαρκές μέλημα, χωρίς ωστόσο να αναιρούνται οι προκλήσεις που ανακύπτουν όταν ο ερευνητής καλείται να κινηθεί ανάμεσα στον σεβασμό και στην αναλυτική ευθύνη.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα εργασία επιχείρησε να φωτίσει, μέσα από τον λόγο των ίδιων των εκπαιδευτικών, πλευρές της συνδιδασκαλίας που συχνά παραμένουν αφανείς: τις σχέσεις, τα συναισθήματα, τις εσωτερικές μετακινήσεις. Ίσως γι' αυτό, οι περιορισμοί δεν λειτουργούν εδώ ως μειονεκτήματα, αλλά ως δείκτες των ανοιχτών πεδίων για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 6^ο: Τρόποι διάρθρωσης των διαδρομών του βίου & Οι βιογραφικές εμπειρίες

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συστηματική ανάλυση των αφηγήσεων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών για ατη κάθε μία ξεχωριστά, όπως αυτές συγκροτήθηκαν στο πλαίσιο της βιογραφικής-αφηγηματικής μεθόδου. Η ανάλυση βασίστηκε στο τετραμερές σχήμα επεξεργασίας των αφηγηματικών δεδομένων, όπως αυτό προτείνεται από τον Τσιώλη (2006, 2014), το οποίο διαρθρώνεται σε τέσσερα διαδοχικά στάδια: την ανασυγκρότηση της βιογραφικής διαδρομής, την εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης, τη δομική περιγραφή και, τέλος, την αναλυτική αφαίρεση. Σε πρώτο επίπεδο, αποτυπώνεται η χρονολογική εξέλιξη της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής πορείας κάθε συμμετέχουσας, με έμφαση στους βιογραφικούς σταθμούς που θεωρήθηκαν από τις ίδιες κομβικοί για τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής τους ταυτότητας. Στη συνέχεια, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο επιλέγουν να αφηγηθούν την επαγγελματική τους διαδρομή, αποδίδοντας σημασία όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στη μορφή και τη χρονικότητα της αφήγησης. Η κύρια αναλυτική εργασία πραγματοποιήθηκε στο στάδιο της δομικής περιγραφής, όπου το κείμενο εξετάστηκε γραμμή-προς-γραμμή με στόχο τον εντοπισμό βασικών θεμάτων, μοτίβων και εσωτερικών εντάσεων. Στο στάδιο αυτό ακολουθήθηκε μια ανοιχτή, απαγωγική διαδικασία κατηγοριοποίησης, κατά την οποία η θεωρητική ευαισθησία της ερευνήτριας λειτούργησε ως εργαλείο ανάγνωσης και ερμηνείας του υλικού. Επιλέχθηκαν και παρατέθηκαν αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα λόγου ώστε να διατηρηθεί η αυθεντικότητα της φωνής των συμμετεχουσών και να καταδειχθεί η πολυπλοκότητα της υποκειμενικής εμπειρίας. Τέλος, κατά το στάδιο της αναλυτικής αφαίρεσης, επιχειρήθηκε η συνολική αποτίμηση κάθε περίπτωσης, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η ανάλυση παρέμεινε στο επίπεδο της ατομικής περίπτωσης, με στόχο τη σε βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κάθε συμμετέχουσα βιώνει, ερμηνεύει και συγκροτεί την επαγγελματική της ταυτότητα στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης και της συνδιδασκαλίας. Η μετάβαση σε μια συγκριτική σύνθεση μεταξύ των περιπτώσεων υλοποιείται στο επόμενο κεφάλαιο.

Η παρουσίαση των ευρημάτων κατά την αναλυτική αφαίρεση ακολουθεί τη λογική των ερευνητικών ερωτημάτων, με κάθε υποενότητα να οργανώνεται γύρω από έναν

θεματικό άξονα, προκειμένου να αναδειχθούν οι όψεις του φαινομένου που μελετήθηκε.

6.1 Η περίπτωση της Βιργινίας: Η συναδελφικότητα εντός της ΠΣ

A. Ανακατασκευή της διαδρομής του βίου

Η Βιργινία γεννήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και μεγάλωσε σε ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον. Φοίτησε σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και θυμάται με θετικά συναισθήματα τα σχολικά της χρόνια, ιδιαίτερα την περίοδο του λυκείου. Αρχικά επεδίωκε να σπουδάσει Νομική, αλλά η μη εισαγωγή της σε αυτή την κατεύθυνση την οδήγησε στο Παιδαγωγικό Τμήμα. Τα πρώτα έτη σπουδών ήταν ανέμελα, χωρίς ιδιαίτερη εκπαιδευτική δέσμευση. Στο τρίτο έτος, με την έναρξη της πρακτικής άσκησης, άρχισε να συνειδητοποιεί την ευθύνη του επαγγέλματος. Μετά την αποφοίτηση, εργάστηκε για περίπου δύομισι έτη σε γραμματειακή θέση. Η εμπειρία αυτή, την οποία περιγράφει ως εξαιρετικά θετική, ενίσχυσε την ικανότητά της στην ομαδική εργασία και της προσέφερε ένα σταθερό, ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον. Παρά τη σταθερότητα και τις καλές σχέσεις, αποφάσισε να αποχωρήσει όταν διορίστηκε ως αναπληρώτρια δασκάλα το 2019. Τοποθετήθηκε αρχικά ως δασκάλα ΠΣ σε αστικό κέντρο. Οι πρώτες εμπειρίες ήταν αποθαρρυντικές, καθώς αντιμετώπισε αδιάλλακτους συναδέλφους, αποκλεισμό από τη διδασκαλία και συναισθήματα ματαιώσης. Κατά το δεύτερο έτος, εργάστηκε σε δύο σχολεία και άρχισε να λαμβάνει περισσότερη αποδοχή σε ένα εξ αυτών. Παράλληλα, ξεκίνησε μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Το 2022 μετακινήθηκε σε θέση δασκάλας γενικής τάξης. Την πρώτη χρονιά εργάστηκε χωρίς υποστήριξη ΠΣ, ενώ τα δύο επόμενα έτη συνεργάστηκε με δύο εκπαιδευτικούς ΠΣ. Οι συνεργασίες αυτές υπήρξαν ιδιαίτερα επιτυχημένες και σηματοδότησαν θετικές εμπειρίες συνεκπαίδευσης και συναδελφικής σχέσης. Πρόσφατα ξεκίνησε τη διδακτορική της διατριβή.

B. Ανάλυση της αφηγηματικής δομής

B.1 Εξέλιξη/ ροή της αφήγησης

Η αφήγηση της Βιργινίας δεν ακολουθεί μια αυστηρά χρονολογική πορεία, αλλά εκκινεί από ένα κομβικό σημείο της επαγγελματικής της ζωής: την πρώτη της τοποθέτηση στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης. Παρότι η ερευνητική προτροπή προέβλεπε αφετηρία από την παιδική ηλικία, η Βιργινία επιλέγει να τοποθετήσει εξ αρχής τον εαυτό της στον ρόλο της επαγγελματία δασκάλας. Η αφήγηση ξεκινά με

μια σύντομη αναφορά στις σπουδές της, την περίοδο αναμονής για πρόσληψη και τα πρώτα χρόνια στην ΠΣ, δίνοντας έμφαση στη συγκρότηση της επαγγελματικής της ταυτότητας και υποδηλώνοντας ότι αυτή κατέχει κυρίαρχη θέση στη βιογραφική της αυτοαντίληψη. Ιδιαίτερα ενδεικτική είναι η εναρκτήρια φράση «εγώ ξεκίνησα σαν παράλληλη στήριξη», η οποία συμπυκνώνει την πυκνότητα των πρώτων βιωμάτων — θετικών και αρνητικών— και θέτει το πλαίσιο για την περαιτέρω αφήγηση. Η αναδρομή σε παιδικά και εφηβικά βιώματα πραγματοποιείται μεταγενέστερα, έπειτα από σχετική παρέμβαση της ερευνήτριας, γεγονός που ενισχύει την ερμηνεία ότι η επαγγελματική διάσταση αποτελεί το βασικό πρίσμα νοηματοδότησης της εμπειρίας. Η αφηγηματική δομή που προκύπτει είναι κυρίως θεματική και λιγότερο χρονολογική, με τη Βιργινία να οργανώνει την αφήγησή της γύρω από ρόλους, συγκρούσεις και κομβικές εμπειρίες, αντί να ακολουθεί μια γραμμική πορεία γεγονότων. Η εξέλιξη της αφήγησης χαρακτηρίζεται από παλινδρομήσεις στον χρόνο, π.χ. μετά την αρχική εστίαση στο παρόν, η αφηγήτρια επιστρέφει στην παιδική και εφηβική ηλικία, επανέρχεται στην επιλογή σπουδών και εν συνεχεία ακολουθεί μια σχετικά συνεχής παρουσίαση της επαγγελματικής της διαδρομής.

Ωστόσο, ακόμη και εντός της επαγγελματικής αφήγησης, παρατηρούνται εμβόλιμες αναδρομές που λειτουργούν ως σχολιασμοί ή συγκριτικά πλαίσια. Για παράδειγμα, κατά την αναφορά στη σημερινή της συνεργασία, προβαίνει σε σύγκριση με την περσινή, ενώ αφηγούμενη την εμπειρία της συνεκπαίδευσης, ανακαλεί την περίοδο όπου τα παιδιά την αποκαλούσαν «βοηθό της δασκάλας». Τέτοιες παρεμβολές δεν εξυπηρετούν μόνο την πληρότητα της αφήγησης, αλλά φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο το παρελθόν επιδρά διαρκώς στη διαμόρφωση της παρούσας επαγγελματικής της στάσης και οπτικής.

B.2 Τι λέγεται και τι αποσιωπάται

Η αφήγηση εστιάζει στην επαγγελματική πορεία, τις συνεργασίες και τις συναισθηματικές εμπειρίες εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, ενώ τα παιδικά χρόνια και προσωπικές πληροφορίες είναι ισχνές ή απαιτούν προτροπή για να αναφερθούν. Η εστίαση είναι στα επαγγελματικά βιώματα και περιλαμβάνονται αξιολογήσεις, σχόλια, συγκρίσεις. Το γεγονός ότι στοιχεία όπως οικογενειακά στοιχεία, προσωπικά ενδιαφέροντα κ.α. αποσιωπώνται δείχνει ότι η αφήγηση είναι επιλεκτική, εστιάζοντας στον επαγγελματικό εαυτό και τις εμπειρίες που θεωρεί καθοριστικές για την επαγγελματικής της ταυτότητα ως δασκάλα.

B.3 Αφηγηματικό ύφος

Το αφηγηματικό ύφος της Βιργινίας χαρακτηρίζεται από προφορικότητα, αμεσότητα και συναισθηματική ποικιλία. Η αφήγηση αποτυπώνει έντονα τη βιωματική της διάσταση, καθώς η αφηγήτρια χρησιμοποιεί αυθόρμητο λόγο, ενσωματώνει διαλογικά στοιχεία, ρητορικές ερωτήσεις και επιφωνήματα, αποδίδοντας θεατρικότητα και ζωντάνια στο αφήγημά της. Εντοπίζονται έντονες μεταβολές στη συναισθηματική χροιά ανάλογα με το περιεχόμενο, από συγκίνηση και αγανάκτηση έως χιούμορ και ενθουσιασμό. Διαπιστώθηκε με έντονα εκφραστικά στοιχεία γέλιου, τα οποία λειτούργησαν τόσο ως μέσο εκτόνωσης όσο και ως εργαλείο διαχείρισης φορτισμένων στιγμών, προσδίδοντάς οικειότητα στην αφήγηση. Ως προς την επιλογή γλωσσικών στοιχείων, η χρήση ιδιωματικών εκφράσεων και μεταφορών από την καθομιλουμένη προσδίδει εκφραστικότητα και ενισχύει την απεικονιστική δύναμη του λόγου της. Φράσεις όπως «κάνεις μια τρύπα στο νερό» ή «ήταν στα μαχαίρια» λειτουργούν όχι μόνο ως τρόποι περιγραφής, αλλά και ως φορείς νοηματοδότησης και ερμηνείας των εμπειριών. Επιπλέον, έντονη ήταν η ενσωμάτωση αξιολογικών κρίσεων και σχολιασμών, αποκαλύπτοντας την υποκειμενική της στάση.

Συνολικά, η Βιργινία δεν περιορίζεται στην απλή καταγραφή γεγονότων, αλλά συγκροτείται ως μια προσωπικά επεξεργασμένη αναπαράσταση του βίου της, στην οποία κυριαρχούν η συναισθηματική φόρτιση και η αξιολογική ματιά της εκπαιδευτικού μέσα από την εμπειρία της.

Γ. Δομική περιγραφή

Επαγγελματική πορεία: από δασκάλα στην ΠΣ, δασκάλα γενικής εκπαίδευσης

«Εγώ αυτό που σπούδασα είναι το Παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης, είναι δηλαδή πάνω στο επάγγελμα. [...] Ξεκίνησα λοιπόν σαν παράλληλη στήριξη [...] ο συνάδελφος, που ήταν ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, δεν είχε την επιθυμία να συνεργαστεί [...]. Εγώ ήμουν σε μια γωνία. [...] Έκανα και το μεταπτυχιακό μου παράλληλα, στην εκπαιδευτική ψυχολογία [...] και μετά τελικά αποφάσισα ότι θέλω να μπω κανονικά στο επάγγελμα που έχω τελειώσει, δηλαδή στη γενική εκπαίδευση. [...] Τώρα είμαι σε μια κατάσταση που ξεκίνησα και το διδακτορικό μου [...] βήμα βήμα έτσι πάει η διαδρομή μέχρι στιγμής.»

Απαντώντας στο γενικό κάλεσμα της ερευνήτριας «να διηγηθεί την ιστορία της», η Βίργινια δεν ξεκινά από την παιδική ηλικία ή μια τυπική χρονολογική ακολουθία. Αντίθετα, αρχίζει από την καρδιά της επαγγελματικής της πορείας: αναφέρει αμέσως τις σπουδές της και το γεγονός ότι η πρώτη της δουλειά ως δασκάλα ήταν στην ΠΣ, υπογραμμίζοντας μάλιστα ως «θετικό» το ότι απέκτησε οπτική από δύο πλευρές,

εννοώντας την εμπειρία τόσο στην ειδική όσο και στη γενική αγωγή. Αυτό το μη-χρονολογικό σημείο εκκίνησης φανερώνει ότι για τη Βιργινία ο διττός ρόλος της (ειδική και γενική αγωγή) αποτελεί κεντρικό στοιχείο της επαγγελματικής της ταυτότητας, το οποίο σπεύδει να αναδείξει πριν από οτιδήποτε άλλο.

Η αφήγηση ξεκινά με μια περιεκτική αναδρομή στην επαγγελματική διαδρομή της Βιργινίας, από τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης έως τη σημερινή της κατάσταση, όπου διεξάγει τη διδακτορική της έρευνα. Ενώ στην αρχή υιοθετείται ένας γραμμικός αφηγηματικός τρόπος που περιλαμβάνει μεταβάσεις από τον ιδιωτικό τομέα στην εκπαίδευση, από την ΠΣ στη γενική εκπαίδευση και τελικά στην ερευνητική δραστηριότητα, η αφήγηση σε κάποια σημεία παρουσιάζει βάθος και συναισθηματική φόρτιση. Η αφηγήτρια επιλέγει να εστιάσει σε μια εμπειρία η οποία αποτυπώνει τη βαθιά απογοήτευση και ψυχολογική πίεση που βίωσε κατά την πρώτη της χρονιά ως δασκάλα ΠΣ, εξαιτίας της άρνησης συνεργασίας από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η απομόνωση, η αίσθηση ότι ήταν «σε μια γωνία», και η ρητή τοποθέτηση του συναδέλφου πως «δεν έχεις κάποια ανάμειξη στο δικό μου κομμάτι», δημιουργούν ένα κλίμα απόρριψης και περιθωριοποίησης, το οποίο η αφηγήτρια το τοποθετεί ως κυρίαρχο σημείο της αφήγησής της, και φαίνεται ότι επιδρά καθοριστικά τον επαγγελματικό της βίο.

Η εμπειρία αυτή λειτουργεί ως καθοριστικό σημείο καμπής, η οποία αντί να οδηγήσει σε παραίτηση, αποτελεί το έναυσμα για σπουδές με σκοπό να εξελιχθεί επαγγελματικά (μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία κατά τη διάρκεια της πανδημίας) και για επαναπροσδιορισμό εντός της εκπαίδευσης (μετάβαση στη Γενική Αγωγή). Επιπλέον όπως αναδεικνύεται και στην συνέχεια, το βίωμα της ως δασκάλα της ΠΣ επέδρασε καθοριστικά στην διαμόρφωση της αντίληψης της και της επαγγελματικής δράσης απέναντι στους συναδέλφους της ΠΣ όταν μετέβη στη γενική εκπαίδευση. Η χρονική απόσταση από την εμπειρία επιτρέπει στη Βιργινία να το αφηγηθεί με ηρεμία και καθαρότητα, χωρίς συναισθηματική υπερφόρτιση αλλά και δίχως να το αποδυναμώνει. Έτσι, η παρούσα αφηγηματική ενότητα δεν είναι απλώς μια χρονολογική αποτύπωση σταθμών, αλλά μια συγκροτημένη εξιστόρηση διαδρομής με νόημα, όπου αποτυπώνεται ο επαγγελματικός της βίος όπως αυτός διαμορφώθηκε μέσα από εμπόδια, προσωπικές επιλογές και αναζήτηση γνώσης. Παράλληλα, το απόσπασμα λειτουργεί και ως αφηγηματική γέφυρα, από τον ρόλο της «παράλληλης» που νιώθει περιθωριοποιημένη, η Βιργινία περιγράφει την επαγγελματική της ενδυνάμωση μέσω των σπουδών στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία και τη μετάβαση στη

Γενική Εκπαίδευση. Από την παροντική της οπτική, ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός με εμπειρία, που εργάζεται ισότιμα δίπλα σε ΠΣ και έχει ξεκινήσει διδακτορική έρευνα, διαπιστώνεται ότι επιχειρείται η ανάδειξη όχι μόνο την αφετηρία της, αλλά και τη μεταμόρφωση της εντός του επαγγέλματος.

Σχολικά χρόνια, επιλογή σπουδών και οικογενειακό πλαίσιο

«Το δημοτικό τώρα το μόνο που θυμάμαι είναι ότι ήταν καλά τα χρόνια και με τους εκπαιδευτικούς... είχαμε ένα φόβο, με την καλή έννοια του φόβου όμως, κάτι που τώρα δεν υπάρχει [...] Η πρώτη μου επιλογή και το όνειρό μου ήταν να γίνω δικηγόρος. [...] Το επόμενο ήταν αυτό. Και πήγα κατευθείαν στο Πανελλαδικές... μπήκα στο δημοτικής. [...] Η οικογένειά μου ήτανε... πολύ υποστηρικτική πάντα. [...] Πάντα ήταν δίπλα μου, να με συμβουλέψουν... Εγώ ήθελα να κάνω το δικό μου, έτρωγα τα μούτρα μου... αλλά ήθελα να το κάνω και να πω «τουλάχιστον εγώ το προσπάθησα».»

Η αφήγηση καθοδηγείται από ερώτηση της συνεντεύκτριας σχετικά με τα σχολικά χρόνια, όμως η αφηγήτρια δεν περιορίζεται στη αποκρυσταλλωμένη μνήμη της εμπειρίας, οργανώνει ένα αφήγημα συνδέοντας το παρελθόν με τη σημερινή επαγγελματική της ταυτότητα. Αν και η αρχική δήλωση είναι ότι θυμάται ελάχιστα από τα πρώτα σχολικά χρόνια, η συνέχεια της αφήγησης αναδεικνύει μνήμες συναισθηματικά φορτισμένες από την παιδική και εφηβική ζωή, επικεντρωμένες σε τρία βασικά αφηγηματικά μοτίβα. Αρχικά, ξεκινά με την αποτύπωση του θετικού σχολικού βιώματος, το οποίο αποδίδεται στη σχέση με τους συμμαθητές, στους δασκάλους, αλλά και τη θεώρηση της εποχής για το σχολείο. Στη συνέχεια αναφέρεται η διαδρομή της επαγγελματικής επιλογής, που δεν ήταν γραμμική αλλά καθορίστηκε από εξωτερικούς περιορισμούς, όπως η αρχική αδυναμία εισαγωγής στη Νομική, αλλά και το εσωτερικό κίνητρο έλξης προς τα μικρά παιδιά. Τέλος, καθοριστική αναδείχθηκε η επίδραση της οικογένειας, που παρά τις αντιδράσεις της σε επιμέρους επιλογές, λειτούργησε ως πλαίσιο ασφάλειας, ελευθερίας και άτυπης διαπαιδαγώγησης μέσα από πρακτικές δοκιμής και λάθους.

Στο παρόν αφηγηματικό τμήμα, η Βιργινία αφηγείται με ζωντάνια, χιούμορ και ειλικρίνεια, διαρθρώνοντας ένα στοχαστικό, αλλά και συναισθηματικά φορτισμένο λόγο. Επιλέγει να αποκαλύψει αδυναμίες, επιθυμίες, προσδοκίες και στιγμές σύγκρουσης, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η παιδική και εφηβική της εμπειρία συνέβαλε στη διαμόρφωση του επαγγελματικού της εαυτού. Η αυτοεικόνα της

προβάλλεται με αυθεντικότητα, όχι μέσα από κατορθώματα αλλά μέσω μιας διαδικασίας διαρκούς μάθησης.

Η είσοδος στην ειδική αγωγή ως οικογενειακά καθοδηγούμενη επιλογή

«Δεν ήθελα, δεν ήθελα να σου πω την αλήθεια. «Όχι, εγώ δεν μπορώ... δεν θα μπορέσω να βοηθήσω, ούτε τη γνώση έχω.» [...] Η μητέρα μου με παρότρυνε. Εντέλει είχε δίκιο... Ευτυχώς που με πίεσε, μπορώ να σου πω... [...] Χαίρομαι γιατί τους έχω δίπλα μου... Δεν έχουν όλοι αυτή την τύχη. Μακάρι όλος ο κόσμος να έχει τους δικούς του γονείς.»

Το παρόν αφήγημα εστιάζει στη στιγμή της πρώτης ένταξης της Βιργινίας στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η αφορμή για την εμπλοκή της με την ΠΣ δεν παρουσιάζεται ως προσωπική ή συνειδητή επιλογή, αλλά ως αποτέλεσμα εξωτερικής παρότρυνσης, και πιο συγκεκριμένα της μητέρας της. Η αφήγηση αναπτύσσεται ως μία μετάβαση από την ένταση στην αποδοχή, όπου αρχικά υπάρχει άρνηση, συναισθηματική αντίσταση και το αίσθημα αδυναμίας έναντι των απαιτήσεων («δεν μπορώ αυτά τα παιδιά... είμαι παραπάνω ευαίσθητη... δεν έχω τη γνώση»), η οποία ωστόσο μεταστρέφεται σε ευγνωμοσύνη και αναγνώριση της ορθότητας της προτροπής («ευτυχώς που με πίεσε»). Η Βιργινία επιλέγει να εστιάσει όχι τόσο στην επαγγελματική εμπειρία που απέκτησε, αλλά στην οικογενειακή σχέση που καθόρισε αυτή την επιλογή. Η μητέρα της δεν λειτουργεί απλώς ως σύμβουλος, αλλά καθόρισε σχεδόν την είσοδο στην εκπαίδευση ως επαγγελματίας, και το αφηγηματικό επίκεντρο εντοπίζεται στην αξία της οικογενειακής στήριξης συνολικά. Η αναφορά στον αδελφό της, παρότι περιφερειακή, ενισχύει τη συνοχή του οικογενειακού πλαισίου ως σταθερού υποστηρικτικού δικτύου. Συνολικά, σε αυτό το απόσπασμα, υποδηλώνεται ότι η ένταξη στην ειδική αγωγή αποτέλεσε για την Βιργινία όχι μόνο επαγγελματική στροφή, αλλά και εμπειρία προσωπικής ωρίμανσης, μια διαδικασία συμφιλίωσης, αλλά και υπέρβασης, των ατομικών της αντοχών και ικανοτήτων.

Πρώτες εμπειρίες στην ΠΣ

«Ήσουν κάπως ορατός μέσα στην τάξη... ήταν λίγο δυσάρεστο γιατί είναι άσχημο οπουδήποτε και να είσαι, να αισθάνεσαι ανεπιθύμητος. [...] Δεν μπορούσα να πω και πολλά και να παρέμβω και έμεινα στη γωνίτσα μου... να κλείσει η χρονιά. [...] Με βοήθεια από άλλες συναδέλφους... μπόρεσα και βοήθησα το συγκεκριμένο παιδί. [...] Τα χρόνια που έρχονται όλοι θα ερχόμαστε σε επαφή, διότι ο πληθυσμός αυξάνεται καλώς ή κακώς... το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να βοηθήσουμε.»

Η αφηγήτρια, απαντώντας σε σχετικό ερώτημα που επιδιώκει να αποσαφηνίσει εάν όλες οι χρονιές που εργάστηκε ως δασκάλα ΠΣ ήταν αρνητικές, προβαίνει σε διάκριση ανάμεσα στις χρονιές και στα σχολικά πλαίσια. Η Βιργινία επιλέγει να εστιάσει εκτενώς στις πρώτες εμπειρίες επαγγελματικής απόρριψης, με έμφαση στη διαπροσωπική αποστασιοποίηση από πλευράς συναδέλφων γενικής αγωγής. Η αφήγηση έχει έντονο βιωματικό χαρακτήρα καθώς περιγράφει τον εαυτό της ως «ορατή αλλά ανεπιθύμητη» και αναφέρεται με ειλικρίνεια στην αφάνεια και την αδράνεια, αφενός λόγω αρνητικού κλίματος και αφετέρου λόγω της απειρίας της. Παράλληλα, περιγράφει την εμπειρία της με τα παιδιά με σχετική ηρεμία, ως ένα πεδίο στο οποίο υπήρχαν δυσκολίες αλλά και δυνατότητες παρέμβασης, λαμβάνοντας υποστήριξη από τους πιο έμπειρους συναδέλφους. Σημαντικό στοιχείο είναι η αναστοχαστική τροπή της αφήγησης στο τέλος, η πρώτη εμπειρία λειτούργησε ως πλαίσιο προετοιμασίας και μάθησης για τις μετέπειτα πρακτικές της αναγνωρίζοντας ότι οι απαιτήσεις για ειδική εκπαίδευση είναι αυξημένες.

Η επιλογή της να παρουσιάσει την εμπειρία με ρεαλισμό, χωρίς συναισθηματική έκρηξη παρά τις αντιξοότητες, αλλά με αξιοπρέπεια, δηλώνει το πώς έχει αποκρυσταλλωθεί το βίωμα στη μνήμη της, ότι ουσιαστικά έχουν αποδομηθεί, αλλά και μια σταδιακά διαμορφούμενη επαγγελματική ταυτότητα που αντλεί από τις προκλήσεις για να εξελιχθεί και να μετασχηματισθεί.

Η δύναμη της επιστημονικής γνώσης: Ελλιπής προετοιμασία, αναζήτηση κατάρτισης και επιλογή μεταπτυχιακής κατεύθυνσης

«Δεν θα δώσει, δε θα παρέχει την ίδια βοήθεια και στήριξη, ένας άνθρωπος ο οποίος θα δουλέψει στο θεσμό της παράλληλης με το σεμινάριο... με έναν άνθρωπο ο οποίος έχει τελειώσει το Ειδικής του Βόλου. [...] Μου δημιουργούσε μια ανασφάλεια γιατί ήταν ελλιπείς οι γνώσεις μου... [...] Η ψυχολογία είναι ένας τομέας ο οποίος με ενδιαφέρει πάρα πολύ, προσπάθησα να το συνδυάσω και με την ψυχολογία και με τον κλάδο της εκπαίδευσης. Δεν το περιόρισα, δηλαδή στη σχολική.»

Η ενότητα ξεκινά ως απάντηση σε ερώτηση που ζητά από τη Βιργινία να σχολιάσει πώς την επηρέασε η περιορισμένη κατάρτιση της στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ζήτημα που αναδύθηκε στην προηγούμενη αφηγηματική ενότητα. Πρόκειται για μία ενότητα με αξιολογικό χαρακτήρα στην οποία αποτυπώνονται οι προσωπικές τις προσεγγίσεις, καθώς δηλώνει χωρίς δισταγμό ότι οι γνώσεις που απέκτησε μέσω σεμιναρίου ήταν ανεπαρκείς, και μάλιστα σημειώνει ότι δεν θα έπρεπε να επιτρέπεται

η τοποθέτηση εκπαιδευτικών στην ΠΣ οι οποίοι έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση μόνο από ετήσιο σεμινάριο. Επομένως, πρόκειται τόσο για αυτοκριτική, όσο και για θεσμική αξιολόγηση. Στην αφήγηση αποτυπώνεται η μετάβαση από την επαγγελματική ανασφάλεια στην ανάληψη δράσης προς την επαγγελματική της εξέλιξη, καθώς η Βιργινία αναγνωρίζοντας το έλλειμα της επενδύει σε μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Τα κίνητρα της επιλογής της ήταν η προσωπική έλξη προς την ψυχολογία αλλά και η επιθυμία για ενίσχυση του επαγγελματικού της προφίλ με δυνατότητες ψυχολογικής υποστήριξης. Αξιοσημείωτη είναι η αναλυτική επεξήγηση και η διάκριση ανάμεσα σε εκπαιδευτική και σχολική ψυχολογία, επιλέγοντας συνειδητά την πρώτη, λόγω του ευρύτερου πεδίου εφαρμογής της. Η επιλογή της μεταπτυχιακής κατεύθυνσης δεν εμφανίζεται μόνο ως «αναγκαιότητα βελτίωσης», αλλά ως ενσυνείδητη στρατηγική διεύρυνσης της επαγγελματικής της ταυτότητας.

Συνολικά, διαπιστώνεται η αναγνώριση της αξίας της γνώσης, της επιμόρφωσης και της προσωπικής εξέλιξης, ενώ ταυτόχρονα σχηματίζει το προφίλ μίας επαγγελματίας που δεν αρκείται σε ό,τι προσφέρει η τυπική εκπαίδευση ή οι θεσμοί, αλλά επενδύει ενεργητικά στην προσωπική της επαγγελματική εξέλιξη.

Οι εμπειρίες κατά τις σπουδές σε προπτυχιακό επίπεδο

«Δεν έδινα πολύ βάση τα μαθήματα σου πω την αλήθεια, τουλάχιστον εγώ μέχρι δεύτερη χρονιά, από την τρίτη, μετά που μπήκε το πρακτικό κομμάτι μέσα, εκεί άρχισα να συνειδητοποιώ τι ήρθα να κάνω και το τι θα κάνω. Ήταν καθαρά δικό μου το κομμάτι, το δούλεψα εγώ στο δικό μου κεφάλι [...] Μπορεί να είχα επιρροές έτσι μαζεμένες, αλλά τίποτα συγκεκριμένο δεν μπορώ να σου πω. Από κάποιους έπαιρνα και μικρό ψήγμα...»

Το αφηγηματικό αυτό απόσπασμα προκύπτει από ερώτηση της συνεντευκτριας σχετικά με την επιρροή των σπουδών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων της Βιργινίας. Αντί να αναφερθεί σε πρόσωπα, η αφηγήτρια επιλέγει την αυτοπαράτηρηση, επιλέγοντας να αναδείξει μια εσωτερική πορεία αφύπνισης. Σκιαγραφεί τα πρώτα φοιτητικά χρόνια ως περίοδο «ανέμελης» στάσης, απομακρυσμένης από τις απαιτήσεις και το νόημα του επαγγέλματος. Ως σημείο καμπής εντοπίζεται στο τρίτο έτος των σπουδών, η πρακτική άσκηση η οποία επιφέρει έναρξη συνειδητοποίησης του ρόλου της. Η σχέση με το αντικείμενο των σπουδών της αρχίζει τότε να αποκτά βάθος και ξεκινά η διαμόρφωση της επαγγελματικής της ταυτότητας. Η ίδια δηλώνει ότι δεν δέχτηκε επιρροές από καθηγητές ούτε στο προπτυχιακό ούτε στο μεταπτυχιακό επίπεδο, καθώς οι σχέσεις ήταν τυπικές και αποσπασματικές. Η κινητοποίηση δεν

προκύπτει από εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά από το εσωτερικό κίνητρο της επαγγελματικής ωρίμανσης και την τριβή με την πράξη.

Ο πρότερος εργασιακός βίος ως πεδίο εμπειριών συνεργασίας και επαγγελματικού διλήμματος

«Ήταν η δουλειά που με πόνεσε που άφησα. Δηλαδή έφυγα με κλάματα, η αλήθεια είναι, κυρίως για το κομμάτι της συνεργασίας και των συναδέλφων. [...] Κάθε φορά που ξεκινούσα το οκτάωρό μου ήξερα ότι θα περάσω όμορφα. [...] Μου λέει “Αν σου δώσω ακριβώς τα ίδια επιστρέφεις;” ... Μπήκα στο δίλημμα, “τι να κάνω;” [...] Εμένα αν με άφηνες τόσο πολύ ειλικρινά θα επέλεγα εκείνο. Ναι, όσο και να αγαπάω τα μικρά, η ψυχολογία μου ήταν πιο πάνω από όλα. [...] Τα έβαλα κάτω, το συζήτησα με τους δικούς μου, είχαν πολύ δίκιο, οπότε επέλεξα να παραμείνω εδώ που είμαι.»

Σε ερώτημα της συνεντεύκτριας για τις επαγγελματικές εμπειρίες πριν την εκπαίδευση η Βιργινία εστιάζει σε μία εργασιακή εμπειρία, η οποία κατέχει ξεχωριστή θέση στη βιογραφική της διαδρομή. Επιλέγει να ανακαλέσει την εργασία της σε γραμματειακή θέση, η οποία παρόλο που δεν σχετιζόταν με την εκπαίδευση της πρόσφερε ένα ισχυρό αίσθημα ικανοποίησης, συντροφικότητας και αποδοχής. Η ένταξη της αφήγησης αυτής της εμπειρίας δεν φαίνεται τυχαία, αλλά λειτουργεί ως σημείο αντιπαραβολής απέναντι στις επόμενες, πρώτες εμπειρίες απαξίωσης και περιθωριοποίησης κατά την επαγγελματική της διαδρομής στην εκπαίδευση. Η αφήγηση διατρέχεται από έντονη συναισθηματική φόρτιση, καθώς η αποχώρηση από τον συγκεκριμένο χώρο εργασίας περιγράφεται ως βίωμα απώλειας «έφυγα με κλάματα», ενώ κατά την πρόταση επιστροφής, ένα χρόνο αργότερα, προκύπτει το δίλημμα: επαγγελματική ταύτιση ή ψυχική ευημερία; Η Βιργινία μιλά με ειλικρίνεια για τη προσωπική της τάση να εγκαταλείψει την εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας όμως ότι η τελική επιλογή της να παραμείνει στην εκπαίδευση καθορίστηκε και από τη συμβουλευτική υποστήριξη της οικογένειάς της. Μέσω της ενότητας αποκαλύπτεται η πολυπλοκότητα των επαγγελματικών αποφάσεων, καθώς και την ανάγκη για ψυχολογική ασφάλεια μέσα στο εργασιακό περιβάλλον, μια ανάγκη που συχνά υπερβαίνει ακόμη και τις οικονομικές απολαβές ή το κύρος του επαγγέλματος.

Η εργασία ως δασκάλα γενικής αγωγής και οι εμπειρίες συνδιδασκαλίας

«Δεν θα το συγχωρούσα στον εαυτό μου να νιώσει κάποιος άλλος αυτό που ένιωσα εγώ τότε. Αυτό που λένε “μην κάνεις στους άλλους ό,τι δε θες να σου κάνουν.” [...] Δεν

περιορίζονται στο κομμάτι ότι είμαι στο μαθητή μου, τελείωσε. Και αν χρειαστώ κάποια βοήθεια με διορθώσεις με τετράδια, με διαγωνίσματα, είναι εκεί – χωρίς να το πω. Απλά τα παίρνουν. [...] Δεν υπάρχει λόγος και ουσία, ούτε να έχουμε γκρίνιες, ούτε να έχουμε διχόνοιες. Το επίκεντρο είναι τα παιδιά. Μετά τις 7 ώρες, ο καθένας κάνει ό,τι θέλει – αλλά εκεί, μέσα στη σχολική μέρα, είμαστε υποχρεωμένοι να συνεργαστούμε για το βέλτιστο.»

Στη συνέχεια η Βιργινία προχωρά με την εμπειρία της ως δασκάλας γενικής αγωγής και περιγράφει αναλυτικά τη συνεργασία της με συναδέλφους ΠΣ, θέτοντας πλέον τον εαυτό της στην «αντίστροφη» θέση από αυτήν με την οποία ξεκίνησε την επαγγελματική της πορεία. Μέσω της αφήγησης εντοπίζονται δύο βασικοί άξονες, η αλλαγή της επαγγελματικής της θέσης, η οποία είναι καθοριστική για το κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συνειδητά, και οι δύο συγκεκριμένες εμπειρίες συνεργασίας με δασκάλες ΠΣ με τις οποίες προβαίνει σε συνδιδασκαλία. Η επιλογή της να αποδώσει με αναλυτικό λόγο σε αυτές τις περιπτώσεις δεν αποσκοπεί απλώς στην προβολή των θετικών εμπειριών, αλλά πρόκειται για μια αντιστάθμιση απέναντι στο βίωμα απόρριψης έζησε όντας εκείνη δασκάλα ΠΣ. Η Βιργινία αναφέρει αρχικά ότι από τα τρία χρόνια στη γενική αγωγή, στα δύο υπήρξε συνεργασία με συναδέλφους ΠΣ. Από εκεί και πέρα, το αφήγημα αποκτά καθαρά βιωματικό και συναισθηματικό χαρακτήρα. Δηλώνει ρητά ότι η προηγούμενη αρνητική εμπειρία της ως ΠΣ αποτέλεσε κατευθυντήριο ώστε η ίδια από τη νέα της θέση, να διασφαλίσει ότι οι συνεργάτες της δεν θα νιώσουν περιθωριοποιημένοι. Αυτή η στοχαστική τοποθέτηση δεν είναι απλώς ατομική ευαισθησία, αλλά συγκροτείται ως ηθική και επαγγελματική θέση, η οποία γίνεται πράξη μέσα από καθημερινές μορφές αποδοχής, συνεργασίας και συμπερίληψης. Επιπλέον, περιγράφεται λεπτομερώς η κοινή διδακτική δράση, η βοήθεια στη διόρθωση τετραδίων, η αυθόρμητη ανταπόκριση χωρίς αίτημα, η κοινή στόχευση για το παιδί, που καθιστούν σαφές πως η συνδιδασκαλία νοηματοδοτείται όχι ως κατανομή καθηκόντων, αλλά ως κοινή παιδαγωγική πράξη. Η Βιργινία δίνει έμφαση στη «διάθεση», στη «συζήτηση», στο «να μπορείς να πεις και μια κουβέντα παραπάνω», ενσωματώνοντας στην νοηματοδότησή της στοιχεία επαγγελματικής οικειότητας.

Στο καταληκτικό σημείο της ενότητας, η Βιργινία μεταβαίνει από την περιγραφή της εμπειρίας της σε ένα αναστοχαστικό κάλεσμα προς την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν απευθύνει απλώς μια προσωπική άποψη, αλλά διατυπώνει μια παιδαγωγική θέση, ότι η συνεργασία στην ΠΣ δεν είναι ούτε προαιρετική, ούτε θέμα

προσωπικής «χημείας». Είναι ένα επαγγελματικό και παιδαγωγικό καθήκον απέναντι στον μαθητή, όπως αποτυπώνει με τη φράση της «Δεν δουλεύουμε για μας, δουλεύουμε για τα παιδιά». Αντί να αντιμετωπίζεται η συνύπαρξη ως απλή συγκατοίκηση ή ως ενδεχόμενη «ενόχληση», προτείνει ένα μοντέλο επαγγελματικής σχέσης με συγκεκριμένο σκοπό. Ειδικότερα, η διδακτική δυάδα συγκροτείται σε κοινή βάση με σκοπό την υποστήριξη του παιδιού, τη δημιουργία συνθηκών μάθησης, την άρση των εμποδίων και την προαγωγή της ισότητας μέσα στη σχολική τάξη. Εντός της συνάντησης αν η συνεργασία δεν είναι αυτονόητη, τότε οφείλει να είναι επιδιωκόμενη και εάν δεν προκύπτει αβίαστα, τότε πρέπει να καλλιεργηθεί. Σε αυτό το σημείο, η Βιργινία αποτυπώνει την προσωπική της εμπειρία της ως πρόταση λειτουργίας του θεσμού.

Συμπερασματικά, η Βιργινία μέσω της επιλογής της να αφηγηθεί με τόση λεπτομέρεια και στοχαστικότητα αυτό το απόσπασμα, επιχειρεί αν αναδείξει ότι η συνδιδασκαλία δεν αποτελεί απλώς μία καλή πρακτική, αλλά θεμελιώδη όρο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Η πρώτη εμπειρία συνδιδασκαλίας: η Άννα

«Με το που μπήκε πέρυσι η συνάδελφος, η Άννα... μπήκε μέσα με έναν αέρα: «Γεια σας παιδιά, εγώ είμαι». «Όπα – τι έγινε;» Τα κατεδάφισε όλα, τα ισοπέδωσε. Οπότε δε χρειάστηκε να της πω «βοήθα με» ή «να συνεργαστούμε». Έπαιρνε μόνη της πρωτοβουλίες, αλλά με ρωτούσε: «Μπορώ να παρέμβω; Μου επιτρέπεις;» Βαρέθηκα να της λέω ναι και ναι, οπότε της λέω: «Κάνε ό,τι θες.» ... Δούλεψε πάρα πολύ ωραία και το χαιρόντουσαν και τα παιδιά, γελούσαν... παίζαμε, κάναμε χαβαλέ, θέατρα. Πολύ ωραίες δουλειές. ... Η Άννα είναι μια κατηγορία μόνη της... Σε κάνει να νιώθεις τόσο όμορφα, έχει χιούμορ, είναι εξαιρετική. Και εγώ της χρωστάω ένα ευχαριστώ... αισθάνομαι ότι με βοήθησε.»

Στην παρούσα ενότητα περιγράφεται η πρώτη ουσιαστική εμπειρία συνδιδασκαλίας της Βιργινίας με τη συνάδελφό της Άννα. Η αφήγηση προκύπτει με αφορμή σχετικής ερώτηση της συνεντεύκτριας για τον τρόπο με τον οποίο ξεκίνησε η μεταξύ τους συνεργασία. Ωστόσο, η απάντηση της Βιργινίας, αν και εκφέρεται με χιουμοριστική και εγκωμιαστική διάθεση, αποκαλύπτει σταδιακά μια βαθιά ουσία, πρόκειται για πλήρη εφαρμογή συνδιδασκαλίας, όχι μόνο με όρους παρουσίας στην τάξη, αλλά και σε επίπεδο λειτουργικής, παιδαγωγικής και επιστημονικής συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης.

Η Βιργινία παρουσιάζει την Άννα ως μια ισχυρή, χαρισματική προσωπικότητα, που από την πρώτη στιγμή διεκδικεί ενεργό ρόλο στη διδασκαλία. Αν και δεν υπήρχε προηγούμενη επικοινωνία η περιγραφή φανερώνει ότι υπήρχε σαφής συνεννόηση, παιδαγωγική σύγκλιση και κυρίως διάθεση συνεργασίας και ισότιμης συμμετοχής από τις δύο πλευρές. Η Άννα αρχικά ζητά άδεια πριν παρέμβει, η Βιργινία αναγνωρίζει το εύρος των δυνατοτήτων της και σταδιακά διαμορφώνουν ένα μοντέλο εμπιστοσύνης και αμοιβαίας ενδυνάμωσης. Παρότι η Βιργινία δεν χρησιμοποιεί τεχνικούς όρους, από τα συμφραζόμενα (παρεμβάσεις, κοινές δραστηριότητες, μοίρασμα ευθυνών, κοινή παρουσία μπροστά στα παιδιά) γίνεται σαφές ότι πρόκειται για μία συστηματική μορφή συνδιδασκαλίας μεθοδολογικά πλαισιωμένη. Η εξοικείωση της Άννας με τη βιβλιογραφία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις προκύπτει έμμεσα από τον ενθουσιασμό και την άνεση με την οποία κινείται στο πεδίο, αλλά και από το γεγονός ότι εκπροσωπούν τη δουλειά τους σε συνέδριο. Η συνεργασία με την Άννα ενεργοποιεί μια νέα παιδαγωγική πραγματικότητα. Μέσα από αυτή τη συνάντηση, η Βιργινία επιβεβαιώνει την αξία της εκ προοιμίου συνεργατικής της διάθεσης, αναθεωρεί τη στερεοτυπική εικόνα της ΠΣ ως ατομικής υποστήριξης και διαμορφώνει σε ένα συνεργατικό, συστημικό και συμπεριληπτικό μοντέλο διδασκαλίας. Τέλος, η Βιργινία εντάσσει την εμπειρία με την Άννα στο ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής της εξέλιξης, καθώς η εμπειρία συνεργασίας αλλά και η ίδια η Άννα την οδήγησαν να ξεκινήσει διδακτορικές σπουδές. Αυτό υποδηλώνει ότι η συνδιδασκαλία δεν επηρέασε μόνο την πρακτική της καθημερινότητας, αλλά αποτέλεσα πλαίσιο ενδυνάμωσης και ανασυγκρότησης της επαγγελματικής της ταυτότητας.

Η συνεργασία με την Πένυ

«Στην αρχή λίγο αγχώθηκα... «Δεν χαμογελάει, δεν μιλάει.» Και σταδιακά, είδα ότι είναι ένας άλλος άνθρωπος, δεν είναι αυτή εν τέλει κατέληξα να έχω την καλύτερη παράλληλη του σχολείου να πω την αλήθεια (γέλια). [...] Απλά ήρθαμε σε επαφή, γνωριστήκαμε, είπαμε πώς θέλει να δουλέψει η μια στο δικό της στο θεσμό, πώς θέλει η άλλη το δικό της στο θεσμό, και πώς αυτά μπορούμε να τα ενώσουμε και κάπως έτσι δουλέψαμε. [...] Έγραφα στον πίνακα ας πούμε, έκανα ένα σχεδιάγραμμα και η Πένυ εκείνη τη στιγμή έβγαζε νομίσματα και δείχνει νομίσματα. Οπότε, είναι κάτι αντίστοιχο όπως πέρυσι. Η μία συμπληρώνει την άλλη. [...] Οπότε το είδε η Υποδιευθύντρια, μου έδωσε ό,τι είχε να μου δώσει και κατεβαίνοντας στο διάλειμμα έξω μου λέει «Πω, πω, σας χαίρομαι πάρα πολύ, δουλεύετε πολύ καλά.» Και είναι πάρα πολύ ωραίο και τιμητικό να το ακούς αυτό.»

Στην επόμενη αφηγηματική ενότητα η Βιργινία περιγράφει την φετινή χρονιά όπου και πάλι συνεργάζεται με δασκάλα ΠΣ, η οποία ωστόσο έρχεται στην τάξη της Βιργινίας δύο ημέρες την εβδομάδα. Η αφήγηση ξεκινά με ένα στιγμιότυπο πρώτης εντύπωσης, όπου η Βιργινία εκφράζει ανοιχτά τη διστακτικότητά της απέναντι στη νέα συνάδελφο, η οποία της φάνηκε απρόσιτη. Ενδεχομένως οι υψηλές προσδοκίες που είχαν δημιουργηθεί λόγω της προηγούμενης εμπειρίας της με την Άννα προκάλεσαν άγχος στη Βιργινία. Ωστόσο, η πρώτη εντύπωση ανατρέπεται και εξελίσσεται γρήγορα προς την αντίθετη κατεύθυνση. Η Βιργινία και πάλι υιοθέτησε την αποτελεσματική προσέγγιση της προηγούμενης χρονιάς και παρουσίασε την Πένυ στους μαθητές ότι «η τάξη θα έχει μία ακόμη δασκάλα». Η σταδιακή γνωριμία των δύο δασκάλων, η ειλικρινής ανταλλαγή προσεγγίσεων για τον τρόπο που καθεμία αντιλαμβάνεται τον ρόλο της, και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται, οδηγούν σε μια εξαιρετικά λειτουργική και ισότιμη συνεργασία. Η Βιργινία αναγνωρίζει ανοιχτά ότι, παρά το γεγονός ότι η Πένυ δεν βρίσκεται καθημερινά στην τάξη της, η συνεργασία τους έχει τα χαρακτηριστικά της συνδιδασκαλίας σε ποσοστό που «φτάνει το 90%». Ιδιαίτερα αναλυτική είναι η περιγραφής της δράσης τους. Συγκεκριμένα αναφέρει τη διδασκαλία των μαθηματικών με χρήση εποπτικών μέσων, η ανάληψη διδακτικού ρόλου από την Πένυ παρουσία της υποδιευθύντριας, η αναγνώριση του έργου τους από τη σχολική διοίκηση. Οι σκηνές αυτές δομούν μια αφήγηση συνεργασίας που, αν και δεν είναι θεσμικά ενισχυμένη λόγω του περιορισμένου ωραρίου, λειτουργεί ουσιαστικά ως συνδιδασκαλία. Η Βιργινία παρουσιάζει τη σχέση με τη συνάδελφό της ως μια δυναμική συνεκπαίδευση, βασισμένη στην κοινή ευθύνη για το σύνολο της τάξης, στη συμπληρωματικότητα ρόλων, αλλά και στην ανθρώπινη επαφή ακόμη και εκτός σχολείου. Η απόδοση της επιτυχίας αυτής τόσο στην επαγγελματική συνέπεια όσο και στην προσωπική επαφή («ταίριασμα χαρακτήρων») αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγικές σχέσεις διαμορφώνονται στη σχολική πράξη.

Η συνδιδασκαλία και το αποτύπωμα στους μαθητές με ΠΣ αλλά και στην τάξη

«Όταν μπήκε η Άννα μέσα, εγώ γύρισα και είπα «είμαστε πολύ τυχεροί, η τάξη θα έχει 2 δασκάλες.» Όχι ότι η δασκάλα θα είναι για τον Στέφανο. Οπότε τα παιδιά ήξεραν ότι πάντα η τάξη έχει 2 δασκάλες. [...] Δεν ήθελα εγώ να το καταλάβουν και δεν θέλαμε και οι δύο, για να μην στιγματιστεί το παιδί [...] Και οι μεν και οι δε – φωνάζουν εμένα, φωνάζουν αντίστροφα και την κυρία Πένυ, δηλαδή δουλεύει εν μέρει όπως δούλευε και

πέρυσι με την Άννα [...] Η τάξη θα δούλευε νομίζω πολύ καλύτερα από τώρα, γιατί άλλο είναι ένας 24, 2 τα 24 τα διαχειρίζονται καλύτερα»

Στη συνέχεια η Βιργινία προχωρά σε περιγραφή της επίδραση της συνδιδασκαλίας στους μαθητές με ΠΣ, αλλά και στο σύνολο της τάξης. Μέσα από μία αναστοχαστική αναδρομή, η αφηγήτρια επιχειρεί να αποτιμήσει πώς η εμπειρία της συνεργατικής διδασκαλίας επηρέασε τις παιδαγωγικές ισορροπίες, το μαθησιακό κλίμα, αλλά και την ψυχολογική ένταξη όλων των παιδιών στην τάξη. Αρχικά, η Βιργινία αναγνωρίζει έναν σημαντικό δομικό παράγοντα που επηρέασε θετικά τη συνδιδασκαλία, το γεγονός ότι οι μαθητές με ΠΣ δεν παρουσίαζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ιδιαίτερες απαιτήσεις. Σύμφωνα με τη Βιργινία το γεγονός αυτό επέτρεψε οι δύο εκπαιδευτικοί να μπορούν να λειτουργούν υπέρ της τάξης συνολικά, και όχι με περιορισμένη στόχευση στον έναν ή στους λίγους μαθητές με αναγνωρισμένες ανάγκες. Έτσι, η δασκάλα της ΠΣ εντάχθηκε οργανικά στην καθημερινή διδακτική πράξη προς όφελος όλων των μαθητών και δεν περιορίστηκε μόνο στον μαθητή με διάγνωση. Ιδιαίτερο βάρος αποδίδεται στον τρόπο παρουσίασης του ρόλου της ΠΣ στους μαθητές. Η Βιργινία αφηγείται πως, ήδη από την πρώτη χρονιά στην Α΄ τάξη, η συνάδελφος παρουσιάστηκε στα παιδιά ως δασκάλα της τάξης, χωρίς αναφορά στον ειδικό ρόλο της. Αυτή η στρατηγική «απόκρυψης», με στόχο την αποφυγή στιγματισμού, εντάσσεται σε μια παιδαγωγική στάση μέσω της οποίας αποφεύγεται ο στιγματισμός του μαθητή και επιτυγχάνεται η συνεκπαίδευση. Η συνδιδασκαλία παρουσιάζεται ως κανονικότητα και όχι ως εξαίρεση ή υποστήριξη για κάποιον με «ιδιαίτερες ανάγκες». Η Βιργινία εξηγεί πώς τα παιδιά, τόσο στην Α΄ όσο και στην Δ΄ δημοτικού, δέχτηκαν θετικά την παρουσία δύο διδασκόντων. Ειδικά στη φετινή χρονιά, παρά τη μεγαλύτερη ηλικία των παιδιών και την πρότερη εμπειρία τους με την ΠΣ, δεν υιοθετούν συμπεριφορές διαχωρισμού. Δεν απευθύνονται στη συνάδελφο ως «βοηθό», αλλά την καλούν ισότιμα να τους υποστηρίξει. Η αναγνώριση του θετικού κλίματος που επικρατεί αποδίδεται, σύμφωνα με τη Βιργινία, στον τρόπο με τον οποίο η ίδια και οι συνεργάτιδες της χειρίστηκαν τη δυναμική της τάξης, θέτοντας τη συνδιδασκαλία ως συνεκτική πρακτική διδασκαλίας.

Στο παρόν αφήγημα αποτυπώνονται έντονα συναισθήματα ευθύνης απέναντι στους μαθητές, ευαισθησίας απέναντι στο ενδεχόμενο στιγματισμού, αλλά και περηφάνιας για το αποτέλεσμα που επετεύχθη, ένα αποτέλεσμα που αφορά και τα παιδιά με ΠΣ, αλλά κυρίως το παιδαγωγικό κλίμα μιας τάξης δίχως αποκλεισμούς, τόσο ως προς τους μαθητές όσο και ως προς τους εκπαιδευτικούς.

Προϋποθέσεις και αποτύπωμα αποτελεσματικής λειτουργίας της ΠΣ

«Το πρώτο και βασικό για μένα και είναι το κομμάτι του γνωστικού υπόβαθρου. Δηλαδή γνώσεις που έχει ο συνάδελφος, οποιοσδήποτε συνάδελφος είναι πολύ σημαντικές για να μπορείς να παρέμβεις. Αν δεν έχεις γνώσεις δεν μπορείς να βοηθήσεις. [...] Για να βοηθήσεις στο θεσμό της παράλληλης στήριξης και ιδιαίτερα της ειδικής αγωγής, νομίζω πρέπει να είσαι ένας άνθρωπος σκληρός... Δεν θα πας να βοηθήσεις ένα παιδί και να πεις "αχ το καημένο" [...] Η οποιαδήποτε μικρή αλλαγή... θετική αλλαγή, είναι για μένα απόδειξη ότι κάτι πήγε καλά, κάτι δουλέψαμε σωστά [...] Ο ένας συμπληρώνει τον άλλον. Λίγο κάτι εσύ παραπάνω που ξέρεις, λίγο εγώ απ' τη δικιά μου, κάπως αυτά θα δουλέψουν πολύ όμορφα [...] Προϋπόθεση να δουλέψει η συνεκπαίδευση. Δεν θα βγεις καφέ με τον άλλο, αλλά τις 6 ώρες πρέπει να επικοινωνήσεις, να δουλέψεις για το παιδί».

Κατόπιν ερωτήματος της συνεντευκτριας η Βιργινία συγκροτείται την αφήγησης γύρω από έναν διπλό άξονα, αφενός την αποτύπωση των παραγόντων που καθιστούν την ΠΣ αποτελεσματική και αφετέρου τη σύνδεση της αποτελεσματικότητας αυτής με τις μεταβολές που παρατηρούνται στον ίδιο τον μαθητή. Η ενότητα αυτή λειτουργεί ένα πυκνό συνθετικό αφηγηματικό μόρφωμα το οποίο αποτελεί προϊόν θεωρητικής και βιωματικής γνώσης. Αρχικά, αναδεικνύεται και πάλι η σημασία της επιστημονικής κατάρτισης ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία του της ΠΣ. Η Βιργινία επισημαίνει το γνωστικό υπόβαθρο ως κρίσιμο και καθοριστικό, τονίζοντας ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δεν περιορίζονται σε απλές διακυμάνσεις ρυθμού ή τρόπου μάθησης, αλλά συνιστούν πολυπαραγοντικά φαινόμενα, με ποικίλες διαστάσεις: αναπτυξιακές, συναισθηματικές, ή ψυχοκοινωνικές. Ο λόγος της είναι έντονα εμφατικός: «δεν μιλάμε για δυσκολίες, εγώ διαβάζω πιο γρήγορα, εγώ διαβάζω πιο αργά... μιλάμε για βαθύτερες δυσκολίες» και επισημαίνει ότι απαιτείται κατάρτιση.

Πέρα από τη γνώση, δεύτερη κομβική προϋπόθεση είναι η ψυχική ανθεκτικότητα και η απουσία συναισθηματικής ταύτισης με το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αφηγήτρια μεταφέρει μια καθοριστική συμβουλή που έλαβε από διευθυντή ειδικού σχολείου, την προϋπόθεση να μην προσεγγίζονται τα παιδιά με τη διάθεση «του καημένου» και συναισθήματα οίκτου ή λύπης, αλλά με ρεαλιστική, οργανωμένη και σαφώς προσανατολισμένη πρόθεση υποστήριξης. Στο λόγο της διαπιστώνεται ότι αναγνωρίζει τον κίνδυνο αδρανοποίησης λόγω υπερευαισθησία και επισημαίνει τη σημασία διατήρησης της συναισθηματικής ισορροπίας, για αποτελεσματική

εκπαίδευση. Επιπλέον, επανέρχεται στη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της ΠΣ. Η Βιργινία υπογραμμίζει τον συμπληρωματικό χαρακτήρα της συνεκπαίδευσης, «ο ένας συμπληρώνει τον άλλον», σημειώνει χαρακτηριστικά, αναγνωρίζοντας ότι μόνο μέσα από τη συνάντηση διαφορετικών γνώσεων, εμπειριών και οπτικών μπορεί να αναδειχθεί και να αξιοποιηθεί το δυναμικό του θεσμού.

Στο παρόν απόσπασμα η αφήγηση επαναφέρεται στο αποτύπωμα της επιτυχημένης λειτουργίας του θεσμού της ΠΣ στα ίδια τα παιδιά. Η Βιργινία αξιολογεί την επιτυχία της ΠΣ μέσα από την παρατηρούμενη αλλαγή. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της στο γεγονός ότι όταν ένα παιδί που ήταν κλειστό, απομονωμένο και αποσυρμένο, αρχίζει να χαμογελά, να κοινωνικοποιείται, να εκφράζει συναισθήματα, τότε «κάτι έχει λειτουργήσει». Η αλλαγή αυτή, έστω και μικρή, αποτελεί για την αφηγήτρια ένδειξη εκπαιδευτικής επιτυχίας και επαγγελματικής δικαίωσης.

Ο ρόλος του δασκάλου και του δασκάλου της ΠΣ

«Είναι πολυπαραγοντικός, ο ρόλος του δασκάλου έχει κι άλλους ρόλους από πίσω, θα πρέπει να είσαι λίγο ψυχολόγος, λίγο ηθοποιός λίγο πολλά μαζί, να κάνεις λίγο από όλα. [...] Ο δάσκαλος της ΠΣ πρέπει να είναι συνοδοιπόρος, να βοηθήσει στην αυτονόμηση. Όχι να φαίνεται ότι είναι δίπλα. Όχι να λυπάσαι. Να δείχνεις τον δρόμο, αλλά να τον περπατάει το παιδί μόνο του.»

Κατόπιν σχετικής ερώτησης η αφήγηση μετατοπίζεται σε ένα πιο στοχαστικό και θεωρητικό επίπεδο, καθώς καλείται να διατυπώσει τη δική της άποψη για τη φύση και τον σκοπό του εκπαιδευτικού ρόλου. Η αφήγησή της είναι πληθωρική και συναισθηματικά φορτισμένη, αποδίδοντας στον εκπαιδευτικό ποικίλους ρόλους και αρμοδιότητες («να είσαι λίγο ψυχολόγος, λίγο ηθοποιός»), αποτυπώνοντας ουσιαστικά την δική της εμπειρία για την πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής πράξης. Η αναφορά της δεν περιορίζεται στο επίπεδο της τάξης, αλλά αναδεικνύει την ολιστική λειτουργία του δασκάλου ως φορέα κοινωνικοποίησης, ενσυναίσθησης και συναισθηματικής διαμεσολάβησης, καθώς και στη συνδιαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Τονίζει ότι ο ρόλος του δασκάλου εκτείνεται και πέραν των μαθητών, στους γονείς, οι οποίοι συχνά «δεν έχουν την ωριμότητα» να ανταποκριθούν στον ρόλο τους, γεγονός που προσδίδει στον δάσκαλο ακόμα περισσότερες ευθύνες. Όταν στρέφεται στον ρόλο του δασκάλου της ΠΣ, η Βιργινία διατυπώνει έναν λόγο με έντονο ηθικό και αξιακό χαρακτήρα, τονίζοντας τον στόχο της αυτονόμησης του μαθητή και την αναγκαιότητα

«αφανούς» παρουσίας. Δεν παρουσιάζει τον δάσκαλο της ΠΣ ως βοηθό ή «σκιά» του μαθητή, αλλά ως υποστηρικτικό πλαίσιο που καλλιεργεί σταθερά την αυτονομία και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του παιδιού.

Παρεμποδιστικοί και ενισχυτικοί παράγοντες

«Επομένως αν ρωτάς να σου πω και η διεύθυνση του σχολείου, θα σου πω και η οικογένεια. Τους συναδέλφους τους βάζω λίγο στην άκρη γιατί ο κάθε συνάδελφος έχει να ασχοληθεί με το δικό του τμήμα. Άρα διεύθυνση του σχολείου και οικογένεια. Η βάση όμως είναι η διεύθυνση και η οικογένεια, αυτοί οι δύο. Και το πιο σημαντικό ρόλο μέσα στη σχολική μονάδα τον έχουν αυτοί. [...] Το αναλυτικό πρόγραμμα που θα μου δώσει το υπουργείο είναι ένα πρόγραμμα που θα το βγάλει εκ του ασφαλούς. Όταν όμως θα μπεις σε μια τάξη πολλαπλών ταχυτήτων, δεν μπορεί να τρέξει. Δεν μπορεί. [...] Το διαμορφώνεις, το εξατομικεύεις, και το κάνεις και εσύ ως εκπαιδευτικός όπως μπορεί να δουλέψει στο δικό σου τμήμα. [...] Τώρα αυτό στο θεσμό της παράλληλης, πάλι θα σου πω διεύθυνση σχολείου. θα σου πω και εκεί πάλι ναι μεν οικογένεια, αλλά και ο συνάδελφος που έχει το αντίστοιχο περιστατικό, εδώ εντοπίζονται 3 παράγοντες, είναι δηλαδή 3.»

Στην παρούσα αφηγηματική ενότητα παρατίθενται οι εξωτερικοί και οι θεσμικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη, τόσο στη γενική τάξη όσο και στο πλαίσιο της ΠΣ. Η Βιργινία, με λόγο σαφή και βιωματικό, ιεραρχεί τους παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν το παιδαγωγικό έργο, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στους εξής παράγοντες. Αρχικά η διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναγνωρίζεται, ως βασικό ρυθμιστή της σχολικής κουλτούρας και κατ' επέκταση της συνεργατικότητας. Επιπλέον, ως κομβικός αναγνωρίζεται και ο ρόλος της οικογένειας η οποία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως σύμμαχος είτε ως τροχοπέδη στην πρόοδο του παιδιού. Τέλος, ιδιαίτερη μνεία γίνεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο κατασκευάζεται εκτός εκπαιδευτικής πραγματικότητας και αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στην πραγματικότητα των ετερογενών μαθητικών πληθυσμών. Αντίθετα, το διδακτικό προσωπικό τοποθετείται στην αφήγηση περισσότερο «στην άκρη», καθώς όπως εξηγεί η Βιργινία ο κάθε εκπαιδευτικός είναι απασχολημένος με το δικό του τμήμα και δεν αλληλεπιδρά απαραίτητα με το έργο των άλλων. Ωστόσο, στο πλαίσιο της ΠΣ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής αναδεικνύεται ως κομβικός, καθώς αυτός είναι ο άμεσος συνεργάτης του εκπαιδευτικού της ΠΣ.

Αποτίμηση της επαγγελματικής πορείας & μελλοντικά σχέδια

«Η πορεία μου ως δασκάλα είναι μπορώ να σου πω πάρα πολύ καλή. Μ' αρέσει πάρα πολύ αυτό το επάγγελμα. Χαίρομαι που το διάλεξα [...] Τώρα όμως μάλλον δε θα το επέλεγα. Καθαρά και μόνο για αυτό που σου λέω, δεν υπάρχει εκτίμηση στον εκπαιδευτικό. Ούτε από γονείς ούτε από παιδιά πλέον. [...] Είναι απαξιωμένος ο ρόλος μας... Εντάξει, είσαι δάσκαλος και τι έγινε; [...] Θα 'θελα να φύγω από τις τάξεις, να μπω σε γραφείο. Όχι γιατί δεν αγαπάω τα παιδιά – αλλά γιατί κουράστηκα να απολογούμαι γιατί μίλησα έτσι στο παιδί... [...] ο παιδί απαντάει έτσι γιατί κάπου το έμαθε αυτό. Πρώτος δάσκαλος είναι ο γονιός. Και μετά έρχομαι εγώ, να το διαχειριστώ.»

Η Βιργινία επιχειρεί έναν προσωπικό απολογισμό της μέχρι τώρα πορείας της ως δασκάλα, εκκινώντας με τη θετική διαπίστωση ότι το επάγγελμα την εκφράζει, της αρέσει και την ικανοποιεί. Ωστόσο, αυτή η αρχική αξιολόγηση επισκιάζεται από μια πιο σκοτεινή συναισθηματική διάθεση, αποτυπώνοντας προβληματισμούς και απογοητεύσεις που συνδέονται με την υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην κοινωνία. Η εκπαιδευτικός μιλά με ειλικρίνεια για το πώς η αλλαγή των ηθών, ειδικά από την πλευρά των μαθητών και των γονέων, έχει μεταβάλλει δραματικά το τοπίο της σχολικής ζωής, επισημαίνοντας την έλλειψη σεβασμού, την επιθετικότητα των παιδιών, την απαξίωση του επαγγέλματος και την πλήρη αποσταθεροποίηση των ορίων εντός της τάξης. Ο ρόλος του δασκάλου, όπως τον βιώνει, δεν χαίρει αναγνώρισης ούτε από τους γονείς ούτε από τους μαθητές, ενώ οι παιδαγωγικές του παρεμβάσεις συχνά τίθενται υπό αμφισβήτηση ή γονεϊκή επίπληξη. Ως αποτέλεσμα, προβάλλεται ένας συγκρουσιακός επαγγελματικός εαυτός, που ενώ αγαπά το επάγγελμα, αμφιταλαντεύεται για το μέλλον του μέσα σε αυτό. Η Βιργινία δηλώνει ότι αν είχε τη δυνατότητα, ίσως και να μην επέλεγε ξανά την εκπαίδευση ως επαγγελματικό δρόμο. Παρότι δηλώνει ότι δεν γνωρίζει τι άλλο θα μπορούσε να κάνει, αναφέρει μια πιθανή μελλοντική μετακίνηση σε διοικητικό ρόλο στην εκπαίδευση, αναζητώντας έναν λιγότερο εκτεθειμένο, ψυχικά ασφαλέστερο χώρο εργασίας.

Δ. Αναλυτική αφαίρεση

Δ1. Πώς νοηματοδοτείται από τους δασκάλους που επιλέγουν συνδιδασκαλία το πλαίσιο της ΠΣ;

Η αφήγηση της Βιργινίας σκιαγραφεί μια πολύπλευρη και εξελισσόμενη κατανόηση του θεσμού της ΠΣ, η οποία μεταβάλλεται μέσα στον χρόνο και διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση προσωπικών εμπειριών και θεσμικών

συνθηκών. Η αναστοχαστική της τοποθέτηση αποκαλύπτει τις δυναμικές και τα αντιφατικά στοιχεία που ενυπάρχουν στον θεσμό, αναδεικνύοντας ποικίλες όψεις και λειτουργίες του.

Α) Η ΠΣ ως αφετηρία κρίσης, προσωπικού μετασχηματισμού και επαγγελματικής αναδιαμόρφωσης

Η ΠΣ ως επώδυνη εμπειρία και πλαίσιο απομόνωσης

Η πρώτη επαφή της Βιργινίας με τον χώρο της ΠΣ σημαδεύεται από συναισθήματα απομόνωσης και επαγγελματικής αποξένωσης. Η περιθωριοποίησή της εντός της σχολικής τάξης, η απουσία συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής και η αποστέρησή της από ουσιαστική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία έχουν ως αποτέλεσμα η αφηγήτρια να βιώσει εμπειρίες αποκλεισμού. Το θεσμικό πλαίσιο, αντί να ενδυναμώνει την παιδαγωγική της ταυτότητα, επιτείνει το βίωμα επαγγελματικής απαξίωσης και υπονομεύει την αυτοεκτίμησή της.

Η ΠΣ ως μοχλός αυτογνωσίας και επαγγελματικής ανακατεύθυνσης

Ωστόσο, η δυσχερής αρχική εμπειρία δεν λειτουργεί ως αποτρεπτικός παράγοντας, αντίθετα, αναδεικνύεται σε σημείο εκκίνησης ενός εσωτερικού μετασχηματισμού. Η Βιργινία αξιοποιεί την πρόκληση για να επανεξετάσει κριτικά τον ρόλο της στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επενδύει στη συνεχιζόμενη επιμόρφωση μέσω μεταπτυχιακών σπουδών και καταφέρει σταδιακά να μεταβεί από μια παθητική σε μια ενεργητική στάση, διαμορφώνοντας ένα νέο επαγγελματικό όραμα ενταγμένο στη γενική εκπαίδευση το οποίο θα την συνοδεύσει στην μετέπειτα επαγγελματική πορεία και δράση της.

Η ΠΣ ως εξωγενώς υποκινημένη, πλην καθοριστική είσοδος στον εκπαιδευτικό χώρο

Η είσοδος της Βιργινίας στον θεσμό της ΠΣ δεν αποτέλεσε προϊόν προσωπικής επιλογής, αλλά υποκινήθηκε εξωγενώς, από της οικογένειάς της. Οι αρχικοί της δισταγμοί και η αίσθηση ανεπάρκειας, συναισθηματικής αλλά και κατάρτισης, μαρτυρούν την αποστασιοποίησή της από τον ρόλο. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου και την τριβή με το πεδίο, η ΠΣ μετασχηματίζεται για εκείνη σε χώρο συναισθηματικής πληρότητας και επαγγελματικής νοηματοδότησης, λειτουργώντας τελικά ως ουσιαστικό εφελκτήριο για τη διαμόρφωση μιας σταθερής εκπαιδευτικής ταυτότητας.

B) Η ΠΣ ως αντανάκλαση θεσμικών ελλειμμάτων και επαγγελματικών προκλήσεων

Επισήμανση θεσμικών ασυνεπειών και ελλείψεων επιμόρφωσης

Η εμπειρία της Βιργινίας αποκαλύπτει κενά και ασυνέχειες στο θεσμικό πλαίσιο της ΠΣ, κυρίως όσον αφορά στην επαγγελματική επιμόρφωση και τη διοικητική υποστήριξη. Διαπιστώνει τη μεγάλη απόσταση ανάμεσα στο θεσμοθετημένο πρότυπο και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, επισημαίνοντας τις δυσλειτουργίες ενός συστήματος που επιτρέπει την ένταξη εκπαιδευτικών χωρίς επαρκή εξειδίκευση σε ένα τόσο απαιτητικό παιδαγωγικό περιβάλλον. Η κριτική της φέρνει στο προσκήνιο την επιτακτική ανάγκη για ουσιαστική και επιστημονικά τεκμηριωμένη κατάρτιση.

Διεκδίκηση ηθικής και επαγγελματικής αναγνώρισης

Παρά τις δυσκολίες, η Βιργινία υιοθετεί μια ενεργή στάση διεκδίκησης απέναντι στον ρόλο της. Αντιστρατεύεται την παθητικοποίηση του εκπαιδευτικού της ΠΣ που υποβαθμίζει το παιδαγωγικό έργο. Ουσιαστικά, αναζητά την αποκατάσταση της αξιοπρέπειας και του κύρους του ρόλου της, προβάλλοντας την ΠΣ ως πεδίο εκπαιδευτικής ευθύνης και όχι ως περιθωριακή υποστήριξη.

Γ) Η ΠΣ ως πεδίο ένταξης, φροντίδας και κοινωνικής ενδυνάμωσης

Η έννοια της «διπλής ένταξης»

Μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα συμβολή της περίπτωσης της Βιργινίας είναι η σύλληψη της έννοιας της «διπλής ένταξης», που επεκτείνει την παραδοσιακή αντίληψη της ΠΣ. Σύμφωνα με αυτήν, η εκπαιδευτική πράξη δεν περιορίζεται στην ένταξη του μαθητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά περιλαμβάνει και την ενεργή ένταξη του ίδιου του εκπαιδευτικού στο σχολικό πλαίσιο. Η ΠΣ, έτσι, καθίσταται ένας χώρος αμοιβαίας αναγνώρισης και στήριξης για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Η ΠΣ ως φορέας ολιστικής παιδαγωγικής και κοινωνικής αλλαγής

Η εκπαιδευτική στάση της Βιργινίας διέπεται από μια ολιστική αντίληψη της παιδαγωγικής φροντίδας. Η ΠΣ δεν αποτελεί απλώς ένα πλαίσιο μετάδοσης γνώσεων, αλλά μετατρέπεται σε χώρο συναισθηματικής υποστήριξης, κοινωνικής ενδυνάμωσης, και τελικά αυτονομίας του μαθητή. Η φροντίδα και η επένδυση στον μαθητή

αποτελούν κεντρικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού της έργου, νοηματοδοτώντας τον θεσμό την ΠΣ ως φορέα με πολλαπλή δυναμική και προεκτάσεις προς ευρύτερο κοινωνικό μετασχηματισμό.

Δ) Η ΠΣ ως μέσο αναδιαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας και συλλογικής πράξης

Η ΠΣ ως συλλογική και διαλογική παιδαγωγική διαδικασία

Η Βιργινία αντιλαμβάνεται την ΠΣ όχι ως μεμονωμένη ή ατομική δράση και πρωτοβουλία, αλλά ως προϊόν συλλογικής ευθύνης και συνεργασίας. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την ενεργή εμπλοκή της διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών της τάξης και των γονέων, και δεν μπορεί να περιοριστεί σε προσωπικές σχέσεις ή στην «καλή χημεία». Η ΠΣ αποτελεί θεσμικό εγχείρημα το οποίο εμπλέκει όλα τα επίπεδα του σχολικού οργανισμού και έχει σαφείς κοινωνικές προεκτάσεις.

Η ΠΣ ως πρότυπο νέας κουλτούρας συνεργασίας και παιδαγωγικής συνύπαρξης

Τέλος, η εμπειρία της Βιργινίας αναδεικνύει την ΠΣ ως φορέα με δυναμική διαμόρφωσης μιας νέας κουλτούρας εντός του σχολείου. Η συνεργασία γίνεται αντιληπτή ως γόνιμη συνάντηση ετερότητας, διαλόγου και κοινού αναστοχασμού, μέσω της οποίας δύναται να αναπτυχθούν νέες παιδαγωγικές πρακτικές. Η ΠΣ λειτουργεί ως πρότυπο δημιουργικής συνύπαρξης και διαμορφώνει σχέσεις που υπερβαίνουν τον παραδοσιακό ιεραρχικό διαχωρισμό ρόλων.

Συνολικά: Η ερμηνευτική ανάλυση της εμπειρίας της Βιργινίας καθιστά σαφές ότι η ΠΣ συνιστά έναν δυναμικό, πολυεπίπεδο θεσμό, ο οποίος νοηματοδοτείται διαφορετικά ανάλογα με τα προσωπικά, παιδαγωγικά και θεσμικά συμφραζόμενα. Οι ποικίλες πτυχές που αναδείχθηκαν μέσα από την εμπειρία της Βιργινίας δεν αναδεικνύουν απλώς τα προβλήματα και τις προκλήσεις του θεσμού, αλλά και τις δυνατότητές του να λειτουργήσει ως εφελκυστικό μετασχηματισμού, για τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο και κυρίως για την κοινωνία.

Δ 2. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία, ευρύτερα, και το πλαίσιο της ΠΣ, ειδικότερα, στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών;

Μέσω του βιογραφικού αφηγήματος της Βιργινίας φωτίζεται με σαφήνεια η μη γραμμική και διαλεκτική διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας. Αντί για ένα προκαθορισμένο σύνολο χαρακτηριστικών, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού αναδύεται

ως μια δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη, υπό διαπραγμάτευση κατασκευή. Ο θεσμός της ΠΣ, ως θεσμικό και βιωματικό πλαίσιο, λειτουργεί ταυτόχρονα ως αφετηρία, ανασταλτικός παράγοντας αλλά και επιταχυντής μετασχηματιστικών διεργασιών. Η περίπτωση της Βιργινίας αναδεικνύει ποικίλες όψεις αυτής της πολυπλοκότητας.

A) Η βιογραφική διαδρομή ως δυναμική βάση της ταυτότητας

Η ταυτότητα ως σύνθετη και διαρκώς μεταβαλλόμενη έννοια και όχι προκαθορισμένη πορεία

Η επαγγελματική διαδρομή της Βιργινίας δεν ακολουθεί μια ευθύγραμμη τροχιά, αλλά χαράσσεται μέσω συνεχών παλινδρομήσεων, πειραματισμών και υπαρξιακών διακυμάνσεων. Η ταυτότητα διαμορφώνεται όχι μέσα από εξωτερικά επιβεβλημένα πρότυπα ή την επίδραση ενός «μέντορα», αλλά από τις ίδιες της τις επιλογές που, αν και συχνά διστακτικές ή εξωτερικά επιβεβλημένες, την ωθούν σε συνεχείς ανακατατάξεις. Στιγμές κρίσης δεν βιώνονται μόνο ως εμπόδια, αλλά και ως δημιουργικές τομές, όπου ο εσωτερικός διάλογος εντείνεται και η παιδαγωγική ταυτότητα μετασχηματίζεται και αποκτά προσανατολισμό. Η αναγνώριση αυτής της μη γραμμικής ανάπτυξης καθιστά το προσωπικό της αφήγημα καθοριστικό, διότι φέρει το στίγμα της διαρκούς επαναπροσδιορίσεως, εντός και εκτός του θεσμικού πλαισίου.

Η οικογένεια ως πεδίο ασφάλειας και ελευθερίας

Η συμβολή της οικογένειας δεν περιορίζεται σε μια απλή παρότρυνση ή καθοδήγηση, αντιθέτως, λειτουργεί ως βαθύτερο σύστημα υποστήριξης για την ανάπτυξη του επαγγελματικού βίου. Η προτροπή της μητέρας της να εξετάσει την προοπτική της Ειδικής Αγωγής δεν υπαγορεύει, αλλά ανοίγει δυνατότητες. Αυτό το πλαίσιο επιτρέπει στη Βιργινία να επαναπροσδιορίσει τη θέση της χωρίς την πίεση της αποτυχίας, ενισχύοντας μια εσωτερική αίσθηση νοήματος και σκοπού. Ο ρόλος της οικογένειας, λοιπόν, δεν είναι απλώς βιογραφικός, αλλά υπαρξιακά θεμελιώδης.

B) Η ΠΣ ως πεδίο κρίσης και μετασχηματισμού

Η ΠΣ ως εμπειρία αποδιοργάνωσης και αφετηρία μετασχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας του υποκειμένου

Η είσοδος της Βιργινίας στον χώρο της ΠΣ συνοδεύεται από έντονα βιώματα και αισθήματα περιθωριοποίησης και επαγγελματικής ασάφειας. Η έλλειψη υποστήριξης και η απουσία θεσμικής ένταξης επιτείνουν το αίσθημα ματαίωσης. Η ΠΣ δεν λειτουργεί, αρχικά, ως πλαίσιο ανάπτυξης, αλλά ως καθρέφτης αρνητικής νοηματοδότησης του επαγγελματικού εαυτού. Ωστόσο, αντί η κρίση να οδηγήσει σε παραίτηση, κινητοποιείται μια διαδικασία αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού. Η Βιργινία μετατρέπει την απαξιωτική εμπειρία σε αφετηρία μετασχηματισμού, αναζητώντας εναλλακτικά εργαλεία κατανόησης και αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η συνάντηση με τη θεωρία ως μετασχηματιστική τομή

Η απόφασή της να προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές και, στη συνέχεια, σε διδακτορική έρευνα, δεν είναι τυχαία ή απλώς εξελικτική αλλά, αναδύεται ως το εγχείρημα να υποστηρίξει θεωρητικά μέσω της εκπαίδευσης όσα βιώνει στο πεδίο. Μέσα από τη συνάντησή της με την επιστημονική γνώση, η Βιργινία διαμορφώνει ένα νέο μοντέλο επαγγελματικής ύπαρξης, όπου η πράξη δεν λειτουργεί πλέον αυθόρμητα ή αντιδραστικά, αλλά συνομιλεί με την επιστημονική τεκμηρίωση. Η διεπιστημονική προσέγγιση ενισχύει τον αναστοχασμό της και μετατρέπει την εμπειρία σε επεξεργασμένη γνώση.

Γ) Συναδελφικότητα και επαγγελματική νοηματοδότηση

Η εμπειρία της συναδελφικότητας ως επαγγελματική πυξίδα

Η Βιργινία αντλεί πρότυπα εργασιακής συνύπαρξης από προγενέστερες εμπειρίες, εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου η ανθρώπινη επαφή και η αλληλεγγύη αποτελούσαν τον πυρήνα της επαγγελματικής κουλτούρας. Αυτή η βιωματική μνήμη λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για τη σχολική κοινότητα που επιθυμεί να διαμορφώσει. Η συναδελφικότητα δεν παρουσιάζεται ως πολυτέλεια ή δευτερεύουσα αξία, αλλά ως προϋπόθεση επαγγελματικής ισορροπίας και ευημερίας, αλλά και ηθικού προσανατολισμού.

Αντιστροφή ρόλων και αποκατάσταση

Κατά τη μετάβασή της Βιργινίας στη γενική αγωγή, βιώνει την αντιστροφή ενός παλαιότερου μοτίβου, όπου από αποδέκτης απόρριψης, γίνεται πλέον υποκείμενο αναγνώρισης και εμπιστοσύνης. Η εμπειρία αυτή δεν έχει μόνο πρακτική σημασία,

αποκτά και συμβολικό βάθος, καθώς επιβεβαιώνει την ανάγκη του εκπαιδευτικού να αισθάνεται ορατός και ουσιαστικά ενταγμένος στο επαγγελματικό του περιβάλλον.

Δ) Η παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές ως άξονας ταυτότητας

Η σχέση της Βιργινίας με τους μαθητές δεν περιορίζεται μόνο στην εκπλήρωση διδακτικών υποχρεώσεων, αλλά συνιστά το επίκεντρο της εκπαιδευτικής της ταυτότητας. Η ικανότητά της να παρατηρεί τις λεπτές διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των μαθητών, να αφουγκράζεται τις ατομικές τους ανάγκες και να διαμορφώνει ένα σχολικό πλαίσιο αποδοχής, συγκροτεί έναν παιδαγωγικό λόγο βασισμένο στη συμπερίληψη. Αυτή η προσωπική εμπλοκή της δεν είναι απλώς αποτέλεσμα επιλογής, αλλά έκφραση τις ατομικής της παιδαγωγικής ηθικής.

Ε) Η ανθεκτικότητα ως επαγγελματικό εργαλείο

Οι δυσλειτουργικές εμπειρίες που φέρει από την ΠΣ, η ασάφεια ρόλου, η περιθωριοποίηση, η απουσία υποστήριξης, δεν την καθορίζουν. Αντιθέτως, η Βιργινία επιλέγει να μετασχηματίσει τις αστοχίες σε προσωπικό όραμα. Η ανθεκτικότητά της αποτυπώνεται μόνο ως επιβίωση, αλλά ως δημιουργική μετατόπιση και μια μορφή ενεργητικής αντίστασης που ενσωματώνει την εμπειρία σε μία ώριμη παιδαγωγική δράση με στοχαστικό βάθος.

ΣΤ) Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως ηθική και κοινωνική στάση

Η παιδαγωγική πράξη, στην περίπτωση της Βιργινίας, δεν εξαντλείται στην τάξη. Επεκτείνεται σε έναν ευρύτερο ηθικό και κοινωνικό ορίζοντα, όπου η εκπαίδευση νοείται ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης με ποικίλες προεκτάσεις. Η Βιργινία συνδέει το σχολικό περιβάλλον με τις πολιτισμικές συνθήκες των μαθητών και αντιλαμβάνεται τον ρόλο της ως επαγγελματία κοινωνικής φροντίδας. Υπό αυτό το πρίσμα, η επαγγελματική της ταυτότητα ενσωματώνει διαστάσεις κοινωνικής και ηθικής ευθύνης.

Συμπερασματικά: Η περίπτωση της Βιργινίας αναδεικνύει τη διασταύρωση των βιογραφικών, βιωματικών και θεσμικών παραμέτρων που συνδιαμορφώνουν τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Η Παράλληλη Στήριξη δεν αποτελεί απλώς μια επαγγελματική τοποθέτηση, αλλά έναν θεσμό με βαθιές παιδαγωγικές, αξιακές και συμβολικές προεκτάσεις. Η επαγγελματική ταυτότητα φανερώνεται ως μια

διαρκώς μεταβαλλόμενη και δυναμικά εξελισσόμενη έννοια, η οποία οικοδομείται μέσα από τη διασταύρωση προσωπικών διαδρομών και θεσμικών πλαισίων, μέσα από την αλληλεπίδραση παρελθόντος, παρόντος και μελλοντικής προοπτικής.

Δ3. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία και το πλαίσιο της ΠΣ στη διαμόρφωση της διδακτικής δυάδας;

Η αναλυτική διερεύνηση της εμπειρίας της Βιργινίας φανερώνει ότι η διαμόρφωση της διδακτικής δυάδας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τυπικές ή διοικητικές ρυθμίσεις. Αντιθέτως, επηρεάζεται καθοριστικά από τα βιώματα, τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις και το αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών. Το θεσμικό πλαίσιο της ΠΣ αναδεικνύεται το πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται μια σχέση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, η οποία παρουσιάζει ποικίλες αλλά και αντίθετες εκφάνσεις.

Α) Από την εμπειρία του αποκλεισμού στη συνειδητή συνεργασία

Από την εμπειρία του αποκλεισμού στη συνειδητή συμπερίληψη

Η Βιργινία αξιοποιεί τα προσωπικά της βιώματα αποκλεισμού εντός της ΠΣ όχι απλώς ως μέρος του αφηγήματος παρελθόντος, αλλά τα εντάσσει ενεργά στην προσέγγιση της δράσης της εντός τη ΠΣ. Το αίσθημα της απομόνωσης που ένιωσε ως δασκάλα ΠΣ ενσωματώνεται δημιουργικά στο παρόν και μέσα από αυτήν την αναδρομική αναγνώριση, επιδιώκει να διαμορφώσει μια κουλτούρα συνεργασίας και συμπερίληψης. Η δική της εμπειρία γίνεται κίνητρο να δημιουργήσει για άλλες συναδέλφους ΠΣ τον ασφαλή χώρο που εκείνη δεν είχε. Έτσι, η συμπερίληψη δεν είναι αφηρημένο σύνθημα, αλλά πράξη συνειδητής παιδαγωγικής ευθύνης.

Η διδακτική δυάδα ως αξιακή συνέπεια και παιδαγωγική ισοτιμία

Η συνεργασία, για τη Βιργινία, δεν είναι αποτέλεσμα προσωπικής συμπάθειας, αλλά προϊόν παιδαγωγικής θέσης. Επιλέγει να αντιμετωπίζει τη διδακτική δυάδα ως συνθήκη ισοτιμίας, δίχως ιεραρχικές λογικές. Αναγνωρίζει τη σημασία της συναισθηματικής ασφάλειας, της εμπιστοσύνης και της αναγνώρισης των ρόλων, ως όρους για την καλλιέργεια ενός αυθεντικού συνεργατικού πλαισίου.

Ηθική υποχρέωση και όχι «καλή χημεία»

Η Βιργινία απορρίπτει ρητά το σκεπτικό της συνεργασίας ως προαιρετικής, υπό συνθήκες. Αντίθετα, προσδιορίζει τη διαμόρφωση μίας ισότιμης διδακτικής дуάδας ως ηθική υποχρέωση απέναντι στους μαθητές, ανεξάρτητα από τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία, σύμφωνα με την ίδια, δεν νοείται ως φιλοξενία αλλά συνδημιουργία. Πρόκειται για μια παιδαγωγική στάση που μετατρέπει τη συνεκπαίδευση από τυπικό καθήκον σε δέσμευση.

B) Η συνεργασία ως πεδίο επαγγελματικής μάθησης και διαλόγου

Η επιστημονική συγκρότηση ως πεδίο διαλόγου

Η Βιργινία διαθέτει υψηλή ακαδημαϊκή συγκρότηση, η οποία δεν μεταφράζεται σε αυθεντία ή ελεγκτική στάση. Αντιθέτως, χρησιμοποιεί τη γνώση ως μέσο ενδυνάμωσης της διδακτικής σχέσης. Η επιστημοσύνη εδώ δεν απομονώνει, αλλά γεφυρώνει, καθώς εντός της διδακτικής дуάδας αναπτύσσεται ένας γόνιμος διάλογος που εδράζει στην επιστήμη. Εισάγει στο πεδίο της συνεργασίας ένα πλαίσιο κριτικού στοχασμού, αποφεύγοντας τον κίνδυνο παντοδυναμίας και απαξίωσης. Με αυτόν τον τρόπο, η συνεργασία δεν βασίζεται μόνο στην εμπειρία, αλλά αντλεί δύναμη και από την κοινή θεωρητική κατανόηση της παιδαγωγικής πράξης.

Η διδακτική дуάδα ως δοκιμασία αλλά και ευκαιρία

Η συνεργασία δεν είναι πάντοτε ιδανική. Η Βιργινία αναγνωρίζει ότι η διαφορά στις προσωπικότητες, στις προσδοκίες ή στις συνθήκες μπορεί να δυσκολέψει την ομαλή συνύπαρξη. Όμως, σε τέτοιες περιπτώσεις, δεν υιοθετεί απορριπτική στάση. Βλέπει τις δυσκολίες ως δοκιμασία των ορίων και ως ευκαιρία αυτοβελτίωσης και επαγγελματικής ωρίμανσης. Μέσα από την προσαρμοστικότητα, τη διατήρηση της ισορροπίας και τη δέσμευση στο επάγγελμα, αναζητά διαύλους επικοινωνίας, προωθώντας τον σεβασμό του διαφορετικού ως θεμέλιο της εξέλιξης.

Η διδακτική дуάδα ως πεδίο επαγγελματικής μάθησης

Η καθημερινή συνύπαρξη δεν εξαντλείται στην από κοινού εκτέλεση του μαθήματος. Αντιθέτως, η συνεργασία γίνεται αφορμή διαρκούς αναστοχασμού, ανταλλαγής εμπειριών και αναθεώρησης πρακτικών. Η Βιργινία περιγράφει τη διδακτική дуάδα ως ένα είδος «κινητού εργαστηρίου» επιμόρφωσης, όπου οι ανεπίσημες συνομιλίες, τα σχόλια μετά το μάθημα και οι μικρές καθημερινές

παρατηρήσεις λειτουργούν ως σημεία μάθησης. Πρόκειται για μια μορφή βιωματικής αποτελεσματικής επιμόρφωσης, καθώς υπερβαίνει τα τυπικά επιμορφωτικά σεμινάρια και προκύπτει οργανικά μέσα από την ίδια την πράξη.

Γ) Η διδακτική δυάδα ως παιδαγωγική επανένωση των διαχωρισμένων χώρων

Η δυάδα ως παιδαγωγική επανένωση των διαχωρισμένων χώρων

Η καθημερινή πρακτική της Βιργινίας επιδιώκει να καταργήσει τον θεσμικό διυισμό μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής. Μέσα στην τάξη, η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ ενσωματώνεται πλήρως, χωρίς να αναπαράγει στεγανά ή διακριτούς ρόλους. Η διδακτική δυάδα γίνεται ορατό παράδειγμα συνεκπαίδευσης, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Η παιδαγωγική πράξη εδώ ενοποιεί και θεραπεύει θεσμικούς διαχωρισμούς και στερεότυπα, αναδεικνύοντας σημαντικές πτυχές του συμπεριληπτικού σχολείου.

Δ) Το σχολικό πλαίσιο και η οικογένεια ως ρυθμιστές της συνεργασίας

Το πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ως ρυθμιστικός παράγοντας

Η ποιότητα της διδακτικής δυάδας δεν εξαρτάται μόνο από τα μέλη της. Η Βιργινία επισημαίνει ότι το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο. Όταν η διεύθυνση είναι υποστηρικτική και η σχολική κουλτούρα ανοιχτή στη συνεργασία, η δυάδα ενισχύεται. Αντιθέτως, σε περιβάλλοντα καχυποψίας ή αυστηρής ιεραρχίας, ακόμη και οι πιο καλοπροαίρετες προσπάθειες συνεργασίας παραμένουν επιφανειακές αναποτελεσματικές. Η σχολική κοινότητα, επομένως, δεν αποτελεί ουδέτερο υπόβαθρο, αλλά ενεργό παράγοντα που μπορεί να επιτρέψει ή να εμποδίσει τη βαθύτερη συγκρότηση της διδακτικής δυάδας.

Το παιδί και η οικογένεια ως κόμβοι της συνεργασίας

Τέλος, η Βιργινία δεν αντιλαμβάνεται τη διδακτική δυάδα ως αυτόνομο δίπολο, αλλά ως στοιχείο ενός ευρύτερου παιδαγωγικού δικτύου. Η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, η εμπιστοσύνη ή η καχυποψία τους, επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας. Όταν η οικογένεια ανταποκρίνεται θετικά, η δυάδα ενισχύεται, ενώ αντίθετα όταν αυτό δεν συμβαίνει, το βάρος της παιδαγωγικής ευθύνης πέφτει δυσανάλογα στους εκπαιδευτικούς. Η ίδια επιμένει ότι η

ευθυγράμμιση όλων των μερών προς όφελος του παιδιού αποτελεί την ουσιαστική αποστολή της διδακτικής συνεργασίας.

Συμπερασματικά: Η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας δεν αποτελεί μια απλή οργανωτική συνθήκη, αλλά μια σύνθετη παιδαγωγική και ηθική διαδικασία. Μέσα από τη μετατροπή του προσωπικού βιώματος αποκλεισμού σε παιδαγωγική ευθύνη, τη θεμελίωση της συνεργασίας σε αξιακούς και διαλογικούς όρους, και την ένταξη της δυάδας σε ένα ευρύτερο δίκτυο σχέσεων, προβάλλει ένα μοντέλο συνεκπαίδευσης που ενοποιεί θεσμικά ρήγματα και λειτουργεί ως πρόταση για ένα συμπεριληπτικό, δίκαιο και συνεργατικό σχολείο.

Δ 4. Πώς βιώνεται και υλοποιείται η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ και ποιοι παράγοντες τη διευκολύνουν ή την εμποδίζουν;

Η εμπειρία της Βιργινίας αποτυπώνει με τρόπο παραστατικό ότι η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ δεν αποτελεί απλώς μία πρακτική ή διοικητικό μηχανισμό κατανομής καθηκόντων, αλλά μια πολυσύνθετη παιδαγωγική διαδικασία. Μέσα από τη συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στον ίδιο χώρο παράγονται νέα παιδαγωγικά νοήματα, αλλά και προκύπτουν εντάσεις που σχετίζονται με βαθιά θεσμικές, αξιακές και πολιτισμικές παραδοχές. Παρακάτω αναδεικνύονται τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την εμπειρία της συνδιδασκαλίας, όπως αυτή αναδύεται από τη συγκεκριμένη μαρτυρία.

Α) Η συνδιδασκαλία ως και αποδόμηση του διαχωρισμού

Η αποδόμηση των θεσμικών ρόλων

Η Βιργινία προσεγγίζει τη συνδιδασκαλία ως μια παιδαγωγική πράκτική με μετασχηματιστική δυναμική. Στην πράξη της τάξης, οι ρόλοι του δασκάλου της γενικής αγωγής και του εκπαιδευτικού της ΠΣ απορροφώνται σε ένα ενιαίο, λειτουργικό σχήμα, όπου δεν υπάρχουν ρητά διαχωρισμένα καθήκοντα, ούτε είναι εμφανές ποιος έχει την ευθύνη για ποιο παιδί ή ποιο γνωστικό αντικείμενο. Αυτή η επιτυχημένη συνύπαρξη κατά τη συνδιδασκαλία, δίχως ιεραρχία, διακριτά όρια και αρμοδιότητες, αποδομεί ενεργά τον θεσμικό διαχωρισμό, ο οποίος συχνά συνοδεύει τη συνάρτηση των εκπαιδευτικών εντός της ΠΣ και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια αυθεντικά συμπεριληπτική τάξη.

Η «αορατότητα» ως ένδειξη επιτυχίας

Κατά τη Βιργινία, το ιδανικό αποτέλεσμα της συνδιδασκαλίας είναι η πλήρης ενσωμάτωση των υποστηρικτικών παρεμβάσεων στην κανονικότητα της διδασκαλίας. Όταν δεν είναι δυνατό να διακρίνει κανείς ποιο παιδί υποστηρίζεται και από ποιον εκπαιδευτικό, τότε η συνδιδασκαλία έχει πετύχει. Πρόκειται για μια «αόρατη» διαφοροποίηση, στην οποία ολόκληρη η τάξη αντιμετωπίζεται ως ενιαίο σύνολο, χωρίς στιγματισμούς ή ετικέτες.

Η διαφοροποίηση ως από κοινού ευθύνη

Σε αντίθεση με την κυρίαρχη αντίληψη που απομονώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ΠΣ ως «υπεύθυνου για τα παιδιά με ανάγκες», η Βιργινία περιγράφει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως συλλογική διαδικασία. Η σχεδίαση του μαθήματος περιλαμβάνει και τους δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διαμορφώνουν από κοινού στρατηγικές υποστήριξης, αποφεύγοντας πρακτικές που ενδέχεται να προκαλέσουν αίσθηση διάκρισης. Η ενσωμάτωση της διαφοροποίησης στην καθημερινή διδακτική ρουτίνα, χωρίς να γίνεται αντιληπτή ως ξεχωριστή παρέμβαση, συνιστά βασικό πυλώνα της συνεκπαίδευσης.

Β) Η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας: εμπιστοσύνη, σχεδίαση, φροντίδα

Η σχέση εμπιστοσύνης ως προϋπόθεση ουσιαστικής συνεργασίας

Η Βιργινία προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην ανθρώπινη διάσταση της συνεργασίας. Η εμπιστοσύνη, η ειλικρινής επικοινωνία και ο αμοιβαίος σεβασμός θεωρούνται απαραίτητες συνθήκες για την επιτυχία της συνδιδασκαλίας. Ο ένας εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει την προσφορά του άλλου, όχι ως απλή συμπληρωματικότητα αλλά ως πηγή αμοιβαίας ενδυνάμωσης. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η διαφορετικότητα δεν αποτελεί απειλή, αλλά ευκαιρία για εμπλουτισμό της διδασκαλίας.

Η κοινή σχεδίαση ως χώρος αναγνώρισης και ισοτιμίας

Η προετοιμασία του μαθήματος συνιστά, για τη Βιργινία, όχι απλώς ένα τεχνικό στάδιο, αλλά μια κομβική φάση της συνδιδασκαλίας, όπου θεμελιώνεται η ουσία της συνεργασίας. Η δυνατότητα να σχεδιάζουν από κοινού, να ανταλλάσσουν ιδέες, να

διαπραγματεύονται στόχους και να συνδιαμορφώνουν εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις δεν ενισχύει μόνο την επαγγελματική ισοτιμία, αλλά και καλλιεργεί ένα κλίμα αναγνώρισης, σεβασμού και συμπληρωματικότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, η συνδημιουργία λειτουργεί ως μηχανισμός αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ενδυνάμωσης και σταδιακής εδραίωσης μιας κοινής συνεργατικής ταυτότητας, όπου καταλύονται οι παραδοσιακοί ρόλοι και αναδεικνύεται η συλλογική δυναμική της εκπαιδευτικής πράξης.

Οι μικρές πράξεις υποστήριξης και φροντίδας ως ενσώματη συνδιδασκαλία

Πέρα από τη θεωρητική και οργανωτική διάσταση, η συνδιδασκαλία εκδηλώνεται μέσα από ανεπίσημες, καθημερινές πράξεις. Η αυθόρμητη προσφορά βοήθειας, η σιωπηρή συμφωνία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι κοινές παρατηρήσεις ή οι από κοινού διορθώσεις αποτελούν εκφάνσεις μιας παιδαγωγικής φροντίδας που δεν είναι πάντα θεσμικά προβλεπόμενη, αλλά είναι καθοριστική για την οικοδόμηση παιδαγωγικής εγγύτητας.

Γ) Τα εμπόδια της συνεργασίας: θεσμικό έλλειμμα και πολιτισμικά στερεότυπα

Η έλλειψη θεσμικής υποστήριξης

Η Βιργινία επισημαίνει το θεμελιώδες εμπόδιο το οποίο προκύπτει από την απουσία ενός οργανωμένου, επίσημου πλαισίου που να διευκολύνει τη συνεργασία. Η συνδιδασκαλία, αν και θεσμικά αναγνωρισμένη, παραμένει πρακτικά ανοργάνωτη. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επινοήσουν μόνοι τους τους τρόπους συνεργασίας, γεγονός που συχνά οδηγεί σε ανασφάλεια, ασυνέπεια και άνιση κατανομή ευθυνών.

Η επιμονή της κουλτούρας του διαχωρισμού

Παρά τις ειλικρινείς και συστηματικές προσπάθειες ορισμένων εκπαιδευτικών για ουσιαστική συνεκπαίδευση, η ευρύτερη σχολική κουλτούρα εξακολουθεί να εμμένει σε στερεοτυπικές και περιοριστικές αντιλήψεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ΠΣ συνεχίζει, σε μεγάλο βαθμό, να προσδιορίζεται μονοδιάστατα ως «υποστηρικτικός» απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές ή άλλου είδους δυσκολίες, αναπαράγοντας έτσι μια παθητική και αποσπασματική θεώρηση της συμπερίληψης. Αυτή η αντίληψη όχι μόνο περιθωριοποιεί τον επαγγελματικό του ρόλο, περιορίζοντας τη συμβολή του στη συνολική δυναμική της τάξης, αλλά και υπονομεύει τη θεμελιώδη αρχή της συλλογικής

παιδαγωγικής ευθύνης. Ο διαχωρισμός αυτός παγιώνει πρακτικές αποκλεισμού, καθιστώντας τη συνεργασία επιφανειακή και τη συμπερίληψη ρητορική. Αποτελεί, τελικά, εμπόδιο για τη διαμόρφωση ενός σχολείου που λειτουργεί με όρους ισότητας, συνεργασίας και κοινής παιδαγωγικής στόχευσης.

Δ) Η συνδιδασκαλία ως ηθική στάση

Η συνδιδασκαλία ως δημόσια παιδαγωγική ευθύνη

Η συνεργασία δεν αποτελεί, για τη Βιργινία, μια συγκυριακή υπόθεση «προσωπικής χημείας» ή διαπροσωπικής συμπάθειας. Αντιθέτως, τη νοσηματοδοτεί ως έκφραση μιας βαθιάς ηθικής και επαγγελματικής δέσμευσης απέναντι στο συλλογικό έργο της εκπαίδευσης. Η επιλογή της να επενδύει συνειδητά στη συνεργασία δεν υπαγορεύεται από συγκυριακούς παράγοντες, αλλά από μια θεμελιώδη πεποίθηση, ότι η ποιότητα της συνδιδασκαλίας δεν εξαρτάται από την ομοιογένεια των χαρακτήρων, αλλά από την αμοιβαία διάθεση για σεβασμό, επικοινωνία και κοινούς στόχους. Η στάση αυτή εστιάζει όχι μόνο στη βελτίωση της διδακτικής αποτελεσματικότητας, αλλά και στην ουσιαστική φροντίδα των παιδιών, στην ενίσχυση της συνοχής της τάξης και στη σταδιακή οικοδόμηση μιας κουλτούρας ισότητας και δημοκρατικής συνύπαρξης. Το ουσιώδες ερώτημα δεν είναι αν «ταιριάζουν» δύο εκπαιδευτικοί ως προσωπικότητες, αλλά αν μπορούν και θέλουν να συνομιλήσουν, να διαπραγματευτούν και να συνδημιουργήσουν προς έναν κοινό παιδαγωγικό σκοπό.

Η καθημερινή συνύπαρξη ως άσκηση ενσυναίσθησης

Όπως προσδιορίζεται από το αφήγημα της Βιργινίας, η εμπειρία της συνδιδασκαλίας δεν εξαντλείται στη συνεύρεση δύο επαγγελματιών στον ίδιο χώρο, αλλά συνιστά μια διαρκή προσπάθεια κατανόησης, αμοιβαίας προσαρμογής και επανατοποθέτησης απέναντι στον εαυτό και τον άλλον. Καθημερινά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνυπάρξουν, να ερμηνεύσουν τις σιωπές, να σεβαστούν τα όρια, να διαχειριστούν τις αποχρώσεις της διαφωνίας, και να εντοπίσουν κοινούς τρόπους μέσα στις αναπόφευκτες αποκλίσεις. Η διαπροσωπική αυτή διεργασία δεν είναι δεδομένη ούτε εύκολη, απαιτεί διαθεσιμότητα, συναισθηματική ευφυΐα και το θάρρος του αναστοχασμού. Μέσα από αυτή τη ζωντανή και συχνά εύθραυστη δυναμική, η επαγγελματική σχέση βαθαίνει, αποκτά ουσία και εξελίσσεται. Η σχολική τάξη μετατρέπεται, έτσι, σε πεδίο συνεχούς μαθητείας και συλλογικής νοσηματοδότησης της εκπαιδευτικής πράξης.

Συμπερασματικά: Η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ, όπως καταγράφεται στην εμπειρία της Βιργινίας, φέρει ένα όραμα αποτυπώνοντας τόσο την ελπίδα όσο και τις αντιστάσεις. Μπορεί να εξελιχθεί σε πρότυπο συνεκπαίδευσης και παιδαγωγικής εγγύτητας, όταν βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην ηθική δέσμευση και στη συλλογική ευθύνη. Ωστόσο, η απουσία θεσμικού πλαισίου και η ανθεκτικότητα πολιτισμικών στερεοτύπων αποτελούν διαρκείς προκλήσεις που καλούν σε αναστοχασμό και συστημική αναθεώρηση.

Δ 5. Συνολική αποτίμηση της περίπτωσης

Η περίπτωση της Βιργινίας συνιστά ένα εμβληματικό πρότυπο επαγγελματικής αναστοχαστικής πορείας, όπου η βιωμένη εμπειρία του αποκλεισμού μετατρέπεται σε καταλύτη παιδαγωγικής μεταμόρφωσης. Το πλέον κομβικό χαρακτηριστικό της αφήγησής της είναι η μετουσίωση του τραύματος σε επαγγελματική πυξίδα, καθώς η αρχική αποξένωση που βίωσε στο πλαίσιο της ΠΣ δεν την οδηγεί στην παραίτηση, αλλά μετασχηματίζεται σε κινητήρια δύναμη για να επιτελέσει, αργότερα, πράξεις αποκατάστασης μέσα από τον ρόλο της ως δασκάλα γενικής αγωγής. Η μετάβαση αυτή δεν είναι απλώς μετατόπιση επαγγελματικής θέσης, αλλά αποτελεί χειρονομία ηθικής αντίστασης, κατά την οποία η προσωπική μνήμη του αποκλεισμού μεταπλάθεται σε καθημερινή πράξη ενσυναίσθησης και φροντίδας.

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής της ταυτότητας δεν ακολουθεί γραμμική πορεία. Αντιθέτως, συντίθεται από εσωτερικές κρίσεις, βιογραφικά ρήγματα και διαρκή επαναπροσδιορισμό. Οι πρώτοι δισταγμοί, η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά και η επανένταξη στον χώρο των σπουδών, σχηματίζουν έναν σύνθετο και διαρκώς διαπραγματευόμενο επαγγελματικό εαυτό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η θεωρητική της συγκρότηση ενσωματώνεται οργανικά και εφαρμόζεται στην πράξη, στις σχέσεις και στον συλλογικό διάλογο. Η ταυτότητά της συγκροτείται ως ένα διαρκές εξελισσόμενο και μετασχηματιζόμενο γίνεσθαι που αντλεί νόημα από τη συνεχή επικοινωνία με τους άλλους.

Η ΠΣ, θεσμός που κατά την είσοδο ταυτίστηκε με πρακτικές περιθωριοποίησης ή συμβολικής «απόσυρσης» του διαφορετικού, ανασχηματίζεται σταδιακά, μέσα από στοχευμένες παιδαγωγικές επιλογές, σε γόνιμο πεδίο αναστοχασμού, συνεργασίας και εκπαιδευτικής ανανέωσης. Στο πρόσωπο της Βιργινίας, η ΠΣ παύει να λειτουργεί ως εργαλείο αποκλεισμού και μετατρέπεται σε καταλύτη για τη μετατόπιση της εστίασης

από την ατομική δυσκολία στη συλλογική ευθύνη. Χωρίς ρητό διδακτισμό, η στάση της υποδεικνύει πως η συνδιδασκαλία δεν αποτελεί προσωπική υπόθεση «χημείας» ή συμπάθειας, αλλά συνιστά αξιακή επιλογή και επαγγελματική στάση με σαφή κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό. Καθοριστικό στοιχείο δεν είναι η εμφανής κατανομή των ρόλων ή η ιδιότητα του καθενός, αλλά η διάχυτη φροντιστική στάση, η απουσία ιεραρχικών διαχωριστικών γραμμών και η κοινή στόχευση στην υποστήριξη όλων των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η ΠΣ παύει να είναι «παράλληλη» και συνυφαίνεται απόλυτα με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας, η αφήγησή της διακρίνεται για τον βαθιά παιδαγωγικό και αξιακό της προσανατολισμό και ως θεμελιωμένη και ουσιαστική πρόταση μετασχηματισμού της σχολικής καθημερινότητας. Η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η παιδαγωγική εγγύτητα και η συλλογική ευθύνη δεν λειτουργούν ως περιθωριακές ή «ανθρωπιστικές» προσθήκες σε μια τεχνοκρατική αντίληψη της διδασκαλίας, αλλά αναδεικνύονται ως τα ίδια τα κριτήρια νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής πράξης. Στην πράξη της Βιργινίας καθρεφτίζεται το προσωπικό της όραμα για το σχολείο: ένα σχολείο σχέσεων, ισοτιμίας, φροντίδας και συλλογικότητας, ένα σχολείο που αντιστέκεται στις κανονιστικές λογικές του αποκλεισμού και επαναπροσδιορίζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως φορέων κοινωνικής αλλαγής. Η αφήγησή της συγκροτεί μια συνεκτική παιδαγωγική πρόταση, φορτισμένη με αξιακές, πολιτισμικές και κοινωνικές προεκτάσεις, φέροντας τη βαρύτητα και την εγκυρότητα μιας επαγγελματία που έχει βιώσει τον αποκλεισμό εντός του θεσμικού πλαισίου, έχει αναστοχαστεί κριτικά πάνω σε αυτόν και έχει επιλέξει να απαντήσει με συνέπεια, αξιοπρέπεια και πράξη.

6.2 Η περίπτωση της Άννας: Η επιστημοσύνη εντός της ΠΣ

A. Ανακατασκευή της διαδρομής του βίου

Η Άννα γεννήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80 και από πολύ μικρή ηλικία εκδήλωσε την επιθυμία να γίνει δασκάλα. Από τον παιδικό σταθμό ακόμα, δραματοποιούσε και αναπαριστούσε στο σπίτι την σχολική της πραγματικότητα αναλαμβάνοντας το ρόλο της δασκάλας. Καθώς μεγάλωνε, ταυτιζόταν με τον ρόλο της δασκάλας στην εκάστοτε σχολική βαθμίδα. Κατά τη φοίτησή της στο γυμνάσιο, και

ειδικά στην Α' Γυμνασίου, μια εμπνευσμένη φιλόλογος την εντυπωσίασε και ενίσχυσε την αγάπη της για τα φιλολογικά μαθήματα. Τότε αποφάσισε να γίνει φιλόλογος. Κατά τα χρόνια της φοίτησης στο λύκειο, οι στενές σχέσεις που ανέπτυξε με φωτισμένους φιλόλογους καθηγητές ενίσχυσαν το εκπαιδευτικό της όραμα. Το 2000 περίπου, η Άννα αποφοίτησε από το λύκειο και εισήχθη στο Τμήμα Κλασικής Φιλολογίας. Από τα πρώτα της επαγγελματικά βήματα, εργάστηκε για περίπου μία δεκαετία σε φροντιστήρια και έκανε ιδιαίτερα μαθήματα, προετοιμάζοντας μαθητές για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Μια κρίσιμη καμπή εντοπίζεται περίπου το 2015, όταν εντόπισε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους μαθητές της. Τότε συνειδητοποίησε πως οι γνώσεις της δεν επαρκούσαν για να υποστηρίξει αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά. Η ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση ήταν σαφής. Αρχικά εξέτασε την ιδέα ενός εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού, αλλά την απέρριψε και αποφάσισε να ξαναδώσει πανελλαδικές εξετάσεις μετά τα 30 της, στοχεύοντας σε ένα δεύτερο πτυχίο στην ειδική αγωγή. Το 2016 πέτυχε την εισαγωγή της στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η αρχή των σπουδών της συνέπεσε με μια δύσκολη προσωπική περίοδο, λόγω κάποιων σοβαρών προβλημάτων υγείας στην οικογένειά της. Παρότι συναισθηματικά φορτισμένη, ξεκίνησε τις σπουδές της με αφοσίωση. Τα δύο πρώτα έτη αφορούσαν παιδαγωγικές και ψυχολογικές επιστήμες, ενώ στο τρίτο έτος εξειδικεύτηκε στην Ειδική Αγωγή, καλύπτοντας όλο το φάσμα αναγκών, από μαθησιακές δυσκολίες έως σοβαρές αναπηρίες. Η ίδια χρονιά, όμως, χαρακτηρίστηκε από δύο γεγονότα που την επηρέασαν βαθιά, την πανδημία COVID-19 και η απώλεια ενός σημαντικού προσώπου. Παρά τις δυσκολίες, δεν εγκατέλειψε την επιθυμία της για συνεχή μάθηση, υπέβαλε αίτηση και έγινε δεκτή σε ένα διετές μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην ΕΑΕ. Εκεί ήρθε πιο κοντά στην εκπαιδευτική έρευνα η οποία την επηρέασε καθοριστικά ως προς την ανάπτυξη μιας ευρύτερης ερευνητικής προσέγγισης. Το σχολικό έτος 2022-2023 η Άννα διορίστηκε ως αναπληρώτρια δασκάλα ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε θέση ΠΣ. Την επόμενη χρονιά (2023–2024) υποστήριξε έναν μαθητή με ΔΑΦ στην Α' Δημοτικού, εφαρμόζοντας για πρώτη φορά συνδιδασκαλία με τη δασκάλα της τάξης. Την επόμενη χρονιά (2024–2025), ανέλαβε έναν μαθητή με σοβαρά συμπεριφορικά προβλήματα και εφάρμοσε εκ νέου το συνεργατικό αυτό μοντέλο διδασκαλίας με επιτυχία.

B. Ανάλυση της αφηγηματικής δομής

B.1 Εξέλιξη/ ροή της αφήγησης

Η αφήγηση της Άννας παρουσιάζεται κυρίως γραμμικά σύμφωνα με την χρονολογική εξέλιξη των γεγονότων. Ανταποκρινόμενη στην προτροπή της ερευνήτριας να «πάει όσο πίσω νομίζει» στην προσωπική της ιστορία, η Άννα ξεκινά την αφήγησή της από την πρώιμη παιδική ηλικία. Περιγράφει ζωντανά μνήμες από τον παιδικό σταθμό και προχωρά σταδιακά στα μαθητικά, φοιτητικά και επαγγελματικά της χρόνια. Έτσι, η βασική σειρά των γεγονότων αποδίδεται με τη φυσική χρονική τους ακολουθία παιδική ηλικία, σχολική ζωή, πανεπιστήμιο, εργασία, περαιτέρω σπουδές, τρέχουσα εργασία.

Η δομή της αφήγησης παρουσιάζει μία φυσική ροή και εξέλιξη διακόπτεται περιστασιακά από ερωτήσεις-παρεμβάσεις της ερευνήτριας, οι οποίες καθοδηγούν σε θεματικές εμβασύνσεις. Για παράδειγμα, μετά την ολοκλήρωση της κύριας αφήγησης της επαγγελματικής της διαδρομής, η ερευνήτρια την ρωτά για τις εμπειρίες συνεργασίας. Αυτό οδηγεί την Άννα να ανατρέξει και σε οικογενειακά βιώματα συνεργασίας, προσθέτοντας μια θεματική ενότητα στο τέλος που δεν είχε αναπτυχθεί αρχικά. Έτσι, η αφήγηση αποκτά μια θεματολογική οργάνωση, πρώτα η επαγγελματική της ιστορία, κι έπειτα αναστοχασμοί πάνω σε διάφορα ζητήματα.

B.2 Τι λέγεται και τι αποσιωπάται

Παρά τη γενικά γραμμική ροή, η αφήγηση της Άννας δεν είναι απλή απαρίθμηση γεγονότων. Αντίθετα, συχνά περιγράφει emphatic και αναλυτικά συγκεκριμένα κομβικά σημεία που θεωρεί σημαντικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής της διαδρομής. Για παράδειγμα, αφιερώνει εκτενή περιγραφή στην παιδική της φανταστική ενασχόληση με τον ρόλο της δασκάλας, στη διδασκαλία των φιλολόγων της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στην οικογένεια της. Γενικά δεν εντοπίστηκαν πτυχές της ζωής της οι οποίες αποσιωπώνται, απλώς επιλέγονται και ενσωματώνονται οι διάφορες πτυχές όπως αυτές σχετίζονται με την εκπαιδευτική και επαγγελματική της διαδρομή.

B.3 Αφηγηματικό ύφος

Το ύφος της Άννας είναι ζωντανό και έντονα παραστατικό καθώς συχνά μιλά σε πρώτο πρόσωπο και ενεργητικό χρόνο, εμπλέκοντας στις εμπειρίες της, σαν τα γεγονότα να συμβαίνουν τη στιγμή της αφήγησης. Χρησιμοποιεί διάλογο και άμεσο λόγο για να αναπαραστήσει κρίσιμες σκηνές – π.χ. μεταφέρει τα λόγια ενός μικρού

μαθητή που ρώτησε «Κυρία, είναι η βοηθός σας;» όταν παρουσιάστηκε στην τάξη η δεύτερη δασκάλα. Μέσω των δραματοποιημένων τμημάτων της αφήγησης, η αφήγηση εμπλουτίζεται συναισθηματικά, επιτρέποντας να αναδυθούν τα συναισθήματα της. Το συναισθηματικό ύφος δεν είναι ουδέτερο αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με το θέμα, νοσταλγία και θέρμη όταν μιλά για τα σχολικά της χρόνια και τους δασκάλους της, προβληματισμένο όταν περιγράφει την άγνοιά της απέναντι στην ειδική αγωγή, και ιδιαίτερα ενθουσιώδες όταν μιλά για τις επιτυχημένες συνεργασίες της στην τάξη. Παρατηρούνται επίσης λεκτικές επαναλήψεις (“πάρα, πάρα πολύ” και “πολύ πολύ”) και εμφατικά σχήματα (“φωτισμένους φιλολόγους”) που υπογραμμίζουν όσα θεωρεί σημαντικά. Η Άννα δεν διστάζει να κάνει και χιουμοριστικά σχόλια ή να γελά μαζί με την συνεντεύκτρια.

Συνολικά, η αφηγηματική δομή είναι συνεκτική και καλά οργανωμένη, με την Άννα να κατευθύνει την προσοχή σε ζητήματα τα οποία θεωρεί ουσιώδη για την επαγγελματική της ταυτότητα. Με αφηγηματικές τεχνικές όπως η χρήση διαλόγων, μεταφορών και επαναλήψεων, καταφέρνει να μεταδώσει όχι μόνο τα γεγονότα αλλά και το βίωμα και τις σημασίες τους. Η αφήγησή της είναι έντονα πληροφοριακή, καθώς προσφέρει λεπτομέρειες της διαδρομής της, αλλά και ερμηνευτική καθώς αποτυπώνει πώς νοηματοδοτεί αυτή τη διαδρομή.

Γ. Δομική περιγραφή

Πρώιμα παιδαγωγικά παιχνίδια: Παιχνίδι μίμηση του εκπαιδευτικού ρόλου στον παιδικό σταθμό και στις επόμενες σχολικές βαθμίδες

Η αφήγηση ξεκινά με την πρώιμη αγάπη για τη διδασκαλία. Η αφήγηση της Άννας ξεκινά με μια ζωνρή εικόνα από την παιδική της ηλικία, όπου παίζει τη δασκάλα στον παιδικό σταθμό:

«Θα πάω πολύ πίσω λοιπόν, θα πάω στον παιδικό σταθμό. Στον παιδικό σταθμό, όταν πήγα λοιπόν, 3 ετών περίπου για πρώτη φορά ήρθα σε επαφή με το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Και όταν γύριζα απ’ τον παιδικό σταθμό είχα ένα κουτί με σφήνο-τουβλάκια, το οποίο το αναποδογύριζα, το έκανα καρέκλα και έκανα τη δασκάλα, δασκάλα παιδικού σταθμού. Έστηνα τα κουκλάκια μου απέναντι, και ένα συγκεκριμένο κουκλάκι που ήταν η Ντίνα και έκανε πολύ φασαρία όπως η Ντίνα, συμμαθήτριά μου... Και τους έλεγα πάρα πολλά παραμύθια, τους έβαζα για φαγητό – το πρόγραμμα λοιπόν που είχαμε περίπου στον παιδικό σταθμό».

Η αφηγήτρια επιλέγει να ξεκινήσει τη συνέντευξή της με μια παιδική εμπειρία που διαδραματίζεται στον παιδικό σταθμό σε ηλικία μόλις 3 ετών, σηματοδοτώντας έτσι τη συνειδητή απόφαση να αφηγηθεί τη ζωή της μέσα από την πρώιμη σχέση της με την παιδαγωγική. Η αφήγηση ξεκινά με τη λεπτομερή και ζωντανή περιγραφή μιας καθοριστικής εικόνας: το παιδί που επιστρέφει στο σπίτι μετά το σχολείο και μετατρέπει ένα κουτί σε καρέκλα, στήνει τα κουκλάκια του σαν τάξη και υποδύεται τη «δασκάλα», αναπαράγοντας το πρόγραμμα του σχολείου. Δεν επιλέγει να ξεκινήσει από τη σχολική της επίδοση, την οικογένεια ή ένα καθοριστικό γεγονός – αλλά από ένα παιχνίδι ρόλων. Με αυτή την επιλογή η Άννα θέλει να αναδείξει ότι η επαγγελματική της ταυτότητα δεν συγκροτήθηκε σε κάποιο ενήλικο στάδιο της ζωής της, αλλά αποτέλεσε μία ιδιαίτερα πρώιμη επιθυμία. Η απόφαση να δοθεί έμφαση σε αυτό το βίωμα και να τεθεί πρώτο στην αφήγηση, υποδηλώνει μια επιθυμία της αφηγήτριας να ορίσει τη δασκάλα ως ταυτότητα και όχι απλώς ως επάγγελμα. Το παρελθόν δεν παρουσιάζεται ουδέτερα, αλλά εξυπηρετεί την κατασκευή ενός συνεκτικού εαυτού της δασκάλας που γεννιέται μέσα από την παιδική επιθυμία και τη βιωματική εμπλοκή με τη μάθηση. Το περιεχόμενο της αφήγησης εμπεριέχει έντονα συμβολικά στοιχεία: η «δασκάλα» του παιχνιδιού δεν περιορίζεται στη μίμηση, αλλά συγκεκριμενοποιεί τις πρακτικές φροντίδας (παραμύθια, φαγητό), καθώς και τη δυναμική της τάξης (οργάνωση, διαχείριση της “Ντίνας”, μιας συμβολικής μαθήτριας). Η εικόνα της “τάξης” που στήνεται μέσα στο παιδικό δωμάτιο λειτουργεί ως μικρογραφία της μελλοντικής εκπαιδευτικής σχέσης: οργάνωση, φροντίδα, διάδραση.

Το παιχνίδι ρόλων στο παιδικό σταθμό δεν ήταν μεμονωμένο, αλλά αποτελεί την αρχή μιας διαρκούς διαδικασίας εμπλοκής με την παιδαγωγική όπως φαίνεται από τη συνέχεια της συνέντευξης.

«Προχωρώντας τα χρόνια αυτό αντικαταστάθηκε, κάθε φορά που ερχόμουν σε μια καινούργια βαθμίδα, γινόταν αντίστοιχα δασκάλα αυτής της βαθμίδας. Όταν πήγα στην πρώτη δημοτικού, έγινα δασκάλα δημοτικού, στην τρίτη δημοτικού που άρχισα αγγλικά, έγινα δασκάλα αγγλικών και ούτω καθεξής.»

Η αφηγήτρια περιγράφει ότι κατά τη μετάβαση της από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, ταυτιζόταν κάθε φορά με τη νέα βαθμίδα, αναλαμβάνοντας τον ρόλο της εκάστοτε δασκάλα. Έτσι, μέσω του συγκεκριμένου απόσπασμα ενισχύεται η αφήγηση ως προς τη συνεκτική βιογραφική πορεία, όπου η ταυτότητα της “δασκάλας” αναπαράγεται και εξελίσσεται κατά το σχολικό της βίο μέσω της μίμησης. Επίσης,

μέσω της επισήμανσης, ότι η παιγνιώδης αναπαράσταση αναπροσαρμόζεται και συμβαδίζει με την πραγματική σχολική βαθμίδα στην οποία βρισκόταν κάθε φορά η αφηγήτρια, υπογραμμίζεται όχι μόνο σταθερότητα ενδιαφέροντος, αλλά και μια προσαρμοστικότητα και ευελιξία της αφηγήτρια.

Εμπειρίες από το γυμνάσιο και το λύκειο: Η γοητεία από τα φιλολογικά και η απόφαση να γίνει φιλόλογος.

Προχωρώντας την αφήγησή της και την βιογραφική της διαδρομή στην εφηβεία, η Άννα τονίζει την επίδραση των εκπαιδευτικών που συνάντησε στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περιγράφει με ενθουσιασμό το πώς οι φιλόλογοι καθηγητές της στο γυμνάσιο άνοιξαν τους πνευματικούς της ορίζοντες και εδραίωσαν την απόφασή της να γίνει και η ίδια φιλόλογος:

«Στην Α' Γυμνασίου λοιπόν για πρώτη φορά ήρθα σε επαφή με το αρχαίο κείμενο και συγκεκριμένα η πρώτη φράση ήταν το “έν’ ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων, μηδὲ γένος πατέρων αἰσχυνέμεν”. [...] Εκεί νομίζω ήτανε η στιγμή που είπα “θα γίνω φιλόλογος”. [...] Μεγάλη αγάπη στα φιλολογικά μαθήματα, αγαπούσα πολύ την Οδύσσεια, την Ιλιάδα, την ιστορία... Ήμουν τυχερή γιατί είχα φωτισμένους φιλολόγους, οι οποίοι πέρα από το ότι κάναν το συντακτικό... μας έκαναν υπέροχη εισαγωγή στη λογοτεχνία. Στην ουσία ένιωθα ότι από το μάθημά τους παίρνω... καλλιεργούμαι ως άνθρωπος και ως προσωπικότητα».

Η Άννα οργανώνει την συνέχεια της αφήγησής της γύρω από ένα στιγμιότυπο: τη μετάφραση μιας φράσης από το πρώτο μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην Α' Γυμνασίου, το οποίο παρουσιάζει με ένταση θαυμασμό. Το σημείο αυτό παρουσιάζεται ως το κομβικό γεγονός προσωπικής απόφασης να ακολουθήσει το επάγγελμα του φιλόλογου. Η αφηγήτρια ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος, επισημαίνοντας την καταλυτική επίδραση των φωτισμένων φιλολόγων, οι οποίοι ξεχώριζαν για τη μεταδοτικότητα, τη ζωντάνια της διδασκαλίας, αλλά κυρίως για τη σχέση που ανέπτυξαν με την Άννα και πώς την επηρέασαν. Μέσα από τις περιγραφές της, η φιλολογική διδασκαλία αποτυπώνεται ως μια πολυδιάστατη εμπειρία καλλιέργειας και προσωπικής ανάπτυξης – όχι απλώς ως «εκμάθηση συντακτικού». Στη δομή της αφήγησης, η επιλογή της συγκεκριμένης εμπειρίας λειτουργεί ως πρώτη ρητή διατύπωση επαγγελματικού προσανατολισμού. Η Άννα δεν παρουσιάζει τον εαυτό της ως άτομο που "έτυχε" να γίνει φιλόλογος, αλλά ως μαθήτρια που βίωσε και ταυτίστηκε με τη φιλόλογο μέσα από την μαθησιακή διαδικασία.

Η τοποθέτηση αυτής της θεματικής αμέσως μετά την αναπαράσταση των παιγνιδιών φαντασιώσεων του δημοτικού, δημιουργεί μια γραμμική, εξελικτική αφήγηση: από το παιχνίδι στην έμπνευση, και από εκεί στην επαγγελματική πορεία. Η διδασκαλία από παιχνίδι μετασχηματίζεται σε γνωστικής και πολιτισμικής εμπειρία μάθησης που γοητεύει την Άννα και καθορίζει τον επαγγελματικό της προσανατολισμό. Το απόσπασμα εμπεριέχει έντονα στοιχεία συναισθηματικής αποτύπωσης αλλά και σαφείς αξιολογικές κρίσεις απονέμοντας τιμή στους καθηγητές, αλλά και επιβεβαιώνοντας ότι το επαγγελματικό της μονοπάτι ξεκινά από την προσωπική μαθησιακή της εμπειρία.

Επαγγελματική σταδιοδρομία στη φιλολογία

Η Άννα συνεχίζει την αφήγησή με μία τυπική και συντομότερη αναφορά ότι μέσω των πανελλαδικών εισαγωγικών εξετάσεων εισήχθη σε Τμήμα Φιλολογίας και μεταβαίνει στην περίοδο της επαγγελματικής της δραστηριοποίησης ως φιλόλογος. Εργάζεται ως φιλόλογος σε φροντιστήρια και παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα. Το πρόγραμμά της είναι ιδιαίτερα απαιτητικό σε καθημερινή βάση αλλά εργάζεται με προσήλωσή στους μαθητές και επενδύει συναισθηματικά στην διδακτική πράξη. Εμπεριέχονται αναφορές στη σχέση της με τους μαθητές ("σχέσεις ζωής", "μου έκαναν τον γάμο") μέσω των οποίων καταδεικνύεται ότι το επάγγελμα για την ίδια δεν περιορίζεται στο ακαδημαϊκό πλαίσιο αλλά δημιουργεί ισχυρούς προσωπικούς δεσμούς με τους μαθητές της.

«Μπαίνω στο χώρο από 23 ετών στο χώρο των φροντιστηρίων και αναλαμβάνω πολλές υποχρεώσεις. [...] Τα πηγαίνω καλά, με τα χρόνια αποδεικνύω ότι αξίζω να βρίσκομαι εκεί που βρίσκομαι, και αρχίζω σιγά σιγά και πατάω πολύ γερά μετά στα πόδια μου. [...] Έχω πολύ καλή σχέση και με τα παιδιά και με τους γονείς δηλαδή σε όλα τα επίπεδα. Υπάρχει μια αμφίδρομη εκτίμηση με τη συντριπτική πλειοψηφία. [...] Να φανταστείς ότι με τους μαθητές έχω τέτοια σχέση, οι οποίες είναι σχέσεις ζωής [...] έρχονται στο σπίτι μου, βγαίνουμε έξω, μου φτιάχνουν τον γάμο...»

Η τοποθέτηση της ενότητας ενισχύει τη γραμμικότητα αφήγηση, όπου εκπαιδευτική βιογραφία παρουσιάζεται εξελικτικά με αναφοράς τους κομβικούς σταθμούς. Το συγκεκριμένο απόσπασμα λειτουργεί και ως επιβεβαίωση της επάρκειας και της αφοσίωσης, όπου η φιλόλογος ολοκληρώνει το στόχο της και δομεί μία ισχυρή επαγγελματικής ταυτότητα.

Πρώτη επαφή με τη διαφορετικότητα και στροφή προς την ΕΑΕ

«Και κάποια στιγμή λοιπόν ήρθε μια καθηγήτρια και μου είπε “αυτός ο μαθητής είναι ΔΕΠΥ”, που εγώ δεν ήξερα τι σημαίνει αυτό. [...] Εκεί ένιωσα την ανάγκη να ξανακαθίσω στο θρανίο, να σπουδάσω, να το καταλάβω αυτό το παιδί και να το βοηθήσω. [...] Δεν ήταν πια μόνο η φιλολογία, ήθελα να μάθω πώς μπορώ να είμαι δίπλα του με τρόπο που να έχει αποτέλεσμα, να τον υποστηρίξω αληθινά.»

Η Άννα συνεχίζει την αφήγησή της περιγράφοντας την πρώτη της συνάντηση με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια εμπειρία που συνοδεύεται από αιφνιδιασμό, αμηχανία και έντονη συναισθηματική φόρτιση. Καθώς διαπιστώνει την αδυναμία της να ανταποκριθεί ουσιαστικά στις ανάγκες αυτών των παιδιών, αναγνωρίζει την επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και εμπάθυνση, σηματοδοτώντας έτσι μια κρίσιμη καμπή στη σχέση της με τον παιδαγωγικό ρόλο. Αυτή η συνθήκη δεν οδηγεί σε αποδιοργάνωση, αλλά αντίθετα λειτουργεί ως αφορμή αναστοχασμού και δραστηριοποίησης. Η Άννα δεν αντιμετωπίζει το πρόβλημα αποσπασματικά, αλλά το νοηματοδοτεί ως ένδειξη ότι χρειάζεται να βελτιωθεί η ίδια ώστε να ανταποκριθεί. Η αφήγηση δεν εστιάζει σε περιγραφές των δυσκολιών των παιδιών, αλλά στο πώς βίωσε η ίδια την ανατροπή της επαγγελματικής επάρκειας της και την αναγκαιότητα εκπαίδευσης. Το σημείο αυτό αποτελεί ένα κρίσιμο συμβάν το οποίο θα οδηγήσει σε βιογραφική στροφή, ανοίγοντας νέους ορίζοντες τόσο εκπαιδευτικούς όσο και επαγγελματικούς. Πρόκειται για ένα σημείο μετασχηματισμού, στο οποίο ο παιδαγωγικός ρόλος επαναπροσδιορίζεται με άξονα όχι μόνο τη γνώση, αλλά και τη ολιστική υποστήριξη των μαθητών *«να τον υποστηρίξω αληθινά»*.

Επιστροφή στο Πανεπιστήμιο και νέος προσανατολισμός

Η Άννα περιγράφει την επιστροφή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυτή τη φορά με σκοπό τη φοίτηση σε πρόγραμμα με κατεύθυνση στην ειδική αγωγή. Η επιστροφή στην εκπαίδευση δεν γίνεται σε ουδέτερο πλαίσιο, αλλά συνδέεται με την προσωπική επιθυμία για ουσιαστική κατάρτιση και ενίσχυση του επαγγελματικού της ρόλου. Η αφήγηση ξεκινά με ένα καθημερινό αλλά έντονα φορτισμένο περιστατικό, τη συμμετοχή «σαν τη μαντάμ» στις πανελλαδικές. Ακολουθεί η επιτυχία της, και μια νέα φοιτητική εμπειρία, αυτή τη φορά σε ώριμη ηλικία, η οποία συμπίπτει με μια προσωπική δοκιμασία (πρόβλημα υγείας στο οικογενειακό περιβάλλον). Παρά τη δύσκολη συγκυρία, η νέα αυτή φάση περιγράφεται με θετικό πρόσημο. Πρόκειται για μια ενήλικη εμπειρία σπουδών με συνειδητότητα, στόχευση και βαθιά ανάγκη προσωπικού μετασχηματισμού. Η Άννα επισημαίνει τον ενθουσιασμό της για το

πρόγραμμα σπουδών, την ωριμότητα με την οποία προσεγγίζει τη μάθηση, καθώς και τη βαθύτερη συναισθηματική εμπλοκή με το αντικείμενο. Τοποθετημένη μετά την περίοδο της προσωπικής αμφισβήτησης και της ανάγκης επανεκπαίδευσης, η ενότητα λειτουργεί ως κρίσιμο σημείο προσωπικής ενίσχυσης και επαγγελματικής εξέλιξης.

«Και πήγα λοιπόν σαν τη μαντάμ με μια τσάντα να δώσω πανελλήνιες, χωρίς να πω σε κανέναν ότι είμαι φιλόλογος εκεί [...] Έγραψα πάρα πολύ καλά εννοείται, πέρασα στο πανεπιστήμιο και ξεκινάει μια καινούργια φοιτητική περίοδος. [...] Μαθαίνω αναπτυξιακή ψυχολογία, κοινωνική ψυχολογία. Οι καθηγητές κάνουν για μένα σύγχρονο μάθημα, όχι αυταρχικό. [...] Κάνουμε σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, και ξεκινάμε με πάρα πολύ ψυχολογία στα πρώτα έτη... πολύ ωραίο πρόγραμμα σπουδών... Στο τρίτο έτος παίρνω κατεύθυνση στην ειδική αγωγή. [...] Η πρακτική μου γίνεται σε τμήμα ένταξης με τον κύριο Α. – μαθαίνω τι σημαίνει αξιολόγηση και χτίζω διδακτικούς στόχους. [...] Η σχολή αυτή μου χάρισε γνώσεις, εμπειρίες. Μου έκανε πραγματικά ψυχοθεραπεία.»

Η φοιτητική εμπειρία περιγράφεται ως ριζικά διαφορετική από την προηγούμενη. Η προσέγγιση των καθηγητών είναι σύγχρονη και ανοιχτή στον διάλογο, και η διδασκαλία περιγράφεται ως βιωματική και με ενεργή εμπλοκή των φοιτητών. Το πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζεται αναλυτικά και αξιολογείται θετικά, επισημαίνοντας την καταλυτική επίδραση που είχαν στην ιδιωτικοποίηση της εμπειρίας από την αφηγήτρια. Η επιλογή κατεύθυνσης στην ειδική αγωγή (3ο έτος) είναι καθοριστική. Η Άννα εκφράζει έντονη συναισθηματική εμπλοκή με την αναπηρία, ιδιαίτερα με τον αυτισμό, περιγράφοντας ότι «παραλύει σχεδόν». Η πρακτική άσκηση σε τμήμα ένταξης περιγράφεται ως πεδίο συνάντησης της θεωρίας με την πράξη, όπου μαθαίνει τι σημαίνει αξιολόγηση, οργανώνει παρέμβαση με στόχους, και αντιλαμβάνεται την απόσταση ανάμεσα στην εμπειρική διδακτική και την επιστημονικά έμφορτη εκπαιδευτική πράξη.

Η ενότητα ολοκληρώνεται με τη συγκινησιακά φορτισμένη διαπίστωση ότι οι σπουδές αποτέλεσαν για εκείνη «ψυχοθεραπεία», λόγω της δύναμης που άντλησε από τη γνώση, τους ανθρώπους και την καινούργια παιδαγωγική της ταυτότητα.

Διαμόρφωση επιστημονικής ταυτότητας στην ΕΑΕ

«Αυτό το μεταπτυχιακό μου δημιούργησε ταυτότητα ερευνητή. [...] Κάναμε άρθρα για τα πάντα, πολλές εργασίες, πειράματα, σχεδιασμό παρέμβασης. [...] Και ενώ θα μπορούσα

να κάνω κάτι σε λόγο, διαλέγω μαθηματικά – γιατί ή τώρα ή ποτέ. Ή θα ξεπεράσεις τώρα τη φοβία σου ή θα σε κυνηγάει για πάντα.»

Η Άννα συνεχίζει με ένα νέο κεφάλαιο της εκπαιδευτικής της διαδρομής, το μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή. Η ενότητα οργανώνεται γύρω από έναν αφηγηματικό άξονα που περιλαμβάνει το περιεχόμενο των σπουδών, την ψυχοθεραπευτική διάσταση των σπουδών, και την ανάδυση της ερευνητικής της ταυτότητας. Η αφηγήτρια περιγράφει το πλαίσιο ως εξαιρετικά απαιτητικό αλλά και οργανωμένο, βασισμένο σε επιστημονικά άρθρα, σχεδιασμό παρεμβάσεων, επεξεργασία ερευνητικών ερωτημάτων και εργασίες με συστηματική βιβλιογραφική τεκμηρίωση. Η κορύφωση της ενότητας εντοπίζεται στη διαδικασία επιλογής θέματος για τη διπλωματική εργασία, όπου η Άννα επιλέγει να ξεπεράσει προσωπικούς φόβους και να ασχοληθεί με τα μαθηματικά, ένα αντικείμενο που για χρόνια απέφευγε λόγω σχετικών αρνητικών εμπειριών κατά τα σχολικά της χρόνια. Πρόκειται για ένα σημείο μετασχηματισμού, επαγγελματικής ωριμότητας και υπέρβασης. Η ενότητα αποτελεί την μαρτυρία μιας επιστημονικής ανάπτυξης, όπου η παιδαγωγική πράξη συνδέεται έντονα με στην έρευνα και την επιστήμη. Η εμπειρία αυτή δεν αποτελεί μόνο εμπειρία κατάρτισης αλλά πλαίσιο μετασχηματισμού και ανάπτυξης της επιστημονικής ταυτότητας με ερευνητικό ήθος και συνειδητή επιλογή εστίασης.

Πρώτη εμπειρία στην ΠΣ

«Η πρώτη μου χρονιά ήταν σε ένα πολύ ασφαλές περιβάλλον. Υπηρέτησα για πρώτη χρονιά ως δασκάλα ειδικής στο σχολείο του χωριού μου. Με μια πολύ, πολύ εύκολη περίπτωση μαθητού, όπου όλοι οι δάσκαλοι με είχαν σαν παιδί τους – φίλοι του μπαμπά μου. Ήμουν σε ένα προστατευμένο περιβάλλον όπου δεν ένιωσα καμία απειλή, όλοι με καλοδέχτηκαν και με προστάτευαν, κι έτσι σιγά σιγά πήρα το βάπτισμα του πυρός.»

Στη συνέχεια ακολουθεί η αφήγηση της εισαγωγής της Άννας στο πεδίο της εφαρμογής και της σχολικής πράξης, περιγράφοντας την πρώτη της εμπειρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως δασκάλα ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης. Η πρώτη τοποθέτησή της είναι σε ένα συναισθηματικά οικείο και υποστηρικτικό περιβάλλον, το σχολείο του χωριού της. Στο απόσπασμα υπογραμμίζεται η ασφάλεια που ένιωσε, τόσο λόγω της ήπιας περίπτωσης του μαθητή που ανέλαβε, όσο και λόγω των σχέσεων της με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η τοποθέτηση σε έναν χώρο με ισχυρούς δεσμούς εμπιστοσύνης και προσωπικής αναγνώρισης επιτρέπει στην Άννα να εισαχθεί στο επάγγελμα με αυτοπεποίθηση και

δίχως άγχος. Η φράση «βάπτισμα του πυρός» περιγράφει τη σημασία αυτής της πρώτης χρονιάς όχι ως απλή προσαρμογή, αλλά ως τελετουργική μετάβαση, όπου η αφηγήτρια από τη θεωρητική προετοιμασία στην πράξη και τον φοιτητικό ρόλο στον ενεργό μεταβαίνει στον εκπαιδευτικό ρόλο. Η λειτουργία αυτής της ενότητας είναι μεταβατική και προετοιμάζει την αφήγηση των επόμενων εμπειριών εντός της Παράλληλης Στήριξης.

Συνδιδασκαλία με τη Βιργινία

«Η Βιργινία σηκώθηκε από την έδρα και είπε στα παιδιά «είμαστε η πιο τυχερή τάξη του σχολείου, από σήμερα θα έχετε δύο δασκάλες». Ένα κοριτσάκι είπε «είναι η βοηθός σου;» και απάντησε «όχι, είμαστε και οι δύο δασκάλες της τάξης». [...] Δεν χρειάστηκε πολύ για να γνωριστούμε – ήταν σαν να γνωριζόμασταν από καιρό. [...] Με ενημέρωσε για την περίπτωση του μαθητή, ξεκίνησα με παρατήρηση και σιγά σιγά τέθηκε το ζήτημα της συνδιδασκαλίας.»

Η αφήγηση συνεχίζει με τη δεύτερη χρονιά εργασίας της στο πλαίσιο της ΠΣ, η οποία σηματοδοτεί μια μετάβαση από το προστατευμένο πλαίσιο στην επαγγελματική αυτονομία και ώριμη συνεργασία. Το σχολείο είναι καινούργια, η συναδέλφισσα δασκάλα, η Βιργινία, είναι νεότερη, και το αρχικό συναίσθημα της Άννας είναι ανασφάλεια και η αντίληψη ότι «δεν μπορεί να την προστατέψει». Αυτό το νέο πλαίσιο ενεργοποιεί την απαίτηση ανάληψης ευθυνών και αυτονομίας. Η πρώτη συνάντηση μέσα στην τάξη περιγράφεται με ζωνρότητα και ανακατασκευάζοντας τη συναισθηματική φόρτιση. Η Βιργινία ανακοινώνει τον ερχομό της νέας δασκάλας και δηλώνει ρητά ότι οι μαθητές θα έχουν από εδώ και πέρα «δύο δασκάλες», ενώ απαντά σε σχετική ερώτηση μαθητή περί «βοηθού» απορρίπτοντας τον ιεραρχικό ρόλο. Με αυτόν τον τρόπο, καθιερώνεται εξ αρχής το ισότιμο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας. Η αφήγηση αποτυπώνει την εξέλιξη της συνεργασίας, τα στάδια της οποίας ήταν ενημέρωση για τον μαθητή, παρατήρηση, συστηματική ανταλλαγή απόψεων και τελικά δομημένη και επιτυχημένη συνδιδασκαλία, που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό. Στο παρόν απόσπασμα δεν περιγράφεται μόνο η εξέλιξη της συνεργασίας, αλλά σκιαγραφείται το υποδειγματικό μοντέλο συνεργασίας εντός της Παράλληλης Στήριξης, που αντιπαρέρχεται τα συνήθη εμπόδια, παγιώνοντας ένα πλαίσιο ισότητας, διάδρασης και συλλογικής ευθύνης.

Η συνδιδασκαλία στην πράξη

Στην ενότητα αυτή, η Άννα προχωρά στην αναλυτική παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο η συνδιδασκαλία εφαρμόστηκε στην πράξη στο πλαίσιο της ΠΣ. Η αφορμή για τη μετάβαση σε αυτό το μοντέλο δεν ήταν τυχαία ή θεωρητική, αλλά παιδαγωγικά εμπεδωμένη και βασισμένη στις ανάγκες του μαθητή. Ο μαθητής, με υψηλές γνωστικές δεξιότητες αλλά ελλείμματα κοινωνικότητας, ανέδειξε την ακαταλληλότητα του παραδοσιακού μοντέλου "συνοδείας" του παιδιού από τον/την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

«Το να κάθομαι δίπλα στο παιδί δεν θα ήταν βοηθητικό. Ήταν αυτισμός χωρίς επιθετικότητα, πολύ μπροστά γνωστικά. Οπότε είπαμε: όχι ένας δάσκαλος κι ένας συνοδός, αλλά δύο δασκάλες. [...] Ψάξαμε μοντέλα συνδιδασκαλίας, διαβάσαμε, εφαρμόσαμε. Όχι με σταθερό ρόλο – εναλλαγή. Γιατί και η Βιργινία ήθελε να είναι πάνω στην ομάδα με τις μαθησιακές. [...] Δεν πήγαμε με γνώμες – πήγαμε με άρθρα και τεκμηρίωση.»

Η παρατήρηση και η συστηματική ανάλυση της δυναμικής της τάξης, τάξη πρώτης δημοτικού, με ανομοιογένεια και επιπλέον μαθητές με πιθανές μαθησιακές δυσκολίες – οδήγησαν τις δύο εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν ένα συνεργατικό, ισότιμο πλαίσιο συνδιδασκαλίας. Η απόφαση τεκμηριώθηκε επιστημονικά: η Άννα, επηρεασμένη από τη μεταπτυχιακή της εμπειρία, προτείνει αναζήτηση βιβλιογραφίας και αξιοποίηση μοντέλων συνδιδασκαλίας, αντί απλώς να λειτουργήσουν με βάση τη διαίσθηση ή προσωπικές απόψεις. Η εφαρμογή περιλαμβάνει εναλλαγή ρόλων, εστίαση σε μικρές ομάδες μαθητών και διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Δεν υπάρχει σταθερή ιεραρχία ανάμεσα στη «δασκάλα» και την «παράλληλη»: οι ρόλοι αναπροσδιορίζονται συνεχώς, ανάλογα με το περιεχόμενο και τις ανάγκες της τάξης.

Αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας

«Η ανατροφοδότηση από τους γονείς ήταν ότι τα παιδιά λένε “έχουμε δύο δασκάλες” – δεν λέει κανένα παιδί “είναι η δασκάλα του Παναγιώτη”. Στις ζωγραφιές, ήμασταν μέσα σε καρδιές. [...] Ο Παναγιώτης λειτουργούσε αυτόνομα, ζητούσε βοήθεια, ήθελε να μπει σε ομάδα. [...] Η τάξη δεν υστερούσε, δουλεύαμε μαζί, μοιραζόμασταν τα πάντα. [...] Την επόμενη χρονιά, χωρίς συνεργασία, ήταν “άλλο παιδί”. [...] Δεν ήταν η ίδια τάξη, γιατί δεν ήμασταν εμείς.»

Η Άννα συνεχίζει την αφήγησή της προβαίνοντας σε ως μια συνολική αποτίμηση της εμπειρίας συνδιδασκαλίας. Η αφήγηση εστιάζει τόσο στο πώς επέδρασε στον μαθητή με την ΠΣ, όσο και στη συνολική λειτουργία της τάξης, τις αντιδράσεις των

παιδιών, τη σχέση με τους γονείς, και την ποιότητα της επαγγελματικής συνεργασίας. Αρχικά, παρουσιάζεται η αντίληψη των ίδιων των μαθητών στο σύνολο τους, η τάξη αναγνωρίζει τις δύο δασκάλες ως ισότιμες, χωρίς να τις διαχωρίζει. Το μοτίβο αυτό αναφέρεται επανειλημμένα αφηγηματικά και επιβεβαιώνεται και μέσω της αναφοράς στις ζωγραφιές των παιδιών, στις οποίες οι δύο δασκάλες απεικονίζονται «αγκαλιασμένες, μέσα σε καρδιές» – μια εικόνα συμβολικής ενότητας και κοινής παιδαγωγικής παρουσίας. Επίσης, ο μαθητής που χρίζει ΠΣ εμφανίζει σημαντική πρόοδο και αποκτά αυτονομία, μαθαίνει να ζητά βοήθεια, εντάσσεται ομαλά σε ομαδικές δραστηριότητες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, λειτουργώντας με λιγότερη υποστήριξη, αλλά με περισσότερη αυτονομία.

Η τάξη στο σύνολό της δεν απορρυθμίζεται αλλά ενδυναμώνεται. Η συνεργασία των δασκάλων είναι ακμαία και αποτελεσματική, δεν περιορίζεται μόνο τη διδασκαλία, αλλά εκτείνεται σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Η Άννα περιγράφει τη κοινή και αρμονική δράση τους: συντονισμός στις διορθώσεις, κοινή ενημέρωση γονέων, συν-σχεδιασμός δραστηριοτήτων, διαθεματικές συνδέσεις (λογοτεχνία και μαθηματικά), συμμετοχικές μορφές μάθησης.

Το αφήγημα ολοκληρώνεται με μία κορυφαία αποκάλυψη και τη σύγκριση με την επόμενη χρονιά, όπου η Άννα και η Βιργινία εργάζονται σε άλλα σχολεία και οι νέες δασκάλες δεν ακολουθούν το ίδιο μοτίβο (η μία στην έδρα, η άλλη στο τελευταίο θρανίο) γεγονός που καταδεικνύεται ως αντιπαράδειγμα συνεργασίας. Η νέα συνθήκη οδηγεί σε υποβάθμιση του παιδαγωγικού κλίματος και της μαθησιακής προόδου ενώ ο μαθητής παλινδρομεί και παρουσιάζει δυσκολίες.

Το χρονικό της συνάντησης και η σχέση των δύο εκπαιδευτικών

«Με τη Βιργινία ξεκινήσαμε αμέσως, δεν χάθηκε πολύτιμος χρόνος. Ο χρόνος είναι το μόνο που δεν αγοράζεται – ειδικά για τα παιδιά. [...] Εγώ ήμουν 41 ετών, δεύτερο πτυχίο, είχα πίσω μου φροντιστήρια, γονείς, κοινωνικά στρώματα, μάχες. Ήξερα από την αρχή ότι θα λειτουργήσω επί ίσους όρους. [...] Δεν υπήρχαν δεύτερες σκέψεις. Ταιριάξαμε στο χιούμορ, στην πειθαρχία, στην εμπιστοσύνη. Και αυτό – βγήκε προς τα έξω. Στις ζωγραφιές των παιδιών, στις απαντήσεις τους, στη χαρά τους. [...] Η συνδιδασκαλία δεν είναι τεχνική. Είναι σχέση.»

Κατόπιν προτροπής της συνεντεύκτριας η αφήγηση συνεχίζει με το χρονικό της συνάντησης και την εξέλιξη της σχέσης μεταξύ της Άννας και της Βιργινίας, από την πρώτη αιφνιδιαστική τους συνάντηση στην τάξη μέχρι τη βαθιά επαγγελματική και

προσωπική σύμπλευση που οικοδομούν. Η Άννα αφηγείται το χρονικό της πρώτης επαφής, κατά το οποίο, δίχως προειδοποίηση ή εισαγωγή, η Άννα μπαίνει άμεσα μέσα στη σχολική αίθουσα. Η αντίδραση της Βιργινίας, όμως, ήταν αυθόρμητη, θετική και χωρίς δεύτερες σκέψεις – γεγονός που αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης. Η αφηγήτρια προβαίνει σε ερμηνεία της εξέλιξης τη συνεργασία τους με τις προσωπικές και επαγγελματικές της διαδρομές. Καθοριστικοί παράγοντες για εκείνη αποτέλεσαν η ηλικία, η εμπειρία στον ιδιωτικό τομέα, η επιστημονική της κατάρτιση, αλλά και η παιδαγωγική της προσέγγιση, την ωθούν στο να αποζητά ισοτιμία, καθαρές σχέσεις, και εφαρμογή επιστημονικά τεκμηριωμένων πρακτικών. Η Βιργινία, από την άλλη, φέροντας τη δική της εμπειρία ως πρώην δασκάλα ΠΣ, γνωρίζει εκ πείρας τι σημαίνει απομόνωση και απαξίωση του ρόλου και συνειδητά την απορρίπτει.

Η αφήγηση εξελίσσεται με χιουμοριστική διάθεση, παραδείγματα καθημερινών στιγμών, αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά και σημεία κοινών χειρισμών, ακόμη και σε επιπλήξεις. Η δομή της αφήγησης είναι ελεύθερη, διαλογική και συναισθηματικά φορτισμένη, αναδεικνύοντας όχι μόνο τη σχέση δύο εκπαιδευτικών, αλλά ένα πρότυπο παιδαγωγικής συμπερίληψης και επαγγελματικής ηθικής.

Κριτική επί της λειτουργίας του πλαισίου

«Η Βιργινία κι εγώ δεν κάναμε κάτι σπουδαίο – κάναμε αυτό που πρέπει. Το ερώτημα είναι: γιατί να είναι θέμα τύχης; Γιατί να μην γίνεται επιμόρφωση; Να ξέρει το κοριτσάκι της ΠΣ ότι δεν είναι η δασκάλα της ντουλάπας και να ξέρει και η δασκάλα της γενικής ότι η τάξη δεν είναι το τσιφλίκι της. Όπως οι γιατροί έχουν πρωτόκολλα, έτσι και εμείς να έχουμε βιβλιογραφία, κατεύθυνση και αναγνώριση. Μπας και σεβαστεί κάποτε κανείς και τη δική μας επιστήμη.»

Η αφήγηση συνεχίζεται με την Άννα να αρθρώνει έναν έντονα κριτικό και στοχαστικό λόγο σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο της ΠΣ και ειδικότερα την απουσία συστηματικής, θεσμοθετημένης καθοδήγησης και επιμόρφωσης στην εφαρμογή της συνδιδασκαλίας. Ενώ έχει προηγηθεί η περιγραφή μιας επιτυχημένης εμπειρίας με τη Βιργινία, εδώ κάνει σαφές πως αυτό δεν είναι αρκετή η «προσωπική επιτυχία» τους και ούτε να αφεθεί «στην τύχη και την καλή διάθεση των εκπαιδευτικών», αλλά παράδειγμα προς θεσμοθέτηση. Η κριτική της επικεντρώνεται στην έλλειψη κεντρικής επιμόρφωσης για όλα τα μέλη των διδακτικών δυνάδων που προκύπτουν εντός του θεσμού της ΠΣ, με σαφή αναφορά σε σύμβουλους γενικής και ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, επισημαίνει την ελλιπή ενημέρωση για το νομικό και επιστημονικό πλαίσιο, γεγονός που επιτρέπει αυθαίρετες ερμηνείες ή πρακτικές αποκλεισμού. Τέλος, προβαίνει στην πρόταση συστηματοποίησης της συνδιδασκαλίας, μέσω ανάπτυξης ενός επίσημου προγράμματος (π.χ. όπως κατατίθενται τα ΕΠΕ – Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης).

Η αφήγηση σε αυτό το απόσπασμα αποκτά θεσμικό και πολιτικό βάθος, καθώς η Άννα συγκρίνει τον χώρο της εκπαίδευσης με αυτόν της ιατρικής, ζητώντας αναγνώριση της επιστημονικής διάστασης της εκπαίδευσης. Η εκφραστική ένταση και η αγανάκτηση του λόγου της ενισχύουν την ειλικρίνεια της τοποθέτησης.

Συνδιδασκαλία με τη Βάλια: Συνειδητή επιλογή και συνέχεια

«Με τη Βάλια δεν άφησα τίποτα στην τύχη. Της είπα τι κάναμε πέρσι, πώς το πήγαμε σε συνέδρια, ποια μοντέλα δουλέψαμε, και υπήρξε απόλυτη συμφωνία. Υπήρξε πρόταση. Δεν περιμέναμε να μας συμβεί, το αποφασίσαμε. [...] Είναι πολύ ήρεμος χαρακτήρας, και εγώ πιο Θατσερ. Αλλά υπάρχει ταύτιση, κοινή γραμμή. Στις εκρήξεις του παιδιού τη συμβουλευόμαι. Την εκτιμώ πολύ. Υπάρχει κοινή πορεία. [...] έχουμε μια... σαν να λέμε ταύτιση βρε παιδί μου. Σε πολλά πράγματα, νιώθω ότι είναι η χαμένη μου αδερφή, δηλαδή έχεις μια μικρότερη αδερφή με την οποία τα βρίσκεις και το είπαμε από τον πρώτο, από τον πρώτο καιρό αυτό.

Στη συνέχεια η Άννα συνεχίζει με την αφήγηση της παροντικής κατάστασης, τη φετινή της εμπειρία με τη Βάλια, μια δασκάλα γενικής αγωγής με επιστημονικό υπόβαθρο και ηθικό προσανατολισμό, με την οποία η συνεργασία δεν προέκυψε τυχαία αυτή τη φορά αλλά ήταν προϊόν δική της πρωτοβουλίας και στρατηγικής επιλογής και μεθόδευσης. Η Άννα αναλαμβάνει έναν πιο ηγετικό ρόλο. Η χρονιά ξεκινά οργανωμένα πριν την είσοδο στην τάξη. Η Άννα μεταφέρει τη θετική εμπειρία που είχε την προηγούμενη χρονιά με τη Βιργινία, εξηγεί το παιδαγωγικό μοντέλο, τα στάδια και τις πρακτικές, και η Βάλια ανταποκρίνεται με συναίνεση και ενθουσιασμό. Η συνεργασία αυτή στηρίζεται σε προγενέστερη σκέψη και σχέδιο, σε αντίθεση με την αυθόρμητη και επιτυχημένη αλλά απρόβλεπτη αρχή με τη Βιργινία.

Η συνεργασία με τη Βάλια περιγράφεται με βαθιά συναισθηματική ένταση, σαν σχέση «αδερφικής ταύτισης» και συνοδοιπόροι, παρόλο που επισημαίνονται αντιθετικά στοιχεία του χαρακτήρα. Η σύνδεσή τους εκτείνεται πέρα από τη διδακτική πράξη και φτάνει έως την ιδεολογική σύμπλευση, την κοινή ηθική στάση, και τη χαρά της αλληλοστήριξης σε έναν χώρο που δεν είναι πάντα φιλόξενος. Το βαθύ

συναισθηματικό δεσμό και η αδελφική συνεργασία αποκαλύπτονται ως εξαιρετικά ισχυρά στοιχεία για τη συγκρότηση της μια αποτελεσματικής διδακτικής δυνάδας, καθώς η προσωπική τους σύμπνοια διευκολύνει απεριόριστα την επαγγελματική τους συνεργασία.

«Ο μαθητής έχει λάθος διάγνωση – γράφει ΔΕΠΥ, δεν έχει τίποτα από ΔΕΠΥ. Έχει αυτιστικά χαρακτηριστικά, έντονη δυσκολία στην αλλαγή. Έκανα συστηματική παρατήρηση για να κατανοήσω τι συμβαίνει. Τώρα αρχίζει να λεκτικοποιεί – λέει “κουράστηκα”. Αυτό για μένα είναι τεράστια πρόοδος.»

Το προφίλ του μαθητή διαφοροποιείται, πλέον δεν πρόκειται για περίπτωση με κυρίως μαθησιακά ζητήματα, αλλά για παιδί με έντονα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, πιθανότατα αυτιστικού τύπου, χωρίς όμως επίσημη διάγνωση. Η Άννα αφιερώνει μεγάλο μέρος του χρόνου της στη συστηματική παρατήρηση, την ανάλυση συμπεριφοράς, τη διαχείριση κρίσεων, πράγμα που περιορίζει τη δυνατότητα καθολικής συνδιδασκαλίας, χωρίς ωστόσο να αναιρεί το κοινό πλαίσιο δράσης και την παιδαγωγική σύμπλευση. Η ενότητα ολοκληρώνεται με σχετικό αναστοχασμό για τη λανθασμένη διάγνωση του μαθητή και την προσπάθεια τους να καλύψουν αυτό το κενό με επιστημονική ακρίβεια, ευθύνη και παιδαγωγική φροντίδα.

Οικογενειακά βιώματα συνεργασίας και επικοινωνίας

Κατόπιν ερώτησης της συνεντεύκτριας για τις εμπειρίες ανάπτυξης συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η Άννα κάνει μία αναδρομή στο παρελθόν, στην παιδική και εφηβική της ζωή και αφηγείται με ζωντάνια και στοχασμό την ατμόσφαιρα συνεργασίας και επικοινωνίας που επικρατούσε στο οικογενειακό, σχολικό και πολιτισμικό της περιβάλλον.

«Ο πατέρας μου δεν δεχόταν “γιατί έτσι”. Έπρεπε να φτιάξω επιχείρημα. Και για να φτιάξεις επιχείρημα, πρέπει πρώτα να σκεφτείς. Κι έτσι μαθαίνεις να είσαι ανοιχτός. [...] Στο δημοτικό βγάζαμε εφημερίδα. Είχαμε αρχισυντάκτη, κάναμε συμβούλιο, δουλεύαμε Σαββατοκύριακα στα σπίτια. Οι μαμάδες έστρωναν τραπέζι – πίτες, πίτσες, πορτοκαλάδες – και δουλεύαμε σε εγκυκλοπαίδειες και κασετοφωνάκια. Ήταν ομαδική δουλειά, χαρά, και γνώση μαζί. [...] Μου άρεσε το καινούργιο από μικρή. Να βλέπω κάτι διαφορετικό, να ξεφεύγω από τη μάζα. Οι εμπειρίες αυτές, χωρίς μεγάλο κόπο, είχαν τεράστια αξία για μένα. Πάντα αναζητούσα το ξεχωριστό.»

Η Άννα ξεκινά από την παιδική και εφηβική της ζωή και αφηγείται με ζωντάνια την ατμόσφαιρα συνεργασίας, επικοινωνίας και διερεύνησης που επικρατούσε στο

οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό της περιβάλλον. Η οικογένεια της δραστηριοποιούνταν επαγγελματικά με τρόπο όπου δεν υπήρχε χωρίς αυστηρό ωράριο ή όρια ανάμεσα σε σπίτι και δουλειά. Οι γονείς της, και ιδιαίτερα ο πατέρας, λειτουργούσαν ως πρότυπα ευελιξίας, διαπραγμάτευσης και διαλόγου. Ο πατέρας δεν δεχόταν «γιατί έτσι», αλλά απαιτούσε επιχείρημα, ενισχύοντας έτσι τη λογική, τη διαλεκτική και την ανεξαρτησία σκέψης. Η Άννα αποτυπώνει στην αναδρομή αυτή την πολιτισμική της ανάπτυξη, τις πρώιμες εμπειρίες αναζήτησης του διαφορετικού, και το γεγονός ότι μεγάλωσε με εξωστρέφεια, διάθεση για εξερεύνηση και συναισθηματική ασφάλεια. Η μουσική, το ωδείο, οι θεατρικές παραστάσεις, η συμμετοχή σε ποικίλα πολιτιστικά δρώμενα, νοηματοδοτούνται ως πλαίσια κοινωνικοποίησης, συνεργασίας και δημιουργικότητας. Παράλληλα, ανατρέχει και στη σχολική της ζωή, επισημαίνοντας τους εμπειρίες με χαρισματικούς δασκάλους, σταθερές φιλίες, ομαδικές δραστηριότητες, και κοινότητες πράξης, όπως η σχολική εφημερίδα ή οι μουσικές μπάντες. Η Άννα φροντίζει να γίνει ξεκάθαρο ότι η συνεργασία δεν ήταν για εκείνη πρόσκαιρη ή επιφανειακή, αλλά ήταν βιωμένη, εδραιωμένη, οργανωμένη και θετικά συναισθηματικά φορτισμένη. Η αφήγηση είναι πλούσια και παραστατική, αποτυπώνοντας την βαθιά σύνδεση με το παρόν, καθώς συνδέει άμεσα τις παιδικές της εμπειρίες με την τωρινή της επαγγελματική ταυτότητα.

Ο ρόλος του δασκάλου

«Ο δάσκαλος είναι πρόσωπο αναφοράς. Είναι η ασφάλεια του παιδιού. Αλλά ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης πρέπει να καταργηθεί. Να μη χρειάζεται πια. Αυτός είναι ο στόχος του. [...] Πολλές φορές διδάσκουμε κοινωνικές δεξιότητες για να ενταχθεί το παιδί στα κοινωνικά πλαίσια της κανονικότητας. Και ξεχνάμε τον αυτοπροσδιορισμό. Αυτός είναι ο στόχος της επόμενης δεκαετίας μου. Να μάθω πρώτα εγώ να τον σέβομαι και να τον διδάσκω.»

Στη συνέχεια, απαντώντας σε ένα ευθύ ερώτημα για τον ρόλο του δασκάλου και ειδικά του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής, η Άννα αποτυπώνει μία φιλοσοφία εκπαίδευσης με έντονα απελευθερωτικό, μαθητοκεντρικό και ολιστικό χαρακτήρα, εμπλουτισμένη από την επαγγελματική της εμπειρία αλλά και μια βαθύτερη παιδαγωγική συνείδηση. Η Άννα ξεκινά με τον προσδιορισμό του δασκάλου ως πρόσωπο αναφοράς, ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης, ασφάλειας και δίαυλος επικοινωνίας με τον κόσμο. Ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επισημαίνει ότι ο ρόλος της παράλληλης στήριξης είναι μεταβατικός, σκοπός είναι να

αυτοκαταργηθεί μέσω της επιτυχίας της. Η αυτονόμηση του μαθητή περιγράφεται από την Άννα όχι μόνο ως γνωστική ή συμπεριφορική διαδικασία, αλλά ως υπαρξιακό δικαίωμα. Εκεί εντάσσει ρητά και τη θεμελιώδη, αλλά συχνά αγνοημένη όπως επισημαίνει, διάσταση του αυτοπροσδιορισμού του μαθητή, δικαίωμα του οποίου είναι να ορίζει τον εαυτό του, να επιλέγει, να τοποθετείται και να βιώνει τον κόσμο με δικούς του όρους. Η Άννα ολοκληρώνει την ενότητα αναγνωρίζοντας την αντίφαση μεταξύ του συμπεριφοριστικού μοντέλου που κυριαρχεί στην ειδική αγωγή αλλά και χρησιμοποιεί και η ίδια, και επισημαίνει προσωπικό της όραμα για περισσότερο σεβασμό, ελευθερία και ανάπτυξη προσωπικότητας. Δηλώνει τη δική της φιλοδοξία να επανεξετάσει το πλαίσιο και να στραφεί και η ίδια προς πιο κριτικά, αναστοχαστικά και απελευθερωτικά μοντέλα.

Μελλοντικά σχέδια

«Θέλω να παραμείνω στην ειδική αγωγή, αλλά όχι μέχρι τη σύνταξη στο δημοτικό. Είναι άσχημο να είσαι μεγαλύτερος και από τη γιαγιά του παιδιού. [...] Οπότε στόχος μου είναι να παραμείνω στην ειδική αγωγή, αλλά να φύγω κάποια στιγμή από το στενό πλαίσιο της τάξης, είτε ως σύμβουλος ειδικής αγωγής είτε και ως... δεν ξέρω, ίσως μεταπηδήσω στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που θα είναι μικρότερο το χάσμα με την ηλικία μου. [...] Δεν θέλω να βλέπω μόνο φιλολογία του “να είσαι καλός άνθρωπος”. Ναι, να είσαι καλός. Αλλά θέλει επιστημοσύνη. Πρέπει να μεταδώσουμε στους νέους ότι αυτό το επάγγελμα είναι επιστήμη.»

Η ενότητα εντάσσεται στην αφήγηση, κατόπιν σχετικής ερώτησης της συνεντευκτριας, η οποία ζητά από την Άννα να τοποθετηθεί σχετικά με τα μελλοντικά σχέδιά της στην εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Παρά τον σύντομο της έκτασης, εμπεριέχει σαφή οραματισμό, αυτογνωσία και παιδαγωγικό προσανατολισμό. Η Άννα εκφράζει με σαφήνεια τη δέσμευσή της στην ειδική αγωγή, δηλώνοντας ότι δεν επιθυμεί να επιστρέψει στη γενική αγωγή και ότι η ειδική έχει γίνει το πεδίο της. Ωστόσο, στόχος της είναι μελλοντικά να αποχωρήσει από τη σχολική τάξη λόγω συνειδητής αναγνώρισης του ηλικιακού και κοινωνικού χάσματος που προκύπτει με το πέρασμα των ετών. Ως εκ τούτου επιθυμεί να μετεξελιχθεί είτε σε σύμβουλο ειδικής αγωγής, είτε να προχωρήσει στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ώστε να μεταφέρει την εμπειρία και τη γνώση της σε νεότερους εκπαιδευτικούς. Κομβικό σημείο της απάντησής της αποτελεί η αγωνία να αναγνωριστεί, πέρα από κάθε ρητορική περί «αγάπης για τα παιδιά», η αναγκαιότητα της επιστημονικής κατάρτισης και της

επαγγελματικής επάρκειας. Η ηθική στάση και η καλή πρόθεση των εκπαιδευτικών, αν και σημαντικές, δεν επαρκούν από μόνες τους για να υποστηρίξουν την πολυπλοκότητα και την ευθύνη που φέρει το έργο της ειδικής αγωγής.

Εμπόδια και υποστήριξη κατά τον επαγγελματικό βίο εντός της ΠΣ

«Δεν είχα τίποτα επίσημο να σου πω, δεν είχα καν σύμβουλο. Και αυτό με πονάει, γιατί ο σύμβουλος είναι ο επιστημονικά προϊστάμενός μου. Πιστεύω πως αν κάποιος έχει 30 χρόνια εμπειρίας στην ειδική αγωγή, έχει να μου δώσει πράγματα. Κι όμως, δεν υπήρχε ούτε μία επιτροπή στην οποία να απευθυνθώ, να πω “αντιμετωπίζω αυτό το ζήτημα, τι έχετε να μου προτείνετε;” [...] Αυτό το σχολείο, δεν είναι σχολείο. Είναι μανσωλείο. Νιώθω σαν να πρωταγωνιστώ στο “Μάθε παιδί μου γράμματα”. Κι εγώ, μέσα σ’ αυτό, προσπαθώ να ταράζω τα νερά. Έχω κάνει πίσω σε πάρα πολλά πράγματα, γιατί αλλιώς θα έπρεπε να τσακωθώ με το σύμπαν.»

Σε ερώτηση αναφορικά με τα εμπόδια και την υποστήριξη κατά την επαγγελματική της διαδρομή η αφήγηση εξελίσσεται στο θεσμικό και στο διαπροσωπικό επίπεδο. Η Άννα παρουσιάζει ένα ανάμεικτο πεδίο υποστήριξης και αντιστάσεων. Στις πρώτες χρονιές της βρίσκει στήριξη από συναδέλφους και γονείς, αλλά παράλληλα εντοπίζει την απουσία θεσμικής καθοδήγησης, καθώς ο επιστημονικός της σύμβουλος απουσιάζει, στερώντας της την ευκαιρία ανατροφοδότησης και επαγγελματικής υποστήριξης. Η απουσία αυτή βιώνεται ως προσωπική ματαίωση, καθώς νοσηματοδοτεί τη συμμετοχή της σε επιμορφώσεις και δικτυώσεις ως καθοριστικής σημασίας εργαλεία ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, αναφέρεται σε εμπόδια που προκύπτουν από την σχολική κουλτούρας και το πλαίσιο, με πιο έντονο παράδειγμα το τρέχον σχολικό της περιβάλλον το οποίο προβάλλει αντιστάσεις στην καινοτομία. Εδώ, η ίδια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να κινητοποιήσει το σχολείο (εκδρομές, πολιτιστικά), συναντώντας στην αρχή αντίσταση και παθητικότητα, αλλά επιμένοντας πετυχαίνει αλλαγή.

Αναστοχασμός επί της συνολικής διαδρομής

«Το μόνο που θα άλλαζα είναι ότι ήθελα να ξεκινήσω την ειδική αγωγή λίγο νωρίτερα. Να την είχα ξεκινήσει ας πούμε μια πενταετία πριν [...] Νομίζω ότι η κατάρτισή μου ως φιλόλογου προσφέρει πάρα, πάρα πολλά στο μάθημα που διδάσκω. Και η γνώση, αλλά θεωρώ ότι και η φιλολογία είναι μια σχολή η οποία δίνει και καλλιέργεια ταυτόχρονα – και χρειαζόμαστε και καλλιεργημένους δασκάλους.»

Η ενότητα αναπτύσσεται ως κλείσιμο της συνέντευξης με ερώτηση αναστοχαστικού χαρακτήρα. Η Άννα μέσω αναδρομής στο παρελθόν, με διάθεση ειλικρινούς αυτοπαρατήρησης, δηλώνει ότι θα άλλαζε μόνο τον χρονισμό της ενασχόλησής της με την ειδική αγωγή, μια επιλογή που, όπως δηλώνει, θα ήθελε να είχε ξεκινήσει νωρίτερα. Παράλληλα, υπερασπίζεται τη φιλολογική της εκπαίδευση, επισημαίνοντας ότι δεν αποτελεί μόνο ακαδημαϊκό υπόβαθρο αλλά και φορέα καλλιέργειας ο οποίος ενισχύει τη διδασκαλία και τις δράσεις της κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Δ. Αναλυτική Αφαίρεση

Δ1. Πώς νοηματοδοτείται από τους δασκάλους που επιλέγουν συνδιδασκαλία το πλαίσιο της ΠΣ;

Η αφήγηση της Άννας αποτυπώνει μια βαθιά στοχαστική πρόσληψη της ΠΣ ως πεδίου παιδαγωγικού αναστοχασμού, συλλογικής πρακτικής και θεσμικής διεκδίκησης. Η εμπειρία της δεν περιγράφει την ΠΣ ως στατικό ρόλο ή απλώς υποστηρικτική λειτουργία, αλλά την αναδεικνύει ως δυναμική διαδικασία επαναπροσδιορισμού του παιδαγωγικού νοήματος και της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι θεματικές της αφήγησης οργανώνονται στις εξής ενότητες:

Α) Η ΠΣ ως πεδίο μετασχηματισμού ρόλου και παιδαγωγικής αναγνώρισης

Η ΠΣ ως μετατόπιση από τη διδακτική ατομικότητα προς τη συνεργατική πρακτική

Η Άννα παρόλο που εισέρχεται στον θεσμό της ΠΣ με ισχυρή προηγούμενη ταυτότητα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η διδασκαλία έχει αυστηρά μονοπρόσωπο χαρακτήρα, μετασχηματίζει δίχως καμία δυσκολία την προσέγγισή της. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την ΠΣ, βιώνει για πρώτη φορά ένα εντελώς διαφορετικό παιδαγωγικό παράδειγμα, όπου η διδακτική πράξη γίνεται αντικείμενο συνδιαμόρφωσης. Δεν ερμηνεύει την ΠΣ ως ρόλο υποστήριξης εξατομικευμένα προς τον μαθητή, αλλά ως συμμετοχή σε μια συλλογική παιδαγωγική λειτουργία, όπου η παρουσία δύο εκπαιδευτικών οδηγεί σε διαμοιρασμό ρόλων και νοημάτων. Από πολύ νωρίς διαπιστώνει ότι η στατική θέση δίπλα στον μαθητή «δεν είναι βοηθητική», φανερώνοντάς μια κριτική αναθεώρηση του προβλεπόμενου θεσμικού μοντέλου. Η Άννα προχωρά σε έναν ουσιαστικό παιδαγωγικό αναστοχασμό, ο οποίος δεν

περιορίζεται στη διαχείριση της τάξης ή τη βελτίωση της διδασκαλίας, αλλά επεκτείνεται σε μια επανερμηνεία του επαγγελματικού της ρόλου εντός της ΠΣ. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, επιλέγει συνειδητά να εισαγάγει μια νέα μορφή παιδαγωγικής παρέμβασης: τη συνδιδασκαλία, η οποία νοηματοδοτείται ως μια ενδυναμωτική εμπειρία επαγγελματικής αυτονομίας και ενεργητικής συμμετοχής. Πρόκειται για μια πρακτική που της επιτρέπει να υπερβεί τους θεσμικούς περιορισμούς του ρόλου της εντός της ΠΣ, να λειτουργήσει ισότιμα με την συνάδελφο και να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός κοινού παιδαγωγικού πλαισίου. Έτσι, η ΠΣ αναδεικνύεται ως χώρος όχι μόνο υποστήριξης των μαθητών, αλλά και ανάπτυξης της ίδιας ως ενεργής και στοχαστικής επαγγελματία.

Η ΠΣ ως συνθήκη θετικής εκπαιδευτικής αναγνώρισης

Η αφηγηματική αναφορά της Άννας σε ένα περιστατικό, όπου η δασκάλα γενικής παιδείας την παρουσιάζει στους μαθητές ως «δεύτερη δασκάλα», αποκτά για την ίδια συμβολική βαρύτητα. Το πλαίσιο της ΠΣ δεν προσλαμβάνεται από την Άννα ως θεσμικός υποβιβασμός, αντιθέτως, χάρη στην πρακτική του συντονισμού και της αναγνώρισης μέσα στην τάξη, μετατρέπεται σε χώρο ισοτιμίας. Όταν ένα παιδί τη ρωτά «είναι η βοηθός σου;», αναδύεται συμβολικά το δίλημμα της ιεραρχίας, το οποίο αίρεται άμεσα με τη δήλωση της δασκάλας γενικής παιδείας ότι «από σήμερα έχετε δύο δασκάλες». Η Άννα θυμάται αυτή τη σκηνή με ενθουσιασμό — όχι επειδή “της έδωσαν τον λόγο”, αλλά επειδή νομιμοποιήθηκε δημόσια η παιδαγωγική της παρουσία ως ισότιμη εκπαιδευτικός. Αυτή η νοηματοδότηση της ΠΣ ως χώρου προσωπικής ανάδειξης φανερώνει ότι η ειδική αγωγή και η ΠΣ μπορούν να αποτελέσουν πεδία δύναμης και εκπαιδευτικής αξιοπρέπειας, όπου ο εκπαιδευτικός ενδυναμώνεται, καθώς το έργο του αναγνωρίζεται ισότιμα μέσα στην τάξη.

B) Η ΠΣ ως εφαρμογή τεκμηριωμένης παιδαγωγικής

Η ΠΣ ως ευκαιρία εφαρμογής τεκμηριωμένης παιδαγωγικής

Η Άννα τονίζει ότι η εφαρμογή των θεωρητικών εργαλείων της ΕΑΕ, όπως η αξιολόγηση, η στοχοθεσία, οι προσαρμογές διδασκαλίας, βρίσκει το πραγματικό πεδίο πραγμάτωσής της εντός της ΠΣ. Ο θεσμός της ΠΣ αναδεικνύεται, για την ίδια, ως ο κατεξοχήν τόπος ενσάρκωσης της επιστημονικής της ταυτότητας. Δεν αντιλαμβάνεται τον ρόλο της απλώς ως υποστηρικτική βοήθεια σε έναν μαθητή, αλλά ως τεκμηριωμένη

εκπαιδευτική πράξη με σαφή σχεδιασμό, στοχοθεσία και διαρκή αναστοχασμό. Το μοντέλο της «διπλής παρουσίας» στην τάξη της επιτρέπει να εφαρμόσει την παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο, να κατανοήσει τη δυναμική του παιδιού και να σχεδιάσει ουσιαστικές, διαφοροποιημένες παρεμβάσεις βάσει δεδομένων. Η ΠΣ μετατρέπεται, συνεπώς, σε ένα πραγματικό πεδίο επιστημονικής και επαγγελματικής πραγμάτωσης για την Άννα, όπου θεωρία και πράξη συνδέονται στενά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αισθάνεται ότι η επιστημονική της κατάρτιση δεν περιορίζεται θεωρητικά, αλλά αξιοποιείται πλήρως στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Η ΠΣ ως πεδίο ανάπτυξης παιδαγωγική σχέσης και κοινοτικής συμμετοχής

Εντός του αφηγήματος, η διδασκαλία δεν περιγράφεται ως μια εργαλειακή πράξη μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως μια μορφή σχέσης με τον κόσμο. Για την Άννα, ακόμη και πριν την εισαγωγή της στην ΠΣ, το επάγγελμα αποτελεί έναν τρόπο να σχετίζεται παιδαγωγικά με τα παιδιά με φροντίδα, συνέπεια και κοινή ζωή στην τάξη. Ακόμη και προσωπικές στιγμές εμπλέκονται, η φράση της «μου φτιάχνουν τον γάμο» (για τους μαθητές της που ασχολήθηκαν με την προσωπική της ζωή) δείχνει την υπέρβαση του τυπικού ορίου μεταξύ επαγγελματισμού και προσωπικής σχέσης, χωρίς όμως να χάνεται ο παιδαγωγικός της ρόλος. Αντίθετα, η Άννα εσωτερικεύει τον ρόλο της εκπαιδευτικού σε τέτοιο βαθμό ώστε η ΠΣ γίνεται για εκείνη μια μορφή κοινοτικής εμπλοκής, η επιρροή του δασκάλου διαρκεί, επεκτείνεται και εμπλουτίζει την κοινότητα της τάξης σαν μια ευρύτερη οικογένεια.

Γ) Η ΠΣ ως αξιακά θεμελιωμένη ταυτότητα

Η συνεργασία εντός της ΠΣ δεν προσεγγίζεται από την αφηγήτρια ως μια απλή επαγγελματική στρατηγική, αντίθετα, την παρουσιάζει ως προσωπικό ηθικό ορίζοντα και πολιτισμική δέσμευση. Η ιστορία της παιδικής και εφηβικής της ζωής είναι γεμάτη εμπειρίες συλλογικότητας, συντροφικότητας, δημιουργικότητας και συμμετοχής, από μουσικές ομάδες και θεατρικές παραστάσεις μέχρι σχολικές εφημερίδες και πολιτιστικούς συλλόγους. Όλο αυτό το βιωματικό υπόβαθρο μεταφέρεται στην πράξη της ΠΣ. Για την Άννα, το να συνεργάζεται, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να σέβεται τον άλλον και να συνδημιουργεί δεν είναι απλώς επαγγελματικές δεξιότητες, αλλά τρόπος ζωής. Η ΠΣ νοηματοδοτείται αξιακά, καθώς υλοποιεί τις βαθύτερες ηθικές και πολιτισμικές της αξίες στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Δ) Η ΠΣ ως ευάλωτος θεσμός επιστημονικά ελλειμματικός

Η ΠΣ ως θεσμικά ευάλωτος ρόλος που βασίζεται στην ατομική δράση και πρωτοβουλία

Μέσα από το αφήγημα διαπιστώνεται η απουσία ουσιαστικής θεσμικής υποστήριξης, ιδίως την έλλειψη επιστημονικών συμβούλων και καθοδήγησης, ως ένα δομικό έλλειμμα του πλαισίου της ΠΣ, το οποίο δεν επιτρέπει την πλήρη στήριξη του ρόλου της. Ωστόσο, αυτή η έλλειψη δεν οδηγεί την Άννα σε παραίτηση ή παθητική προσαρμογή. Αντιθέτως, την κινητοποιεί να αναστοχαστεί, να επιμορφωθεί με δική της πρωτοβουλία, να αναζητήσει λύσεις και να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο της μέσα από την πράξη. Για την Άννα, η ΠΣ δεν αποτελεί ένα έτοιμο και σταθερό πλαίσιο που απλώς εφαρμόζει, είναι ένας ρόλος υπό κατασκευή, που απαιτεί παιδαγωγική δημιουργικότητα και προσωπική ευθύνη. Με αυτόν τον τρόπο αντιστέκεται στην παθητικότητα που θα μπορούσε να επιβάλει το θεσμικό κενό, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο της διαρκώς.

Η ΠΣ ως διεκδίκηση επιστημονικής αναγνώρισης και θεσμικής ισοτιμίας

Η Άννα ασκεί σαφή κριτική στην κυρίαρχη ρητορική περί «καλής πρόθεσης» και «καρδιάς» που συχνά περιβάλλει την ειδική αγωγή. Για την ίδια, τέτοιες αντιλήψεις υποβιβάζουν την ειδική αγωγή, και την μετατοπίζουν από ένα επιστημονικό πεδίο σε έναν ρόλο βασισμένο μόνο στο συναίσθημα. Η Άννα υπερασπίζεται σθεναρά την ανάγκη επιστημονικής θεμελίωσης του ρόλου της ΠΣ, με μεθοδολογία, συνεχή επιμόρφωση και σαφή θεσμική καθοδήγηση. Περιγράφει ότι η συνδιδασκαλία που πέτυχε με τη συνάδελφό της (Βιργινία) δεν ήταν απλώς ζήτημα «καλής χημείας» ή συμπάθειας, αλλά αποτέλεσε απόδειξη ότι όταν εφαρμόζεται ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο μοντέλο συνεργασίας, το αποτέλεσμα είναι λειτουργικό και ισότιμο. Η Άννα λοιπόν αντιλαμβάνεται την ΠΣ ως έναν χώρο όπου διεκδικείται η επιστημονική αναγνώριση του ρόλου του εκπαιδευτικού της ΠΣ και η κατοχύρωση της ισότιμης θέσης του μέσα στο σχολείο.

Ε) Η ΠΣ ως εργαλείο αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου

Ο θεσμός της ΠΣ ως οργανικό μέλος της εκπαίδευσης, επιτρέπει την διαμόρφωση της ευρύτερης κουλτούρας. Όπως διαπιστώνεται από την περίπτωση της Άννας, ο εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν περιορίζει τον ρόλο μόνο εντός του θεσμού, αλλά έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί τη θέση του για να εμπλουτίσει συνολικά την πολιτισμική και

παιδαγωγική ζωή του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο, η ΠΣ, αν και συχνά θεσμικά υποτιμημένη, δύναται να μετατρέπει σε μοχλό παιδαγωγικής παρέμβασης. Κατορθώνει να αποκαθιστά την εικόνα του σχολείου ως ζωντανού οργανισμού μάθησης (και όχι ως «μαυσωλείου», όπως χαρακτηριστικά αποκαλεί το στάσιμο σχολικό περιβάλλον), ενισχύοντας μια κουλτούρα ενεργητικής συμμετοχής και εξέλιξης.

Συμπερασματικά: Η αφήγηση της Άννας αναδεικνύει την ΠΣ ως έναν σύνθετο και δυναμικό χώρο παιδαγωγικής πράξης, αναστοχασμού και επαγγελματικής επινόησης. Η ΠΣ δεν προσλαμβάνεται ως περιθωριακός ή υποστηρικτικός ρόλος, αλλά ως μια ευκαιρία για συλλογική διδασκαλία, επαγγελματική ενδυνάμωση και θεσμική αναγνώριση. Μέσα από τη βιωμένη εμπειρία της, η ΠΣ μετατοπίζεται από μια ατομική λογική υποστήριξης προς ένα συνεργατικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο πλαίσιο, που θεμελιώνεται σε αξίες ισότητας, φροντίδας και συμμετοχής. Η Άννα νοηματοδοτεί τον ρόλο της όχι ως παθητικό αποδέκτη θεσμικών οδηγιών, αλλά ως ενεργή συνδημιουργό παιδαγωγικής και θεσμικής αλλαγής, αναδεικνύοντας την ΠΣ ως πεδίο προσωπικής δράσης, συλλογικής ευθύνης και αξιακής συνέπειας.

Δ2. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία, ευρύτερα, και το πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης, ειδικότερα, στη συγκρότηση των επαγγελματικών τους ταυτοτήτων;

Η περίπτωση της Άννας συνιστά ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα όπου η επαγγελματική ταυτότητα δεν προκύπτει ούτε ως στατικό αποτέλεσμα σπουδών ούτε ως οργανωτική συνέπεια τοποθέτησης στο πλαίσιο της ΠΣ, αλλά ως μια δυναμική διεργασία συνεχούς βιογραφικής επεξεργασίας, ηθικού αναστοχασμού και θεσμικής διαπραγμάτευσης. Η αφήγησή της αναδεικνύει την ΠΣ ως τόπο μετασχηματισμού, τόσο παιδαγωγικού όσο και προσωπικού.

Α) Βιογραφικά θεμέλια της επαγγελματικής ταυτότητας

Η παιδαγωγική ως πρώιμη βιοματική ταυτότητα

Η επιθυμία της Άννας να ακολουθήσει το επάγγελμα της δασκάλας δεν προέκυψε τυχαία ούτε ως επιλογή ευκαιρίας. Αντιθέτως, η παιδαγωγική της ταυτότητα διαμορφώνεται ήδη από την παιδική της ηλικία, μέσα από καθημερινά βιώματα παιχνιδιού, φανταστικές διδακτικές σκηνές, ρόλους «δασκάλας» και πρωτοβουλίες αφηγηματικής δημιουργίας. Η σχέση της με τη διδασκαλία εγγράφεται, εξ αρχής, σε

ένα φανταστικό και συναισθηματικό πεδίο, ως τρόπος κατανόησης και νοηματοδότησης του κόσμου. Αυτή η πρόωμη ταύτιση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ενισχύεται σταδιακά και στα μετέπειτα εκπαιδευτικά της βήματα, η Άννα επιλέγει συνειδητά τη διδασκαλία, όχι μόνο ως επαγγελματική διαδρομή αλλά ως έκφραση ενός σταθερού υπαρξιακού και αξιακού προσανατολισμού, στον οποίο επενδύει συναισθηματικά, ηθικά και πνευματικά.

Η κοινωνικοπολιτισμική διαμόρφωση ως βάση παιδαγωγικής στάσης

Η παιδαγωγική στάση δεν προκύπτει αποκλειστικά από την εκπαίδευση, αλλά εδράζεται σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό και βιωματικό υπόβαθρο. Εν προκειμένω, η Άννα κουβαλά έναν ισχυρό πολιτισμικό εξοπλισμό που έχει διαμορφωθεί μέσα από τη συμμετοχή της σε μουσικά σχήματα, θεατρικές παραστάσεις, σχολικές εφημερίδες και τοπικούς συλλόγους, εμπειρίες που έχουν καλλιεργήσει την αίσθηση της συλλογικότητας, της δημιουργικής έκφρασης και της κοινωνικής συμμετοχής. Αυτά τα βιώματα μεταφέρονται αυτούσια στο εκπαιδευτικό της έργο, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σχετίζεται με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τη σχολική κοινότητα. Η παιδαγωγική της προσέγγιση διακρίνεται από ενσυναίσθηση, ανοικτότητα, διάθεση για διάλογο και πίστη στη δυναμική της συνεργασίας, στοιχεία που δεν αποτελούν απλώς επαγγελματικές δεξιότητες, αλλά βαθιά εσωτερικευμένες αξίες που ενσωματώνει καθημερινά στην εκπαιδευτική της πράξη.

B) Μετασχηματιστικές εμπειρίες και επαγγελματικές στροφές

Η πρώτη επαφή με τη διαφορετικότητα ως βιογραφική ρωγμή και μετατόπιση

Μια καθοριστική εμπειρία για την Άννα αποτέλεσε η δυσκολία που αντιμετώπισε με έναν μαθητή με ΔΕΠ-Υ, η οποία λειτούργησε ως βιογραφική «ρωγμή» που αμφισβήτησε τις έως τότε βεβαιότητές της. Αντί να υιοθετήσει μια ερμηνεία απόδοσης ευθύνης στο παιδί, επέλεξε να στραφεί στον εαυτό της, αναστοχαζόμενη τα όρια της παιδαγωγικής της ετοιμότητας και τον τρόπο με τον οποίο σχετιζόταν με τη διαφορετικότητα. Αυτή η στιγμή δεν την αποσταθεροποίησε, αλλά, αντιθέτως, κινητοποίησε μια εσωτερική μετατόπιση: η δυσκολία μετασχηματίστηκε σε αφετηρία ηθικής αναζήτησης και επαγγελματικής αναθεώρησης. Η εμπειρία της αναδεικνύει μια πρόωμη μορφή «στοχαστικής ευαλωτότητας», που την ωθεί να στραφεί προς την ειδική αγωγή, όχι για να «διορθώσει» το παιδί, αλλά για να επαναπροσδιοριστεί ως παιδαγωγός μέσα από μια βαθύτερη κατανόηση.

Η στροφή προς την ειδική αγωγή ως εσωτερική ηθική αναγκαιότητα

Η επιλογή της Άννας να στραφεί στην ειδική αγωγή δεν υπαγορεύεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως διορισμούς ή συγκυριακές ανάγκες της εκπαιδευτικής διοίκησης. Αντιθέτως, εδράζεται σε μια εσωτερική αίσθηση ευθύνης και σε μια βαθιά ηθική ανάγκη να σταθεί απέναντι στα παιδιά με τρόπο ουσιαστικό, φροντιστικό και παιδαγωγικά επαρκή. Η ίδια περιγράφει αυτή τη στροφή ως μια επιστροφή «στα θρανία», έκφραση που αποκτά συμβολικό βάρος, καθώς συνιστά πράξη ταπεινότητας, διάθεσης μάθησης και επανατοποθέτησης. Δεν επιστρέφει για να αποκτήσει απλώς έναν τίτλο, αλλά για να ξεκινήσει μια διαδικασία παιδαγωγικής ενηλικίωσης, μια νέα συνάντηση με τη μάθηση ως υπαρξιακή διεργασία.

Η πρακτική άσκηση και οι σπουδές ως εμπειρία μετασχηματιστικής μάθησης

Οι σπουδές της στην ειδική αγωγή και, κυρίως, η πρακτική της άσκηση δεν βιώνονται ως μια τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, αποτελούν για την Άννα έναν κατεξοχήν χώρο προσωπικής και επαγγελματικής μεταμόρφωσης. Μέσα από την πράξη και τον στοχασμό, πειραματίζεται, δοκιμάζεται, αναμετριέται με φόβους και όρια, και σταδιακά κατακτά μια νέα παιδαγωγική αυτοαντίληψη. Η ειδική αγωγή δεν λειτουργεί ως τεχνοκρατικό πεδίο απόκτησης εργαλείων, αλλά ως βαθιά μετασχηματιστική εμπειρία μάθησης, μέσω της οποίας επαναπροσδιορίζει τον επαγγελματικό της εαυτό. Η μάθηση γίνεται εσωτερική διεργασία, η πράξη πεδίο αυτεπίγνωσης και η εκπαίδευση ένα προσωπικό και πολιτισμικό εγχείρημα διαρκούς επαναπροσδιορισμού.

Γ) Παλαιότερες επαγγελματικές εμπειρίες ως στοιχείο ταυτότητας

Η φιλολογική διαδρομή ως πεδίο σχέσης και επαγγελματικής ενσάρκωσης

Η προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία της Άννας ως φιολόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί για εκείνη ένα ξένο, άσχετο παρελθόν. Αντιθέτως, ενσωματώνεται οργανικά στην τωρινή της παιδαγωγική ταυτότητα ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Η Άννα δίνει έμφαση στις «σχέσεις ζωής» που δημιουργούσε με τους μαθητές της ως φιλόλογος – σχέσεις εμπιστοσύνης, καθοδήγησης και φροντίδας που υπερέβαιναν τα στενά όρια της διδακτικής ύλης και της σχολικής χρονιάς. Αυτές οι μακροχρόνιες σχέσεις μαθητή-δασκάλας λειτούργησαν

ως πρότυπο για το πώς αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό ρόλο: όχι απλώς ως μετάδοση γνώσης, αλλά ως συνοδεία και στήριξη των μαθητών σε βάθος χρόνου.

Δ) Η ΠΣ ως πλαίσιο ενδυνάμωσης, δράσης και μεταμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας

Η ΠΣ ως πλαίσιο αναστοχασμού και ταυτοτικής ενδυνάμωσης

Σύμφωνα με το αφήγημα, το πλαίσιο της ΠΣ δεν νοείται ως μια απλή διοικητική τοποθέτηση στην εκπαίδευση, αλλά κυρίως ως ένα πεδίο κριτικού στοχασμού και επαναπροσδιορισμού της επαγγελματικής της ταυτότητας. Παρά τις υφιστάμενες θεσμικές δυσκολίες (όπως η απουσία συμβούλων καθοδήγησης ή το έλλειμμα σαφούς κατεύθυνσης από το σύστημα), η Άννα χρησιμοποιεί την ΠΣ ως χώρο όπου επαναπροσδιορισμού του ρόλου της. Σχεδιάζει μόνη της παρεμβάσεις, επιμορφώνεται διαρκώς ανεπίσημα και αναλαμβάνει δράση χωρίς να περιμένει άνωθεν οδηγίες. Επομένως, η επαγγελματική της ταυτότητα διαμορφώνεται δυναμικά μέσα από τη δράση των εκπαιδευτικών εντός της ΠΣ, η οποία λειτουργεί ως καθρέφτης αναστοχασμού και ταυτόχρονα ως εργαστήριο διαμόρφωσης μιας συνεκτικής επαγγελματικής συνείδησης.

Η ΠΣ ως πεδίο εσωτερικού μετασχηματισμού και επαγγελματικής ωρίμανσης

Η εμπειρία της Άννας στην Παράλληλη Στήριξη υπερβαίνει τη διάσταση μιας απλής επαγγελματικής τοποθέτησης. Λειτουργεί ως πυρήνας βαθιάς εσωτερικής μεταμόρφωσης, όπου η επαγγελματική της ταυτότητα διαπλάθεται μέσα από την πράξη, τον αναστοχασμό και τη συνεχή διαπραγμάτευση με τις παιδαγωγικές και θεσμικές προκλήσεις. Παρά το θεσμικό έλλειμμα και την ασάφεια που συχνά συνοδεύει τον ρόλο της ΠΣ, η Άννα καταφέρνει να συγκροτήσει έναν επαγγελματικό εαυτό θεωρητικά θεμελιωμένο, αξιακά συνειδητοποιημένο και πολιτισμικά ενεργό. Η ΠΣ αναδεικνύεται ως κατεξοχήν πεδίο επιτελεσματικότητας της ταυτότητας, όχι με όρους ιεραρχικής επιβεβαίωσης, αλλά μέσω της δυνατότητας να πράττει, να στοχάζεται και να μετασχηματίζεται ως επαγγελματίας με παιδαγωγικό ήθος και θεωρητική συγκρότηση

Η επαγγελματική αναγνώριση ως συνθήκη αυτοκατοχύρωσης και συλλογικής ευθύνης

Καθώς η επαγγελματική της ταυτότητα σταθεροποιείται και αποκτά συνοχή, η Άννα δεν διεκδικεί απλώς τη δική της θέση εντός του θεσμού, διαμορφώνει παράλληλα

ένα πλαίσιο συνειδητής προσφοράς και επαγγελματικής «κληρονομιάς». Η επιθυμία της να επιμορφώσει συναδέλφους, να μεταδώσει εμπειρία και να ενδυναμώσει νεότερους εκπαιδευτικούς δεν προκύπτει από ατομική ανάγκη προβολής, αλλά από τη συνείδηση ότι η επαγγελματική αναγνώριση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ευθύνη του παραδείγματος και της κοινότητας. Η ταυτότητά της αποκτά βάθος, καθώς εδραιώνεται όχι μόνο μέσω της ατομικής της πορείας, αλλά μέσα από την έμπρακτη συμμετοχή της στη συλλογική πρόοδο του θεσμού.

Συμπερασματικά: Η περίπτωση της Άννας καταδεικνύει με σαφήνεια ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια προϋπάρχουσα, σταθερή κατασκευή, αλλά ένα δυναμικό πεδίο εν εξελίξει, το οποίο διαμορφώνεται διαρκώς μέσα από τη βιογραφική τους πορεία και το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο δρουν. Οι παιδικές της εμπειρίες, η πολιτισμική της διαμόρφωση, η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπλοκή, καθώς και οι μετασχηματιστικές στροφές που προέκυψαν από στιγμές κρίσης και στοχασμού, αναδεικνύουν την ταυτότητα ως αποτέλεσμα διαρκούς ερμηνευτικής επεξεργασίας. Το πλαίσιο της ΠΣ λειτουργεί ως καταλύτης αυτής της διεργασίας και δεν περιορίζεται σε έναν υποστηρικτικό ρόλο, αλλά προσφέρει έναν πολυεπίπεδο χώρο παιδαγωγικής δράσης, θεωρητικής θεμελίωσης και αναστοχασμού, μέσα στον οποίο ο εκπαιδευτικός επαναπροσδιορίζεται, ανακτά την επαγγελματική του φωνή και συγκροτεί μια ταυτότητα βασισμένη στην ευθύνη, τη συνεργασία και την ενδυνάμωση. Η ΠΣ, επομένως, δεν αποτελεί απλώς θεσμικό πλαίσιο αλλά ενεργό πεδίο συγκρότησης παιδαγωγικού υποκειμένου.

Δ 3. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία, ευρύτερα, και το πλαίσιο της ΠΣ, ειδικότερα, στη διαμόρφωση της διδακτικής δυάδας;

Η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας στο πλαίσιο της ΠΣ αποτελεί μια σύνθετη διαπλοκή βιογραφικών διαδρομών, παιδαγωγικών διαθέσεων και θεσμικών δυναμικών, όπου το υποκείμενο, η σχέση και το περιβάλλον διαμορφώνουν αμοιβαία τον τρόπο και την ποιότητα της συνεργασίας. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται, λειτουργεί και μετασχηματίζεται η διδακτική δυάδα δεν μπορεί να απομονωθεί από τη βιογραφική και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, ούτε από το πολιτισμικό και διοικητικό οικοσύστημα της σχολικής μονάδας.

A) Οι θεμέλιοι λίθοι της συνεργασίας εντός της διδακτικής δυάδας: σχέση, ισοτιμία, αξίες

Η σχέση ως προϋπόθεση της διδακτικής δυάδας

Η συνεργατική διδασκαλία δεν συγκροτείται απλώς μέσα από τεχνικά πρωτόκολλα ή λειτουργικές κατανομές ρόλων, προϋποθέτει την εγκαθίδρυση μιας διαπροσωπικής σχέσης που θεμελιώνεται στην εμπιστοσύνη, την αμοιβαία αποδοχή και τη συναισθηματική διαθεσιμότητα. Η περίπτωση της Άννας υποδεικνύει ότι η διδακτική δυάδα συγκροτείται καταρχάς ως ανθρώπινη σχέση, πριν αναδειχθεί ως επαγγελματική δομή. Η εμπειρία της συνδιδασκαλίας με τη Βιργινία δεν αναδύεται ως αποτέλεσμα μεθοδολογικού σχεδιασμού, αλλά ως έκφραση μιας εσωτερικής οικειότητας και συντονισμένης παιδαγωγικής ευαισθησίας. Η φράση «ήταν σαν να γνωρίζομασταν από καιρό» αποτυπώνει μια προϋπάρχουσα εσωτερική συγχρονία, που επέτρεψε την αυθεντική παιδαγωγική συνεύρεση. Σε αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική συνεργασία συγκροτείται όχι μόνο ως επιτυχημένη, αλλά ως σχέση αναγνώρισης — μια έννοια θεμελιώδης για τη συγκρότηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών υποκειμένων.

Η ισοτιμία ως αξιακή αρχή της συνεργασίας

Η εμπειρία της Άννας αναδεικνύει τη διδακτική δυάδα ως πεδίο άρσης των παραδοσιακών ιεραρχιών και επανακαθορισμού των επαγγελματικών ρόλων με όρους ισότητας και συλλογικής ευθύνης. Η ρητή δήλωση της δασκάλας γενικής παιδείας προς τους μαθητές, «είμαστε και οι δύο δασκάλες της τάξης», δεν συνιστά μόνο πράξη αναγνώρισης, αλλά συγκροτεί ένα παιδαγωγικό γεγονός, την ορατότητα του εκπαιδευτικού της ΠΣ ως ισότιμου υποκειμένου εντός της σχολικής κοινότητας. Η ισοτιμία εδώ λειτουργεί όχι μόνο ως οργανωτική ρύθμιση, αλλά ως πολιτική πράξη ενάντια σε θεσμικούς αποκλεισμούς. Η τάξη γίνεται χώρος πολλαπλής παρουσίας, όπου οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν από κοινού τον παιδαγωγικό λόγο και την ευθύνη της μάθησης, συνδημιουργώντας ένα πλαίσιο παιδαγωγικής δημοκρατίας.

Η αξιακή σύμπλευση ως υπόβαθρο επαγγελματικού συντονισμού

Πέρα από την οργανωτική ή συναισθηματική διάσταση της συνεργασίας, η Άννα υπογραμμίζει τη σημασία της αξιακής σύγκλισης ως θεμελιακής προϋπόθεσης για τη συγκρότηση της διδακτικής δυάδας. Η συνεργασία με τη δασκάλα Βάλια δεν εδράζεται

αποκλειστικά σε τεχνικές συμφωνίες, αλλά προκύπτει μέσα από έναν προσυμφωνημένο αξιακό ορίζοντα: κοινές αντιλήψεις για τη λειτουργία της τάξης, τη σημασία της συμπερίληψης, τον ρόλο του δασκάλου ως φορέα δημοκρατικής αγωγής. Η αξιακή σύμπλευση επιτελεί ρόλο ενοποιητικού πλαισίου, εντός του οποίου καθίσταται δυνατή η συντονισμένη παιδαγωγική πράξη και η ευημερία της διδακτικής δυάδας. Σε αυτό το πλαίσιο, η συνεργασία δεν περιορίζεται στη μεθοδολογική συνέργεια, αλλά επεκτείνεται στη συγκρότηση μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία αναπαράγει μία παιδαγωγική ηθική με πολιτισμικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

B) Η διδακτική δυάδα ως χώρος αμοιβαίας μάθησης και προσωπικής εξέλιξης

Η συνεργασία ως αμοιβαία παιδαγωγική επιρροή

Η διδακτική δυάδα, όπως προκύπτει από την εμπειρία της Άννας, δεν συγκροτείται ως συμμετρική κατανομή διδακτικών ρόλων, αλλά ως μια διαλογική σχέση μάθησης. Οι δύο εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν ως σταθεροί φορείς τεχνογνωσίας, αλλά ως υποκείμενα που συνδιαμορφώνουν την πρακτική τους μέσα από συνεχή παρατήρηση, συζήτηση και ανατροφοδότηση. Μέσα από αυτή την αλληλεπιδραστική διαδικασία, η συνεργασία αναδεικνύεται σε επαγγελματικό μικρόκοσμο συλλογικής μάθησης, όπου η ταυτότητα κάθε μέλους εμπλουτίζεται μέσα από τον άλλο. Η συμπληρωματικότητα και η αλληλοεκμάθηση δεν είναι δευτερεύουσες, αλλά συνιστούν τον πυρήνα συγκρότησης της δυάδας.

Η διδακτική δυάδα ως καθρέφτης επαγγελματικής ενεργοποίησης

Η συνεργασία δεν επηρεάζει μόνο το παιδαγωγικό πεδίο, αλλά ενεργοποιεί και το υποκείμενο του εκπαιδευτικού ως στοχαστικό και δρών υποκείμενο. Στην εν λόγω περίπτωση η Άννα, μέσα από τη συνεργασία της με τη νεότερη συνάδελφο, μετατοπίζεται από μια στάση αναμονής σε μια θέση ενεργητικής συμβολής. Αυτή η μετατόπιση δεν είναι αποτέλεσμα καθοδήγησης, αλλά της αναστοχαστικής ώσμωσης που δημιουργεί η καθημερινή συνέντευξη. Η διαφορά ηλικίας δεν λειτουργεί ως εμπόδιο, αλλά ως ερέθισμα για την ενεργοποίηση της επαγγελματικής αυτονομίας της Άννας. Έτσι, η διδακτική δυάδα λειτουργεί όχι μόνο ως πεδίο συνεργασίας, αλλά και ως δομή ενεργοποίησης του επαγγελματικού εαυτού, συμβάλλοντας στην ταυτοτική της ενδυνάμωση.

Η επιστημονική και αξιακή συγκρότηση ως εσωτερική συμβολή στη δυάδα

Η διδακτική δυάδα δεν συγκροτείται μόνο ως σχέση αμοιβαιότητας, αλλά και ως πλαίσιο συνεισφοράς. Η Άννα εισφέρει στη συνεργασία ένα σταθερά συγκροτημένο επαγγελματικό υπόβαθρο, επιστημονικά θεμελιωμένο και παιδαγωγικά επεξεργασμένο. Σε αντίθεση με μοντέλα εξαρτημένης συνεργασίας, η Άννα δεν αναμένει οδηγίες, αλλά συμμετέχει ενεργά στον παιδαγωγικό σχεδιασμό, επηρεάζοντας ουσιαστικά τη μορφή και την ποιότητα της συνεργασίας. Η διδακτική δυάδα, επομένως, δεν είναι μια σχέση στην οποία η επαγγελματική ταυτότητα αναστέλλεται, αλλά ένα πεδίο όπου η ταυτότητα διαπραγματεύεται, ασκείται και μετασχηματίζεται, συμβάλλοντας παράλληλα στη συλλογική παιδαγωγική πράξη.

Γ) Οι προϋποθέσεις συνεργατικής ετοιμότητας: Βίωμα, κουλτούρα, επαγγελματική εμπειρία

Η προϋπάρχουσα εμπειρία συνεργασίας ως θεμέλιο της διδακτικής δυάδας.

Η Άννα εισέρχεται στον θεσμό της ΠΣ ήδη εξοικειωμένη με τις συλλογικές πρακτικές, καθώς η προηγούμενη επαγγελματική της διαδρομή περιλάμβανε ενεργό συμμετοχή σε πολιτισμικά και εκπαιδευτικά δίκτυα, ομαδικές δραστηριότητες και πρωτοβουλίες συντονισμού. Επομένως, έχοντας το υπόβαθρο, η συλλογική προσέγγιση ενεργοποιείται οργανικά μέσα στη νέα συνθήκη της διδακτικής δυάδας. Στη συγκρότηση της δυάδας, η Άννα δεν μαθαίνει από την αρχή να συνεργάζεται, αλλά αντλεί από έναν διαμορφωμένο εαυτό που φέρει ήδη τις γνωστικές, συναισθηματικές και ηθικές παραδοχές της συνεργασίας. Αυτή η εσωτερικευμένη ικανότητα επιτρέπει την άμεση εγκαθίδρυση κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαίας προσαρμογής και συνδημιουργίας, επιταχύνοντας τη διαμόρφωση μιας λειτουργικής και ισότιμης παιδαγωγικής σχέσης. Η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας δεν ξεκινά από μηδενική βάση, και ούτε είναι πάντοτε αποτέλεσμα επιτόπιας διαπραγμάτευσης, αλλά συχνά αντλεί από ένα ατομικά ενσωματωμένο πλαίσιο συνεργατικής ετοιμότητας το οποίο προϋπάρχει.

Η συνεργατική ταυτότητα ως πολιτισμικά εγγεγραμμένος τρόπος ύπαρξης και παράγοντας συγκρότησης της διδακτικής δυάδας

Η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από θεσμικούς παράγοντες ή την επαγγελματική εμπειρία, που συχνά ενεργοποιείται και υποστηρίζεται από βαθύτερες πολιτισμικές δομές που συγκροτούν τον τρόπο με τον

οποίο το άτομο σχετίζεται με τους άλλους. Στην περίπτωση της Άννας, η συνεργατικότητα προκύπτει από ευρύτερες πολιτισμικές εμπειρίες μέσα από τη συμμετοχή της σε κοινότητες δημιουργίας, καλλιτεχνικής έκφρασης και συλλογικής δράσης. Ως εκ τούτου, μεταφέρεται αβίαστα στη σχολική πραγματικότητα και συνιστά δομικό θεμέλιο για τη συγκρότηση της διδακτικής δυάδας. Έτσι, η λειτουργία της δυάδας δεν θεμελιώνεται απλώς στη συνδιαλλαγή με τη συνάδελφο, αλλά ενισχύεται από έναν προϋπάρχοντα συνεργατικό τρόπο του πράττειν, που επιτρέπει την ομαλή συγκρότηση του κοινού παιδαγωγικού πλαισίου. Η συνεργατική ταυτότητα της Άννας, επομένως, δεν προστίθεται μεταγενέστερα στη διδακτική δυάδα, λειτουργεί ως το υπόβαθρο που καθιστά δυνατή τη δυάδα και τη διαμορφώνει εκ των έσω.

Δ) Οι προκλήσεις της πράξης: Όρια και περιορισμοί στη συγκρότηση της δυάδας

Η σχολική κουλτούρα ως παράγοντας αδράνειας

Η μεταφορά που χρησιμοποιεί η Άννα για να περιγράψει το σχολικό της περιβάλλον, «μαυσωλείο», αποτελεί μια ισχυρή τοποθέτηση. Υποδηλώνει έναν σχολικό μικρόκοσμο ακινησίας, όπου η καινοτομία, η συνεργασία και η δημιουργικότητα είτε αποσιωπούνται είτε περιθωριοποιούνται. Υπό το πρίσμα αυτό διαπιστώνεται ότι, η διδακτική δυάδα δεν συγκροτείται μόνο από δύο επαγγελματίες αλλά και από την ευρύτερη σχολική κουλτούρα. Η απουσία θεσμικής υποστήριξης από τη διοίκηση, η έλλειψη καθοδήγησης για το πώς μπορεί να δομηθεί μια ουσιαστική συνεργασία, καθώς και η απροθυμία αλλαγής καθιερωμένων πρακτικών αποτελούν δομικά εμπόδια για την ανάπτυξη της δυάδας ως συνεργατικού σχήματος. Η διδακτική δυάδα, επομένως, δεν διαμορφώνεται εν κενώ, αλλά συν-διαμορφώνεται ή αναστέλλεται από την ίδια τη σχολική μονάδα και την κουλτούρα της.

Το προφίλ του μαθητή ως περιοριστικός παράγοντας

Η εμπειρία της Άννας αποκαλύπτει και μια δεύτερη διάσταση, ότι η διδακτική δυάδα δεν είναι πάντα παιδαγωγικά εφικτή με την ίδια ένταση ή διάρκεια, ανάλογα με το είδος και την ένταση των υποστηρικτικών αναγκών του μαθητή. Σε περιπτώσεις που ο μαθητής εμφανίζει σοβαρές δυσκολίες, η λειτουργία της ΠΣ τείνει να εστιάσει σχεδόν αποκλειστικά στην ατομική παρέμβαση. Παρότι η σχέση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών παραμένει θετική, η συνδιδασκαλία υποχωρεί εμπράκτως, καθώς οι απαιτήσεις του πεδίου αναγκάζουν την ΠΣ να αποσυρθεί από τον κοινό σχεδιασμό και

την από κοινού διδασκαλία. Ωστόσο, ο σαφής προσανατολισμός προς μια συμπεριληπτική εκπαίδευση δύναται να άρει τα εμπόδια και να μην φθείρει την διδακτική δυάδα.

Συμπερασματικά: Η διδακτική δυάδα, όπως αναδεικνύεται από την εμπειρία της Άννας, συνιστά δυναμικό πεδίο διαμόρφωσης, μάθησης και επιρροής. Ο τρόπος με τον οποίο ενεργοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται μόνο από τις λειτουργικές τους αρμοδιότητες, αλλά κυρίως από τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας σχέσης ισοτιμίας, αναγνώρισης και κοινής παιδαγωγικής ηθικής. Η προσωπική βιογραφία, η πολιτισμική εγγραφή της συνεργατικότητας, η επιστημονική συγκρότηση και η αξιακή ταύτιση λειτουργούν ως δομικά υποστρώματα που ενισχύουν τη δυνατότητα σύμπραξης. Ωστόσο, η ύπαρξη θεσμικών και οργανωσιακών περιορισμών, όπως η αδράνεια της σχολικής κουλτούρας, μπορεί να αναστείλει ή να περιορίσει τη λειτουργικότητα της δυάδας. Συνεπώς, η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας δεν είναι ούτε προδιαγεγραμμένη ούτε εξασφαλισμένη, αλλά αποτελεί ένα παιδαγωγικό εγχείρημα σχέσης, ταυτότητας και συστημικής συνθήκης, που απαιτεί ενεργή επένδυση, θεσμική υποστήριξη και συλλογικό μετασχηματισμό.

Δ 4. Πώς βιώνεται και πώς υλοποιείται η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ, και ποιοι παράγοντες ευνοούν ή εμποδίζουν την ενεργοποίησή της;

Η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ συνιστά μια μορφή συμπεριληπτικής πρακτικής, η οποία δεν ενεργοποιείται αυτόματα με τη θεσμική συνένυρεση δύο εκπαιδευτικών στον ίδιο χώρο. Αντιθέτως, συγκροτείται δυναμικά ως αποτέλεσμα ενός σύνθετου πλέγματος αλληλεπιδρώντων παραγόντων, σχεσιακών, οργανωσιακών, αξιακών και θεσμικών. Το ερώτημα, επομένως, δεν είναι μόνο πώς συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά υπό ποιες συνθήκες καθίσταται δυνατή ή αδύνατη η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας ως αποτελεσματικού παιδαγωγικού σχήματος.

Α) Προϋποθέσεις ενεργοποίησης της συνδιδασκαλίας

Αξιακή και παιδαγωγική ταύτιση.

Η περίπτωση της Άννας αναδεικνύει ότι η συνδιδασκαλία δεν ενεργοποιείται αυτόματα από την απλή συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στον ίδιο χώρο. Αντίθετα, η ουσιαστική συνεργασία βασίζεται σε μια σειρά από προϋποθέσεις. Μια από τις σημαντικότερες είναι η βαθύτερη ταύτιση στο επίπεδο των παιδαγωγικών και

κοινωνικών αξιών. Όταν υπάρχει αξιακή σύμπνοια, η συνεργασία βιώνεται ως φυσική συνέπεια. Στην εμπειρία της Άννας, η σύμπνοια με συναδέλφους όπως η Βιργινία και η Βάλια θεμελιώνεται σε κοινές κοσμοθεωρίες γύρω από τη σχολική ζωή, καθώς μοιράζονται το ίδιο όραμα για ένα σχολείο συμπεριληπτικό, δημοκρατικό, με σεβασμό στη διαφορετικότητα. Υπάρχει ηθική συμφωνία ως προς τη στάση απέναντι στα παιδιά και τους γονείς. Αυτή η αξιακή ταύτιση δημιουργεί ένα ισχυρό υπόβαθρο εμπιστοσύνης και συνεννόησης – επιτρέπει στους δύο εκπαιδευτικούς να λειτουργούν σαν ομάδα με κοινούς σκοπούς, διευκολύνοντας την έναρξη και διατήρηση της συνδιδασκαλίας.

Προγραμματισμός και συντονισμός.

Η Άννα υπογραμμίζει τη σημασία του από κοινού προγραμματισμού των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Όταν οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μαζί τις δραστηριότητες και τους στόχους για τους μαθητές, η συνεργασία μετατρέπεται σε συνδημιουργία. Αυτό αποτρέπει τη διολίσθηση σε απομονωμένους ρόλους (π.χ. ο ένας διδάσκει και ο άλλος παρατηρεί σιωπηλά). Στην πράξη, η Άννα φροντίζει να υπάρχει συνεχής συνεννόηση και εκ των προτέρων σχεδιασμός με τη δασκάλα γενικής παιδείας. Έτσι, η συνδιδασκαλία δεν περιορίζεται σε μια παράλληλη φυσική παρουσία στην τάξη, αλλά υλοποιείται με σαφές κοινό σχέδιο και στόχους που έχουν τεθεί από κοινού. Ο συντονισμός αυτός διασφαλίζει ότι και οι δύο γνωρίζουν τον ρόλο τους ανά πάσα στιγμή και συμβάλλουν ενεργά.

Ρητή αναγνώριση της ισοτιμίας.

Ένας παράγοντας-κλειδί που ενισχύει τη συνεργατική διδασκαλία, όπως προκύπτει από την εμπειρία της Άννας, είναι η δημόσια και ρητή αναγνώριση της ισοτιμίας των δύο εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα όπου η δασκάλα γενικής δηλώνει στους μαθητές «από σήμερα έχετε δύο δασκάλους» λειτούργησε καταλυτικά. Αυτή η δήλωση κανονικοποιεί την παρουσία της Άννας και οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι και οι δύο είναι ισότιμες εκπαιδευτικοί της τάξης. Η απλή αυτή φράση εξισορροπεί τις αντιλήψεις των παιδιών, αλλά και των γονιών ενδεχομένως, και ενισχύει τη θεσμική αξιοπρέπεια του ρόλου της ΠΣ. Όταν ο εκπαιδευτικός της ΠΣ παρουσιάζεται ευθύς εξ αρχής όχι ως βοηθός, αλλά ως συμπρωταγωνιστής στη διδασκαλία, η συνεργασία θεμελιώνεται πάνω σε σταθερές βάσεις αμοιβαίου σεβασμού και κοινής ευθύνης.

Συναισθηματική ασφάλεια και οικειότητα.

Η εμπειρία της Άννας δείχνει ότι η συνδιδασκαλία λειτουργεί καλύτερα όταν μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών υπάρχει ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας. Όταν η ίδια αισθάνεται αποδοχή, εμπιστοσύνη και ειλικρινή επικοινωνία με τη συνάδελφό της, η συνεργασία ανθίζει. Η οικειότητα που αναπτύσσεται, να μπορεί δηλαδή η καθεμία να μιλήσει ανοιχτά, να παραδεχτεί λάθη, να ακούσει κριτική, λειτουργεί ως αόρατη υποδομή της συνεργασίας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι δύο εκπαιδευτικοί νιώθουν ασφαλείς να είναι ευέλικτοι, να διορθώνουν η μία την άλλη χωρίς παρεξηγήσεις και να αναλαμβάνουν από κοινού δράση στην τάξη. Η Άννα, όταν ένωσε αυτή τη συναισθηματική ασφάλεια με τη Βιργινία, μπόρεσε να συνεργαστεί χωρίς άγχος, με αποτέλεσμα μια πιο αυθεντική και δημιουργική συνδιδασκαλία.

B) Θεσμικά και συστημικά εμπόδια

Απουσία θεσμικού πλαισίου και επιμόρφωσης.

Παρά τις θετικές εμπειρίες πρακτικής, επισημαίνεται από την αφηγήτρια ότι η συνδιδασκαλία δεν αποτελεί ακόμα σταθερά ενταγμένη παιδαγωγική πρακτική στο σχολείο. Ορισμένοι δομικοί και πολιτισμικοί παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά στην ενεργοποίησή της. Ένας από τους κυριότερους είναι η απουσία σαφούς θεσμικού πλαισίου και επιμόρφωσης σχετικά με τη συνδιδασκαλία. Ως καθοριστικός παράγοντας αναγνωρίζεται η έλλειψη επίσημης καθοδήγησης, οδηγιών ή σεμιναρίων γύρω από το πώς θα μπορούσε να υλοποιηθεί η συνεργατική διδασκαλία. Δεν υπάρχει κάποιος σύμβουλος ή φορέας που να τους εκπαιδεύει ως δυάδα. Έτσι, η επιτυχία της συνδιδασκαλίας επαφίεται αποκλειστικά στην ατομική προθυμία, την προσωπική επινόηση και την επιστημονικότητα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, αντί να υποστηρίζεται από δομημένες θεσμικές διαδικασίες. Αυτό σημαίνει ότι αν η εκπαιδευτικός γενική ή η εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν έχουν οι ίδιοι το κίνητρο, η συνδιδασκαλία πιθανότατα δεν θα συμβεί, αφού το σύστημα δεν την επιβάλλει ούτε την διευκολύνει θεσμικά.

Ελλιπής ή λανθασμένη διάγνωση των μαθητών.

Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να εμποδίσει την ενεργοποίηση της συνδιδασκαλίας είναι η ελλιπής ή λανθασμένη διάγνωση των μαθητών που δέχονται ΠΣ. Όπως επισημαίνεται, όταν της ανατίθενται μαθητές χωρίς σαφή διάγνωση ή με ασαφές προφίλ αναγκών, η Άννα διαπιστώνει ότι μεγάλο μέρος της ενέργειάς της

απορροφάται στη διαχείριση απρόβλεπτων καταστάσεων και κρίσεων, αντί σε προγραμματισμένη συνεργατική διδασκαλία. Η συνεχής επιτήρηση του μαθητή αυτού εμποδίζει την ομαλή συμπερίληψή της στο γενικό διδακτικό σχήμα, επειδή διαρκώς καλείται να λειτουργεί μόνη της για να τον στηρίξει. Μια έγκαιρη και ακριβής διάγνωση θα μπορούσε να θέσει πιο ρεαλιστικούς στόχους και όρια στην παρέμβαση, επιτρέποντας και στη συνδιδασκαλία να αναπτυχθεί.

Παιδαγωγική αδράνεια και οργανική απάθεια.

Τέλος, στην εν λόγω περίπτωση επισημαίνεται η ύπαρξη μιας γενικότερης παιδαγωγικής αδράνειας στο σχολικό πλαίσιο, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά στην ενεργοποίηση της συνδιδασκαλίας. Η ήδη αναφερθείσα μεταφορά του σχολείου της ως «μαυσωλείο» αποδίδει γλαφυρά αυτή την αίσθηση στασιμότητας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ακόμη και αν η ίδια είναι επιστημονικά έτοιμη και πρόθυμη να συνεργαστεί, αν η κουλτούρα του σχολείου και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν τη συνεργασία, η συνδιδασκαλία δύσκολα θα ανθίσει. Η απουσία ενός συλλογικού οράματος και πρόθεση για αλλαγή σηματοδοτεί ότι πρωτοβουλίες όπως η συνδιδασκαλία μπορεί να αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό ή να μην υποστηρίζονται ενεργά. Ουσιαστικά απαιτείται η κινητοποίηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και αλλαγή κουλτούρας για να αποτελέσει η συνδιδασκαλία κοινή πρακτική, διαφορετικά οι προσπάθειες μεμονωμένων εκπαιδευτικών μένουν μετέωρες.

Συμπερασματικά: Η αφήγηση της Άννας καταδεικνύει ότι η συνδιδασκαλία βιώνεται ως μια σχέση βαθιάς αμοιβαιότητας και συλλογικής ευθύνης, υπό την προϋπόθεση ότι προϋπάρχουν οι κατάλληλες πολιτισμικές, αξιακές και θεσμικές βάσεις. Η λειτουργική ενεργοποίησή της προϋποθέτει ηθική σύμπλευση, κοινό προγραμματισμό, ρητή αναγνώριση της ισοτιμίας και ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η απουσία θεσμικού πλαισίου, η οργανωσιακή απάθεια και οι δομικές αβεβαιότητες, όπως οι ασαφείς διαγνώσεις ή η ατομικοποίηση της στήριξης, συνιστούν σοβαρούς ανασταλτικούς παράγοντες. Συνεπώς, η συνδιδασκαλία δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ατομική ευθύνη ή επιμέρους επιλογή, αλλά ως συστημική παιδαγωγική δυνατότητα που απαιτεί συλλογική επένδυση, θεσμική υποστήριξη και πολιτισμική μετατόπιση εντός της σχολικής κοινότητας.

Δ 5. Συνολική αποτίμηση της περίπτωσης Άννας

Η περίπτωση της Άννας ξεχωρίζει για τη συστηματικότητα και την εσωτερική συνέπεια με την οποία νοσηματοδοτεί τον ρόλο της στην ΠΣ. Πρόκειται για μια εκπαιδευτικό που εντάσσει την επιστημονική της κατάρτιση στο επίκεντρο της πρακτικής της. Σε αντίθεση με άλλες αφηγήσεις εκπαιδευτικών ΠΣ όπου μπορεί να κυριαρχούν στοιχεία όπως η ευαισθησία, η συντροφικότητα ή η βιωματική σχέση με τον μαθητή, στην αφήγηση της Άννας αναδύεται μια επαγγελματική ταυτότητα δομημένη πρωτίστως γύρω από την επιστημοσύνη, τον αναστοχασμό και τη θεωρητική επίγνωση του ρόλου της.

Η Άννα εμφανίζεται ως επαγγελματίας που δεν «προσαρμόζεται» απλώς παθητικά στο πλαίσιο της ΠΣ, αλλά το ερμηνεύει δημιουργικά και το επενδύει με θεωρητικό και παιδαγωγικό βάθος. Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζει τις παρεμβάσεις της, οργανώνει τις συνεργασίες της και αξιολογεί τη συνδιδασκαλία δεν προκύπτει από σπασμωδικές, εμπειρικές αντιδράσεις ή μόνο από προσωπική διαίσθηση, αλλά εδράζεται σε μια κριτική παιδαγωγική στάση υποστηριζόμενη από την επιστημοσύνη και τη διαρκή στοχαστική επεξεργασία. Η Άννα χρησιμοποιεί τη σχετική βιβλιογραφία, τις επιστημονικές θεωρίες και τα δεδομένα που συλλέγει από τη δική της πρακτική για να στηρίξει τις επιλογές της. Έτσι, κάθε της βήμα στην τάξη φαίνεται να είναι μελετημένο και να εντάσσεται σε ένα γενικότερο σχέδιο δράσης.

Η έμφαση που προσδίδει στην επιστημοσύνη δεν παρουσιάζεται ως ψυχρή τεχνική επάρκεια ή ως επίδειξη γνώσεων. Αντίθετα, για εκείνη η επιστημονική προσέγγιση είναι μια μορφή επαγγελματικής ενδυνάμωσης και ηθικής τοποθέτησης. Η Άννα διεκδικεί την επαγγελματική της αναγνώριση καθώς γνωρίζει το αντικείμενό της, ερευνά, αναστοχάζεται και παρεμβαίνει με ακρίβεια και σκοπιμότητα. Με αυτόν τον τρόπο μετατρέπει τον ρόλο του εκπαιδευτικού της ΠΣ από έναν περιθωριακό βοηθητικό ρόλο σε φορέα παιδαγωγικής ηγεσίας και σε θέση που αξιώνει θεσμική ισοτιμία μέσα στο σχολείο.

Επιπλέον, η επιστημονική της ταυτότητα λειτουργεί για την Άννα σαν ένα πλέγμα προστασίας και σταθερότητας μέσα σε ένα εργασιακό πεδίο που συχνά χαρακτηρίζεται από ασάφειες στο θεσμικό πλαίσιο, έλλειψη υποστήριξης και πολιτισμική απαξίωση του ρόλου. Μέσα σε αυτές τις αντίξοες συνθήκες, η Άννα αρθρώνει τη φωνή της με σιγουριά, έχοντας ως στήριγμα τις γνώσεις και τις μεθόδους της. Διεκδικεί αναγνώριση όχι ως «η καλή, ευαισθητοποιημένη δασκάλα που βοηθά», αλλά ως κριτική επαγγελματίας με τεκμηριωμένο λόγο και στρατηγική παρουσία. Αυτή η στάση της

προσδίδει κύρος και βαρύτητα στο έργο της, αλλά και την βοηθά να αντιμετωπίζει με ανθεκτικότητα τις δυσκολίες.

Μέσω της επιστημονικής της προσέγγισης η Άννα επηρεάζει τις συνεργασίες της, καθώς η ίδια, με γνώμονα τις γνώσεις και τη μεθοδολογία, συμβάλλει στο ενισχυθεί επιστημονικά η εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, παρεμβαίνει στον σχολικό πολιτισμό, εισάγοντας δράσεις και προτάσεις που βασίζονται σε τεκμήρια και θεωρίες, επηρεάζοντας έτσι ευρύτερα τη σχολική μονάδα. Δεν διστάζει να προτείνει αλλαγές που θα μπορούσαν να αναβαθμίσουν συνολικά τον θεσμό της ΠΣ. Επιπλέον, όπως καταδεικνύεται από τις ενέργειές της, η συνδιδασκαλία για την Άννα δεν είναι μια απλή τεχνική διευθέτηση μέσα στην τάξη, αλλά μια θεωρητικοποιημένη παιδαγωγική πράξη με στόχο την αλλαγή κουλτούρας. Αντίστοιχα, η συνεργασία για εκείνη δεν είναι απλώς ζήτημα καλής θέλησης, αλλά ένα δομημένο πεδίο κοινής ευθύνης και συλλογικής δράσης.

Συνολικά, η περίπτωση της Άννας αναδεικνύει την ΠΣ όχι ως έναν μηχανισμό απλής ένταξης του μαθητή, αλλά ως ένα πεδίο παραγωγής νέου επαγγελματικού νοήματος, ανάδειξης εκπαιδευτικής ηγεσίας και εν δυνάμει παιδαγωγικής μεταρρύθμισης. Σε ένα θεσμικό τοπίο που συχνά εμφανίζεται αντιφατικό και αποπροσανατολισμένο, η Άννα υπενθυμίζει με το παράδειγμά της ότι η στιβαρή επιστημονική συγκρότηση του εκπαιδευτικού δεν είναι πολυτέλεια – είναι όρος παιδαγωγικής αξιοπρέπειας και κοινωνικής ευθύνης.

6.3 Η περίπτωση της Πένυς: Η αφοσίωση στην ΕΑΕ εντός της ΠΣ

Α. Ανακατασκευή της διαδρομής του βίου

Η Πένυ γεννήθηκε στις αρχές τις δεκαετίας του '90. Από τα χρόνια του γυμνασίου ανέπτυξε έντονο ενδιαφέρον για την ΕΑΕ, εκδηλώνοντας νωρίς την επιθυμία να ακολουθήσει σχετική επαγγελματική πορεία. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας της, και ιδίως μέσω εμπειρίας σε ειδικό σχολείο στο πλαίσιο του προγράμματος «εβδομάδα εργασίας» στο Λύκειο, το ενδιαφέρον αυτό μετατράπηκε σε σαφή επαγγελματικό προσανατολισμό και τελικά εισήχθη σε Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η Πένυ επιδεικνύει από την αρχή των σπουδών της ισχυρό κίνητρο και ενεργή εμπλοκή

στο πεδίο: εκπαιδεύεται στη νοηματική γλώσσα, στο σύστημα Braille, γίνεται μέλος συλλόγων και ασχολείται με ζητήματα προσβασιμότητας. Το 2015 ξεκινά την επαγγελματική της σταδιοδρομία ως αναπληρώτρια δασκάλα στην ΠΣ σε δημοτικό σχολείο αστικής περιοχής. Η πρώτη της χρονιά είναι ομαλή καθώς εργάζεται σε με υποστηρικτικό περιβάλλον και συνεργάσιμη μαθήτρια. Το επόμενο έτος μετακινείται σε ειδικό σχολείο της, όπου βιώνει μία εμπειρία άκρως ενδυναμωτική. Η εμπειρία της εκεί είναι «η καλύτερη χρονιά από άποψη δουλειάς», καθώς έχει την ευκαιρία να εφαρμόσει εξειδικευμένες πρακτικές μέσα σε ένα πλήρως προσανατολισμένο στην ΕΑΕ περιβάλλον. Από το 2017 μέχρι το 2021 μετακινείται και εργάζεται σε διαφορετική περιοχή. Κατά τα τέσσερα αυτά χρόνια βιώνει μια σειρά από ιδιαίτερα διαφοροποιημένες επαγγελματικές εμπειρίες. Η πρώτη της χρονιά είναι δύσκολη καθώς τοποθετείται σε σχολείο στο οποίο η δασκάλα τάξης δεν είναι δεκτική προς εκείνη και το έργο της. Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες, η Πένυ επιμένει, στηριζόμενη στην υποστήριξη του διευθυντή και την προσωπική της ανθεκτικότητα. Τα επόμενα χρόνια βιώνει πιο ισορροπημένες εμπειρίες, με συνεργασίες βασισμένες σε αμοιβαίο σεβασμό και συναδελφικότητα. Παρότι η συνδιδασκαλία δεν υλοποιείται υπάρχουν συνθήκες ανοιχτού διαλόγου και συνεργασίας. Κατά τη διάρκεια της τετραετούς παραμονής στην περιοχή, η Πένυ αρχικά αντιμετωπίζει προκατάληψη από τον σύλλογο διδασκόντων, κατάλοιπο της κακής εντύπωσης που είχαν δημιουργήσει προηγούμενοι εκπαιδευτικοί ΠΣ. Μέσα από την καθημερινή επαγγελματική της συνέπεια καταφέρνει να ανατρέψει τις αρνητικές εντυπώσεις και να εδραιώσει την αξία του ρόλου της. Από το 2021 έως το 2023 εργάζεται σε άλλη πόλη, σε συνθήκες που για πρώτη φορά της επιτρέπουν να υποστηρίξει τον ίδιο μαθητή σε δύο συνεχόμενες χρονιές. Η συνεργασία της με τη δασκάλα της τάξης εξελίσσεται σε πλήρη συνδιδασκαλία, μέσα από ένα αυθεντικό πνεύμα εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και συνεργασίας. Τέλος, το 2024 μετακινείται σε άλλη περιοχή, όπου για πρώτη φορά πρέπει να εργάζεται σε δύο διαφορετικά σχολεία και να υποστηρίζει 3 διαφορετικούς μαθητές. Το γεγονός αυτό επιφέρει προκλήσεις, ωστόσο καταφέρνει να προσαρμοστεί, να διατηρήσει το συνεργατικό της πνεύμα και στο ένα σχολείο να υλοποιείται συνδιδασκαλία.

B. Αφηγηματική δομή

B.1 Εξέλιξη/ ροή της αφήγησης

Η αφήγηση της Πένυς διαρθρώνεται γραμμικά και με χρονολογική συνοχή, καθώς αναπτύσσεται κατά κύριο λόγο με βάση τη φυσική σειρά των γεγονότων της ζωής της από την παιδική ηλικία και τα μαθητικά της χρόνια, συνεχίζει στις πανεπιστημιακές σπουδές και έπειτα αφηγείται κάθε σταθμό της επαγγελματικής της διαδρομής έως σήμερα. Αυτή η χρονική γραμμικότητα προσδίδει αίσθηση μιας συνεκτικής, προοδευτικής εξέλιξης της αφήγησής της με αφετηρία την πρώτη απόφαση να ακολουθήσει την ειδική αγωγή, η οποία προβάλλεται ως θεμέλιο ολόκληρης της επαγγελματικής της ταυτότητας. Παρά τη χρονική συνέπεια, η αφήγηση δεν είναι ισομερώς αναλυτική. Ορισμένα επεισόδια περιγράφονται πιο περιληπτικά, ενώ άλλα ξεδιπλώνονται με έντονη παραστατικότητα και συναισθηματική ένταση. Η αφήγηση παρουσιάζεται σε δύο διακριτά επίπεδα, το πρώτο επίπεδο ροής αφορά το συνεχές αφήγημα εκπαίδευσης και εργασίας, και το δεύτερο διαλογικό επίπεδο το οποίο προκύπτει από τις παρεμβάσεις της συνεντεύκτριας οι οποίες πυροδοτούν εμβαθύνσεις και αξιολογική αφήγηση σε αφηγηματικές θεματικές ενότητες.

B.2 Τι λέγεται και τι αποσιωπάται

Η αφηγήτρια εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά στην επαγγελματική της πορεία, ενώ τα στοιχεία από την προσωπική της ζωή είναι περιορισμένα. Ξεχωρίζουν ιδιαίτερα η εμπειρία της σύγκρουσης με εκπαιδευτικό εντός του θεσμού της ΠΣ και η εμπειρία συνδιδασκαλίας, καθώς και τα δύο εμφανίζονται έντονα βιωματικά φορτισμένα. Τα επεισόδια αυτά δραματοποιούνται, με αναπαραστάσεις σκηνών, διαλόγους και συναισθηματικά φορτισμένη γλώσσα. Παράλληλα, συχνά η Πένυ συνδέει το προσωπικό της βίωμα με γενικότερες παρατηρήσεις για το θεσμικό πλαίσιο της ΠΣ, καταδεικνύοντας τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της αφήγησής της. Η ίδια προχωρά σε γενικεύσεις και κρίσεις, όπως π.χ. την έλλειψη επαγγελματισμού ορισμένων συναδέλφων ή τις θεσμικές αστοχίες στην πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

B.3 Αφηγηματικό ύφος

Το ύφος της Πένυς είναι άμεσο, προφορικό και εμποτισμένο με συναισθηματικές εκφορές. Η γλώσσα της είναι απλή, προφορική, με συναισθηματικές εξάρσεις και καθημερινές εκφράσεις. Συχνά αξιοποιεί το χιουμοριστικά στοιχεία και τον αυτοσαρκασμό, και προδίδει έμφαση με γλωσσικά στοιχεία όπως π.χ. υπερβολές (πάρα πάρα πολύ) ή διπλές καταφάσεις. Έντονη είναι και η χρήση συγκρίσεων και αντιθέσεων για να αναδείξει σημαντικά νοήματα. Αυτές οι αντιθέσεις ενισχύουν

αφηγηματικά το λόγο της και δημιουργώντας διαβαθμίσεις στο ρυθμό της. Σημαντικό στοιχείο είναι και η ζωντανή αναπαράσταση διαλόγων, οι οποίοι εντείνουν τη δραματικότητα και προσδίδουν βιωματική ένταση στα περιστατικά. Παράλληλα, δεν παρατηρήθηκαν αμφιταλαντεύσεις ή ρήγματα στην πορεία της, γεγονός που ενισχύει την εικόνα ενός σταθερού επαγγελματικού προσανατολισμού.

Συνολικά, η αφήγηση της Πένυς συγκροτεί ένα συνεκτικό βιογραφικό αφήγημα με επίκεντρο τη διαρκή αφοσίωση και δέσμευση στην ΕΑΕ. Η χρονική συνέπεια, η συναισθηματική έκφραση και στοχαστικό βάθος είναι κυρίαρχα στοιχεία του συνολικού αφηγήματος.

Γ. Δομική περιγραφή

Πρώιμη απόφαση: Η ειδική αγωγή ως επαγγελματικός στόχος από την εφηβεία

«Από πολύ μικρή είχα αποφασίσει ότι θα ήθελα να ασχοληθώ με το κομμάτι της ειδικής αγωγής... από το γυμνάσιο ακόμα. [...] Είχα την ευκαιρία λοιπόν σε αυτή την εβδομάδα εργασίας να επιλέξω να είμαι σε ένα ειδικό σχολείο της πόλης μου [...] πήγα σε όλες τις τάξεις, γνώρισα παιδιά, είδα πώς δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί. [...] Ούτε επηρεάστηκα ποτέ από κάποιον για το τι θα κάνω... Ίσως αγαπούσα πάρα πολύ τα παιδιά και με ενδιέφερε περισσότερο να ασχοληθώ με παιδιά που χρειάζονταν κάτι παραπάνω από την τυπική εκπαίδευση. [...] Ακόμα και εμένα μου κάνει εντύπωση πώς ένα παιδί 14–15 χρονών ήταν τόσο αποφασισμένο.»

Η ενότητα αυτή αναπτύσσεται στα πρώτα λεπτά της συνέντευξης και εστιάζει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής επιθυμίας της Πένυς ήδη από τα εφηβικά της χρόνια να ασχοληθεί επαγγελματικά με την ΕΑΕ. Η αφήγηση ξεκινά από τη σχολική εμπειρία και οργανώνεται γύρω από ένα καθοριστικό γεγονός: την συμμετοχή της στο πρόγραμμα «εβδομάδας εργασίας» στο Λύκειο κατά το οποίο πήγε και «εργάστηκε» σε ένα ειδικό σχολείο. Παρόλο που η επαφή αυτή επιβεβαιώνει την επιθυμία της, η ίδια αναφέρει πως η απόφαση ουσιαστικά είχε ληφθεί πολύ νωρίτερα, από το γυμνάσιο, δίχως ωστόσο να την έχει επηρεάσει κάποιο συγκεκριμένο γεγονός ή συνθήκη. Η Πένυ παρουσιάζει τον επαγγελματικό της προσανατολισμό με συνέπεια και εσωτερική βεβαιότητα, ενώ δηλώνει με έμφαση ότι δεν προέκυψε από οικογενειακή επίδραση, συγκυρία ή προσωπική εμπειρία αναπηρίας. Η τοποθέτηση αυτής της ενότητας στην αρχή της συνέντευξης λειτουργεί αφηγηματικά ως σημείο εδραίωσης της επαγγελματικής της ταυτότητας: είναι η θεμέλια επιλογή στην οποία θα δομηθεί όλη η υπόλοιπη βιογραφική αφήγηση.

Η Πένυ περιγράφει με απλότητα και σαφήνεια ότι βίωσε την πρώτη της επαφή με την ΕΑΕ ως φυσική επιβεβαίωση μιας εσωτερικής διάθεσης. Επίσης, υποβαθμίζει τη σημασία των ακαδημαϊκών επιδόσεων για την εισαγωγή της στο πανεπιστήμιο, ενώ αντίθετα επισημαίνει την ισχύ της θέλησης: «το ήθελα πολύ, το προσπάθησα και τα κατάφερα». Αυτή η ενότητα, λοιπόν, όχι μόνο πληροφορεί για την απαρχή της επαγγελματικής της πορείας, αλλά επιτελεί και λειτουργία αυτοπροσδιορισμού, σκιαγραφώντας την Πένυ ως άτομο που έδρασε με προσήλωση σε έναν στόχο ήδη από την εφηβεία.

Από το τρισθέσιο σχολείο στο πανεπιστήμιο: Εκπαιδευτικά βιώματα και πρότυπα στη σχολική διαδρομή

«Εγώ μεγάλωσα σε ένα μικρό χωριό, με ένα τρισθέσιο σχολείο... θεωρώ ότι η εκπαίδευση δεν ήταν τόσο υψηλή όσο θα ήταν σε κάποια άλλη περιοχή [...] Μετά γυμνάσιο, λύκειο στην πόλη όσο να 'ναι άλλαξαν τα πράγματα. Είχαμε εκπαιδευτικούς τους οποίους θαυμάζαμε [...] Θαύμαζα πάρα πολύ έναν θεολόγο... μας ενέπνευσε σε πάρα πολλά πράγματα... όπως επίσης και έναν φιλόλογο, ο κύριος Δημήτρης... αυτός με έκανε να αγαπήσω τα αρχαία...»

Σε αυτή την ενότητα, η Πένυ ανακαλεί τις σχολικές της εμπειρίες από το δημοτικό έως το λύκειο, εντοπίζοντας διαφορές ανάμεσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του μικρού χωριού και της πόλης. Η αφήγηση ξεκινά με την αναφορά σε ένα υποστηρικτικό αλλά εκπαιδευτικά περιορισμένο περιβάλλον, ένα τρισθέσιο σχολείο, και σταδιακά μεταβαίνει στο γυμνάσιο και λύκειο της πόλης, όπου η ίδια έρχεται σε επαφή με εμπνευσμένους καθηγητές. Η επιλογή των συγκεκριμένων αναμνήσεων δεν αποτελεί μόνο αναδρομή, αλλά αποκτά λειτουργία συγκριτικής νοηματοδότησης: η εμπειρία της χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης στο χωριό ενισχύει την αξία και την επίδραση των θετικών προτύπων στη δευτεροβάθμια. Ιδιαίτερη θέση καταλαμβάνει ο θεολόγος, παρά την αποστασιοποίησή της από τη θρησκεία, και ο φιλόλογος που «της έμαθε να αγαπά τα αρχαία». Οι περιγραφές εμπλουτίζονται με θαυμασμό και συναίσθημα, ενώ η απόσυρση της αγάπης για το μάθημα μετά την αποχώρηση του συγκεκριμένου καθηγητή υποδηλώνει την αξία του ρόλου του δασκάλου, και όχι μόνο της ύλης. Αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως πηγή έμπνευσης και αποδίδει αξία όχι μόνο στις γνώσεις που παρείχαν, αλλά και στον τρόπο που τις αντιμετώπιζαν ως ανθρώπους.

Η συναισθηματική πρόκληση της ειδικής αγωγής και η ανάγκη για εσωτερική δέσμευση

«Νομίζω ότι είναι ένα επάγγελμα το οποίο αν δεν το θες πραγματικά, είναι πάρα πολύ δύσκολο να το κάνεις. [...] Απλά θέλω να πω επειδή είναι αρκετά ψυχοφθόρο, ΕΙΝΑΙ ψυχοφθόρο να ασχολείσαι με παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν τόσα προβλήματα, είναι δύσκολο και μπορεί να συναντήσεις περιπτώσεις πολύ περίεργες και δύσκολες, οπότε δεν είναι εύκολο. Νομίζω ότι αν αποφασίσεις πραγματικά να το κάνεις, να χρειάζεται.... Χρειάζεται γερό στομάχι.»

Η συγκεκριμένη αφηγηματική ενότητα έρχεται κατόπιν δήλωσης της συνεντεύκτριας ότι ανυπομονεί να μάθει για την προετοιμασία την ειδικών παιδαγωγών στο συγκεκριμένο τμήμα. Σε αυτό το σημείο η Πένυ έκρινε απαραίτητο πριν προχωρήσει να αποσαφηνίσει κομβικά ζητήματα για το επάγγελμα, και εκφράζει με σαφήνεια τη βαθιά της συναισθηματική και ηθική σχέση με το επάγγελμα της ειδικής αγωγής. Η αφήγηση ξεκινά με μια γενική διατύπωση: *«Νομίζω ότι είναι ένα επάγγελμα το οποίο αν δεν το θες πραγματικά, είναι πάρα πολύ δύσκολο να το κάνεις»*, θέτοντας εξ αρχής έναν καθαρό διαχωρισμό ανάμεσα στην εξωτερική επιλογή και στην εσωτερική δέσμευση. Η διατύπωση υποδηλώνει ότι η επαγγελματική ενασχόληση με παιδιά με αναπηρίες δεν είναι απλώς μια εργασιακή πράξη, αλλά μια προσωπική επιλογή υψηλής συναισθηματικής επένδυσης. Η αφήγηση συνεχίζεται με έναν τόνο ρεαλιστικής επίγνωσης: *«είναι αρκετά ψυχοφθόρο... να ασχολείσαι με παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν τόσα προβλήματα»*. Εδώ αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα του έργου, όχι μόνο σε επίπεδο παιδαγωγικής πρακτικής αλλά και ως ανθρώπινης συναισθηματικής εμπλοκής με τις δυσκολίες των παιδιών. Η Πένυ δεν ωραιοποιεί το επάγγελμα, αλλά υπογραμμίζει τον απαιτητικό του χαρακτήρα, ενώ με την επανάληψη του επιθέτου «δύσκολο» (τρεις φορές) ενισχύει το συναισθηματικό φορτίο της αφήγησης. *«Χρειάζεται γερό στομάχι»*, μια φράση που λειτουργεί ως συμπύκνωση της εμπειρίας της. Το «γερό στομάχι» δεν αποδίδει μόνο ψυχολογική ανθεκτικότητα, αλλά φανερώνει την επίγνωση των προκλήσεων που ενέχει η ενασχόληση με την ΕΑΕ.

Η επιλογή των λέξεων και το ύφος της αφήγησης είναι ειλικρινές, άμεσο και χωρίς ωραιοποιήσεις, γεγονός που φανερώνει την αυθεντικότητα της σχέσης της με το επάγγελμα και τη βαθιά της εμπειρία. Ταυτόχρονα, ο τρόπος που διατυπώνει τις σκέψεις της υποδηλώνει ότι απευθύνεται όχι μόνο στην συνεντεύκτρια, αλλά και στους υποψήφιους συναδέλφους της θέτοντας όρια, ενώ ταυτόχρονα νοσηματοδοτεί την εκπαιδευτική της πορεία.

Φοιτητικά χρόνια και εκπαιδευτική εμπειρία: Η γνωριμία με την ΕΑΕ μέσα από τη θεωρία και την πράξη

Πολλές πληροφορίες. Πολλά πράγματα πάνω στην ειδική. Πάνω σε κάθε κομμάτι της. [...] στο κομμάτι της ψυχολογίας, επίσης πάρα πολύ έντονο. [...] Η πρώτη μας πρακτική είναι μέσα σε γενική τάξη [...] μετά το τέταρτο έτος που πήγαμε στο κομμάτι της ειδικής.»

Η Πένυ περιγράφει την εμπειρία της στο πανεπιστήμιο ως συνολικά θετική και διαμορφωτική. Αν και θεωρεί ότι η σχολή της δεν ήταν απαιτητική σε επίπεδο δυσκολίας, αναγνωρίζει ότι το πρόγραμμα σπουδών ήταν πλούσιο σε όγκο και σε βάθος θεματικών αντικειμένων, ειδικά στον τομέα της ΕΑΕ και της Ψυχολογίας. Ιδιαίτερη μνεία κάνει στην κατανομή του περιεχομένου σπουδών. Ειδικότερα, αναφέρει ότι τα πρώτα δύο έτη επικεντρώνονταν στο γενικό παιδαγωγικό και ψυχολογικό υπόβαθρο, ενώ στα επόμενα χρόνια η έμφαση μετατοπιζόταν στην ειδική αγωγή. Η πρακτική άσκηση αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στη διαδρομή της, δίνοντάς της την ευκαιρία να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη. Ως εκ τούτου περιγράφει με λεπτομέρεια τη δομή της πρακτικής, τόσο στη γενική (διδακτικό σενάριο βασισμένο σε παραμύθι) όσο και στη ειδική εκπαίδευση (τμήμα ένταξης), υπογραμμίζοντας τη σημασία της ανατροφοδότησης και της καθοδήγησης που λάμβανε από τους καθηγητές της. Ξεχωριστή θέση στην αφήγησή της έχει η αναφορά σε μία καθηγήτρια εξειδικευμένη στη ΔΑΦ, η οποία αποτέλεσε για εκείνη πρότυπο διδασκαλίας: αυστηρή αλλά δίκαιη, ουσιαστική στη μετάδοση της γνώσης και βαθιά καταρτισμένη, με πρακτική και βιωματική προσέγγιση στη διδασκαλία. Η επιρροή της ήταν τόσο ισχυρή ώστε η Πένυ θα ήθελε να εκπονήσει υπό την εποπτεία της την πτυχιακή της εργασία.

Γενικά, η εμπειρία των σπουδών της παρουσιάζεται ως μία ενισχυτική εμπειρία ως προς τις γνωστικές δεξιότητες, αλλά και ως εμπειρία που επέτρεψε την πρακτική σύνδεση με το αντικείμενο της ειδικής αγωγής. Η τοποθέτηση της ενότητας αυτής στην αφήγηση λειτουργεί ως μετάβαση από την επιλογή των σπουδών στην ενεργή ενασχόληση με το αντικείμενο, σηματοδοτώντας το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη.

Εμπλοκή με την αναπηρία στην πράξη: Η πρώτη επαφή με την αναπηρία όρασης ως βίωμα και συνεργασία

«Εγώ είχα πάει τότε σε σύλλογο τυφλών γιατί ήθελα να ασχοληθώ με αυτό το κομμάτι... Ήρθα σε επαφή με την αναπηρία όρασης. [...] Κάναμε παρουσιάσεις πάνω στην προσβασιμότητα σε πολλά σχολεία, σε συνέδρια... Δίδαξα τυφλούς... Ήταν τρομερή

εμπειρία. [...] Και βλέπεις τη δύναμη που έχουν πάρα πολλοί άνθρωποι. Εντάξει, ψυχές. [...] Ένας από τους καλύτερους μου φίλους είναι ο πρόεδρος [...] Διατηρώ ακόμη επαφές.»

Στη συνέχεια, η Πένυ περιγράφει την εθελοντική της εμπλοκή στο πλαίσιο του προγράμματος αμειβόμενης εργασίας σε σύλλογο τυφλών. Αν και «αμειβόμενη» εργασιακά, η εμπειρία αποκτά έντονο προσωπικό και συναισθηματικό φορτίο, καθώς η Πένυ έρχεται για πρώτη φορά σε άμεση, μακροχρόνια επαφή με την κοινότητα των ατόμων με αναπηρία όρασης. Η περιγραφή αποκτά θερμό τόνο, καθώς γίνεται λόγος για ανθρώπινες σχέσεις, φιλία και δέσιμο. Επομένως πρόκειται για ένα βίωμα συνάντησης και ανάπτυξη σχέσεων με τα άτομα με αναπηρία, και όχι ως θεωρητικό αντικείμενο. Η επαφή με την κοινότητα αυτή προσφέρει πολλαπλές μορφές μάθησης, βιωματική, κοινωνική, συναισθηματική, και φαίνεται να διαμορφώνει καθοριστικά την επαγγελματική της πορεία.

Πρώτη ένταξη στον εκπαιδευτικό χώρο: Μια διερευνητική, θετική αρχή

«Με πήραν στη δεύτερη φάση. Είχα την τύχη να είμαι αρκετά καλό, πολύ μεγάλο σχολείο. Πολλά τμήματα, πολλούς εκπαιδευτικούς. [...] Ο διευθυντής πάρα πολύ καλός, συνεργάστηκα άριστα μαζί του, ο οποίος ήταν ένας εξαιρετικός δάσκαλος [...] με καλωσόρισε πολύ ευχάριστα στην τάξη. [...] Η πρώτη χρονιά μπορώ να πω ότι ήταν έτσι πιο διερευνητική [...] σου δίνουν ωραίες βάσεις θεωρητικά, αλλά όταν μπαίνεις στη δουλειά βλέπεις ότι είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα.»

Η ενότητα αυτή τοποθετείται μετά την παρουσίαση των σπουδών και των πρώτων εμπειριών της Πένυς σε φορείς ΕΑΕ, και σηματοδοτεί τη μετάβασή της στο επαγγελματικό πεδίο ως δασκάλα ΠΣ. Η τοποθέτησή της σε αυτό το σχολείο περιγράφεται με έμφαση ως «τύχη», κάτι που υποδηλώνει την ανακούφισή της για τις εργασιακές συνθήκες. Η αφήγηση επικεντρώνεται σε δύο κεντρικούς άξονες, την ποιότητα της συνεργασίας με τον δάσκαλο της τάξης και την προσαρμογή από το πανεπιστημιακό στο πραγματικό σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός της γενικής προβάλλεται ως πρότυπο συναδέλφου που υποδέχτηκε με αποδοχή και συνεργάστηκε λειτουργικά, ακόμα και αν η μορφή της διδασκαλίας δεν ήταν συνδιδασκαλία. Η Πένυ εστιάζει στη διάσταση της θετικής υποδοχής και της συνεργατικής καθοδήγησης, δηλώνοντας με σαφήνεια ότι αυτή δεν είναι η τυπική εμπειρία των εκπαιδευτικών ΠΣ, αντίθετα, η πλειονότητα των εμπειριών της είναι από συναδέλφους οι οποίοι δεν την

ενέταξαν ισότιμα. Έτσι, η πρώτη χρονιά αποκτά αναδρομική αξία αναφοράς ως μια ιδανική αρχή.

Αφηγηματικά, η τοποθέτηση αυτής της ενότητας αμέσως μετά την ολοκλήρωση των σπουδών της λειτουργεί ως γέφυρα μετάβασης από την εκπαίδευση στην καθημερινότητα της τάξης. Το ύφος είναι θετικό, με συναισθηματικές αποχρώσεις («δόξα τω θεώ», «ήταν καλή χρονιά»), υπογραμμίζοντας ότι αυτή η είσοδος στην επαγγελματική πραγματικότητα της προσέφερε αυτοπεποίθηση και σταθερότητα.

Η εμπειρία στο ειδικό σχολείο: Δουλεύοντας με αυτονομία και συλλογικότητα

«Μετά με έστειλε η μοίρα μου στο ειδικό στην Ελευσίνα [...] είχα την τάξη μου, μπορούσα να δουλέψω, να φτιάξω μόνη μου το πρόγραμμά μου.»
«Κάναμε και παρέα εκτός σχολείου. Δουλεύαμε πάρα πολύ καλά. Συνεργαζόμασταν πολύ καλά [...] είχαμε ένα πάρα πάρα πολύ ωραίο κλίμα.»
«Είχα συγκεκριμένους μαθητές [...] Τους δουλεύεις, δεν είναι ότι είναι ήδη σε μία άλλη τάξη με άλλα παιδιά [...] Έχεις την τάξη σου. Πολύ σημαντικό, πάρα πολύ σημαντικό.»

Στην ενότητα αποτυπώνεται η εμπειρία της Πένυς κατά την τοποθέτησή της σε ειδικό σχολείο, ένα κομβικό σημείο στην επαγγελματική της διαδρομή, καθώς σηματοδοτεί μια σημαντική μετατόπιση στον επαγγελματικό της βίο, όπου από το περιθώριο της συνύπαρξης στη γενική τάξη βρέθηκε να κατέχει στην πλήρη ευθύνη και αυτονομία της διδασκαλίας σε δικό της τμήμα. Η Πένυ αφηγείται αυτό το βιογραφικό επεισόδιο με ζεστό και νοσταλγικό ύφος, υπογραμμίζοντας τη θετική εμπειρία συλλογικότητας και επαγγελματικής ανεξαρτησίας που βίωσε. Δίνει έμφαση στο δημιουργικό κλίμα συνεργασίας με νέους συναδέλφους, στην ελευθερία που της παρείχε το ειδικό σχολείο ώστε να οργανώσει μόνη της το πρόγραμμά της, και στην εγγύτητα που ανέπτυξε με τους μαθητές της. Η χρήση έντονων χαρακτηρισμών («πάρα πάρα πολύ ωραίο κλίμα», «πάρα πολύ σημαντικό») αναδεικνύει το συναισθηματικό βάρος αυτής της εμπειρίας. Η Πένυ εμφανίζεται ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένη στη σημασία του πλαισίου για την ποιότητα της εργασίας της. Ειδικότερα, το γεγονός ότι είχε «την τάξη της» και μπορούσε να εστιάσει σε λίγους συγκεκριμένους μαθητές αναδεικνύεται ως καθοριστικό για την αίσθηση πληρότητας και αποτελεσματικότητας. Αυτή η ενότητα της αφήγησης δεν παρουσιάζεται μόνο ως μια έκφραση επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά ως μοντέλο ιδανικής λειτουργίας της ειδικής αγωγής, όπου υπάρχουν σαφείς ρόλοι, αυτονομία, και ουσιαστική συνεργασία.

«Η πιο δύσκολη χρονιά»: Αντιπαράθεση με τη δασκάλα και υπονόμηση του ρόλου της ΠΣ

«Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι μου έσκισε το καρτελάκι με το όνομα του παιδιού και το πέταξε στα σκουπίδια. [...] Μας πήρε το θρανίο και το έκανε βάση για το χριστουγεννιάτικο δέντρο. [...] Ήθελε να τον βγάλω έξω, να μην είμαστε μέσα στην τάξη. Ουσιαστικά, να μην υπάρχουμε. [...] Ήταν η χειρότερή μου χρονιά, ένιωσα ότι δεν με άντεχαν καν μέσα στην τάξη.»

Η ενότητα αυτή καταλαμβάνει ένα εκτενές και συναισθηματικά φορτισμένο τμήμα της συνέντευξης της Πένυς και αναφέρεται σε επόμενη επαγγελματική χρονιά. Αποτελεί κρίσιμο σημείο στην επαγγελματική της αφήγηση και περιγράφεται με λεπτομέρεια, παραστατικότητα και συναισθηματική ένταση. Ενώ μέχρι τότε η αφήγηση ρέει με ήρεμο ρυθμό και θετικούς τόνους, στο σημείο αυτό εισάγεται ένα βιογραφικό επεισόδιο συγκρουσιακό. Στο επεισόδιο περιγράφεται ουσιαστικά η υπονόμηση του ρόλου της ως δασκάλας ΠΣ από μια δασκάλα γενικής αγωγής, η οποία όχι μόνο απορρίπτει την έννοια της συνεργασίας, αλλά υπονομεύει και αντιμάχεται την παρουσία της μέσα στην τάξη. Στην αφήγηση αποτυπώνονται συγκεκριμένα στιγμιότυπα, αναπαραγόμενους διαλόγους, σωματοποιημένες εικόνες (π.χ. το σκισμένο καρτελάκι, η απομάκρυνση του θρανίου) και άμεση συναισθηματική συμμετοχή. Αυτή η αλλαγή ύφους και περιεχομένου υποδηλώνει την τραυματική εμπειρία που αποτέλεσε το εν λόγω επεισόδιο στην επαγγελματική της ταυτότητα. Η Πένυ παρουσιάζει την εμπειρία ως ακραία απομόνωση και απαξίωση. Δεν είχε τη δυνατότητα να επιτελέσει ουσιαστικά τον ρόλο της, ένιωθε ανεπιθύμητη, αόρατη, ακόμη και ανίκανη να ασκήσει τα καθήκοντά της. Αναφέρει ότι δυσκολεύτηκε τόσο πολύ να το διαχειριστεί ώστε έφτασε στο σημείο να σκεφτεί την παραίτηση. Με το παρόν αφήγημα επισημαίνεται το ψυχικό κόστος ως συνέπεια της επαγγελματικής απόρριψης σε μη υποστηρικτικό πλαίσιο. Παράλληλα, η ένταξη αυτής της ενότητας μετά την πρότερη θετική χρονιά δημιουργεί μια σαφή αντίθεση εμπειριών, που αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας στο πλαίσιο της ΠΣ αλλά και τη μεταβλητότητα του θεσμικού πλαισίου, ανάλογα με τους ανθρώπους και το σχολικό κλίμα. Η αφήγηση δομείται διδακτικά, σχεδόν σαν να επιδιώκει να υπογραμμίσει τον κίνδυνο της αποτυχίας του θεσμού όταν αυτός δεν υποστηρίζεται στην πράξη. Στο απόσπασμα, διαφαίνεται η ανθεκτικότητα της αφηγήτριας, η οποία δεν εγκαταλείπει αλλά συνεχίζει να αναζητά και να δημιουργεί συνθήκες ουσιαστικής συνεργασίας σε

επόμενα πλαίσια. Η εμπειρία αυτή αποτελεί έναν κριτικό λόγο για το θεσμό, αλλά και για τη συστημική αδυναμία να εξασφαλιστούν σταθερές συνθήκες για την εφαρμογή της ΠΣ. Παρόλο που η ενότητα είναι εστιασμένη σε ένα προσωπικό επεισόδιο, μέσω αυτής η Πένυ αρθρώνει κριτικές επισημάνσεις για την παιδαγωγική κουλτούρα, την επαγγελματική απομόνωση και την ανάγκη θεσμικής θωράκισης του ρόλου των εκπαιδευτικών της ΠΣ.

Από την απομόνωση στη συνδιδασκαλία: Η εμπειρία της παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη

«Μου έχει τύχει να είμαι σε σχολείο και να έχω ένα παιδί το οποίο ακολουθούσε τόσο καλά το μάθημα... σε μαθησιακό επίπεδο δεν χρειαζόταν τόση βοήθεια... [...] Εγώ ήμουν διστακτική... είχα ήδη μία κακή εμπειρία... πήγα σε ένα άλλο σχολείο... ήμουν πιο μαζεμένη... [...] Και μία μέρα η δασκάλα μου είπε: “Μίλησα με μια συνάδελφο... μου είπε ότι η παράλληλη στήριξη κάνει αυτό το πράγμα.” ... Ήμουν σε φάση “ΝΑΙ. ΘΕΣ;”»

Σε παρόν αφήγημα, η Πένυ περιγράφει την εμπειρία της μετάβασης από ένα παραδοσιακό, περιοριστικό μοντέλο ΠΣ, όπου η ενίσχυση παρέχεται αποκλειστικά στο παιδί-στόχο, προς ένα ανοιχτό, συνεργατικό σχήμα συνδιδασκαλίας. Στην συγκεκριμένη περίπτωση η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ένα παιδί με ΔΑΦ, το οποίο παρουσίαζε εξαιρετικές μαθησιακές ικανότητες και συχνά υπέρβαινε το επίπεδο της πρώτης δημοτικού, γεγονός που της έδωσε την ευκαιρία να λειτουργήσει πιο ελεύθερα μέσα στην τάξη. Εστιάζει στην αρχική της επιφυλακτικότητα, που πηγάζει από μια πρότερη απογοητευτική εμπειρία και ενισχύεται από τη συνεργασία με μια πιο «παραδοσιακή» δασκάλα μεγαλύτερης ηλικίας. Ωστόσο, καθώς η καθημερινότητα της τάξης εξελίσσεται, η δασκάλα προτείνει την ιδέα της συνεργασίας, αναγνωρίζοντας τη δυνατότητα της ΠΣ να απευθύνεται και να υποστηρίζει το σύνολο των μαθητών. Αυτή η αλλαγή της προσέγγισης σηματοδοτείται ως ένα κρίσιμο σημείο αναγνώρισης και αποδοχής που την ενισχύει και αναπτρώνει το ηθικό της. Απέναντι σε αυτό το θετικό παράδειγμα, η Πένυ παραθέτει ένα αντιθετικό συμβάν την ίδια χρονιά έναν εκπαιδευτικό που τυπικά την αποδέχεται αλλά ουσιαστικά την απομονώνει, περιορίζοντας τη δράση της μόνο στο μαθητή της. Η σύγκριση αποκαλύπτει τη συναισθηματική ένταση μεταξύ αποδοχής και απόρριψης, συνεργασίας και αποκλεισμού. Η Πένυ δεν εστιάζει μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά κυρίως στη διαπροσωπική ποιότητα της σχέσης με τους δασκάλους της γενικής, μια ποιότητα που καθορίζει την ίδια τη φύση της εκπαιδευτικής πράξης.

Προβληματικές όψεις της ΠΣ: Στάσεις συναδέλφων και εκπαιδευτικοί χωρίς μεράκι

«Με έβλεπαν να βγάζω φωτοτυπίες, να ετοιμάζω ασκήσεις [...] και ήταν σε φάση “Καλά, αυτή δουλεύει”; [...] Υπήρχε εκπαιδευτικός στην παράλληλη, ο οποίος δεν έκανε τίποτα... να είναι στην αυλή, να πίνει καφέ... δεν έμπαινε καθόλου στην τάξη [...] Πλέον δεν ξέρουν ότι η ειδική αγωγή είναι μία και δεν είναι άλλο πράγμα η παράλληλη, άλλο το ειδικό...»

Η ενότητα αυτή εστιάζει σε μια κριτική αποτύπωση του θεσμού της ΠΣ μέσα από την προσωπική εμπειρία της Πένυς. Εντάσσεται στο μέσο της αφήγησης όπου η αφηγήτρια περιγράφει με ένταση τη σύγκρουση με τις προκαταλήψεις συναδέλφων και τον καταλυτικό ρόλο της αδιάφορης έως ανεύθυνης επαγγελματικής στάσης κάποιων συναδέλφων της ΠΣ στην υπονόμηση του θεσμού. Παραθέτει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα το οποίο αφορά έναν εκπαιδευτικό της ΠΣ, ο οποίος συστηματικά αμελούσε τα καθήκοντά του, δίνοντας την εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ γενικά φυγοπονούν. Αυτή η εμπειρία οδηγεί την Πένυ να κατανοήσει, αν και επικριτικά, το πώς δομείται η λανθασμένη αντίληψη απέναντι στους εκπαιδευτικούς της ΠΣ από μέρους του υπόλοιπου συλλόγου διδασκόντων. Παράλληλα, η Πένυ αναφέρεται κριτικά στον τρόπο με τον οποίο πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την ειδική αγωγή, οι οποίοι, μέσω κινήτρων αποκατάστασης, καταφεύγουν σε μεταπτυχιακά ή σεμινάρια, χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο. Διαχωρίζει ωστόσο περιπτώσεις ανθρώπων που, παρά το ότι δεν έχουν βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή, με προσωπική ενασχόληση και αυθεντικό ενδιαφέρον κάνουν εξαιρετική δουλειά. Ουσιαστικά πρόκειται μια αφήγηση διαμαρτυρίας και διεκδίκησης για αναγνώριση της δουλειάς της, αλλά και για διαφάνεια και ποιότητα στην ειδική αγωγή.

Η ισχύς της γονεϊκής στάσης: Όταν η κοινότητα εμποδίζει τη συμπερίληψη

«Να σου πω και κάτι άλλο, μία χρονιά είχα μία εμπειρία κάπως αρνητική από την πλευρά των γονιών κυρίως... οι γονείς των υπολοίπων μαθητών της τάξης δεν αποδέχονταν τον μαθητή. [...] Προσπαθούσα εγώ να εφαρμόσω κάποιο πρόγραμμα ώστε να φέρω τους μαθητές κοντά... να εντάξω το μαθητή το συγκεκριμένο μέσα στο πλαίσιο της τάξης. [...] Ήταν στη φάση του «Τι κάνει τώρα; Ήρθε για τον μαθητή και τον παρατάει στους δικούς μας. Δεν είναι η δουλειά τους να ασχολούνται με το αυτιστικό της τάξης». [...] Είναι εκεί

που βλέπεις πως οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν, το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει και το σχολικό περιβάλλον.»

Στην παρούσα αφηγηματική ενότητα αποτυπώνεται μια κρίσιμη εμπειρία της Πένυς κατά την άσκηση του επαγγέλματός της, εστιάζοντας στην ένταση ανάμεσα στο παιδαγωγικό έργο και τις κοινωνικές αντιστάσεις. Η αφήγηση εκτυλίσσεται μέσω μιας αναδρομής σε ένα περιστατικό που διακόπτει τη ροή της γενικής αφήγησης, και σηματοδοτείται από συναισθηματική φόρτιση και απογοήτευση. Η Πένυ επικεντρώνεται σε μια εμπειρία που αναδεικνύει τον ρόλο της γονεϊκής στάσης ως καθοριστικού παράγοντα για την επιτυχία ή την αποτυχία συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, περιγράφει την προσπάθειά της να υλοποιήσει ένα συμμετοχικό πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης για έναν μαθητή με ΔΑΦ, το οποίο όμως συνάντησε έντονες αντιστάσεις από τους γονείς των υπόλοιπων μαθητών. Η Πένυ επισημαίνει ότι, ενώ υπήρχε πλήρης συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης και θετικό κλίμα εκ των έσω, η εξωτερική πίεση από την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου, και ειδικά από τον διευθυντή που φοβόταν τις αρνητικές αντιδράσεις και την ανάγκασε να περιορίσει τις παρεμβάσεις της. Μέσα από το εν λόγω περιστατικό αναδεικνύεται η ένταση ανάμεσα στην παιδαγωγική πρόθεση για συμπερίληψη και στις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις γύρω από τη διαφορετικότητα. Οι φράσεις των γονιών, όπως «δεν είναι η δουλειά του παιδιού μου να ασχολείται με το αυτιστικό της τάξης», αποκαλύπτουν την ύπαρξη έντονων προκαταλήψεων και στερεοτύπων, οι οποίες μεταφέρονται από την οικογένεια στο σχολείο και υπονομεύουν τη λειτουργία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το επεισόδιο λειτουργεί ως παράδειγμα των δυσκολιών που προκύπτουν όχι από την εκπαιδευτική κοινότητα αυτή καθαυτή, αλλά και από τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις. Η αφήγηση κλείνει με ένα πικρό αίσθημα ματαίωσης και με την επισήμανση της ισχυρής επιρροής του οικογενειακού πλαισίου στη σχολική κουλτούρα.

Η συνδιδασκαλία ως καθημερινή πρακτική

«Με την οποία, εντάξει... ήταν υπέροχη... Με αγκάλιασε σαν να είμαι κόρη της εκεί μέσα.[...] Καταλήξαμε σε μια πάρα πολύ ωραία συνδιδασκαλία... ουσιαστικά ήταν σαν να είμαστε απλά δύο δασκάλες στο ίδιο τμήμα. [...] Ανέλαβα εγώ το μάθημα και ήταν η δασκάλα που έκανε την παράλληλη... [...] Την ενδιέφερε η πρόοδος όλων των παιδιών... δεν διαχώρισε ποτέ κανένα παιδί. [...] Δεν υπήρχε ρόλος. Ήταν όλο φυσικά. Πραγματικά, σαν να μην υπήρχε διαχωρισμός.

Σε αυτό το απόσπασμα, η Πένυ αφηγείται μια από τις πιο θετικές στο πλαίσιο της ΠΣ. Για δύο συνεχόμενες χρονιές παρέμεινε στην ίδια σχολική μονάδα, στην ίδια τάξη, με την ίδια μαθήτριά, κάτι σπάνιο για την ελληνική πραγματικότητα όπως επισημαίνει, καθώς προσφέρονται συνήθως ασταθείς και διακεκομμένες τοποθετήσεις. Η σταθερότητα αυτή αποτέλεσε το υπόβαθρο για τη δημιουργία μιας βαθιάς, ουσιαστικής και αμφίδρομα υποστηρικτικής σχέσης με τη δασκάλα της τάξης. Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών ξεκίνησε χωρίς προσχεδιασμό ή επίσημη συμφωνία, αλλά εξελίχθηκε αυθόρμητα μέσα από την καθημερινή πρακτική και την αμοιβαία εκτίμηση. Η δασκάλα αποδέχτηκε και μερίμνησε αμέσως να ενταχθεί η Πένυ στο δυναμικό της τάξης, της έδωσε χώρο, ελευθερία και λόγο, και ως εκ τούτου η Πένυ ανταποκρίθηκε με ενεργό συμμετοχή, ενίσχυση της μαθήτριάς και υποστήριξη σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μαθήτριά, αν και χρειαζόταν σαφώς εξατομικευμένη στήριξη λόγω σημαντικών δυσκολιών μνήμης, κατάφερε να συμμετέχει εν μέρει στο κοινό πρόγραμμα, γεγονός που επέτρεψε την εφαρμογή διαφοροποιημένης, αλλά κοινής διδασκαλίας. Η δασκάλα της γενικής αγωγής και η Πένυ εναλλάσσονταν στους ρόλους, με χαρακτηριστική στιγμή την «ανταλλαγή ρόλων», όπου η ειδική παιδαγωγός δίδασκε το μάθημα και η δασκάλα αναλάμβανε τη μαθήτριά. Η κίνηση αυτή δεν είχε απλώς παιδαγωγική αξία, αλλά λειτουργούσε και συμβολικά, αναγνωρίζοντας την ειδική παιδαγωγό ως ισότιμο μέλος της διδακτικής διαδικασίας. Η συνεργασία επεκτάθηκε και σε άλλους μαθητές της τάξης. Η δασκάλα απευθυνόταν στην Πένυ για συμβουλές και από κοινού διαμόρφωναν παρεμβάσεις για παιδιά με διαφορετικές δυσκολίες (υπερκινητικότητα, δυσπραξία, επιληψία). Η πρακτική αυτή καταδεικνύει ένα πρότυπο τάξης με όπου ο διάλογος και η κοινή ευθύνη καθοδηγούν τη διδασκαλία.

Η Πένυ αποδίδει την προσέγγιση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού σε προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται ως καθοριστική η εργασιακή εμπειρία της δασκάλας σε ιδιωτικά σχολεία, η τυπικότητα, η υπευθυνότητα και η παιδαγωγική ευαισθησία. Παρά την ελαφρώς αυτοκριτική διατύπωση της άποψής της («ίσως ακουστεί άσχημο»), τεκμηριώνει πώς η έκθεση απαιτητικά επαγγελματικά περιβάλλοντα μπορεί να ενισχύσει τον επαγγελματισμό και την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού.

Τρεις τάξεις, τρεις πραγματικότητες: η Πένυ αφηγείται την παροντική εκπαιδευτική εμπειρία

«Και φέτος εντάζει, είμαι στη (πόλη τοποθέτησης), είμαι σε 2 σχολεία, έχω 3 μαθητές, αστείο. Είμαι 2 μέρες με τη Βιργινία στο ένα σχολείο. Στο άλλο σχολείο είμαι, 14 ώρες, 3 μέρες ουσιαστικά, και τώρα είναι λίγο περίεργα τα πράγματα γιατί έχει πολλούς μαθητές που χρειάζονται παράλληλη στήριξη»

Η φετινή χρονιά βρίσκει την Πένυ τοποθετημένη σε μια συνθήκη απόλυτα κατακερματισμένη. Όπως λει η ίδια, «είμαι σε δύο σχολεία, έχω τρεις μαθητές... αστείο», υπονοώντας όχι μόνο τη δυσκολία της κατάστασης, αλλά και μια ειρωνική αποδοχή της αποδιοργάνωσης. Το ωράριό της είναι μοιρασμένο: «είμαι 2 μέρες με τη Βιργινία στο ένα σχολείο, στο άλλο είμαι 14 ώρες, 3 μέρες ουσιαστικά», ενώ η στήριξη των παιδιών γίνεται με τρόπο αποσπασματικό. Χαρακτηριστικό είναι το σημείο όπου περιγράφει την απουσία επαρκούς στελέχωσης:

«Ο κάθε εκπαιδευτικός πήρε από έναν μαθητή και έχουμε και έναν που τον μοιραζόμαστε και οι τρεις. Δηλαδή αυτό είναι ΤΡΑΓΙΚΟ... τρεις εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, συν ο εκπαιδευτικός της τάξης, συν οι ειδικότητες...»

Η αφήγηση δεν περιορίζεται σε περιγραφή των εξωτερικών συνθηκών. Αντίθετα, μέσα από τις επαναλήψεις και την έμφαση στη λέξη «τραγικό», διαφαίνεται η κριτική στάση της Πένυς απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ίδια επισημαίνει ότι επιθυμεί να προβεί σε «μια καταγγελία απέναντι στο υπουργείο», καθιστώντας σαφές πως το πρόβλημα δεν είναι μεμονωμένο, αλλά συστημικό.

Παρά τις δυσκολίες, η Πένυ παραμένει ενεργή και αφοσιωμένη. Περιγράφει τη διδασκαλία της σε τρεις τάξεις, καθεμία με τη δική της δυναμική. Στην πρώτη τάξη λειτουργεί ένα πρότυπο συνδιδασκαλίας στο βαθμό που το επιτρέπουν οι συνθήκες, με την εκπαιδευτικό της τάξης, τη Βιργινία, να αποτελεί για την Πένυ ένα απόλυτα θετικό πρόσωπο:

«Δουλεύουμε πάρα πολύ ωραία... βγαίνει από μόνο του, ασυνείδητα, αυθόρμητα... έχουμε πολύ καλή συνεργασία.»

Στη συγκεκριμένη τάξη, η Πένυ αισθάνεται όχι μόνο παραγωγική, αλλά ισότιμη συμμετοχος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνδιδασκαλία δεν είναι μια επίσημη ρύθμιση, αλλά μια ρέουσα, καθημερινή πρακτική:

*«Μπορεί να ξεκινήσω εγώ το μάθημα και να το συνεχίσει η δασκάλα...»
«Έφτιαξα υλικό για τον μαθητή μου που ήταν χρήσιμο για όλη την τάξη.»
«Γράφω ασκήσεις στον πίνακα, ξεκινάω το μάθημα της ιστορίας με ερωτήσεις και συνεχίζει η Βιργινία.»*

Τα παιδιά την αποδέχονται ως δασκάλα, κάτι που η ίδια περιγράφει με ενθουσιασμό και συγκίνηση:

«Τα παιδιά νιώθουν άνετα να απευθυνθούν και στις δύο... θα σηκώσουν χέρι να με ρωτήσουν: “Κυρία Πένυ...”»

Η Πένυ δεν νιώθει απλώς παραγωγική – νιώθει πως υπάρχει αποδέκτης για όσα προσφέρει, επισημαίνοντάς το ρητά:

«Νιώθω ότι κάνω την περισσότερη δουλειά και υπάρχει αποδέκτης αυτής της δουλειάς. Υπάρχει ένα θετικό κλίμα που τη δέχεται.»

Αυτό που κάνει ξεχωριστή την εμπειρία, είναι πως βιώνει μια συνθήκη παιδαγωγικής αναγνώρισης. Νιώθει ασφαλής, δημιουργική, μέρος ενός κοινού στόχου. Η συνεργασία με τη Βιργινία δεν περιορίζεται στον επαγγελματικό τομέα, αλλά και έχουν αναπτύξει σχέσεις και σε προσωπικό επίπεδο. Μοιράζονται παιδαγωγικές στιγμές και προσωπικό σεβασμό. Σε ένα σημείο, η Πένυ περιγράφει πώς παρεμβαίνει αυθόρμητα σε ένα γλωσσικό ζήτημα, δημιουργώντας ένα σκετσάκι, και η Βιργινία σχολιάζει θετικά αυτή την παρέμβαση *«Είδες η ειδική αγωγή βρε παιδί μου;»* Η ένταξη της φράσης αυτής είναι καθοριστική, διότι για την Πένυ η δήλωση της Βιργινίας λειτουργεί ως της αξίας του ρόλου της, ενώ παράλληλα επισημαίνει η ΕΑΕ έχει προσφέρει σε όλους. Η ίδια νιώθει αποδοχή, αλλά αναγνωρίζει πως *«κάποιος άλλος θα μπορούσε να είχε ενοχληθεί από αυτό»*. Το γεγονός αυτό αφενός επικυρώνει ότι αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο της εκπαιδευτικού της γενικής στη δόμηση της συνεργασίας, και αφετέρου αναδεικνύει ότι η Πένυ δεν θεωρεί ότι ο ρόλος είναι ισότιμος αλλά ότι η δασκάλα της γενικής ηγείται της τάξης.

Στη δεύτερη τάξη, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Ο δάσκαλος χαρακτηρίζεται ως εξαιρετικός στη δουλειά του και η τάξη καλά οργανωμένη, ωστόσο η παρουσία της Πένυς είναι πιο διακριτική και εστιασμένη στο μαθητή:

«Θεωρώ ότι δεν σου δίνει περιθώρια, όχι επειδή δεν θέλει, απλά δεν χρειάζεται, εντός εισαγωγικών δεν χρειάζεται. Και πάλι είμαι στην τάξη, και πάλι θα με ρωτήσουν, και πάλι θα βοηθήσω και κάποιον άλλον, απλά είναι έτσι δομημένη η τάξη, είναι οι συνθήκες, είναι δεύτερη χρονιά που είναι μαζί με τον εκπαιδευτικό οπότε είναι αρκετά δουλεμένη τάξη. Οπότε πάει μόνο του, κυλάει μόνο του.[...] Έχει τύχει να λείψει και να αναλάβω εγώ το μάθημα, συμβαίνει και αυτό και εννοείται ότι μου λέει, ξέρω 'γω «αυτό και αυτό» ωραία συνεχίζω εγώ το μάθημα κανονικά, κανένα πρόβλημα και επιστρέφει και συνεχίζει.»

Η εμπειρία της Πένυς φανερώνει μια εκδοχή συνεργασίας όπου η ανάγκη για έντονη παρέμβαση από την πλευρά της ειδικής παιδαγωγού είναι μειωμένη και αποδίδεται στην σταθερότητα και την ποιότητα της τάξης. Η Πένυ παραμένει διακριτικά παρούσα και υποστηρικτική, ανταποκρινόμενη ευέλικτα στις ανάγκες του μαθητή της, χωρίς να αποκόπτεται από τη μαθησιακή διαδικασία. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών επιτρέπει την εναλλαγή ρόλων, αλλά κυρίως εντοπίζεται σε περιπτώσεις απουσίας του εκπαιδευτικού, ενώ η συνεργασία αναδεικνύεται ως ήσυχη αλλά βαθιά λειτουργική. Η μειωμένη ενεργής συμμετοχή δεν ερμηνεύεται ως υποβάθμιση, αλλά ως αποτέλεσμα ενός αυτορυθμιζόμενου παιδαγωγικού πλαισίου όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής «δεν το χρειάζεται».

Στην τρίτη τάξη, η εικόνα αλλάζει δραματικά. Ο εκπαιδευτικός είναι «στα πρόθυρα της σύνταξης», κουρασμένος, αποστασιοποιημένος, με ξεπερασμένη παιδαγωγική στάση. Η Πένυ δεν συγκρούεται, αλλά περιγράφει μια αδιέξοδη κατάσταση στην οποία η ίδια διατηρεί την στάση του παρατηρητή:

«Δεν μπορείς να διαχειριστείς τη φασαρία με φασαρία [...] Κάνει χοντροκομμένα αστεία [...] το μάθημα είναι φωνή. [...] Δεν θα μου απαγορεύσει κάτι, αλλά δεν θα επέμβω στο μάθημά του.»

Αποτιμώντας και τις τρεις εμπειρίες, η Πένυ συνοψίζει με χαρακτηριστικό τρόπο:

«Στο ένα δεν μπορώ να επέμβω καθόλου, στο άλλο επεμβαίνω, αλλά δεν χρειάζεται ιδιαίτερα, στο τρίτο και επεμβαίνω και μου δίνεται η ευκαιρία και χρειάζεται και δεν χρειάζεται. Είναι τόσο συνεργατικό που γίνεται μόνο του.»

Όπως διαπιστώνεται η Πένυ αποδίδει αξία όχι είναι μόνο στη λειτουργικότητα, αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες όταν είναι διαπνέονται από ισότιμη συνεργατική διάθεση την κάνουν να νιώθει ασφαλής:

«Εκεί νιώθω πιο όμορφα γιατί κάνω την περισσότερη δουλειά και υπάρχει αποδέκτης. Υπάρχει διάθεση συνεργασίας, υπάρχει ασφάλεια.»

Συμπερασματικά, η Πένυ φαίνεται ότι επιδιώκει τη σύμπραξη, την αναγνώριση και τη επιτυχημένη ένταξη. Όταν αυτό συμβαίνει, αποδίδει νόημα στη δουλειά της καθώς όσα προσφέρει, ωφελούν τους μαθητές, τους συναδέλφους αλλά και την ίδια.

Ο ρόλος του δασκάλου και του ειδικού παιδαγωγού

«Σίγουρα αλλιώς σε αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όπως και οι γονείς πολλές φορές. [...] Συνήθως για τα παιδιά είμαστε οι βοηθοί της δασκάλας, του δασκάλου ή είμαστε η κυρία για αυτό το παιδί... η κυρία του Γιαννάκη, η κυρία της Μαρίας. [...] Είναι βοηθός της

κυρίας μας. [...] Ο ρόλος του γενικού εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού είναι εξίσου σημαντικός σε μία τάξη. [...] Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει ειδικός εκπαιδευτικός της τάξης. [...] Εκτός από τις γνώσεις... για μένα τουλάχιστον αξίες, συμπεριφορά, να προσφέρει ό,τι περισσότερο γίνεται πέρα από το μαθησιακό κομμάτι. [...] Εντάζει, σίγουρα καλύπτουμε την ύλη, είναι όλο αυτό το πλαίσιο... αλλά θεωρώ ότι είναι εξίσου σημαντικός και θα έπρεπε να υπάρχουν εκπαιδευτικοί.»

Η αφήγηση σε αυτό το σημείο αναδεικνύει μια κομβική θεματική, τον παιδαγωγικό ρόλο τόσο του γενικού όσο και του ειδικού εκπαιδευτικού. Αφορμή αποτέλεσε μια άμεση ερώτηση της ερευνήτριας, η οποία ζητά από την Πένυ να διατυπώσει τη δική της θεώρηση για τον ρόλο του δασκάλου τόσο της γενικής τάξης όσο και της ΠΣ, και κατά πόσο αυτός διαφοροποιείται. Η Πένυ ξεκινά με μία καίρια επισήμανση, ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ΕΑΕ προσδιορίζεται κοινωνικά μέσω του μαθητή που υποστηρίζει. Για τα παιδιά και συχνά και για τους γονείς, η ίδια είναι η «κυρία του Γιαννάκη», όχι μία εκπαιδευτικός της τάξης. Αυτό αποτυπώνει μια στενή αντίληψη του ρόλου, όπου η παρουσία της νοείται μόνο σε συνάρτηση με τον «μαθητή της». Η χρήση του τρίτου προσώπου και των παραδειγμάτων λειτουργεί ως δείκτης γενίκευσης, γεγονός που αναδεικνύει ότι δεν μιλά μόνο για τη δική της εμπειρία, αλλά αναφέρεται σε ένα διαδεδομένο σχολικό στερεότυπο. Ωστόσο, η Πένυ δεν μένει στην περιγραφή. Προχωρά στην αποτύπωση της προσωπικής της θεώρησης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που συναντιόνται εντός της ΠΣ οφείλουν να λειτουργούν ισότιμα μέσα στην τάξη. Η φράση της «ο ρόλος του γενικού και του ειδικού είναι εξίσου σημαντικός» δηλώνει όχι μόνο σεβασμό στον θεσμό, αλλά και διεκδίκηση ισοτιμίας, γεγονός που επιβεβαιώνεται από όλη την προηγούμενη αφήγησή της. Επιπλέον, αναδεικνύεται το προσωπικό της όραμα για το σχολείο, σύμφωνα με το οποίο σε κάθε τάξη θα έπρεπε να υπάρχει ένας ειδικός εκπαιδευτικός. Δεν περιγράφει την ΠΣ ως υποστήριξη σε έναν μαθητή, αλλά ως δομικό στοιχείο της τάξης, ανεξάρτητα από την ύπαρξη διαγνωσμένων αναγκών. Σε επίπεδο δράσης, ο ρόλος του δασκάλου, είτε της γενικής είτε της ειδικής αγωγής, δεν εξαντλείται στην κάλυψη της ύλης, αλλά του προσδίδει ευρύτερες αρμοδιότητες τόσο σε επίπεδο δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφοράς. Η διδασκαλία ορίζεται ως σχέση, στάση και προέγγιση ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, η Πένυ φανερώνει μια βαθιά εσωτερικευμένη παιδαγωγική ταυτότητα, η οποία υπερβαίνει τους θεσμικούς ρόλους και τις ετικέτες. Η απάντησή της αναδεικνύει την εκπαιδευτικής προσέγγιση και φιλοσοφία: ισοτιμία, ένταξη, φροντίδα, αξίες, πολλαπλότητα ρόλων, σκιαγραφώντας μια επαγγελματία η οποία έχει

διαμορφώσει την προσέγγισή της σύμφωνα με την εμπειρία της και έχει σχηματίσει συνειδητές και σταθερές τοποθετήσεις για την εκπαιδευτική της πράξη.

Κριτική τοποθέτηση για τον θεσμό της ΠΣ: το αποτύπωμα της εμπειρίας

«Εγώ δεν διαφωνώ στο να μοιράζεται ένας εκπαιδευτικός δύο μαθητές, αλλά καλό θα ήταν να είναι εντός της ίδιας τάξης. [...] Θα έπρεπε να γίνονται αρκετές προσλήψεις ώστε να βοηθούνται οι μαθητές πλήρως. Πιο παλιά έβγαине κατευθυντήρια από τα από τα ΚΕΔΑΣΥ, ΚΕΣΥ, ΚΕΔΥ και πώς τα λένε τέλος πάντων, έχουν αλλάξει 850 ονόματα λες και θα δουλέψουν καλύτερα αν αλλάξουν όνομα, τέλος πάντων (γέλια) [...] Ο Σύλλογος Διδασκόντων καλείται να κατανείμει τις ώρες, αλλά με τι κριτήριο; Όταν εγώ πάω πρώτη μέρα και δεν έχω δει καν τους μαθητές; [...] Αυτή τη στιγμή είμαστε δύομισι εκπαιδευτικοί για τέσσερα παιδιά... Δύο από αυτά υποστηρίζονται 4 ώρες από τις 24 που δικαιούνται. [...] Η παράλληλη είναι ωραίος θεσμός, αλλά πρέπει να δουλεύεται σωστά. Μόνο τότε γίνεται πραγματικά ωραία δουλειά.»

Κατόπιν ερώτησης που αφορά την αποτελεσματικότερη λειτουργία του θεσμού της ΠΣ, η Πένυ προχωρά σε μια αναλυτική τοποθέτηση που συνδυάζει την εμπειρία της τάξης με κριτική αποτίμηση των θεσμικών πλαισίων. Δίχως να αμφισβητεί την πρακτική αναγκαιότητα να υποστηρίζει ένας εκπαιδευτικός περισσότερους από έναν μαθητές, θέτει ως βασική προϋπόθεση την ύπαρξη σαφούς και λειτουργικής κατανομής εντός της τάξης και όχι με διασπορά ανάμεσα σε τμήματα ή σχολεία. Τονίζει ότι, αν και στο χαρτί δηλώνεται πως ένας μαθητής υποστηρίζεται με 24 ώρες εβδομαδιαίως, στην πράξη αυτές οι ώρες δεν καλύπτονται επαρκώς, με αποτέλεσμα η υποστήριξη να είναι αποσπασματική και τελικά παιδαγωγικά ατελέσφορη.

Η Πένυ ανασύρει παλαιότερες θεσμικές πρακτικές, όπου το ΚΕΔΑΣΥ (ή οι προηγούμενες μορφές του θεσμού) όριζαν με σαφήνεια τις ώρες υποστήριξης ανά παιδί. Σήμερα, όπως επισημαίνει, η υποστήριξη δηλώνεται ονομαστικά ως «πλήρους ωραρίου», χωρίς να παρέχονται επαρκείς εκπαιδευτικοί για την πραγματική της κάλυψη. Η ειρωνική φράση («έχουν αλλάξει 850 ονόματα λες και θα δουλέψουν καλύτερα...») φωτίζει και τη τυποποιημένη προσέγγιση του θεσμού, ο οποίος αλλάζει όνομα και όχι ουσιαστικά τους χειρισμούς. Η ευθύνη για την κατανομή μεταφέρεται στους συλλόγους διδασκόντων, με αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ακόμη γνωρίσει τους μαθητές να καλούνται να κρίνουν ποιες ώρες δικαιούται ο καθένας. Αυτή η αποδιοργάνωση δημιουργεί ένα θεσμικό κενό που καθιστά την καθημερινή εφαρμογή της ΠΣ ασυνεπή και αναποτελεσματική. Η εκπαιδευτικός φέρνει ως

παράδειγμα την τρέχουσα τοποθέτησή της σε σχολείο όπου, για πέντε παιδιά με αποφάσεις πλήρους υποστήριξης, υπάρχουν διαθέσιμοι μόνο «δυσόμισι εκπαιδευτικοί». Περιγράφει αναλυτικά πώς τα παιδιά αυτά λαμβάνουν υποστήριξη για ένα μικρό μέρος των ωρών που δικαιούνται. Τονίζει ότι όσο συστηματική και να είναι η δράση του εκπαιδευτικού, αποτέλεσμα δεν μπορεί να υπάρξει όταν οι ώρες είναι τόσο περιορισμένες. Σύμφωνα με την Πένυ, πρόκειται για ένα παράδοξο: το κράτος δηλώνει ότι στηρίζει τα παιδιά, αλλά στην πράξη αυτή η στήριξη δεν υλοποιείται. Παρά την κριτική της, η Πένυ δεν απορρίπτει τον θεσμό, αντιθέτως, εκφράζει την πίστη της στην αξία του. Τον χαρακτηρίζει ως «ωραίο θεσμό» και σημειώνει ότι, όταν δουλεύεται σωστά, δύναται να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα. Ωστόσο, αποσαφηνίζει τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που θα μπορούσε να συμβαίνει και σε αυτό που συμβαίνει στην πράξη, στηριζόμενη σε ρεαλιστικά δεδομένα και επαναλαμβανόμενα προβλήματα τα οποία έχει βιώσει.

Δ. Αναλυτική Αφαίρεση

Δ1. Πώς νοηματοδοτείται από τους δασκάλους που επιλέγουν συνδιδασκαλία το πλαίσιο της ΠΣ;

Η αφήγηση της Πένυ αποτυπώνει την ΠΣ όχι ως έναν μονοσήμαντο επαγγελματικό ρόλο, αλλά ως ένα πολυδιάστατο πεδίο επαναδιαπραγμάτευσης ταυτότητας, θεσμικής συνθήκης και αξιακής στάσης. Στην περίπτωση της Πένυ, μέσα από την εμπειρία της και το αφήγημά της αναδεικνύεται η δυναμική και συχνά αντιφατική φύση της νοηματοδότησης της ΠΣ από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Α) Η ΠΣ ως αξιακά και ταυτοτικά προσδιορισμένο πεδίο ΕΑΕ

Η ΠΣ ως πεδίο παιδαγωγικής εξειδίκευσης στην ΕΑΕ και επαγγελματικής ταυτότητας.

Η Πένυ δεν προσλαμβάνει την ΠΣ ως πρόσκαιρη εργασία ή εναλλακτική διέξοδο, αλλά ως έκφραση ενός επαγγελματικού εαυτού, διαμορφωμένου από νεαρή ηλικία με σαφή προσανατολισμό στη ΕΑΕ. Η επιλογή της να ασχοληθεί με την ειδική αγωγή δεν ήταν συμπτωματική, καθώς ήδη από την εφηβεία είχε διαμορφώσει αυτήν την επιθυμία, η οποία επιβεβαιώθηκε μέσα από μια καθοριστική βιοματική εμπειρία κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας πρακτικής σε ειδικό σχολείο. Η αφήγησή της αποτυπώνει μια εκπαιδευτικό απόλυτα ταυτισμένη με τον χώρο της ΕΑΕ για εκείνη, η ΠΣ δεν αποτελεί ένα μεταβατικό επαγγελματικό σταθμό, αλλά έναν χώρο εκπλήρωσης αποστολής και συνέπειας προς τις αξίες της. Με αυτή τη νοηματοδότηση, η ΠΣ δεν εμφανίζεται ως ευκαιριακή απασχόληση, αλλά ως συνειδητά επιλεγμένη καριέρα.

Η ΠΣ ως αξιακή δέσμευση και αποτύπωση της παιδαγωγικής προσέγγισης

Πέρα από την τεχνική της διάστασης, η ΠΣ παρουσιάζεται ως μια μορφή ηθικής πραγμάτωσης της παιδαγωγικής. Η Πένυ νοσηματοδοτεί την ΠΣ όχι απλώς ως μια παιδαγωγική πρακτική ή μια θέση εργασίας, αλλά ως μια στάση ζωής και μια αξιακή επιλογή. Τονίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, είτε στην ειδική είτε στη γενική εκπαίδευση, υπερβαίνει τη στενή έννοια της διδασκαλίας της ύλης και επεκτείνεται στις στάσεις, στις σχέσεις και στη συνολική θεώρηση του σχολείου ως κοινότητας. Προσεγγίζει την ΠΣ ως αναπόσπαστο στοιχείο ενός συμπεριληπτικού σχολείου, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί ρόλοι είναι ισότιμοι και η φροντίδα αποτελεί θεμελιώδη αξία της εκπαίδευσης. Η αντίληψη αυτή αναδεικνύει έναν ολοκληρωμένο παιδαγωγικό στοχασμό από μέρους της και εντάσσει την ΠΣ στο πλαίσιο ενός ευρύτερου κοινωνικού και ηθικού οράματος για την εκπαίδευση, υπερβαίνοντας καθαρά εργαλειακές ή λειτουργικές προσεγγίσεις..

Β) Η ΠΣ ως θεσμικό και διαπροσωπικό πεδίο διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων και ρόλων

Η ΠΣ ως θεσμός δοκιμασίας και ανθεκτικότητας

Σύμφωνα με την Πένυ, ο ρόλος της ΠΣ συγκροτείται μέσα από συνεχείς διακυμάνσεις κύρους, αποδοχής και ορατότητας. Η επαγγελματική της πορεία αντανakλά ένα συνεχές διαπραγμάτευσης μεταξύ ατομικής δέσμευσης και θεσμικών αντιστάσεων. Τα επαγγελματικά της βιώματα περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενα περιστατικά υπονόμησης από εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας της. Στη σχολική πραγματικότητα, η ΠΣ συχνά αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κάτι «περιττό», «ενοχλητικό» ή σχεδόν αόρατο. Οι εμπειρίες περιθωριοποίησης και απαξίωσης, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια, ενεργοποιούν μηχανισμούς επαγγελματικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής επιβίωσης χωρίς όμως να οδηγούν στην αποστασιοποίηση. Αντιθέτως, ενισχύουν τη συνείδηση ενός αγωνιστικού επαγγελματικού ήθους.

Η ΠΣ ως πλαίσιο αορατότητας και στιγματισμού

Η ελλιπής αναγνώριση της παιδαγωγικής υπόστασης του ρόλου, όπως την περιγράφει η Πένυ («η κυρία του Γιαννάκη»), φανερώνει την αναπαραγωγή ενός θεσμικού στερεοτύπου που καθλώνει την εκπαιδευτικό ΠΣ στον ρόλο της ατομικής

συνοδού. Αυτή η στενή ταύτιση της ειδικής εκπαιδευτικού με το συγκεκριμένο παιδί οδηγεί σε μια μορφή αορατότητας: η εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν τυγχάνει της θεσμικής και παιδαγωγικής αναγνώρισης που της αναλογεί, αλλά ουσιαστικά στιγματίζεται μέσω της σχέσης της με έναν «διαφορετικό» μαθητή.

Γ) Η ΠΣ ως δυνητική κοινότητα πρακτικής και μετασχηματισμού

Η ΠΣ ως εν δυνάμει παιδαγωγική κοινότητα

Η συνεργασία με εκπαιδευτικούς που υιοθετούν συμμετοχικές και συμπεριληπτικές πρακτικές επιβεβαιώνει, για την Πένυ, την προοπτική της ΠΣ ως παιδαγωγική κοινότητα. Αντλεί δύναμη από τη συνδιδασκαλία, όπου η ισότιμη παρουσία εντός της τάξης αναγνωρίζεται, και το σχήμα της διδακτικής дуάδας μετατρέπεται σε μοντέλο συμπερίληψης. Σε αυτή την περίπτωση ο θεσμός της ΠΣ αποκτά νόημα και η εκπαιδευτικός δεν βρίσκεται στο περιθώριο, αλλά δομείται ένα πλαίσιο συνεργασίας, ισότιμης αναγνώρισης και ενδυνάμωση του ρόλου της όπου όλοι οι μετέχοντες δύναται να ωφεληθούν.

Δ) Η ΠΣ ως αντικείμενο θεσμικού στοχασμού και συστημικής κριτικής

Η ΠΣ ως θεσμικό και συστημικό πρόβλημα

Η αφηγηματική πραγμάτευση της Πένυ εκτείνεται πέρα από την προσωπική εμπειρία και μετατρέπεται σε κριτική τοποθέτηση έναντι του θεσμικού πλαισίου. Η αναφορά της στο Υπουργείο ως εμπόδιο και όχι σύμμαχο, καταδεικνύει την ΠΣ ως χώρο συστημικής υποτίμησης. Μέσω του αφηγήματος η Πένυ αναδεικνύει τη θεσμική επισφάλεια, την έλλειψη σταθερότητας και τις σχεδιαστικές αστοχίες ως κομβικούς παράγοντες που εμποδίζουν τη θεσμική κατοχύρωση της ΠΣ και την αποτελεσματικότητά της. Η κριτική της δεν είναι ατομική απογοήτευση, είναι πολιτική εγρήγορση.

Συμπερασματικά: Η περίπτωση της Πένυ φανερώνει ότι η ΠΣ μπορεί να νοηματοδοτηθεί τόσο ως προσωπικό κάλεσμα όσο και ως πεδίο συγκρούσεων, ορίων και δυνατοτήτων. Αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν απλώς ως εφαρμοστές θεσμικών οδηγιών, αλλά ως ενεργοί παραγωγοί νοήματος, ταυτότητας και αντίστασης, μέσα σε ένα πολυπαραγοντικό και συχνά αντιφατικό εκπαιδευτικό πεδίο.

Δ 2. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία, ευρύτερα, και το πλαίσιο της ΠΣ, ειδικότερα, στη συγκρότηση των επαγγελματικών τους ταυτοτήτων;

Στο αφήγημα της Πένυς αποτυπώνεται η περίπτωση μιας επαγγελματικής ταυτότητας η οποία εξελίσσεται διαρκώς και μετασχηματίζεται τόσο εντός του επαγγέλματος όσο και ως συνάρθρωση προσωπικών βιωμάτων, πολιτισμικών καταβολών, ηθικών δεσμεύσεων και συλλογικών σχέσεων.

A) Η επαγγελματική ταυτότητα ως προϋπάρχουσα βιογραφική κατεύθυνση

Η βιογραφική προδιάθεση προς την ειδική αγωγή ως θεμέλιο της επαγγελματικής ταυτότητας

Η περίπτωση της Πένυ καταδεικνύει ότι η επαγγελματική της ταυτότητα στην ΕΑΕ έχει θεμελιωθεί πρώιμα, καταδεικνύοντας μια βιογραφική προδιάθεση και αξιακή δέσμευση η οποία την συνοδεύει. Ήδη κατά τα εφηβικά της χρόνια, πριν καν εισέλθει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είχε αποφασίσει συνειδητά να ακολουθήσει τον χώρο της ειδικής αγωγής. Μια καθοριστική επιβεβαιωτική εμπειρία ήταν η εβδομάδα εργασίας, κατά την οποία επέλεξε να εργαστεί σε ειδικό σχολείο. Δεν επρόκειτο απλώς για μια πρώτη γνωριμία με τον χώρο, αλλά για μια συναισθηματικά φορτισμένη επαφή με τα παιδιά και τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού, που ουσιαστικά της «επιβεβαίωσε» ότι αυτή η επαγγελματική κατεύθυνση ήταν η κατάλληλη για εκείνη. Επιπλέον, η διαρκής εμπλοκή της με φορείς όπως ο σύλλογος τυφλών και η εθελοντική της δράση, καθώς και οι προσωπικές σχέσεις που ανέπτυξε με άτομα από την κοινότητα των ατόμων με αναπηρία, υπογραμμίζουν ότι η σχέση της με τη διαφορετικότητα έχει βαθιές βιοματικές, πολιτισμικές και ηθικές ρίζες. Έτσι, η ΠΣ δεν αποτελεί μια εναλλακτική λύση απασχόλησης, αλλά η φυσική προέκταση μιας μακρόχρονης εσωτερικής ταύτισης με τον κόσμο της ΕΑΕ και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτή η σταθερή βιογραφική πορεία φανερώνει μια επαγγελματική ταυτότητα που δεν διαμορφώθηκε εκ των υστέρων μέσα από τυχαίες εμπειρίες, αλλά σχηματίστηκε πριν την εισαγωγή στο επάγγελμα και ενεργοποιήθηκε εντός αυτού με συνέπεια και επίγνωση.

Η εμπειρία της πρακτικής άσκησης ως κρίσιμη παιδαγωγική μύηση

Μια κρίσιμη καμπή στη βιογραφία η οποία επιδρά καθοριστικά στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι και η περίοδος της πρακτικής της άσκησης κατά τις σπουδές. Η Πένυ περιγράφει την πρακτική της όχι ως μια τυπική ακαδημαϊκή υποχρέωση, αλλά ως το πρώτο ουσιαστικό πεδίο επιβεβαίωσης της ταυτότητάς της ως εκπαιδευτικού ΕΑΕ. Σε εκείνο το στάδιο, της δόθηκε η ευκαιρία να δοκιμάσει στην

πράξη όλα όσα θεωρούσε εσωτερικά δικά της, τη φροντίδα, την παιδαγωγική ευθύνη, την άμεση εμπλοκή με τα παιδιά, επιβεβαιώνοντας ότι μπορεί να ανταποκριθεί στον ρόλο όπως τον είχε φανταστεί.

Η συνάντηση με παιδαγωγικά πρότυπα

Η αφήγηση της Πένυς αναδεικνύει με σαφήνεια τη σημασία της σχέσης με παιδαγωγικά πρότυπα ως καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής της ταυτότητας. Η συνάντησή της με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς δεν περιορίζεται στην αναγνώριση της γνώσης ή της διδακτικής τους επάρκειας, αλλά συνιστά βιωματική εμπειρία ταυτοποίησης. Μέσα από αυτούς τους δασκάλους, η Πένυ διακρίνει και ενσωματώνει ένα σύστημα αξιών, στάσεων και πρακτικών, οι οποίες συγκροτούν τον ηθικό και επαγγελματικό ορίζοντα του δικού της ρόλου. Οι παιδαγωγικές αυτές μορφές λειτουργούν ως «σημαντικοί άλλοι» στην επαγγελματική της πορεία, προσφέροντας όχι μόνο καθοδήγηση αλλά και μοντέλα επιτέλεσης της εκπαιδευτικής ταυτότητας, που την εμπνέουν να νοηματοδοτεί τη διδασκαλία ως πράξη με αξιακό, πολιτισμικό και κοινωνικό βάθος. Με αυτόν τον τρόπο, η επαφή με πρότυπα δεν είναι απλή μίμηση, αλλά διαλεκτική διεργασία εσωτερίκευσης και επαναπροσδιορισμού του επαγγελματικού εαυτού.

Οικονομικά και ταξικά κίνητρα ως συνθήκες επιλογής.

Αν και η εσωτερική κλίση της προς την ειδική αγωγή είναι ξεκάθαρη, η Πένυ παραδέχεται ότι στις επιλογές της συνετέλεσαν εν μέρει και πρακτικοί παράγοντες επαγγελματικής αποκατάστασης. Με άλλα λόγια, παρόλο που οι σπουδές στην ΕΑΕ ξεκίνησαν από παιδαγωγικό πάθος, αλλά αποτέλεσαν και ένα μέσο εξασφάλισης οικονομικής σταθερότητας και επαγγελματικής αποκατάστασης. Η αναφορά αυτή φωτίζει τη σύνθετη πραγματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού σήμερα, όπου τα προσωπικά ιδεαλιστικά κίνητρα συνυπάρχουν με τις ανάγκες για επαγγελματική βιωσιμότητα.

Β) Η κρίση, η απόρριψη και η ανθεκτικότητα ως δομικά στοιχεία της επαγγελματικής υποκειμενικότητας

Η εμπειρία τραυματικής απόρριψης ως ρωγμή και ανασυγκρότησης της ταυτότητας

Η εμπειρία της Πένυς περιστατικού ακραίας απόρριψης αναδεικνύεται ως τραυματική τομή. Η βίαιη πράξη του συναδέλφου, να σκίσει το καρτελάκι της, να απομακρύνει το γραφείο της και να την εξοστρακίσει από τη λειτουργία της τάξης, συνιστά μία πράξη προσβολής, αλλά και συμβολικό αποκλεισμό από το δικαίωμα συμμετοχής στην επαγγελματική πράξη. Η έντονη συναισθηματική φόρτιση που διαπερνά την αφήγησή της φανερώνει το μέγεθος της στον επαγγελματικό της εαυτό. Ωστόσο, το βίωμα αυτό δεν καταλήγει σε παθητική εσωτερίκευση του αποκλεισμού. Μέσα από μια διαδικασία στοχαστικής επεξεργασίας, η Πένυ ερμηνεύει το γεγονός ως αφορμή για ενδογενή κινητοποίηση και επιβεβαίωση της αξίας της, λειτουργώντας μετασχηματιστικά και ενεργοποιώντας την άμυνα αλλά και την αντίδραση. Έτσι, η εμπειρία της απόρριψης μετατρέπεται σε σημείο αντίστασης και αφύπνισης.

Η κρίση εντός της ΠΣ ως μοχλός μετασχηματιστικής μάθησης

Η αφηγήτρια αναγνωρίζει ότι στα πρώτα χρόνια της καριέρας της βίωσε στιγμές βαθιάς αμφισβήτησης και επαγγελματικής αποδιοργάνωσης. Ωστόσο, η αφήγησή της δεν υιοθετεί τον τόνο της παθητικής θυματοποίησης, αντιθέτως, μετατρέπει την τριβή και τις δυσκολίες σε διαδικασία μάθησης. Οι αρχικές εμπειρίες απόρριψης ή θεσμικής υπονόμησης παρουσιάζονται ως αφορμές εσωτερικής επεξεργασίας και, τελικά, ενδυνάμωσης. Η ίδια δηλώνει ξεκάθαρα ότι μέσα από αυτές τις δυσκολίες απέκτησε κριτήριο, επαγγελματική διαύγεια και μια μεγαλύτερη σταθερότητα ως προς την ταυτότητά της. Επομένως, ο θεσμός της ΠΣ αναδεικνύεται μέσα από το βίωμά της ως ένας χώρος διαρκούς δοκιμασίας αλλά και διαρκούς μετασχηματισμού, κατά τον οποίο η επαγγελματική της ταυτότητα διαμορφώνεται ακριβώς μέσα από τη διαχείριση της αβεβαιότητας, την ανάπτυξη ανθεκτικότητας και την συνειδητή απόφαση της Πένυ να παραμείνει στον χώρο παρά τις προκλήσεις.

Οι θετικές εμπειρίες συνδιδασκαλίας ως σημείο αποκατάστασης και ενδυνάμωσης

Εκτός από τις εμπειρίες απόρριψης που είχε βιώσει η Πένυ, καθοριστικές για την επαγγελματική της ταυτότητα είναι οι εμπειρίες συνεργασίας σε ένα ένα σχήμα πραγματικής και ισότιμης συνδιδασκαλίας. Οι εμπειρίες συνδιδασκαλίας λειτουργούν ως συναισθηματική και επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς αναγνωρίζεται ισότιμα και διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη. Η συγκεκριμένη περίπτωση δείχνει πως η επιτυχημένη συνεργασία μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά

για τη σταθεροποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας, ιδιαίτερα μετά από περιόδους κρίσης και αμφισβήτησης.

Γ) Η επαγγελματική ταυτότητα ως ηθική και πολιτική τοποθέτηση

Η συγκρότηση ταυτότητας ως ηθικό καθήκον απέναντι στον θεσμό και το επάγγελμα

Η Πένυ τοποθετείται κριτικά απέναντι σε συναδέλφους που, κατά την κρίση της, προσεγγίζουν εργαλειακά ή ευκαιριακά τον ρόλο τους στην ΠΣ και διαχωρίζει την θέση της. Η ρητή διαφοροποίησή της από συμπεριφορές που εκλαμβάνει ως έλλειψη ηθικής και επαγγελματικής δέσμευσης, όπως το να αποκτά κανείς μεταπτυχιακό «μόνο και μόνο για να βρει δουλειά», δεν εκφράζει απλώς έναν προσωπικό θυμό ή μια αξιολογική κρίση, αλλά συγκροτεί ένα σχήμα συγκριτικής ταυτοποίησης, μέσω του οποίου ενισχύεται η δική της αυτοαντίληψη ως εκπαιδευτικού. Η παιδαγωγική της αυτοεικόνα διαμορφώνεται μέσα από μια κανονιστική στάση απέναντι στον θεσμό, όπου η έννοια της ευθύνης και της αυθεντικής εμπλοκής λειτουργεί ως κριτήριο επαγγελματικής εγκυρότητας. Έτσι, η Πένυ δεν κατασκευάζει απλώς την ταυτότητά της μέσω του τι κάνει, αλλά μέσω του τι αρνείται να είναι, προσδιορίζοντας την επαγγελματική της ηθική μέσα από την απόσταση που κρατά από πρακτικές αποστασιοποίησης ή απαξίωσης του ρόλου.

Η διδασκαλία ως πυρήνας συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας

Η Πένυ προσεγγίζει τον ρόλο της εκπαιδευτικού όχι ως μια τεχνική ή υπηρεσιακή υποχρέωση, αλλά ως προέκταση του προσωπικού της αξιακού ορίζοντα και της ηθικής της συγκρότησης. Η διδασκαλία για εκείνη αποτελεί τρόπο ύπαρξης με κοινωνικές προεκτάσεις. Δεν περιορίζεται στη διεκπεραίωση της ύλης, αλλά ενσαρκώνει έναν ρόλο που εμπνέει, συγκροτεί σχέσεις και διαμορφώνει κοινότητες μάθησης. Στο πλαίσιο της ΠΣ, η αποστολή της δεν εξαντλείται στη φροντίδα ενός συγκεκριμένου μαθητή, αλλά αφορά το σύνολο της τάξης ως ενεργή μέτοχος στην αναδιαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας. Μέσα από αυτήν τη θεώρηση, η ΠΣ αναγνωρίζεται ως θεσμικό εργαλείο για ένα συμπεριληπτικό σχολείο, στο οποίο η αμοιβαιότητα και η ισοτιμία υπερβαίνουν την κατάτμηση των ρόλων και ανατρέπουν τις παραδοσιακές ιεραρχίες.

Συμπερασματικά: Η αφήγηση της Πένυς καταδεικνύει ότι η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας στον χώρο της Παράλληλης Στήριξης είναι μια σύνθετη και δυναμική διεργασία, η οποία αρθρώνεται στη συνάντηση βιογραφικών προδιαθέσεων, ηθικών αξιών, επαγγελματικών κρίσεων και θεσμικών εμπειριών. Η ΠΣ

δεν αποτελεί απλώς πεδίο άσκησης καθηκόντων, αλλά τόπο εσωτερικής επεξεργασίας, ταυτοτικής αναδιαπραγμάτευσης και αξιακής τοποθέτησης. Μέσα από τα βιώματα της αναγνώρισης αλλά και της απόρριψης, την παρουσία παιδαγωγικών προτύπων και την ενεργή συμμετοχή στη συνδιδασκαλία, η Πένυ συγκροτεί μια επαγγελματική ταυτότητα που χαρακτηρίζεται από ηθική συνέπεια, παιδαγωγική δέσμευση και διαρκή αναστοχασμό απέναντι στον ρόλο της και τον θεσμό

Δ3. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία και το πλαίσιο της ΠΣ στη διαμόρφωση της διδακτικής δυάδας;

Η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας, όπως προκύπτει από την αφήγηση της Πένυς, συνιστά μια σύνθετη διεργασία διασταύρωσης προσωπικής διαδρομής και θεσμικού πλαισίου. Η διδακτική δυάδα δεν προκύπτει απλώς από την τοποθέτηση δύο επαγγελματιών στην ίδια τάξη, αλλά συνδιαμορφώνεται μέσα από βιογραφικές σταθερές, παιδαγωγικές επιλογές και συγκυριακές δυναμικές.

Α) Οι προϋποθέσεις για τη συγκρότηση μιας επιτυχημένης διδακτικής δυάδας

Η συνδιδασκαλία ως επιθυμητή παιδαγωγική συνθήκη

Η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας αποτυπώνεται ως ένα οργανικό παιδαγωγικό σχήμα που υπερβαίνει τις θεσμικές επιταγές και προκύπτει από μια αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης, διαπροσωπικής συντονισμένης παρουσίας και κοινής παιδαγωγικής οπτικής. Η Πένυ εντοπίζει ως καθοριστικό στοιχείο τη φυσική μετάβαση από τη συνύπαρξη στη συνδιδασκαλία, όπου η εναρμόνιση ρόλων λειτουργεί χωρίς ιεραρχικές επιταγές αλλά ως απόρροια ισοτιμίας και κοινού οράματος.

Η παιδαγωγική σύμπλευση ως βάση ενίσχυσης της δυάδας

Η εμπειρία δείχνει ότι η διδακτική δυάδα ενισχύεται ουσιαστικά όταν η συνεργασία εδράζεται σε διάλογο, αμοιβαία αναγνώριση και κοινή στοχοθεσία. Η μετάβαση από την ατομική υποστήριξη στην ολιστική από κοινού ευθύνη για την τάξη εδραιώνει μια επιτυχημένη και συντονισμένη δυάδα. Η σύμπραξη εδράζεται σε κοινή παιδαγωγική στοχοθεσία και από κοινού στρατηγικές που διαμορφώνουν τη συνεργασία ως συλλογική πρακτική και όχι ως απλή διανομή αρμοδιοτήτων. Η παιδαγωγική συνέργεια προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση, καθιστώντας τον ρόλο της ΠΣ συνδιαμορφωτικό και όχι περιφερειακό.

Η συνεργασία ως παιδαγωγικός δεσμός και ηθική σχέση

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποκτά για την Πένυ χαρακτήρα συντροφικότητας και ψυχικής αποφόρτισης. Όπως αποτυπώνεται η επιτυχημένη συνεργασία με έναν συνάδελφο αποτελεί αφενός ένα επαγγελματικό επίτευγμα, αλλά κυρίως μετατρέπεται σε μια σχέση εμπιστοσύνης με συναισθηματικό βάθος. Η αίσθηση ότι «υπάρχει αποδέκτης» στο έργο της και ότι δεν είναι «μόνη στην τάξη» υποστηρίζει την ανάγκη για κοινή ευθύνη, ανθρώπινη στήριξη και ψυχική αποφόρτιση, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, η διδακτική δυάδα μεταμορφώνεται σε μια συντροφική σχέση όπου το επαγγελματικό συνδέεται άρρηκτα με το ανθρώπινο και συναισθηματικό στοιχείο.

B) Οι δυσκολίες και οι παρεκκλίσεις από το ιδανικό της διδακτικής δυάδας

Η αποστασιοποίηση ως μορφή παιδαγωγικής απορρύθμισης.

Σε αντιδιαστολή με τα θετικά βιώματα, η Πένυ αναφέρει και συνεργασίες όπου ο δάσκαλος της τάξης τηρεί μια απόμακρη και επιφυλακτική στάση, περιορίζοντάς την ουσιαστικά στον ρόλο της σε «κυρία του ενός συγκεκριμένου παιδιού». Σε αυτές τις περιπτώσεις, η λειτουργία της διδακτικής δυάδας αποδυναμώνεται, καθώς ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς καθορίζει μονομερώς το εύρος και τη δυναμική της παρέμβασης του εκπαιδευτικού της ΠΣ, μετατρέποντας την συνεργασία σε ατομική φροντίδα του μαθητή. Οι συνθήκες επιφέρουν ψυχική φθορά και απόσταση. Το παράδειγμα αυτό υπογραμμίζει ότι ο καθοριστικός παράγοντας για μια επιτυχημένη διδακτική δυάδα είναι η ποιότητα της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι θεσμικές αστοχίες

Η ασυνέχεια τοποθετήσεων, η έλλειψη σχεδιασμού και οι αποσπασματικές θεσμικές ρυθμίσεις συγκροτούν ένα πεδίο αστάθειας, που αποδυναμώνει τη δυνατότητα συγκρότησης σταθερών και γόνιμων παιδαγωγικών σχέσεων εντός της ΠΣ. Όπως φαίνεται από το παράδειγμα της Πένυς η διδακτική δυάδα ενισχύθηκε καθοριστικά από την παραμονή της εκπαιδευτικού για δύο συναπτά έτη στο ίδιο σχολείο. Αντίθετα, στην περίπτωση όπου η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να υποστηρίξει τρεις μαθητές σε δύο σχολεία, παρόλο που υπήρχαν οι συνθήκες και η πρόθεση να αναπτυχθεί μια ισχυρή διδακτική δυάδα, υπονομεύεται από τον περιορισμένο κοινό χρόνο. Το θεσμικό πλαίσιο εμφανίζεται ανεπαρκές στην ενίσχυση της δυάδας,

μεταθέτοντας την επιτυχία της συνεργασίας στην ατομική επινοητικότητα και προσωπική διάθεση των εμπλεκόμενων.

Γ) Ο ρόλος της προσωπικής διαδρομής και των χαρακτηριστικών των άλλων

Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών στη συγκρότηση της δυάδας

Από το αφήγημα διαπιστώνεται ότι κομβικής σημασίας για την διαμόρφωση της διδακτικής δυάδας είναι κάποια προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την εμπειρία της Πένυς, παράγοντες όπως η εμπιστοσύνη, η ευαισθησία, το αίσθημα ευθύνης και η συναισθηματική σταθερότητα του δασκάλου της τάξης είναι καθοριστικής σημασίας για τη συγκρότηση μιας επιτυχημένης διδακτικής δυάδας. Επισημαίνει μάλιστα ότι εκπαιδευτικοί με εμπειρίες σε ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα, εκπαιδευτικά (π.χ. ιδιωτικά σχολεία) ή και εκτός εκπαίδευσης, συχνά διαθέτουν μια πιο συνεργατική κουλτούρα, γεγονός που διευκολύνει την συνύπαρξη. Αντίθετα, όταν έχει συνεργαστεί με συναδέλφους που εμφανίζουν κυκλοθυμία ή επιθετικότητα, η συνεργασία έχει αποτύχει. Αυτό το εύρημα αναδεικνύει ότι η διδακτική δυάδα είναι πάντα προϊόν διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και δεν μπορεί να επιβληθεί μόνο από τη δομή του θεσμού.

Συμπερασματικά: Η περίπτωση της Πένυ υπογραμμίζει ότι η επιτυχημένη διδακτική δυάδα δεν συγκροτείται αυτόματα από τη συνάντηση δύο εκπαιδευτικών εντός της ΠΣ, αντίθετα, αποτελεί το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης προσωπικών διαδρομών, αξιακών συγκλίσεων και θεσμικών συνθηκών. Η συνεργασία αναδεικνύεται ως παιδαγωγική και ηθική πράξη, αλλά παραμένει διαρκώς εκτεθειμένη στη θεσμική αστάθεια και στις ατομικές διαφορές, απαιτώντας ενεργό συμμετοχή και υψηλό βαθμό παιδαγωγικής συνείδησης.

Δ 4. Πώς βιώνεται και πώς υλοποιείται η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ, και ποιοι παράγοντες ευνοούν ή εμποδίζουν την ενεργοποίησή της;

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη της περίπτωσης διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο βιώνεται και εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ, καθώς και τους παράγοντες που τη διευκολύνουν ή την παρεμποδίζουν. Η περίπτωση της Πένυ αποκαλύπτει μια πολύπλευρη εικόνα, η συνδιδασκαλία άλλοτε αναδύεται φυσικά και δημιουργικά, ενώ άλλοτε ματαιώνεται από διάφορα εμπόδια.

Α) Η συνδιδασκαλία ως πρακτική παιδαγωγικής συνεργασίας

Η συνδιδασκαλία ως ποιοτική οριζόντια συνεργασία

Σε αντιδιαστολή με εμπειρίες περιθωριοποίησης ή μονομερούς καθορισμού ρόλων, η Πένυ περιγράφει περιπτώσεις όπου η διδακτική δυάδα συγκροτείται ως ουσιαστικό και ισότιμο συνεργατικό σχήμα. Η συνδιδασκαλία σε αυτές τις περιπτώσεις συμβαίνει πραγματικά, δεν αποτελεί απλώς μια πρακτική «συγκατοίκησης» στον ίδιο χώρο, αλλά ένα από κοινού οικοδομημένο παιδαγωγικό πλαίσιο. Μέσα από κοινό σχεδιασμό, τακτική ανταλλαγή απόψεων και αναστοχασμό επί της διδασκαλίας, οι δύο εκπαιδευτικοί συγκροτούν μια επαγγελματική σχέση συνευθύνης. Η απουσία ιεραρχίας επιτρέπει την ανάδυση μιας διδακτικής συντροφικότητας, όπου η συμβολή κάθε μέλους της δυάδας είναι ενεργή, αμοιβαία αναγνωρισμένη και παιδαγωγικά ισοβαρής. Σε αυτές τις περιπτώσεις υφίσταται ουσιαστικά συνδιδασκαλία, όπου το πλαίσιο αναδεικνύεται ως χώρος κοινής δράσης και ηθικής συνεύρεσης, με τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως συνοδοιπόροι στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η συνδιδασκαλία ως φυσική, αβίαστη παιδαγωγική πρακτική

Η αφήγηση της Πένυ αναδεικνύει μορφές συνδιδασκαλίας που δεν προκύπτουν από θεσμικό σχεδιασμό, αλλά αναδύονται αυθόρμητα μέσα από την παιδαγωγική σύμπλευση και την καθημερινή πρακτική. Η εναλλαγή ρόλων, ο από κοινού σχεδιασμός δραστηριοτήτων και η αξιοποίηση υλικού πέραν του αρχικού στόχου υποδηλώνουν μια ρευστή και ισότιμη ενσωμάτωση της ΠΣ στη διδακτική πράξη. Η συνδιδασκαλία, σε αυτή τη μορφή, εκφράζει μια δυναμική συνεύρεση που υπερβαίνει τις τυπικές διακρίσεις ρόλων, συγκροτώντας τη δυάδα ως οργανικό και ενιαίο παιδαγωγικό υποκείμενο που λειτουργεί ορμονικά.

Η συνδιδασκαλία ως γέφυρα ένταξης

Από το παρόν αφήγημα αποτυπώνεται μια δυναμική προσέγγιση διαφοροποίησης, όπου οι παιδαγωγικοί ρόλοι εναλλάσσονται ευέλικτα ανάλογα με τις περιστάσεις. Η υποστήριξη του μαθητή με ΠΣ εντάσσεται στη συνολική διδακτική ροή, χωρίς να απομονώνεται από το πλαίσιο της τάξης. Η εναλλαγή ρόλων μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών αναδεικνύει μια συλλογική ευθύνη, που όχι μόνο ενισχύει τον στόχο της ένταξης, αλλά και επαναπροσδιορίζει τη σχέση ειδικής και γενικής αγωγής σε ένα πλαίσιο αλληλοσυμπλήρωσης και διαπερατότητας.

Η πολυδιάστατη εφαρμογή της συνδιδασκαλίας με δυναμική προσαρμογής

Η περίπτωση της Πένυ αναδεικνύει ότι η δυναμική της τάξη αποτελεί ένα πολυμορφικό και ευέλικτο πλαίσιο, που δεν υπακούει σε ένα σταθερό μοντέλο συνδιδασκαλίας, αλλά απαιτεί τη δυναμική μεταβολή ανάλογα με τις παιδαγωγικές, διαπροσωπικές και θεσμικές συνθήκες. Η παρέμβαση της εκάστοτε εκπαιδευτικού της ΠΣ διαπιστώνεται ότι κυμαίνεται από μία πιο εστιασμένη παρουσία έως ισότιμη συμπερίληψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, συγκροτώντας έτσι μια πρακτική συνδιδασκαλίας προσαρμοσμένη στο εκάστοτε πλαίσιο λειτουργίας της τάξης.

Η συνδιδασκαλία ως ποιοτική οριζόντια συνεργασία

Σε αντιδιαστολή με εμπειρίες περιθωριοποίησης ή μονομερούς καθορισμού ρόλων, η Πένυ περιγράφει περιπτώσεις όπου η διδακτική δυάδα συγκροτείται ως ουσιαστικό και ισότιμο συνεργατικό σχήμα. Η συνδιδασκαλία σε αυτές τις περιπτώσεις συμβαίνει πραγματικά, δεν αποτελεί απλώς μια πρακτική «συγκατοίκησης» στον ίδιο χώρο, αλλά ένα από κοινού οικοδομημένο παιδαγωγικό πλαίσιο. Μέσα από κοινό σχεδιασμό, τακτική ανταλλαγή απόψεων και αναστοχασμό επί της διδασκαλίας, οι δύο εκπαιδευτικοί συγκροτούν μια επαγγελματική σχέση συνευθύνης. Η απουσία ιεραρχίας επιτρέπει την ανάδυση μιας διδακτικής συντροφικότητας, όπου η συμβολή κάθε μέλους της δυάδας είναι ενεργή, αμοιβαία αναγνωρισμένη και παιδαγωγικά ισοβαρής. Σε αυτές τις περιπτώσεις υφίσταται ουσιαστικά συνδιδασκαλία, όπου το πλαίσιο αναδεικνύεται ως χώρος κοινής δράσης και ηθικής συνεύρεσης, με τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως συνοδοιπόροι στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

B) Οι υποκειμενικές και διαπροσωπικές προϋποθέσεις της συνδιδασκαλίας

Η σχέση εμπιστοσύνης ως προϋπόθεση επαγγελματικής συνεύρεσης

Η δυνατότητα συγκρότησης μιας επιτυχημένης διδακτικής δυάδας συνδέεται στενά, κατά την Πένυ, με την ύπαρξη σχέσης εμπιστοσύνης. Όταν η εκπαιδευτικός της ΠΣ αναγνωρίζεται ως ισότιμη και της παρέχεται χώρος δράσης, ενεργοποιείται ουσιαστικά στο πλαίσιο της τάξης. Η εμπιστοσύνη από την πλευρά της συναδέλφου δεν είναι μόνο θεσμική παραχώρηση ρόλου, αλλά μια πράξη αναγνώρισης που επιτρέπει την πλήρη εμπλοκή της και ενισχύει την ψυχική της παρουσία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η επαγγελματική εμπειρία ως υπόστρωμα συνεργατικής κουλτούρας

Η Πένυ αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν διευρυμένο επαγγελματικό ορίζοντα, ιδίως μέσω ετερόκλητων εμπειριών, συχνά εμφανίζουν στάσεις περισσότερο ανοιχτές στη συνεργασία. Η εμπειρία αυτή δεν προσδιορίζεται ως τεχνική δεξιότητα, αλλά ως ένδειξη παιδαγωγικής ωριμότητας και ετοιμότητας για συμμετοχή σε οριζόντια σχήματα συνεκπαίδευσης. Έτσι, η επαγγελματική διαδρομή του δασκάλου λειτουργεί ως παράγοντας διαμόρφωσης της ποιότητας της διδακτικής δυνάδας και κατ' επέκταση της συνδιδασκαλίας.

Η συνδιδασκαλία ως έκφραση παιδαγωγικής ηθικής

Πέρα από το θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο, η Πένυ προσδίδει στη συνδιδασκαλία έναν βαθιά αξιακό χαρακτήρα. Από την εν λόγω περίπτωση προκύπτει ότι η συνεργασία στην τάξη προϋποθέτει εσωτερική δέσμευση και ηθική στάση, καθώς δεν μπορεί να επιβληθεί αλλά πρέπει να συμβεί κατ' επιλογή. Η εκπαιδευτική πράξη νοείται ως προσωπική υπόθεση με συναισθηματικό και ηθικό βάθος, που υπερβαίνει την απλή τεχνική συμπίορευση. Η συνδιδασκαλία, επομένως, αναδεικνύεται ως μορφή υπεύθυνης παιδαγωγικής στάσης, ενταγμένης σε ένα πλαίσιο σχέσεων, αμοιβαιότητας και συλλογικής φροντίδας.

Γ) Οι εξωτερικοί και θεσμικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συνδιδασκαλία

Θεσμικοί περιορισμοί στην οργάνωση της ΠΣ ως εμπόδιο για τη βιώσιμη συνδιδασκαλία

Η συνδιδασκαλία, αν και επιθυμητή και από τις δύο πλευρές, συχνά προσκρούει σε θεσμικούς περιορισμούς που υπονομεύουν την υλοποίησή της. Στην περίπτωση της Πένυς, αποτυπώνεται χαρακτηριστικά η ασυμβατότητα μεταξύ των παιδαγωγικών προθέσεων και της οργανωτικής πραγματικότητας του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης. Παρά την ύπαρξη αξιακής σύμπλευσης και τη διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης, η μεταξύ τους συνένωση περιορίζεται σε μόλις δύο ημέρες την εβδομάδα. Αυτή η αποσπασματική παρουσία καθιστά αδύνατη τη σταθερή συγκρότηση μιας διδακτικής δυνάδας, καθώς διαρρηγνύει τη συνέχεια και τη ροή που απαιτεί η συνδιδασκαλία. Το θεσμικά κατακερματισμένο ωράριο της ΠΣ λειτουργεί, εν προκειμένω, όχι ως ουδέτερο πλαίσιο, αλλά ως δομικό εμπόδιο που αναστέλλει τη δυνατότητα του συνεργατικού σχεδιασμού και της από κοινού παιδαγωγικής πράξης, υποδεικνύοντας ότι η συμπερίληψη δεν κρίνεται μόνο στη

βούληση των υποκειμένων, αλλά και στις συνθήκες που το εκπαιδευτικό σύστημα τους επιφυλάσσει.

Η πολιτισμική πίεση του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος

Η υλοποίηση ή μη της συνδιδασκαλίας εξαρτάται και διαμορφώνεται από ένα ευρύτερο πλέγμα θεσμικών και κοινωνικών προσδοκιών. Η Πένυ αποτυπώνει περιπτώσεις όπου η κουλτούρα του σχολείου και οι αντιλήψεις μερίδας γονέων λειτούργησαν ανασταλτικά για τη συνδιδασκαλία. Εντοπίζεται μια λογική «διαχείρισης εντυπώσεων», κατά την οποία η παρουσία της ΠΣ έπρεπε να αποσιωπηθεί ή να περιοριστεί, για να μην «προκαλέσει» δυσφορία ή αντιδράσεις. Η παιδαγωγική ορατότητα της ΠΣ υπονομεύεται όταν η εκπαιδευτικός καλείται να εξαφανιστεί για να προστατευτεί η «καλή εικόνα» του σχολείου, επιβεβαιώνοντας ότι η αποδοχή της συμπερίληψης παραμένει επισφαλής. Η παιδαγωγική ισοτιμία, σε τέτοιες περιπτώσεις, υποχωρεί έναντι μιας συντηρητικής κανονικότητας που διαμορφώνεται από τις προσδοκίες των ενηλίκων και όχι από τις ανάγκες των παιδιών.

Η θεσμική αδράνεια ως παράγοντας αποσταθεροποίησης

Η διοίκηση του σχολείου, όπως περιγράφεται στην αφήγηση της Πένυ, δεν λειτουργεί πάντα ως εγγυητής του πλαισίου συνεργασίας αλλά πολλές φορές ως παθητικός παρατηρητής. Σε περιπτώσεις συγκρούσεων ή ασαφειών ρόλων, η διεύθυνση επιλέγει συχνά να μην εμπλακεί ουσιαστικά, αφήνοντας την ευθύνη στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η αποφυγή ανάληψης ηγετικής στάσης δημιουργεί συνθήκες θεσμικής ασάφειας, επιτρέποντας την αναπαραγωγή αυθαίρετων ή εξουσιαστικών σχέσεων εντός του σχολείου. Η συνδιδασκαλία, που προϋποθέτει σαφή οριοθέτηση και θεσμική στήριξη, αποδυναμώνεται, καθώς το πλαίσιο παραμένει ανοργάνωτο και οι εκπαιδευτικοί εκτεθειμένοι.

Συμπερασματικά: Η συνδιδασκαλία, στο πλαίσιο της ΠΣ, αποτελεί μια πολυδιάστατη και δυναμική διαδικασία που εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες: θεσμικούς, διαπροσωπικούς, αξιακούς και οργανωτικούς. Η περίπτωση της Πένυ αναδεικνύει με αυθεντικότητα την πολυπλοκότητα με ιδιαίτερη καθαρότητα. Η συνδιδασκαλία άλλοτε αναδύεται αβίαστα, ως φυσικό επακόλουθο μιας σχέσης εμπιστοσύνης και επαγγελματικής σύμπλευσης, και άλλοτε ματαιώνεται από συγκρούσεις ρόλων, διοικητική απραξία ή πολιτισμικά εμπόδια στο σχολικό περιβάλλον. Η βιωμένη

εμπειρία της Πένυ επιτρέπει να αναγνωρίσουμε τη συνδιδασκαλία ως μια ενταξιακή πρακτική η οποία ενεργοποιείται ή ακυρώνεται εντός συγκεκριμένων πλαισίων.

Δ5. Συνολική αποτίμηση

Η αφήγηση της Πένυ αναδεικνύει μια πολύπλευρη, βαθιά αναστοχαστική και έντονα βιωματική προσέγγιση της ΠΣ, η οποία υπερβαίνει τη στενή θεσμική ή τεχνική της διάσταση. Η Πένυ δεν αντιλαμβάνεται την ΠΣ ως μια απλή θέση εργασίας ή ως μια μεταβατική εκπαιδευτική επιλογή, αλλά ως μια συνειδητή παιδαγωγική επιλογή, μια στάση ζωής και μια βαθιά ηθική δέσμευση. Η ίδια είναι σαφώς προσανατολισμένη προς την ΕΑΕ, προσηλωμένη στον ρόλο της ειδικής παιδαγωγού, γεγονός που αντανakλάται στη σταθερότητα της επαγγελματικής της ταυτότητας και στην ένταση της προσωπικής και συναισθηματικής της εμπλοκής με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη.

Η βιογραφική διαδρομή της Πένυ είναι χαρακτηριστική και διαμορφωμένη από πολύ νωρίς. Η ενασχόλησή της με την ειδική αγωγή δεν ήταν συγκυριακή αλλά καθορισμένη ήδη από τα εφηβικά της χρόνια, ενισχυμένη από προσωπικά βιώματα και επαφές με τη διαφορετικότητα. Αυτή η σταθερή και βαθιά ριζωμένη προσωπική κατεύθυνση μετασχηματίστηκε σε μια ταυτότητα ειδικής παιδαγωγού που διατηρείται αναλλοίωτη παρά τις αντιξοότητες, τις συγκρούσεις και τις στιγμές κρίσης που βίωσε στη διάρκεια της επαγγελματικής της πορείας.

Η εμπειρία της συνδιδασκαλίας για την Πένυ λειτουργεί ως κομβικό σημείο αξιολόγησης της ΠΣ και ως μέτρο του βαθμού στον οποίο το σχολείο υιοθετεί πραγματικά συμπεριληπτικές πρακτικές. Η ίδια θεωρεί τη συνδιδασκαλία όχι ως μια απλή τεχνική πρακτική, αλλά ως ένα παιδαγωγικό μοντέλο που στηρίζεται στη σχέση εμπιστοσύνης και στην παιδαγωγική ισοτιμία. Μέσα από τις εμπειρίες της, διαπιστώνει πως η ποιότητα αυτής της συνεργασίας εξαρτάται άμεσα από τις στάσεις, τις αντιλήψεις και την κουλτούρα του σχολείου και των συναδέλφων της, καθώς και από τον βαθμό θεσμικής υποστήριξης που λαμβάνει.

Ένα ιδιαίτερο στοιχείο στην περίπτωση της Πένυ είναι ότι η ίδια συνδέει την ΠΣ με μια ευρύτερη παιδαγωγική και κοινωνική κοσμοθεωρία. Για εκείνη, η διδασκαλία είναι περισσότερο από μια μετάδοση γνώσεων, αλλά κατευθύνεται από την προσωπική, επαγγελματική και ηθική δέσμευση και νοηματοδοτείται ως καθημερινή πράξη δημιουργίας μιας συμπεριληπτικής κοινότητας μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

6.4 Η περίπτωση της Κάτιας: Η δια βίου μάθηση και η επαγγελματική πραγμάτωση εντός της ΠΣ

Α. Ανακατασκευή της διαδρομής του βίου

Η Κάτια γεννήθηκε τη δεκαετία του '80 σε μεγάλο αστικό κέντρο και μεγάλωσε σε οικογενειακό περιβάλλον που ευνοούσε τη μάθηση, καθώς προερχόταν από οικογένεια εκπαιδευτικών. Ο πατέρας της, δάσκαλος στο επάγγελμα, δίδαξε στο ίδιο δημοτικό σχολείο όπου και η ίδια φοίτησε. Κατά τη διάρκεια των εφηβικών της χρόνων επέδειξε ιδιαίτερη κλίση στις θετικές επιστήμες, γεγονός που την οδήγησε, μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων, στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Οι προπτυχιακές της σπουδές παρατάθηκαν εξαιτίας ζητημάτων υγείας, ωστόσο, στο διάστημα αυτό αξιοποίησε παραγωγικά τον χρόνο της, αποκτώντας ποικίλες επαγγελματικές δεξιότητες. Ειδικότερα, εκπαιδεύτηκε ως διαιτητής και προπονήτρια ποδοσφαίρου, απέκτησε εξειδίκευση στη φυσική αγωγή για άτομα με χρόνιες παθήσεις, ασχολήθηκε με τη διδασκαλία παραδοσιακών χορών και την αερογραφία, ενώ παράλληλα ανέπτυξε αξιόλογη ικανότητα στη στατιστική ανάλυση. Μετά την ολοκλήρωση των αρχικών σπουδών της, αποφάσισε να επιδιώξει τον αρχικό επαγγελματικό της στόχο, που ήταν εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με ιδιαίτερη επιμονή και προσήλωση, κατάφερε να επιτύχει στις κατατακτήριες εξετάσεις Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα με τις προπτυχιακές της σπουδές, εμπλούτισε τη θεωρητική και πρακτική της κατάρτιση, πραγματοποιώντας περαιτέρω εξειδικεύσεις και μετεκπαιδεύσεις σε διάφορους εκπαιδευτικούς τομείς, όπως η Ειδική Αγωγή, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κ.α., αποκτώντας πολλαπλά μεταπτυχιακά διπλώματα και σχετικές πιστοποιήσεις. Το 2017 ξεκίνησε την επαγγελματική της σταδιοδρομία ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός ΠΣ σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου απέκτησε θετικές επαγγελματικές εμπειρίες, ανέπτυξε αποτελεσματικές συνεργατικές σχέσεις με συναδέλφους και υλοποίησε με επιτυχία πρακτικές συνδιδασκαλίας. Το 2022 διορίστηκε μόνιμα ως εκπαιδευτικός γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

B. Ανάλυση της αφηγηματικής δομής

B.1 Εξέλιξη/ ροή της αφήγησης

Η αφηγηματική δομή της Κάτιας χαρακτηρίζεται από μια γραμμική προσέγγιση που ξεκινά από τη γέννησή της και ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό τη χρονική σειρά των γεγονότων (παιδική ηλικία, σχολικά χρόνια, φοιτητική ζωή, επαγγελματική πορεία). Ωστόσο, περιστασιακά πραγματοποιεί μικρές παρεκβάσεις και άλματα στον χρόνο, αναδεικνύοντας σημαντικές στιγμές και την κυκλικότητα του βίου της. Οι μεταβάσεις αυτές στο χρόνο αποτελούν σχόλια ή υποσημειώσεις, επισημαίνοντας συμβολικά τη σύνδεση μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος στη ζωή της, όπως η επιστροφή της στο σχολείο όπου ήταν μαθήτρια και στη συνέχεια εκπαιδευτικός. Συνολικά, η αφήγηση της Κάτιας έχει δομή που θυμίζει ιστορία αυτοπραγμάτωσης, η οποία ξεκινά αισιόδοξα, περνά μέσα από εμπόδια και κρίσεις, κορυφώνεται στις πιο δύσκολες επαγγελματικές στιγμές της, και καταλήγει με μια αίσθηση δικαίωσης και προσωπικής ολοκλήρωσης.

B.2 Αφηγηματικό ύφος

Το ύφος της αφήγησης είναι άμεσο, ζωντανό και προφορικό, με τη χρήση πρώτου προσώπου, απλής καθημερινής γλώσσας και διαλόγων. Ενσωματώνει δραματοποίηση, μιμήσεις και χιουμοριστικά στοιχεία που κάνουν την αφήγησή της πιο ζωντανή και παραστατική. Συχνά χρησιμοποιεί επαναλήψεις και έντονες εκφράσεις για να τονίσει τη συναισθηματική φόρτιση και την ένταση των εμπειριών της, ενώ αξιοποιεί εικόνες και μεταφορές για να περιγράψει αποτελεσματικότερα τις συναισθηματικές και ψυχολογικές της καταστάσεις.

B.3 Τι λέγεται και τι αποσιωπάται

Η αφήγησή της χαρακτηρίζεται από επιλεκτική έμφαση σε συγκεκριμένα γεγονότα. Πιο συγκεκριμένα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις επαγγελματικές εμπειρίες ως εκπαιδευτικός, στις εξωσχολικές δραστηριότητες και στις προκλήσεις που αντιμετώπισε. Αντίθετα, γεγονότα όπως προσωπικές σχέσεις, μεταπτυχιακοί τίτλοι και οικογενειακή κατάσταση είτε παραλείπονται είτε αναφέρονται σε σχέση με τον επαγγελματικό της βίο. Επίσης, αφιερώνει πολύ χώρο στην περιγραφή των δυσκολιών, ιδιαίτερα σε θέματα υγείας και σε επαγγελματικές δοκιμασίες, αναδεικνύοντας την επιμονή της ως καθοριστικό προσωπικό χαρακτηριστικό.

Γ. Δομική περιγραφή

Από κόρη του δασκάλου σε δασκάλα του σχολείου

«Η μαμά μου και ο μπαμπάς μου με έφεραν στον κόσμο κατόπιν, το θέλανε το θέλανε πολύ, ας πούμε ένα παιδί και ήρθα εγώ. [...] Η μαμά μου είναι γιατρός. Ο μπαμπάς μου είναι και αυτός δάσκαλος. Οπότε από μικρή ήμουν με τα βιβλία· από 2 χρονών μπορούσα να διαβάσω εφημερίδα και από τεσσεράμισι–5 μπορούσα να γράψω. [...] Αργότερα όταν πήγα στο σχολείο, πήγα στο σχολείο που ήταν ο μπαμπάς μου δάσκαλος. [...] Μάλιστα τον είχα και δάσκαλο από την Τρίτη μέχρι την έκτη Δημοτικού. [...] Τον είχα σαν πρότυπο, ήταν πάρα πολύ καλός δάσκαλος. [...] Όταν ήμουν μικρή ήθελα να γίνω ηθοποιός. Το ήθελα πάρα πάρα πολύ. Ήθελα να γίνω Βουγιουκλάκη [...] την είχα για είδωλο. [...] Και ρωτάει και μένα και εγώ δεν ξέρω πώς μου ήρθε εκείνη την ώρα και λέω μπαργούμαν. Ακόμα θυμάμαι το έκπληκτο βλέμμα του συμβούλου και το δολοφονικό βλέμμα του μπαμπά μου, αλήθεια σου λέω. [...] Εν τω μεταξύ, σε αυτό το σχολείο που ήταν ο μπαμπάς μου δάσκαλος διορίστηκα. Ναι, εκεί δούλεψα πρώτη φορά σαν δασκάλα. Δασκάλα, δασκάλα, όχι παράλληλη στήριξη, σα δασκάλα.»

Η Κάτια ξεκινά την αφήγησή της με το παρόν απόσπασμα το οποίο λειτουργεί ως θεμελιακή ενότητα αυτοπαρουσίασης. Η αφηγήτρια επιλέγει να ξεκινήσει την αφήγησή της από το γεγονός της γέννησής της και τονίζει ότι οι γονείς της την επιθυμούσαν πολύ, γεγονός που προσδίδει συναισθηματικό βάρος στην έναρξη της ζωής της και αποκαλύπτει την αίσθηση προσωπικής αποδοχής και επιθυμητής ύπαρξης. Η αναφορά αυτή λειτουργεί ως πρόλογος μιας αφήγησης που ξεκινά από τη ρίζα της ταυτότητας και επεκτείνεται προς την επαγγελματική συγκρότηση. Η αναφορά στις επαγγελματικές ταυτότητες των γονέων της (γιατρός και δάσκαλος) αποτυπώνει την πρόθεση της να υπογραμμίσει την επίδραση του οικογενειακού μορφωτικού κεφαλαίου στην πρόωπη γνωστική της ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό ενισχύεται από τη λεπτομερή αναφορά στις πρώωρες μαθησιακές της δεξιότητες, «από 2 χρονών μπορούσα να διαβάσω εφημερίδα. Ως εκ τούτου διαπιστώνεται ότι η παιδική της ηλικία δεν νοηματοδοτείται απλώς ως βιογραφικό υπόβαθρο, αλλά ως θεμέλιο της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια αφηγείται την εμπειρία της φοίτησης στο ίδιο σχολείο με τον πατέρα της, τον οποίο είχε δάσκαλο. Η επιλογή της να σταθεί ιδιαίτερα σε αυτό, τονίζοντας αφενός την αμηχανία του να είναι «η κόρη του δασκάλου», και αφετέρου τον θαυμασμό της προς το πρόσωπό του, αποκαλύπτει ότι η πατρική φιγούρα λειτουργεί και ως παιδαγωγικό πρότυπο αλλά και ως πεδίο σύγκρισης. Μέσω αυτού του

αποσπάσματος φωτίζεται τόσο η πρόωγη έκθεσή της στην εκπαιδευτική πράξη, όσο και η διαμόρφωση μιας εσωτερικευμένης εικόνας για τον "καλό δάσκαλο", η οποία θα λειτουργήσει στο μέλλον ως επαγγελματικό πρότυπο.

Ακολουθεί η αναφορά στα παιδικά όνειρα και η επιθυμία της να γίνει ηθοποιός. Μέσω της αναφοράς αυτής αποτυπώνεται η προσωπικότητα της ως παιδί. πρόκειται για έναν χαρακτήρα εκφραστικό, με καλλιτεχνικές τάσεις και δημιουργική φαντασία. Επομένως, στην ενότητα σκιαγραφείται μια προσωπικότητα πολυδιάστατη που δεν εγκλωβίστηκε από νωρίς σε έναν επαγγελματικό προσανατολισμό αλλά δοκίμασε διάφορους επαγγελματικούς ρόλους. Η κορύφωση έρχεται με την ανάμνηση ενός αστείου επεισοδίου, όπου όταν κάποτε τη ρώτησαν τι θέλει να γίνει όταν μεγαλώσει, εκείνη απάντησε «μπαργούμαν». Η σκηνή έχει χιούμορ, αλλά είναι και αποκαλυπτική. Δείχνει μια τάση προς το απρόβλεπτο, το αντισυμβατικό, ακόμα και τον αυτοσαρκασμό, σκιαγραφώντας ένα παιδί που δεν δίσταζε να πάει κόντρα στο αναμενόμενο και να ξεχωρίσει. Αυτή η ικανότητα να μιλά για τον εαυτό της με ειλικρίνεια, απόσταση και χιούμορ χαρακτηρίζει συνολικά τον αφηγηματικό της τόνο.

Το απόσπασμα κλείνει κυκλικά, με την αναφορά στο γεγονός ότι διορίστηκε για πρώτη φορά ως δασκάλα στο ίδιο σχολείο του πατέρα της. Η σύνδεση αυτή δεν είναι τυχαία, αλλά μια συνειδητή επιλογή της Κάτιας να συνδέσει το ξεκίνημα του επαγγελματικού της βίου με τη σχολική της εμπειρία. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνει μια σύνδεση παρελθόντος και παρόντος, προσωπικής και επαγγελματικής πορείας.

Οι εμπειρίες των μαθητικών και φοιτητικών χρόνων: Από τις δυσκολίες υγείας και τη χαμηλή σχολική απόδοση στην ενεργή μαθησιακή αναζήτηση και την πολύπλευρη ανάπτυξη

«...έπεσε κατακόρυφα η απόδοσή μου, βέβαια συνέβαλαν και πολύ σοβαροί λόγοι υγείας. Γενικά εγώ πονάω πάρα πολύ σωματικά και αυτό δημιούργησε και ψυχικά... πόνο μεγαλώνοντας. Μου είπε ένας γιατρός πρέπει να μάθεις να ζεις με τον πόνο [...] Όταν πήγα λοιπόν στο λύκειο έπεσε κατακόρυφα η απόδοσή μου... [...] Όλο αυτό το διάστημα που σπούδαζα στα ΤΕΦΑΑ έκανα και άλλα πράγματα [...] Η ενασχόληση με την ανάλυση δεδομένων στις σπουδές μου έδωσε τη δυνατότητα να αποδείξω... ότι να κι εγώ μπορώ να κάνω κάτι [...] Έγραψα παραμύθια για μεγάλους... όλα με νερό»

Το παρόν αφηγηματικό απόσπασμα εντοπίζεται χρονικά και θεματικά στο μεταίχμιο της εφηβείας και της νεαρής ενήλικης ζωής της αφηγήτριας, εστιάζοντας σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες: α) τη μαθησιακή της πορεία στο Γυμνάσιο και το

Λύκειο και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, β) τις δυσκολίες υγείας και τις συνέπειές τους, και γ) τον πολύπλευρο και δημιουργικό τρόπο με τον οποίο συγκρότησε την προσωπική και εκπαιδευτική της ταυτότητα εντός και εκτός του πρώτου ακαδημαϊκού πλαισίου.

Η αφήγηση ξεκινά με την επισήμανση των μαθησιακών της δυνατοτήτων σε μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, καταλήγοντας σε μια σαφή διάκριση ανάμεσα στις δυνατότητές της και τις σχολικές απαιτήσεις. Η έμφαση στα μαθηματικά, τη φυσική και την πληροφορική (*«ήμουν πάρα πάρα πολύ καλή»*) λειτουργεί ως τεκμήριο ικανότητας, το οποίο αντιπαρατίθεται με τη σταδιακή πτώση της απόδοσης. Η αιτιολόγηση αποδίδεται στην πίεση των εξετάσεων και ακολούθως στα σοβαρά προβλήματα υγείας, τα οποία παρουσιάζονται με ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση. Η φράση *«να μάθεις να ζεις με τον πόνο»* επαναλαμβάνεται ως κομβική, υποδεικνύοντας όχι μόνο μια ιατρική συνθήκη, αλλά και μια υπαρξιακή διαμόρφωση της ταυτότητας.

Η λειτουργία αυτής της αφήγησης εντός της συνολικής δομής της βιογραφίας είναι πολλαπλή. Αρχικά, συγκροτεί ένα πλαίσιο ερμηνείας της πορείας της, με έμφαση στη διαρκή προσπάθεια, την επιμονή αλλά και στην ανθεκτικότητα κατά το βίο της. Επιπλέον, εξηγεί τις εκπαιδευτικές επιλογές της όχι ως απλές αποφάσεις, αλλά ως αποτελέσματα σύνθετων, βιοματικών διεργασιών. Η εισαγωγή της στα ΤΕΦΑΑ δεν παρουσιάζεται ως πρώτη επιλογή, αλλά ως έκβαση πολλών παραγόντων, όπως περιορισμών υγείας, προσωπικής ελευθερίας, οικονομικών συνθηκών και οικογενειακής υποστήριξης.

Παράλληλα, αποκαλύπτεται ένας αξιοσημείωτος άξονας πολλαπλής δραστηριότητας και δημιουργικών δράσεων με επαγγελματικό περιεχόμενο διαιτησία, προπονητική, ναυαγοσωστική, αγιογραφία, παραδοσιακοί χοροί, συγγραφή παραμυθιών. Η επιλογή της να μοιραστεί όλες αυτές τις δραστηριότητες είναι απλώς καταγραφική, αντιθέτως, αποσκοπεί στο να αναδείξει τη σύνθεση μιας ταυτότητας που δεν περιορίζεται στους θεσμικούς ρόλους, αλλά αποτυπώνει τη δημιουργική αυτοπραγμάτωση και την αναζήτηση. Η emphatic επισήμανση πως *«δεν πτοούμαι»*, καθώς και η εξήγηση ότι απέκτησε δεξιότητες στην ανάλυση δεδομένων ώστε να αποδείξει στους καθηγητές ότι *«κι εγώ μπορώ»*, ενσωματώνει έναν σαφή λόγο αντίστασης και διεκδίκησης αναγνώρισης.

Το απόσπασμα επιλέχθηκε και αναπτύχθηκε εκτενώς από την αφηγήτρια με σκοπό να αποτυπωθεί μία κομβική καμπή και εξέλιξη του επαγγελματικού και προσωπικού

βίου και διαμόρφωση ταυτότητας, σκιαγραφώντας το πρόσωπο που παρά τις δυσκολίες επέμεινε, εξελίχθηκε και αξιοποίησε δημιουργικά κάθε ευκαιρία που της δόθηκε. Η επιλογή αναφοράς προσωπικών και σωματικών εμπειριών δεν αποτελεί απλή εξομολόγηση, αλλά εντάσσεται λειτουργικά στο αφήγημα προκειμένου να αποτυπωθεί η υπέρβαση και η αντιστάθμιση των εμποδίων. Η εισαγωγή και η επεξήγηση πλήθους ασχολιών δίνουν έμφαση σε μια διαρκή προσωπική αναζήτηση και στη διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης ταυτότητας.

Συμπερασματικά, πρόκειται για ένα απόσπασμα με βαρύνουσα λειτουργική σημασία, καθώς συγκροτεί τον πυρήνα της αυτοεικόνας της αφηγήτριας ως υποκειμένου που, παρά τις απώλειες και τα εμπόδια, οικοδομεί με συνέπεια και ευρηματικότητα μια πορεία προσωπικής ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας, καθώς και επαγγελματικής κατεύθυνσης.

Η μεταστροφή της επαγγελματικής πορείας μέσα από τις δοκιμασίες και την αναζήτηση νοήματος: Από την αμφισβήτηση στην επιμονή και την πρώτη επαφή με την ένταξη

«Ο μπαμπάς μου... δεν περίμενε ότι θα τελειώσω ποτέ. [...] Ό,τι και αν έκανα ποτέ δεν τα κατάφερνα με την πρώτη φορά, αλλά δεν πτοούμουν. [...] Έχω τεράστια υπομονή και επιμονή... αν θέλω να κάνω κάτι και το βάλω στο μυαλό μου, θα το κάνω. [...] Έδωσα πρώτη φορά κατατακτήριες κόπηκα, έδωσα δεύτερη φορά κόπηκα, με την τρίτη πέρασα. [...] Έκανα και νοηματική, έκανα και γραφή Braille, τα τελείωσα και αυτά. [...] Μετά έδωσα εξετάσεις για 2 μεταπτυχιακά και πέρασα. [...] Μπήκα και σε ένα τρίτο μεταπτυχιακό... Ναι, το τελείωσα κι αυτό. [...] Όταν έκανα το μεταπτυχιακό της ειδικής αγωγής, είχα κάνει πρακτική άσκηση σε ένα σχολείο [...] Τότε είχα έρθει πρώτη φορά σε επαφή με τους Ρομά, και είχα πάθει σοκ. [...] Μια από τις μαθήτριες που της έκανα μάθημα στο τμήμα ένταξης, 11 χρονών παντρεύτηκε. [...] Εγώ ήθελα να γίνω δασκάλα, αλλά... το άλλαξα τελευταία στιγμή και έβαλα τα ΤΕΦΑΑ Αθήνας. [...] Δεν ήθελα να φύγω από τη Θεσσαλονίκη, εννοείται κλάμα, μαύρο δάκρυ και κακό.»

Στη συνέχεια της αφήγησης, φωτίζεται ένα κρίσιμο μεταβατικό σημείο εστιάζοντας στην περίοδο που ακολουθεί την ολοκλήρωση των πρώτων σπουδών της και σηματοδοτεί τη σταδιακή μετατόπιση από μια ασαφή επαγγελματική εικόνα προς μια περισσότερο συγκροτημένη ταυτότητα στον χώρο της εκπαίδευσης. Στην παρούσα αφηγηματική ενότητα αναδεικνύεται η σταθερή προσήλωση της αφηγήτριας στην προσωπική της εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη, παρόλο που αποτέλεσε πεδίο

διαρκών προκλήσεων. Στην αφήγηση αναδεικνύεται το γεγονός ότι κανένα σημαντικό επίτευγμα, από εξετάσεις κατατακτηρίων έως γλωσσικά πτυχία, δεν κατακτήθηκε άμεσα ή χωρίς κόπο. Παρ' όλα αυτά, επανέρχεται με συνέπεια και επιμονή, διαμορφώνοντας μια ταυτότητα που στηρίζεται όχι στην αριστεία με την πρώτη προσπάθεια, αλλά στη διαρκή προσπάθεια παρά τις αντιξοότητες. Η αναφορά στις επανειλημμένες εξετάσεις και στις αποτυχίες δεν γίνεται με απολογητικό τόνο, αντίθετα, προβάλλεται ως απόδειξη μιας σταθερής εσωτερικής δέσμευσης να πετύχει τους στόχους της, παρά τις αντιξοότητες. Μέσα από τη σταδιακή επιτυχία και εξέλιξη, κατατακτήριες, προπτυχιακό, τρία μεταπτυχιακά προγράμματα, καταγράφεται μια σταδιακή οικοδόμηση επαγγελματικής κατεύθυνσης, που αποκτά σαφέστερα χαρακτηριστικά κατά την εξέλιξη της αφήγησης.

Στη συνέχεια η αφήγηση στρέφεται σταδιακά στην αποτύπωση των μεταπτυχιακών σπουδών, όπου σκιαγραφείται η μετάβαση σε μια πιο ξεκάθαρη επαγγελματική κατεύθυνση. Μέσα από την αναφορά πλήθους εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών (π.χ. νοηματική, Braille, διαπολιτισμική εκπαίδευση), προβάλλεται ένα πρόσωπο με ισχυρή διάθεση αυτοβελτίωσης και δέσμευσης. Η επιλογή να αναφερθούν συγκεκριμένες πρακτικές επιτυχίες (ολοκλήρωση προγραμμάτων, συμμετοχή σε πολλαπλές εκπαιδευτικές διαδρομές) ενισχύει την παρουσίαση μιας ταυτότητας που δεν συγκροτείται απλώς μέσα από τα θεσμικά πλαίσια, αλλά κυρίως μέσα από ατομικές προσπάθειες και επιλογές. Η αφηγήτρια εδώ οικοδομεί την εικόνα της «μαχόμενης» εκπαιδευτικού, η οποία όχι μόνο δεν αποδέχεται τους περιορισμούς που προκύπτουν, αλλά επιδιώκει διαρκώς την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη.

Στο τελικό μέρος της αφηγηματικής ενότητας, ο λόγος εμφανίζεται με εντονότερη συναισθηματική φόρτιση, καθώς εισάγεται η εμπειρία της πρώτης ουσιαστικής επαφής με την Ειδική Αγωγή κατά την πρακτική της. Η περιγραφή της πολιτισμικά σοκαριστικής εμπειρίας με μαθήτρια Ρομά που παντρεύτηκε σε μικρή ηλικία ενισχύει το αφήγημα της προσωπικής αφύπνισης. Αυτή η αναφορά δεν επιλέγεται τυχαία, αποτυπώνει μια εμπειρία που άλλαξε την οπτική της αφηγήτριας για τον εκπαιδευτικό ρόλο, αποκαλύπτοντας τις βαθύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής ένταξης. Μέσω αυτής, αποκτάται μια πρώτη αντίληψη για τη σημασία της εκπαιδευτικής ευαισθησίας και της ανάγκης για κοινωνικά συνειδητοποιημένους παιδαγωγούς.

Συνολικά, το απόσπασμα λειτουργεί ως οργανωτικός κόμβος της ευρύτερης αφήγησης, αναδεικνύοντας την επιμονή της ως βασικό στοιχείο της επαγγελματικής

ταυτότητας, τη σταδιακή μετατόπιση από την προσωπική αναζήτηση σε έναν επαγγελματικό αυτοπροσδιορισμό, και τη γέφυρα προς την ανάπτυξη μιας κοινωνικά ευαίσθητης στάσης μέσα από βιωματικές εμπειρίες εντός του πλαισίου της Ειδικής Αγωγής. Πρόκειται για μια αφήγηση διαμόρφωσης μέσα από τριβή, αποτυχία και συνειδητή προσπάθεια, που προοικονομεί τον ρόλο της αφηγήτριας ως εκπαιδευτικού με σαφή κατεύθυνση και αξιακή δέσμευση.

Η είσοδος στο επάγγελμα: Από την αβεβαιότητα και την κρίση στη συλλογική στήριξη και την επαγγελματική σταθεροποίηση

« Τέλος πάντων, αναλαμβάνω ως αναπληρώτρια στην (πόλη) πρώτη φορά ως ΠΣ. Εκείνη τη χρονιά ήταν ο covid και παθαίνω ψυχολογικό μεγάλο. [...] είχα φτάσει σε σημείο να μην θέλω να βγω απ' το δωμάτιο από το άγχος μου γιατί φοβόμουν ότι θα πηδήξει ο κορωνοϊός από το μπαλκόνι και θα αρρωστήσουμε όλοι [...] την επόμενη χρονιά ήμουν πάλι ΠΣ, δασκάλα ήταν η Δανάη, πάρα πολύ καλή δασκάλα, από αυτή έμαθα πραγματικά πώς δουλεύει μία τάξη [...] Αν δεν το δεις, δεν μπορείς, ό,τι και να διαβάσεις θεωρώ ότι δεν μπορείς να το δεις. [...] Τον πρώτο χρόνο, τέλος πάντων, ήρθαμε πάρα πολύ κοντά με τη Δανάη [...]. Τη δεύτερη χρονιά, με ξαναπήραν και πάλι στο ίδιο σχολείο [...]. Παράλληλα δώσαμε εξετάσεις με τη Δανάη για το μεταπτυχιακό [...], και πήγαινα με τη Δανάη στα μαθήματα [...] Και αμφιταλαντευόμουν πάρα πολύ αν θα κάνω αίτηση για μόνιμο διορισμό [...]. Όμως εγώ δεν ήθελα, τέλος πάντων το 'κανα.»

Στο συγκεκριμένο αφηγηματικό απόσπασμα αποτυπώνεται η είσοδος της Κάτιας στον επαγγελματικό βίο του εκπαιδευτικού ως αναπληρώτρια δασκάλα ΠΣ. Αρχικά, αφηγείται μια περίοδο έντονης ψυχολογικής φόρτισης λόγω της πανδημίας που συμπίπτει με την πρώτη της τοποθέτηση σε μεγάλο αστικό κέντρο ως αναπληρώτρια. Η προσωπική της εμπειρία κατά τη διάρκεια της πανδημίας περιγράφεται με έντονο στρες δε σημείο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επιζήμιο («νόμιζα ότι θα πηδήξει ο κορωνοϊός από το μπαλκόνι και θα αρρωστήσουμε όλοι»), στοιχείο που δείχνει την έντονη και καθοριστική σωματική και ψυχική επιβάρυνση της περιόδου. Η μετατόπιση του τόπου τοποθέτησης την επόμενη χρονιά σηματοδοτεί και μια καθοριστική αλλαγή, την έναρξη της συνεργασίας με μία δασκάλα, η οποία παρουσιάζεται με ιδιαίτερα θετικό και αναγνωριστικό τρόπο. Η αφηγήτρια προσδιορίζει την εν λόγω εμπειρία ως καθοριστική στην εμπειρική μάθηση κατά την άσκηση του επαγγέλματος «έμαθα πραγματικά πώς δουλεύει μια τάξη», επισημαίνοντας την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης, αλλά και τη σημασία του υποδείγματος και της καθημερινής

αλληλεπίδρασης. Μέσω της αναφοράς εισάγεται για πρώτη φορά στην αφήγηση η έννοια της διδακτικής δυάδας και της παιδαγωγικής σχέσης ως μηχανισμού μάθησης και ενδυνάμωσης. Η Κάτια τοποθετείται και δεύτερη χρονιά στο ίδιο σχολείο, ενισχύοντας τη συνθήκη σταθερότητας και εξέλιξης, στην οποία συνδυάζεται η καθημερινή συνδιδασκαλία με την κοινή φοίτηση σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Επομένως περιγράφεται μία συνθήκη κοινότητας μάθησης διευρυνόμενου πλαισίου.

Ανθεκτικότητα και στοχοπροσήλωση σε συνθήκες επαγγελματικής αμφισβήτησης: Η εμπειρία του διορισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

«Και αμφιταλαντευόμουν πάρα πολύ αν θα κάνω αίτηση. [...] Όμως εγώ δεν ήθελα, τέλος πάντων το ‘κανα για την ασφάλεια να σου πω την αλήθεια, να έχω ιατρική κάλυψη. [...] Διορίστηκα τελικά. [...] 2 χρόνια κόλαση, όταν σου λέω κόλαση, κόλαση. [...] Ότι και εάν έκανα, ήταν λάθος [...] Ξέρω για τι μπορώ να κάνω και τι αξίζω. Είμαι καλή, δεν είμαι άριστη, βελτιώνομαι συνεχώς, προσπαθώ να μαθαίνω καινούργια πράγματα, να εφαρμόζω στην τάξη. [...] Αποφάσισα να κάνω αυτό που έκανα με τη Δανάη εδώ: να κάνουμε συνδιδασκαλία [...] αυτό έλεγε και η οδηγία από τα ΚΕΔΑΣΥ. [...] Τέλος πάντων έγινε η αξιολόγηση, μονιμοποιήθηκα, τώρα δόξα τω Θεώ έχω πάρει την απόσπαση εδώ και είμαι πάρα πολύ καλά και πάρα πολύ ευχαριστημένη.»

Το συγκεκριμένο αφηγηματικό απόσπασμα περιγράφει μια καθοριστική καμπή στην επαγγελματική πορεία της αφηγήτριας, καθώς αφηγείται τη μετάβασή της από τη θέση της αναπληρώτριας στην οργανική της τοποθέτηση ως μόνιμη δασκάλα. Το χρονικό αυτό σημείο συνοδεύεται από έντονα βιώματα επαγγελματικής δοκιμασίας, τα οποία φαίνεται να τη διαμόρφωσαν σε βάθος, τόσο ως επαγγελματία όσο και ως προσωπικότητα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η αφήγηση ξεκινά με την αναφορά στον εσωτερικό της δισταγμό να υποβάλει αίτηση για διορισμό. Η ίδια επικαλείται λόγους υγείας και ανάγκης για ασφάλεια, παρουσιάζοντας την τελική απόφαση διστακτική. Η επιλογή αυτής της εκκίνησης δεν είναι τυχαία, καθώς εισάγει μια περίοδο του βίου όπου η επαγγελματική επιθυμία συγκρούεται με την αβεβαιότητα. Όταν αναφέρεται στην εμπειρία της ως μόνιμη εκπαιδευτικός, η αφήγηση αποκτά έντονα δραματικό χαρακτήρα. Η Κάτια περιγράφει την περίοδο αυτή ως «δύο χρόνια κόλαση», δίνοντας έμφαση όχι μόνο στις δυσκολίες της μετάβασης αλλά και στη στάση απόρριψης που συνάντησε από μέρους του συλλόγου των διδασκόντων και της διοίκησης. Η αντιπαράθεση με τους συναδέλφους, η εχθρική συμπεριφορά και η αμφισβήτηση των

επαγγελματικών επιλογών της, αποτυπώνονται με λεπτομέρεια, δημιουργώντας την εικόνα ενός επαγγελματικού περιβάλλοντος συγκρουσιακού και ψυχολογικά επιβαρυντικού.

Στο επίκεντρο της αφήγησης, όμως, δεν βρίσκεται μόνο η δυσκολία, αλλά και η επιμονή. Παρά την έλλειψη στήριξης, παρά τις συνθήκες απομόνωσης, η αφηγήτρια επιμένει να υπερασπίζεται την προσωπική της εκπαιδευτική φιλοσοφία. Εφαρμόζει συνδιδασκαλία με την εκπαιδευτικό της ΠΣ, αναλαμβάνει πολλαπλές ευθύνες εντός του σχολείου και δεν διστάζει να σταθεί απέναντι σε αντιδράσεις και πιέσεις. Μέσα από αυτή την αφήγηση, γίνεται σαφές ότι η ίδια προσδιορίζει τον εαυτό της ως εκπαιδευτικό που μαθαίνει, εξελίσσεται και παραμένει πιστή στις παιδαγωγικές της αρχές, ακόμη και στην περίπτωση που αυτές δεν είναι αποδεκτές στο άμεσο επαγγελματικό περιβάλλον.

Προς το τέλος του αποσπάσματος, η αφήγηση αποκλιμακώνεται. Η Κάτια αναφέρεται στη μετακίνηση σε έναν πιο υποστηρικτικό χώρο εργασίας. Η αλλαγή αυτή λειτουργεί ως λύση στη δραματική κορύφωση που προηγήθηκε και αποκαθιστά την αίσθηση ισορροπίας στην αφήγηση. Η φράση «τώρα δόξα τω Θεώ είμαι πάρα πολύ καλά» κλείνει την ενότητα με έναν τόνο ανακούφισης, υποδηλώνοντας μια σταδιακή μετάβαση από την κρίση στην επαγγελματική σταθερότητα.

Συνολικά, το απόσπασμα λειτουργεί ως μια συγκροτημένη αφήγηση επαγγελματικής ωρίμανσης. Φωτίζει την πορεία μιας εκπαιδευτικού που δεν εγκατέλειψε τις επιλογές της, ακόμα και όταν αυτές συνεπάγονταν κόστος, και που σταδιακά διαμόρφωσε την επαγγελματική της ταυτότητα μέσα από αντιξοότητες και προσωπική επιμονή.

Οι εμπειρίες στην ΠΣ διαδρομές εμπιστοσύνης και συνεργασίας: Από τη μεμονωμένη στήριξη στη συνδιδασκαλία

«Το παιδάκι αυτό στην αρχή δεν με ήθελε καθόλου, αλλά αυτό σου λέω καθόλου, καθόλου “Όχι φίλε μου δεν θα με κερδίσεις, εγώ θα σε κερδίσω και θα σε κάνω να με θέλεις.” Περισσότερο να σου πω ότι έχουμε ακόμα σχέσεις. [...] Η αλήθεια είναι ότι επειδή είχαν και άλλα παιδάκια πρόβλημα... μου τα είχανε βάλει όλα μαζί και ασχολιόμουν με αυτά σε ομάδα. [...] Η Δανάη πάλι ήταν: ξυρισμένο κεφάλι και λίγο μια κατέβασε τη μάσκα για να πιει λίγο καφέ, σκουλαρίκι στη μύτη... Κι εγώ να λέω από μέσα μου “Παναγία μου, κάνε να μου πάρει το φρικιό και όχι η άλλη εκεί πέρα...” [...] Εν το μεταξύ και η Δανάη έλεγε από μέσα της “Τι να κάνω; Να πάρω αυτή τη χαμηλοβλεπούσα

ή όχι...” [...] Περιττό να σου πω ότι δέσαμε τόσο πολύ που δεν μπορείς να φανταστείς. Θα γίνουμε και κουμπάρες. [...] Οπότε της πρότεινα μια μέρα, εφόσον η τάξη είχε και προτζέκτορα και υπολογιστή... να βάλω το βιβλίο... και έτσι άρχισε σιγά σιγά. [...] Μου ‘λεγε καμιά φορά “Θέλεις να κάνεις μάθημα;” και μετά άρχισα να παίρνω το θάρρος και να της ζητάω κι εγώ... Βασικά βγήκε πολύ αβίαστα.»

Το απόσπασμα που αναλύεται εδώ αποτελεί μια πλούσια αφηγηματική ενότητα που καλύπτει δύο ιδιαίτερα καθοριστικές εμπειρίες της Κάτιας στο πλαίσιο της ΠΣ. Μέσα από αυτές, αναδεικνύεται σταδιακά η επαγγελματική της συγκρότηση, η εξέλιξη της διδακτικής της ταυτότητας, αλλά και η βαθιά προσωπική εμπλοκή που συνοδεύει τον ρόλο της στην εκπαιδευτική πράξη.

Η αφηγηματική ενότητα ξεκινά με την πρώτη της επαφή με τον θεσμό, όταν αναλαμβάνει τη στήριξη ενός παιδιού με ΔΑΦ. Η Κάτια επιλέγει να περιγράψει λεπτομερώς όχι μόνο τα χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά κυρίως την αρχική του άρνηση απέναντί της και τον τρόπο με τον οποίο εκείνη προσέγγισε την κατάσταση. Δεν περιορίζεται στην περιγραφή της δυσκολίας, αλλά αφηγείται με ζωντάνια και συναισθηματικό βάθος το πώς επιχείρησε, και τελικά κατάφερε, να κερδίσει την εμπιστοσύνη του μαθητή, αξιοποιώντας τα προσωπικά του ενδιαφέροντα (τον «Κεραυνό Μακούν») ως μέσο σύνδεσης. Με αυτόν τον τρόπο, σκιαγραφείται μια εκπαιδευτικός που δεν αρκείται στις προκαθορισμένες διδακτικές μεθόδους, αλλά που επενδύει προσωπικά και συναισθηματικά για να διαμορφώσει ουσιαστική σχέση με τον μαθητή και να προσαρμόσει την προσέγγισή της σύμφωνα με τις ατομικές του ανάγκες.

Στη συνέχεια ακολουθεί η αφήγηση της εμπειρίας συνεργασίας με τη δασκάλα Δανάη. Η Κάτια δεν επιλέγει έναν «τυπικό» τρόπο εισαγωγής αυτής της συνεργασίας, αντίθετα, επιλέγει μια ανάλαφρη, σχεδόν χιουμοριστική περιγραφή των πρώτων εντυπώσεων και των προκαταλήψεων που είχε τόσο η ίδια όσο και η συνάδελφός της. Η επιλογή αυτή λειτουργεί ως αφηγηματικό τέχνασμα που προοικονομεί την ανατροπή που θα επέλθει, από μια αρχική επιφυλακτικότητα, η σχέση μετατρέπεται σε έναν δεσμό βαθιάς εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, τόσο επαγγελματικής όσο και προσωπικής.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά το σημείο όπου η αφηγήτρια περιγράφει την εξέλιξη της συνεργασίας τους στην τάξη, η οποία αναπτύχθηκε σταδιακά, σχεδόν ως οργανική εξελικτική διαδικασία. Ξεκίνησε με την τεχνική υποστήριξη με υπολογιστή και προτζέκτορα και προχώρησαν στη μοιρασμένη διδακτική ευθύνη. Η συνεργασία τους,

όπως περιγράφεται, βασίζεται στην αμοιβαία εκτίμηση, στη συμπληρωματικότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων, και στην πρόθεση να υποστηρίξουν η μία την άλλη στην πράξη. Η επιλογή της αφηγήτριας να δώσει τόση έκταση σε αυτή τη συνεργασία δεν αφορά μόνο την καταγραφή μιας επαγγελματικής επιτυχίας, αποτελεί κυρίως την αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου των σχέσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος για τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής δυνάδας η οποία φέρει αξίες όπως η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και η κοινή παιδαγωγική κατεύθυνση.

Μέσα από τις δύο αυτές ιστορίες, η Κάτια σκιαγραφεί και μοιράζεται μια εικόνα του εαυτού της ως εκπαιδευτικό, η οποία είναι ικανή και δημιουργική, αλλά και συναισθηματικά διαθέσιμη, συνεργατική και πρόθυμη να χτίσει σχέσεις. Το απόσπασμα, επομένως, λειτουργεί όχι απλώς ως περιγραφή εμπειριών, αλλά ως κρίσιμη συνιστώσα της διαδρομής της προς μια ώριμη και στοχαστική επαγγελματική ταυτότητα.

Εμπόδια στη συνεργασία και ψυχολογική επιβάρυνση: Η εργασία σε ένα δυσλειτουργικό σχολικό περιβάλλον

Το παρόν αφηγηματικό απόσπασμα επικεντρώνεται σε μια περίοδο ιδιαίτερης δυσκολίας στην επαγγελματική πορεία της αφηγήτριας, κατά την οποία, αν και έχει πλέον αναλάβει τον ρόλο της υπεύθυνης εκπαιδευτικού τάξης, βιώνει έντονη επαγγελματική απογοήτευση και συναισθηματική καταπόνηση. Η αφήγηση ξεκινά με την περιγραφή μιας μη ικανοποιητικής εμπειρίας συνεργασίας με συνάδελφο στην ΠΣ, σε πλήρη αντίθεση με μια προγενέστερη, θετική εμπειρία συνδιδασκαλίας. Η αφηγήτρια αποδίδει την αρχική πρόθεσή της να ενθαρρύνει τη συνεργατίδα της, με σκοπό την ανάπτυξη μιας δημιουργικής και συμμετοχικής διδακτικής σχέσης:

«Επειδή εμένα με είχε βοηθήσει πάρα πολύ αυτό με τη Δανάη και η φετινή διευθύντρια μας αφήνει να κάνουμε μαζί, συνδιδασκαλία, 'θέλεις να λες κι εσύ κάποια πράγματα ή θέλεις να κάνεις κάποιες φορές μάθημα; '»

Ωστόσο, η εξέλιξη της συνεργασίας αυτής είναι δυσλειτουργική. Παρότι η αφηγήτρια επιδιώκει την ενδυνάμωση της συναδέλφου, οι προσπάθειές της παρερμηνεύονται, οδηγώντας στη διαστρέβλωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σε αμφισβήτηση του επαγγελματισμού της:

«Μετά αυτή πήγαινε και έλεγε ότι όλα αυτή κάνει μάθημα... κάτι που σου ορκίζομαι δεν ισχύει επ' ουδενί...»

Το αφηγηματικό ενδιαφέρον στη συνέχεια μετατοπίζεται από το επίπεδο της συνεργασίας στην ευρύτερη εργασιακή ατμόσφαιρα του σχολείου, η οποία περιγράφεται ως βαθιά τοξική και ψυχοφθόρα. Η αφηγήτρια καταθέτει προσωπικά βιώματα συναισθηματικής πίεσης, ενδεικτικά του κλίματος αποκλεισμού και εχθρότητας που αντιμετώπισε:

«Κάθε μέρα πριν πάω στο σχολείο έκανα εμετό... είχα άγχος. Δεν μπορούσα, δεν ήθελα να πάω.[...] Δεν μπορούσα να μπω [στο γραφείο των δασκάλων] γιατί κάθε φορά που έμπαινα θα είχαν κάτι να πουν, μία ιστορία.»

Η αναφορά αυτή καταγράφει την εγκαθίδρυση ενός καθημερινού ψυχολογικού φορτίου, το οποίο δεν απορρέει από τις διδακτικές απαιτήσεις, αλλά από τις ενδοσχολικές σχέσεις και τις στάσεις των συναδέλφων. Το γενικευμένο αρνητικό κλίμα αποδίδεται εν μέρει στη νοοτροπία του τοπικού εκπαιδευτικού σώματος, καθώς και σε ηλικιακούς και ιδεολογικούς διαχωρισμούς. Η κορύφωση του αποσπάσματος έρχεται με την αναφορά σε μια συνάδελφο που βίωσε ακόμη εντονότερες επιπτώσεις, με σωματικά συμπτώματα που την οδήγησαν σε νοσηλεία. Η χρήση του παραδείγματος αυτής της συναδέλφου επιτείνει τη δραματικότητα της αφήγησης και παράλληλα τεκμηριώνει ότι πρόκειται για φαινόμενο συλλογικού αποκλεισμού και όχι ατομικό περιστατικό.

«Την οποία την στείλανε στο νοσοκομείο... της κοβόταν η αναπνοή από το στρες, από τον πόλεμο.»

Παρά τη δυσκολία των συνθηκών, η αφηγήτρια διατηρεί μια στοχαστική προσέγγιση, αποδίδοντας σημασία στο σχολικό κλίμα και αναγνωρίζοντας τη διαφορά που μπορεί να φέρει μια θετική επαγγελματική κοινότητα:

«Και όταν ήμουν εγώ ΠΣ και πήγαινα στο σχολείο έλεγα «Α τι ωραία, θα πάω σχολείο σήμερα.»»

Η αφήγηση ολοκληρώνεται με μια αίσθηση προσωπικής κόπωσης αλλά και υπόγειας ανθεκτικότητας. Ενώ η αφηγήτρια αναγνωρίζει την προσωπική της φθορά, δεν εγκαταλείπει τη δέσμευση στον ρόλο της. Ο λόγος της ενσωματώνει τη διάψευση των θετικών προσδοκιών που είχε θέσει για τη συνεργασία, αλλά και μια έμμεση κριτική στις δομές που επιτρέπουν την αναπαραγωγή παρόμοιων κλίματος στις σχολικές μονάδες.

Συνοψίζοντας, το απόσπασμα προσφέρει μια πολυδιάστατη αποτύπωση της επαγγελματικής καθημερινότητας σε ένα σχολείο όπου οι θεσμικές αδυναμίες, οι ιδεολογικές συγκρούσεις και η απουσία συνεργατικής κουλτούρας μετατρέπουν την

εκπαιδευτική πράξη σε πεδίο προσωπικού αγώνα. Μέσα από την αφήγηση, αναδεικνύεται όχι μόνο η ψυχική επιβάρυνση, αλλά και η σημασία της συναδελφικότητας ως προϋπόθεσης για τη διαμόρφωση λειτουργικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων.

Η συνδιδασκαλία ως πεδίο μάθησης και επαγγελματικής συγκρότησης:

Εμπειρίες, παρατηρήσεις και προβληματισμοί για τη συμπεριληπτική πρακτική

«Αλλά αυτό που έζησα εδώ δεν θα το ξεχάσω ποτέ γιατί πρώτον έμαθα πάρα πολλά πράγματα, έμαθα πώς να δουλεύω μια τάξη. [...] Κάθε φορά που έκανε η Δανάη πράγματα εγώ τα κατέγραφα και έλεγα “Αυτό θα το κάνω και εγώ όταν γίνω δασκάλα σε τάξη... αυτό δεν θα το κάνω.” [...] Με 2 εβδομάδες δεν μαθαίνεις στο λέω, κι εγώ τις έκανα τις δύο βδομάδες... Θεωρώ ότι έναν ολόκληρο χρόνο πρέπει να μπει σε μια τάξη, να μάθεις πέντε πράγματα. [...] Αυτό που κάναμε εμείς με τη Δανάη θεωρώ ότι βοήθησε πάρα πολύ όχι μόνο το μαθητή που ήμουνα η παράλληλή του, βοήθησε και τα υπόλοιπα παιδιά.»

Η αφηγηματική ενότητα που ακολούθησε αποτυπώνει μια ουσιαστική μετατόπιση στον τρόπο με τον οποίο η αφηγήτρια προσεγγίζει την επαγγελματική της εμπειρία. Έχοντας προηγουμένως περιγράψει ένα ιδιαίτερα επιβαρυντικό σχολικό περιβάλλον, επιστρέφει σε μια περίοδο στην οποία η συνύπαρξη, η συνεργασία και η δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής στη διδακτική πράξη λειτούργησαν ενδυναμωτικά και καθοριστικά για την εκπαιδευτική της ταυτότητα.

Αυτό το νέο πλαίσιο αναδεικνύεται ήδη από την πρώτη φράση: *«Αλλά αυτό που έζησα εδώ δεν θα το ξεχάσω ποτέ γιατί πρώτον έμαθα πάρα πολλά πράγματα, έμαθα πώς να δουλεύω μια τάξη.»* Η αφηγήτρια μιλά για τη συνεργασία της με τη δασκάλα Δανάη, την οποία παρουσιάζει όχι μόνο ως ευνοϊκή επαγγελματική συνθήκη, αλλά και ως άτυπη μαθητεία. Η παρατήρηση, η εμπλοκή, η ανταλλαγή ρόλων και η σταδιακή αυτονόμηση περιγράφονται ως κρίσιμες διαδικασίες που της επέτρεψαν να κατανοήσει σε βάθος τις πρακτικές της τάξης.

Η συγκεκριμένη εμπειρία δεν αποτελεί απλώς ένα ευχάριστο γεγονός αλλά μια δομημένη μορφή ανεπίσημης εκπαίδευσης. Η συνθήκη αυτή έδωσε στην αφηγήτρια τον χώρο να ασκήσει κριτική σκέψη και να διαμορφώσει προσωπικά παιδαγωγικά κριτήρια, εμπειρικά και όχι θεωρητικά. Σε αυτό το σημείο, αναδύεται και ένας ευρύτερος προβληματισμός που αφορά τις υπάρχουσες πρακτικές της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η αφηγήτρια δηλώνει την αδυναμία της διδακτικής

άσκησης, όπως εφαρμόζεται στα ελληνικά πανεπιστήμια, να προετοιμάσει αποτελεσματικά τους υποψήφιους δασκάλους. Η πρόταση αυτή δεν είναι θεωρητική, αλλά πηγάζει από τη δική της βιωματική ανασφάλεια κατά την πρώτη επαφή με την τάξη, όταν ένα φαινομενικά απλό περιστατικό εξελίχθηκε σε κρίση αυτοπεποίθησης.

Η αφήγηση επεκτείνεται έπειτα σε έναν βαθύτερο παιδαγωγικό προβληματισμό σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Μέσα από παραδείγματα που κυμαίνονται από περιπτώσεις παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες έως πιο σύνθετες ψυχιατρικές διαγνώσεις, η αφηγήτρια θέτει το ζήτημα των ορίων και των προϋποθέσεων της εκπαιδευτικής ένταξης. *«Θα έπρεπε να υπάρχει το ειδικό σχολείο, το γενικό σχολείο και κάτι ενδιάμεσο»*, σημειώνει, φωτίζοντας την ανάγκη για ευέλικτες δομές που να ανταποκρίνονται ρεαλιστικά στις ανάγκες των παιδιών και στις δυνατότητες του εκάστοτε σχολικού πλαισίου.

Η επιστροφή στη συνεργασία με τη Δανάη επαναφέρει τον αφηγηματικό τόνο σε ένα πλαίσιο αισιοδοξίας και εκπαιδευτικής ισοτιμίας. Η περιγραφή της συνδιδασκαλίας αποτυπώνει μια εμπειρία στην οποία η αφηγήτρια ένιωσε ισότιμο μέλος της τάξης, με λόγο, ευθύνη και αναγνώριση από μαθητές και συνάδελφο: *«Τα παιδιά με βλέπαν κι εμένα σαν δασκάλα... βλέπανε και εμένα να διορθώνω γραπτά, βλέπανε και τη Δανάη, βλέπανε και μένα να μιλάω.»* Το παράδειγμα αυτό λειτουργεί ως πρότυπο εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, όχι μόνο προς όφελος του παιδιού με ανάγκη υποστήριξης, αλλά συνολικά προς όφελος όλων των μαθητών και της σχολικής κοινότητας.

Η αφηγήτρια, σε αντίθεση με άλλες περιπτώσεις, σημειώνει ότι εκείνη επιχείρησε να εφαρμόσει την πρακτική της συνδιδασκαλίας, γεγονός που αποκαλύπτει αφενός την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας στα σχολεία και αφετέρου τη δυσκολία υλοποίησης συμπεριληπτικών πρακτικών όταν δεν υφίσταται υποστήριξη από το σύνολο του διδακτικού προσωπικού.

Συνολικά, το απόσπασμα αποτυπώνει την πορεία μιας εκπαιδευτικού που μαθαίνει μέσα από τη βιωμένη πράξη, συνειδητοποιεί τις αδυναμίες του συστήματος εκ των έσω και επιχειρεί να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους ουσιαστικής προετοιμασίας και συμπερίληψης. Η αφήγηση συγκροτεί μια ρητή πρόταση παιδαγωγικής αλλαγής, θεμελιωμένη σε προσωπικές εμπειρίες και μετασχηματιστική μάθηση, καθιστώντας σαφές ότι η εκπαιδευτική ταυτότητα χτίζεται μέσα στη σχέση, την πράξη και την αμοιβαιότητα.

Αντιφατικές όψεις του σχολικού χώρου: Από τη συν-δημιουργία στην επαγγελματική φθορά

«Εδώ πέρα έφτιαζα λαμπάδες στα παιδιά. Ζήτησε ενάμιση ευρώ από τους γονείς και αγόρασα υλικά [...] και μετά τους έβαλα σαν άσκηση, θέλω να μου γράψετε οδηγίες για να δώσετε σε κάποιον, είτε σε πρώτο πρόσωπο είτε σε δεύτερο... [...] Τους είχα κάτω για να τους διαβάζω παραμύθια [...] τους είχα τα μαξιλαράκια, είχα 4 χαλιά, ρίχναν το ζάρι, μάθαιναν μαθηματικά μετρώντας με το μυαλό. Και πάλι το σχολίασαν αρνητικά. Ζήτησα από μια οργάνωση να μας χαρίσουν βιβλία για να έχει κάθε τάξη τη δική της δανειστική βιβλιοθήκη, και πάλι δεν άρεσε.»

Η συγκεκριμένη αφηγηματική ενότητα διαδέχεται την προηγούμενη, στην οποία η Κάτια παρουσίαζε μια θετική εμπειρία συνδιδασκαλίας και επαγγελματικής συγκρότησης. Ωστόσο, η αφήγηση μετατοπίζεται σταδιακά, επαναφέροντας τη συνθήκη του δυσάρεστου επαγγελματικού περιβάλλοντος που λειτουργεί ανασταλτικά τόσο για την εκπαιδευτική πράξη όσο και για την ψυχική ευημερία της εκπαιδευτικού. Η συνειδησιακή αυτή μετατόπιση αποκτά ιδιαίτερο βάρος ακριβώς επειδή έρχεται και πάλι σε αντιπαράβολή με ό,τι ειπώθηκε νωρίτερα. Η αφηγήτρια περιγράφει με σαφήνεια τις καινοτόμες δραστηριότητες που ανέλαβε, εντάσσοντας το παιχνίδι, τη χειροτεχνία και τον βιωματικό λόγο σε ένα πλαίσιο δημιουργικής γραμματικής διδασκαλίας. Ωστόσο, αντί οι πρακτικές αυτές να αξιολογηθούν θετικά ή έστω να προσεγγιστούν με δεκτικότητα, αντιμετωπίστηκαν με δυσπιστία, ειρωνεία και τελικά ανοιχτή επίθεση. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες ερμηνεύτηκαν ως «επικίνδυνες», η αισθητική αναδιαμόρφωση του χώρου της τάξης ως «σκουπιδαριό» και οι πρωτοβουλίες για ενίσχυση της σχολικής βιβλιοθήκης ως ανεπίτρεπτη «συνδιαλλαγή με σπόνσορες»: Το γεγονός ότι η επαγγελματική της δράση τίθεται υπό αμφισβήτηση όχι για παιδαγωγικούς λόγους αλλά για διαφορετικούς χειρισμούς στις θεσμικές επιταγές, φανερώνει ένα σύστημα ενδοσχολικού ελέγχου που απαιτεί τη συμμόρφωση και καταστέλλει την πρωτοβουλία.

Το αποτέλεσμα αυτής της μακροχρόνιας έκθεσης σε ένα περιβάλλον εχθρικό και κακοποιητικό είναι μια έντονη συναισθηματική και επαγγελματική φθορά: *«Το πιστεύεις ότι εγώ δεν θέλω να ξαναμπώ σε τάξη; [...] Σκέφτομαι τι άλλη δουλειά μπορώ να κάνω.»* Η αποστροφή δεν είναι προϊόν αδυναμίας, αλλά της χρόνιας έκθεσης σε απορριπτικές πρακτικές, της έλλειψης ουσιαστικής υποστήριξης και του θεσμικού ελλείμματος που επιτρέπει τη διάχυση τοξικών στάσεων. Η φθορά δεν αφορά μόνο το επαγγελματικό κύρος, διαπερνά την ψυχική ανθεκτικότητα και τη βαθύτερη σχέση με

την εκπαιδευτική αποστολή, καθώς όπως αναφέρει: «Ξυπνάς, έχεις κόμπο στο στομάχι, κάνεις εμετό και μετά πας στο σχολείο. Γιατί πρέπει να πας.» Η αφήγηση κλείνει με μια υπόρρητη έκκληση: η σχολική ζωή δεν μπορεί να είναι πεδίο μάχης για επιβίωσης. Ο δάσκαλος, όπως και κάθε επαγγελματίας, έχει δικαίωμα όχι μόνο στην εργασία, αλλά και σε ένα περιβάλλον που δεν υπονομεύει την ψυχική του υγεία και την επαγγελματική του υπόσταση.

Η σημασία των σχέσεων εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική καθημερινότητα: Συναισθηματική σύνδεση και επαγγελματική ευημερία

Η αφήγηση μεταβαίνει εκ νέου στο θετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο συνεργασίας, προσφέροντας έναν αναστοχαστικό αντίλογο στις προηγούμενες εμπειρίες επαγγελματικής πίεσης και αποσταθεροποίησης. Το απόσπασμα εστιάζει στον ρόλο των ανθρώπινων σχέσεων και της συνεργασίας στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος ενδυνάμωσης, ικανοποίησης και παιδαγωγικής δημιουργίας.

Η αφηγήτρια επαναφέρει την αφήγηση και πάλι στη συνεργασία με τη Δανάη, περιγράφοντας μια καθημερινότητα γεμάτη προσμονή, έμπνευση και ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Η εργασία στο σχολείο δεν εκλαμβάνεται ως καταναγκασμός, αλλά ως πηγή χαράς και δημιουργικής έκφρασης: «*Πραγματικά ξυπνούσα και πήγαινα στο σχολείο και έλεγα: «Α ωραία, σήμερα θα περάσουμε καλά... έχουμε να κάνουμε με τη Δανάη αυτό...»*». Η κοινή σύλληψη παιδαγωγικών δράσεων και η ενεργή εμπλοκή σε δραστηριότητες που ξεπερνούν το όριο του τυπικού ωρολογίου προγράμματος (όπως η φύτευση λουλουδιών στον σχολικό κήπο) αναδεικνύουν μια σχολική εμπειρία βαθιά ενσωματωμένη στην καθημερινότητα των παιδιών: «*Μια φορά είχαμε σκάψει τον κήπο και είχαμε φυτέψει λουλούδια. Κάθε παιδί είχε το δικό του λουλούδι.*».

Η σχέση με τη Δανάη δεν αναπτύχθηκε άμεσα, η εμπιστοσύνη οικοδομήθηκε σταδιακά μέσα από την καθημερινή τριβή, την ανταλλαγή εμπειριών και την αναγνώριση κοινών αναφορών, ενδιαφερόντων και αξιών. Η αφήγηση εστιάζει στη σταδιακή μετάβαση από την επαγγελματική στη διαπροσωπική σύνδεση, καταδεικνύοντας τη δυναμική της ανθρώπινης σχέσης στο σχολικό πλαίσιο: «*Δεν της ανοίχτηκα από την αρχή... και μετά αρχίσαμε σιγά σιγά να συζητάμε τα πιο προσωπικά μας πράγματα...*». Η καθοριστική καμπή αυτής της σχέσης εντοπίζεται σε μια συνθήκη κρίσης, όταν η αφηγήτρια αντιμετώπισε έντονο πρόβλημα υγείας. Η άμεση ανταπόκριση και η φροντίδα που της παρείχε η συνάδελφός της, επιβεβαιώνουν τον

ρόλο της ενσυναίσθησης ως θεμέλιο της επαγγελματικής αλληλεγγύης: *«Δεν μπορούσα να σταθώ... αυτή με κράτησε, πήγε να μου πάρει φάρμακα, με έβγαλε από το αυτοκίνητο... με πήρε 50 τηλέφωνα.»* Η αντίθεση ανάμεσα στη στάση αυτή και την πλήρη αδιαφορία που συνάντησε σε άλλα σχολεία καθιστά ακόμη πιο σαφές ότι η επαγγελματική ανθεκτικότητα και η ψυχική ευημερία του εκπαιδευτικού δεν συνιστούν απλώς ατομικές δεξιότητες, αλλά οικοδομούνται και ενισχύονται εντός ενός υποστηρικτικού εργασιακού πλαισίου.

Συνολικά, η αφήγηση αναδεικνύει τη θεμελιώδη σημασία της εμπιστοσύνης, της αμοιβαίας αναγνώρισης και της ανθρώπινης φροντίδας στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν απορρέει αποκλειστικά από τη φύση του έργου, αλλά ενισχύεται καθοριστικά από τις σχέσεις που συγκροτούν την καθημερινή σχολική ζωή.

Επαγγελματική επιλογή και πρότυπα ζωής: Η εκπαίδευση ως βιωμένη κληρονομιά και υπαρξιακή επιλογή

Κατόπιν σχετικής ερώτησης της συνεντευκτριας για τα κίνητρα που την οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η αφηγήτρια αποτυπώνει μια πλούσια προσωπική διαδρομή, η οποία ξεκινά από την παιδική ηλικία και είναι στενά συνδεδεμένη με τα πρότυπα ζωής που διαμόρφωσε το οικογενειακό της περιβάλλον. Η παρουσία και των δύο γονέων στον χώρο της εκπαίδευσης λειτούργησε καθοριστικά στην εσωτερίκευση του επαγγελματικού ρόλου και στη συναισθηματική προσέγγιση της διδασκαλίας ως λειτουργήματος:

«Εμένα και οι δύο γονείς μου ήταν εκπαιδευτικοί. Μπορεί η μαμά μου να ήταν γιατρός, αλλά ήταν και καθηγήτρια ιατρικής, και ο μπαμπάς δάσκαλος. Ήταν και οι δύο πολύ καλοί στη δουλειά τους – το έβλεπες από το πόσο τους αγαπούσαν τα παιδιά και οι φοιτητές.»

Η αφηγήτρια δεν περιγράφει την επιλογή του επαγγέλματος ως προϊόν χρηστικού συλλογισμού ή συγκυριακής ευκαιρίας. Αντιθέτως, την αναδεικνύει ως φυσική συνέπεια μιας διαρκούς βιοματικής εγγύτητας με τον σχολικό και πανεπιστημιακό χώρο. Οι μνήμες της από τη σχολική αίθουσα ως παιδί, τόσο ως μαθήτρια του πατέρα της όσο και ως παρατηρήτρια στη διδασκαλία της μητέρας της, συγκροτούν έναν εσωτερικευμένο παιδαγωγικό προσανατολισμό. Αυτή η εξοικείωση μεταφράστηκε ακόμη και σε παιδικό παιχνίδι: *«Πολλές φορές έβαζα τις κούκλες και έκανα τη δασκάλα.»*

Σταδιακά, όμως, εκφράζει και πιο πρακτικά κριτήρια που την οδήγησαν στην τελική απόφαση. Οι συνθήκες εργασίας, το σταθερό ωράριο και η δυνατότητα μονιμότητας αναφέρονται ως θετικά στοιχεία που ενίσχυσαν τη βούλησή της, όχι μόνο για λόγους βιοπορισμού, αλλά και για τη δυνατότητα συνδυασμού προσωπικής και οικογενειακής ζωής:

«Μου άρεσε και το ωράριο, δεν θα σου πω ψέματα. Και μου άρεσε και η μονιμότητα... για να κάνω τη δική μου οικογένεια και να εξελιχθώ και σαν άνθρωπος.»

Στην αφηγηματική ενότητα εντάσσεται και μία αναστοχαστική αποτίμηση. Καθώς η συζήτηση προχωρά, αναδύεται ο τόνος της απογοήτευσης, αποτέλεσμα των αρνητικών επαγγελματικών εμπειριών που προηγήθηκαν. Η αρχική ελπίδα και επιθυμία μοιάζει πλέον να έχει προσκρούσει στα όρια ενός συστήματος, το οποίο συχνά αποθαρρύνει αντί να ενισχύει:

«Αν ήταν αλλιώς τα πράγματα, θα μου άρεσε πάρα πολύ η εκπαίδευση. Πραγματικά θα μου άρεσε υπερβολικά... να κάνω τη δουλειά μου, να μην ενοχλώ κανέναν, να μην με ενοχλεί κανένας.»

Η συνέντευξη, έτσι, αποκτά τη μορφή μιας πορείας από την έμπνευση στην επιφυλακτική στάση, αποτυπώνοντας μια ειλικρινή καταγραφή της αποστασιοποίησης όπου μπορεί να επέλθει όταν το πλαίσιο δεν ανταποκρίνεται στις βαθύτερες ανάγκες του εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτική ταυτότητα, αν και αρχικά συγκροτήθηκε ως επέκταση μιας αγαπημένης οικογενειακής παράδοσης, μοιάζει να απειλείται από τις βιωμένες δυσκολίες του επαγγελματικού πεδίου.

Συνοψίζοντας, η ενότητα αναδεικνύει τη σύνθετη διαδρομή της επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία δεν είναι αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης, αλλά πλέγμα βιογραφικών επιρροών, αξιακών επεξεργασιών και διαρκούς αναμέτρησης με τις πραγματικότητες του σχολικού χώρου.

Από τη θεωρία στην πράξη: Η δυναμική διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας μέσα από τη συνύπαρξη με τη διαφορετικότητα

«Πολύ μεγάλη ευθύνη. Αρχικά θα ήθελα να μην υπήρχε ούτε η παράλληλη στήριξη ούτε η ειδική αγωγή... αλλά από τη στιγμή που δυστυχώς γίνεται αυτό, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να έχεις βοήθεια μέσα στην τάξη. [...] Αυτό που με βοήθησε περισσότερο από όλα ήταν η πρακτική που έκανα στο σχολείο. Έκανα σε τμήμα ένταξης... με άφησαν να μπω και στην τάξη και είδα πώς συμπεριφέρονταν στα παιδιά. [...] Ξέχασα όλα όσα είχα μάθει... Του έκανα όλα τα μαθήματα με βάση τον Κεραυνό Μακούν. [...] Είχα την

ευθύνη όλων των παιδιών... δεν μπορούσα να επικεντρωθώ αποκλειστικά στον έναν μαθητή. [...] Όταν πήγα εγώ να δουλέψω στο σχολείο... με πονοκέφαλο γύρναγα από το άγχος μου να τα κάνω όλα σωστά... [...] Όσο περνάει ο καιρός, γίνεται όλο και πιο δύσκολο... έχεις να κάνεις με τους συναδέλφους, με τους γονείς, με την κοινωνία ολόκληρη.»

Απαντώντας σε ερώτηση της ερευνήτριας για το τι σημαίνει να διδάσκει σε μια τάξη όπου υπάρχει μαθητής ή μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αφηγήτρια αναδεικνύει έναν βαθιά βιωματικό και εσωτερικά επεξεργασμένο τρόπο σκέψης, που δεν περιορίζεται στις θεωρητικές γνώσεις, αλλά διαμορφώνεται μέσα από την καθημερινή πρακτική και τη συναισθηματική της εμπλοκή. Η παιδαγωγική, για εκείνη, δεν είναι στατική εφαρμογή οδηγιών, αλλά αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που διαμορφώνεται μέσα από την επαφή με τους μαθητές, τις ανάγκες τους, και τις συνεχείς αλλαγές που αυτή συνεπάγεται. Οραματίζεται ένα σχολείο όπου όλα τα παιδιά είναι υγιή, χωρίς ανάγκη για παράλληλη στήριξη ή ειδική αγωγή. Γνωρίζει, όμως, πως αυτό είναι ένα ιδεατό πλαίσιο και αναγνωρίζει τη σημασία της ύπαρξης αυτών των θεσμών, όταν υπάρχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτό το σημείο, η αφηγήτρια εστιάζει ιδιαίτερα στον ρόλο της συνεργασίας μέσα στην τάξη, υπογραμμίζοντας πως όταν υπάρχει συνεννόηση και στήριξη, όπως συνέβη στην εμπειρία της με μια συναδέλφισσα Δανάη, τα οφέλη διαχέονται σε όλη την τάξη, όχι μόνο στο παιδί με αναπηρία.

Η σχέση της με τη διαφορετικότητα έχει προσωπικές ρίζες. Από μια παιδική εμπειρία που τη βάρυνε με ενοχές, προέκυψε σταδιακά μια ειλικρινής ανάγκη επανόρθωσης και σύνδεσης με ανθρώπους με αναπηρία. Μέσα από τη σταδιακή εμπλοκή της με τον χώρο, πρώτα εθελοντικά και έπειτα με σπουδές και πρακτική, διαμόρφωσε μια πιο ώριμη και ουσιαστική στάση. Οι ακαδημαϊκές γνώσεις από το μεταπτυχιακό της στην ειδική αγωγή αποτέλεσαν μεν σημείο αφετηρίας, ωστόσο η πραγματική κατανόηση ήρθε όταν βρέθηκε δίπλα σε παιδιά μέσα στην τάξη.

Η πρώτη της εμπειρία ως ΠΣ δεν ήταν εύκολη. Ήρθε αντιμέτωπη με την άρνηση του μαθητή να δεχθεί την παρουσία της, κάτι που την ανάγκασε να εγκαταλείψει όσα θεωρητικά είχε μάθει και να δομήσει τη σχέση τους από το μηδέν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία έμαθε να προσαρμόζεται, να ακούει τις ανάγκες του παιδιού και να αφήνει στην άκρη κανόνες και οδηγίες, όταν αυτοί δεν λειτουργούσαν. Αυτή η εμπειρία την ώθησε να δει τη διδασκαλία όχι ως εφαρμογή ενός σχεδίου, αλλά ως ζωντανό διάλογο. Όταν μετέβη πλέον στον ρόλο της υπεύθυνης δασκάλας της τάξης στην οποία υπήρχε

μαθητής που είχε ανάγκη υποστήριξης, βρέθηκε μπροστά σε νέες προκλήσεις. Το βάρος της ευθύνης για ολόκληρη την τάξη δεν της επέτρεπε πάντα να αφιερωθεί όσο θα ήθελε στο μαθητή με ΔΑΦ, ενώ καθυστέρουσε η τοποθέτηση της δασκάλας της ΠΣ. Προσπάθησε, ωστόσο, να κάνει προσαρμογές, να διαχειριστεί την κατάσταση με ευαισθησία και να αναζητήσει τρόπους να στηρίξει το παιδί, παρά τις δυσκολίες.

Η εμπειρία αυτή την οδήγησε σε έναν ευρύτερο αναστοχασμό για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος. Παιδικές αντιλήψεις που είχαν διαμορφωθεί από τις εικόνες του πατέρα της ως εκπαιδευτικού, εικόνες στις οποίες το επάγγελμα φαινόταν πιο εύκολο, πιο ελαφρύ, συγκρούστηκαν με την καθημερινότητα της σχολικής πράξης. Σήμερα, αναγνωρίζει το επάγγελμα ως εξαιρετικά απαιτητικό, όχι μόνο λόγω της εκπαιδευτικής ευθύνης αλλά και των επιπλέον φορτίων που φέρει: τη διαχείριση των συναδέλφων, την επικοινωνία με γονείς, τις κοινωνικές προσδοκίες.

Καταλήγει τοποθετούμενη ότι η διδασκαλία δεν είναι ένα σταθερό σύνολο δεξιοτήτων που αποκτά κανείς μια φορά και για πάντα. Είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης, σχέσης και αναπροσαρμογής. Ο δάσκαλος, όπως η ίδια τον αντιλαμβάνεται μέσα από τις εμπειρίες της, χρειάζεται να είναι παρών με όλο του το είναι σε ποικίλα επίπεδα: επαγγελματικά, συναισθηματικά και ανθρώπινα.

Η συγκρότηση του εκπαιδευτικού ρόλου μέσα από σχέσεις, αντιξοότητες, παιδαγωγικές πρακτικές και αναστοχασμό

«Θα πάρω τηλέφωνο τον μπαμπά και θα τον ρωτήσω... και αν μου αρέσει να την κρατήσω αυτούσια, αν δεν μου αρέσει δεν θα την κάνω... ή μπορεί να την προσαρμόσω με βάση τις δικές μου γνώσεις και δυνατότητες. [...] Με βοήθησε πάρα, πάρα πολύ... καθοριστική σημασία έπαιξε για μένα στο ‘να γίνω δασκάλα’ η Δανάη, γιατί την έβλεπα να κάνει μάθημα και μάθαινα και εγώ μαζί με τα παιδιά. [...] Στο σχολείο αυτό ήσουν σαν οικογένεια... και ξαφνικά πάω σε ένα σχολείο που απλά δεν ανήκες πουθενά, ήσουν το μαύρο πρόβατο... και δεν μπορούσα να αποδώσω και στην τάξη όπως θα ήθελα. [...] Ρώτησα προηγούμενους δασκάλους, ρώτησα νηπιαγωγούς... και μετά ρώτησα τη δασκάλα της τάξης και της είπα: “Τι θέλεις να κάνω; Πώς θέλεις να γίνει;” το διαμόρφωνα, ή έβλεπα εγώ ότι του βάζει πολλά, “Να του βάλω εγώ κάτι διαφορετικό;” [...] Για μένα θα έπρεπε σε όλες τις τάξεις να υπάρχει παράλληλη... ή, αν όχι, να υπάρχει μία δεύτερη δασκάλα και να γίνεται συνδιδασκαλία. [...] Στεναχωριόμουν πάρα πολύ, οι δάσκαλοι τις έβλεπαν σαν βοηθητικό προσωπικό, βγάλε μου τις φωτοτυπίες, κάνε μου αυτό, κάνε μου το άλλο. Μα δεν είναι αυτός ο ρόλος τους. [...] Δεν ωφελήθηκαν τα παιδιά

όσο ήμουν δασκάλα και υπήρχε παράλληλη στην τάξη, δεν κάναμε αυτό που κάναμε με τη συνδιδασκαλία. [...] Νιώθεις ότι κάτι έκανες, ρε παιδί μου. Δεν ματαιώνεσαι. [...] Θα συνέχιζα να δουλεύω σαν παράλληλη και να ήμουν σε ένα πολύ καλό κλίμα, παρά να διοριστώ ως μόνιμη και να είμαι σε τέτοιο σχολείο.»

Η αναλυτική αφήγηση της εκπαιδευτικού συνιστά μια πολυεπίπεδη διερεύνηση της επαγγελματικής της ταυτότητας, η οποία συγκροτείται διαρκώς μέσα από εμπειρίες, πρότυπα, δυσκολίες, συνεργασίες και κρίσιμες επιλογές. Ο στοχασμός γύρω από τον ρόλο του δασκάλου δεν διατυπώνεται αφηρημένα, αλλά προκύπτει οργανικά από το βίωμα και τις πρακτικές εντός του πεδίου.

Στο ερώτημα περί υποστηρικτικών παραγόντων, η αφηγήτρια αναφέρεται πρωτίστως στην οικογενειακή επίδραση, καθώς και οι δύο γονείς της ήταν εκπαιδευτικοί, στοιχείο που ενίσχυσε όχι μόνο τη φιλοδοξία αλλά και την καθημερινή πρακτική στήριξη στο εκπαιδευτικό έργο. Η επικοινωνία με τον πατέρα και τη μητέρα της λειτουργεί ως αδιάλειπτος διάυλος ιδεών και ανατροφοδότησης, αναδεικνύοντας την εκπαίδευση ως προέκταση οικογενειακών αξιών και ως συνέχεια παιδαγωγικού ήθους από γενιά σε γενιά. Κεντρική θέση στον επαγγελματικό της βίο καταλαμβάνει και η συναδέλφισσα Δανάη, πρόσωπο-κλειδί για τη συγκρότηση της επαγγελματικής της αυτοπεποίθησης. Μέσα από την εμπειρία της συνδιδασκαλίας μαζί της, η αφηγήτρια βιώνει τη μάθηση ως συλλογική διαδικασία, καταρρίπτοντας την παραδοσιακή προσέγγιση.

Η επαγγελματική ενίσχυση σύμφωνα με την Κάτια δεν εξαντλείται στις προσωπικές σχέσεις, αλλά επεκτείνεται και στη συστηματική αναζήτηση επιμόρφωσης. Τα σεμινάρια και η μελέτη επιστημονικών πηγών συνιστούν σταθερή στρατηγική ανάπτυξης, όχι μέσα από παθητική υιοθέτηση θεωριών, αλλά μέσω δημιουργικής προσαρμογής στις παιδαγωγικές και προσωπικές της δυνατότητες.

Αντίθετα, αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες, η αφηγήτρια αναγνωρίζει την περίοδο της πανδημίας ως σημαντική τομή που ανέστειλε την παιδαγωγική πρόοδο, ειδικά σε μαθητές που δέχονταν υποστήριξη μέσω της ΠΣ. Ωστόσο, το βαθύτερο ψυχολογικό και επαγγελματικό πλήγμα εντοπίζεται στη μετακίνηση από ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον σε ένα πλαίσιο δυσπιστίας και αποκλεισμού. Η αλλαγή σχολικού πλαισίου, με διεύθυνση αδιάφορη ή ακόμα και εχθρική, καθώς και η αρνητική επίδραση των δυσλειτουργικών συναδελφικών σχέσεων, καταγράφονται ως εμπειρίες που όχι μόνο παρεμπόδισαν την ποιότητα του

έργου της, αλλά αποσταθεροποίησαν την αίσθηση ταυτότητας και νοήματος της επαγγελματικής της θέσης.

Η πρακτική πλαισίωση της ειδικής αγωγής αναδεικνύεται μέσα από την αφήγηση ως χώρος ευελιξίας, συνεργασίας και δημιουργικής προσαρμογής. Ως έργο της ΠΣ, η αφηγήτρια περιγράφει την αναλυτική μελέτη των γνωματεύσεων, την επικοινωνία με προηγούμενους εκπαιδευτικούς και τη συνδιαμόρφωση των διδακτικών στόχων με τις δασκάλες της τάξης ως αναγκαία βήματα για μια ουσιαστική υποστήριξη. Η εμπειρία της συνδιδασκαλίας αναδεικνύεται ως ιδανικό πλαίσιο συνεργασίας, διότι η σταθερή ανατροφοδότηση, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η συνεχής παιδαγωγική διαπραγμάτευση αποδίδουν θετικά αποτελέσματα τόσο για το παιδί που δέχεται στήριξη όσο και για το σύνολο της τάξης.

Στο επίπεδο της συστημικής αποτίμησης, η εκπαιδευτικός υπερασπίζεται τη θεσμική ενίσχυση του ρόλου της ΠΣ και προτείνει την καθολική του εφαρμογή. Προχωρά ένα βήμα παραπέρα, τονίζοντας την ανάγκη ύπαρξης δεύτερου εκπαιδευτικού σε κάθε τάξη, προκειμένου να ενισχυθεί η κουλτούρα της συνδιδασκαλίας και να διασφαλιστεί η παιδαγωγική ποιότητα για όλα τα παιδιά. Στην κριτική της αναφέρεται με σαφήνεια στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ μετατρέπονται άτυπα σε βοηθητικό προσωπικό, βιώνοντας απαξίωση και λειτουργική απομόνωση. Το αίτημά της για οριοθέτηση ρόλων και παιδαγωγική ισοτιμία δεν είναι μόνο ζήτημα οργάνωσης αλλά και αναγκαία προϋπόθεση για τη θετική ψυχολογική τους ένταξη και για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης.

Η αφήγηση ολοκληρώνεται με έναν αναστοχασμό γύρω από την πορεία της και τη θέση της στο επαγγελματικό πεδίο. Η εκπαιδευτικός εκφράζει τον προβληματισμό της για τις επιλογές που έκανε, δηλώνοντας ότι αν της δινόταν η δυνατότητα, θα επέλεγε να παραμείνει ως αναπληρώτρια σε θέση ΠΣ, στο θετικό σχολικό περιβάλλον που είχε βιώσει, παρά να μεταβεί σε μια μόνιμη θέση δασκάλας τάξης σε περιβάλλον συγκρουσιακό και αποξενωτικό. Η συναισθηματική ποιότητα του επαγγελματικού χώρου παρουσιάζεται ως καθοριστικό κριτήριο για τη βιωσιμότητα της εκπαιδευτικής ταυτότητας και την αντοχή του ατόμου στον επαγγελματικό χρόνο.

Η συνολική αφήγηση σκιαγραφεί, τελικά, τον ρόλο του δασκάλου όχι ως έναν προσδιορισμένο θεσμικά ρόλο, αλλά ως μια διαρκώς εξελισσόμενη ταυτότητα που εδράζεται σε σχέσεις, εμπειρίες, ευθύνες και συγκρούσεις. Η εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζεται ως φορέας στατικής γνώσης και στατικά διαμορφωμένης επαγγελματικής ταυτότητας, αλλά ως υποκείμενο που μαθαίνει, αποτυγχάνει,

προσαρμόζεται και στοχάζεται. Η παιδαγωγική πράξη, όπως αναδεικνύεται στην αφήγηση, συνιστά μια βαθιά βιωματική διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα γύρω από τους άξονες της φυσικής παρουσίας και της δράσης, τα συναισθήματα αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις.

Δ. Αναλυτική αφαίρεση

Δ1. Πώς νοηματοδοτείται από τους δασκάλους που επιλέγουν συνδιδασκαλία το πλαίσιο της ΠΣ;

Η περίπτωση της Κάτιας παρέχει μια ερμηνευτική οπτική μέσα από την οποία η ΠΣ αναδεικνύεται ως πολύπλευρο και δυναμικό πλαίσιο. Η ίδια βιώνει την ΠΣ μέσα από τη δυσκολία και την περιθωριοποίηση, αλλά καταλήγει σε εμπειρίες αναγνώρισης και ενδυνάμωσης. Μέσα από αυτήν τη διαδρομή, η ΠΣ δεν νοηματοδοτείται απλώς ως ένα τεχνικό παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά ως χώρος όπου ανασυγκροτούνται προσωπικά και επαγγελματικά οι δυνάμεις του εκπαιδευτικού.

Α) Η ΠΣ ως πλαίσιο προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης

Η ΠΣ ως πεδίο γόνιμης συνεργασίας και συνεκπαίδευσης

Οι θετικές νοηματοδοτήσεις της ΠΣ αναδύονται κυρίως μέσα από εμπειρίες ουσιαστικής συνεργασίας και συνδιδασκαλίας. Η Κάτια περιγράφει την περίπτωση της συνεργασίας της με τη δασκάλα της γενικής τάξης ως παράδειγμα καλής πρακτικής, όπου η ΠΣ δεν περιορίστηκε σε έναν υποστηρικτικό ρόλο "σκιώδους" παρουσίας, αλλά αναδείχθηκε ως οργανικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η από κοινού προετοιμασία, η εναλλαγή ρόλων στη διδασκαλία και η ισότιμη συμμετοχή στο μάθημα ενίσχυσαν τη μάθηση όλων των μαθητών και προώθησαν ένα μοντέλο συνεκπαίδευσης. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού της ΠΣ προσδιορίζεται ως ισότιμος εκπαιδευτικός, αναγνωρίσιμος από μαθητές και συναδέλφους. Η εμπειρία αυτή δείχνει ότι όταν καλλιεργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, το πλαίσιο της ΠΣ μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ενίσχυσης της συμπεριληπτικής κουλτούρας του σχολείου.

Η ΠΣ ως ευκαιρία επαγγελματικής μάθησης και ταυτότητας

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται από την Κάτια στην ΠΣ ως πεδίο προσωπικής και επαγγελματικής συγκρότησης. Μέσα από τον ρόλο της ΠΣ, η ίδια βίωσε μια άτυπη «μαθητεία» δίπλα σε πιο έμπειρες δασκάλες, μαθαίνοντας στην πράξη πώς να οργανώνει την τάξη, να διαχειρίζεται τη διδασκαλία και να ανταποκρίνεται στις

ανάγκες των μαθητών. Το γεγονός ότι καταγράφει, υιοθετεί ή απορρίπτει πρακτικές συναδέλφων υποδηλώνει έναν στοχαστικό επαγγελματισμό, ενώ η ίδια προτείνει ρητά τη θεσμοθέτηση ενός μεταβατικού σταδίου, όπου οι νέοι δάσκαλοι να εργάζονται αρχικά ως βοηθοί εκπαιδευτικών τάξης. Η ΠΣ αναδεικνύεται έτσι ως πλούσιο πεδίο επαγγελματικής μάθησης, που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στοχευμένα για την προετοιμασία και ενδυνάμωση των νέων εκπαιδευτικών.

Η ΠΣ ως πεδίο καινοτομίας και παιδαγωγικής σχέσης

Στον αντίποδα της γραφειοκρατικής ή εργαλειακής προσέγγισης η οποία συχνά συναντάται, η Κάτια νοηματοδοτεί την ΠΣ ως χώρο βαθιάς κατανόησης και δημιουργικότητας. Η αφιέρωση χρόνου για να κατανοήσει τα ενδιαφέροντα του μαθητή της, η προσαρμογή του διδακτικού υλικού με φαντασία, αλλά και η επιμονή στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, αναδεικνύουν μια ΠΣ με ανθρωποκεντρικό και εμπλουτισμένο παιδαγωγικό περιεχόμενο. Η διάθεση της εκπαιδευτικού να επενδύσει συναισθηματικά και να ενεργήσει δημιουργικά μαρτυρά μια παιδαγωγική κουλτούρα που ξεπερνά το «καθήκον», και ενσωματώνει τη φροντίδα, τη διαμεσολάβηση και την παιδαγωγική ευρηματικότητα. Η ΠΣ αποκτά έτσι το νόημα ενός χώρου παιδαγωγικής σχέσης, όπου η μάθηση δεν περιορίζεται στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά επεκτείνεται στην ενδυνάμωση του μαθητή ως προσώπου.

Β) Η υπονόμηση της ΠΣ μέσα από θεσμικούς και πολιτισμικούς αποκλεισμούς

Παρά τις θετικές εμπειρίες, η αφήγηση της Κάτιας καταδεικνύει έντονα και τις δυσκολίες που ανακύπτουν όταν η ΠΣ λειτουργεί σε περιβάλλοντα αρνητικά προς τη συνεργασία. Το από κοινού διδάσκει εντός της ΠΣ εκλαμβάνεται από τη διευθύντρια και μέρος του συλλόγου ως παρέκκλιση από τον «κανόνα», ως πρακτική που διαταράσσει την παραδοσιακή ιεραρχία και κυριαρχία του δασκάλου μέσα στην τάξη. Η συμμετοχή της εκπαιδευτικού της ΠΣ στη διδασκαλία αντιμετωπίζεται όχι ως ενίσχυση αλλά ως παρείσφρηση. Ουσιαστικά υπό αυτό το πρίσμα η συνδιδασκαλία παρουσιάζεται ως παραβίαση των θεσμικών ρόλων, ενώ ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στιγματίζεται και απομονώνεται. Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει τις έντονες αντιστάσεις που συναντά η συμπερίληψη όταν συγκρούεται με παγιωμένες αντιλήψεις περί αυθεντίας, ιδιοκτησίας της τάξης και κάθετης διοίκησης.

Γ) Η ΠΣ ως ηθική και παιδαγωγική πρόκληση

Τέλος στην αφήγησή της, η Κάτια διαμορφώνει μια κριτική και αξιακά φορτισμένη στάση απέναντι στο θεσμό. Αν και αναγνωρίζει τις θεσμικές αστοχίες και αδυναμίες της ΠΣ, επενδύει στην προοπτική της ως εγχείρημα δικαιοσύνης και συλλογικότητας. Η εμπειρία της καταλήγει σε μια οπτική όπου η ΠΣ δεν εξυπηρετεί μόνο τον «μαθητή-στόχο», αλλά λειτουργεί ως φορέας μετασχηματισμού για όλη την τάξη και τους εκπαιδευτικούς. Εμπεριέχει δηλαδή μια ηθική διάσταση, όπου η συνεργασία γίνεται όχημα συμπερίληψης και μη-στιγματισμού.

Συμπερασματικά: Από το αφήγημα της Κάτιας προκύπτει ότι ο θεσμός της ΠΣ αποτυπώνει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Όταν ενεργοποιούνται σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αναδεικνύεται σε πεδίο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Αντιθέτως, σε πλαίσιο καχυποψίας και αυστηρής ιεραρχίας, ο εκπαιδευτικός περιορίζεται σε απομονωμένο ρόλο υποστήριξης, μακριά από τις αρχές της συνεκπαίδευσης.

Δ 2. Επιρροή βιογραφικών στοιχείων και πλαισίου ΠΣ στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας

Η περίπτωση της Κάτιας αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εκπαιδευτικού του οποίου η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από μια σύνθετη και δυναμική διεργασία, όπου αλληλεπιδρούν βιογραφικά στοιχεία, προσωπικά βιώματα και ενδοσχολικές εμπειρίες. Η αφήγησή της αποκαλύπτει πώς η ΠΣ λειτουργεί όχι μόνο ως θεσμικό πλαίσιο απασχόλησης, αλλά και ως πεδίο αυτογνωσίας, δοκιμασίας και επαγγελματικής ωρίμανσης. Η συγκρότηση της ταυτότητάς της δεν είναι γραμμική, αλλά εγγράφεται σε κύκλους αναστοχασμού, αμφισβήτησης και επαναβεβαίωσης

Α. Βιογραφικές καταβολές εντός της επαγγελματικής ταυτότητας

Η επίδραση της οικογενειακής κληρονομιάς και των πρώιμων βιωμάτων

Η επαγγελματική ταυτότητα της Κάτιας ριζώνει σε πρώιμα βιώματα, με κυρίαρχο το πρότυπο του πατέρα της ως δασκάλου. Η επιστροφή της στο ίδιο σχολείο, αυτή τη φορά με την ιδιότητα της εκπαιδευτικού, λειτουργεί ως πράξη συμβολικής επιστροφής και επαγγελματικής ταύτισης. Η σχολική μονάδα, φορτισμένη με προσωπική μνήμη και συναισθηματική αξία, δεν είναι απλώς θεσμικός χώρος, αλλά τόπος βιογραφικής νομιμοποίησης. Επομένως, η επαγγελματική ταυτότητα συγκροτείται ως βιοματικά εγγεγραμμένο νόημα, που ενσωματώνει την αίσθηση ιστορικής συνέχειας, ηθικής δέσμευσης και ταυτοτικής οικειότητας με τον χώρο της εκπαίδευσης.

Η παιδική ηλικία ως θεμέλιο εσωτερίκευσης του παιδαγωγικού ρόλου

Η αφήγηση της Κάτιας καταδεικνύει ότι η παιδική ηλικία δεν αποτελεί απλώς παρελθόν, αλλά λειτουργεί ως ενεργό θεμέλιο της επαγγελματικής συγκρότησης. Η ταύτιση με οικογενειακά πρότυπα, και ιδίως με τον πατέρα της ως παιδαγωγικό μοντέλο, καθιστά τον παιδαγωγικό ρόλο οργανικό κομμάτι της προσωπικής της ιστορίας. Η επαγγελματική της ταυτότητα αναδύεται ως αποτέλεσμα εσωτερίκευσης παιδαγωγικών αξιών ήδη από την πρώιμη ηλικία ως μια μορφή πολιτισμικής και συναισθηματικής κληρονομιάς.

Η παιδαγωγική ως αξιακά κατευθυνόμενη επιλογή

Στην παρούσα περίπτωση η επιλογή της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται σε επαγγελματικό σχεδιασμό, αλλά εντάσσεται σε ένα βαθύτερο αξιακό σύστημα. Η παιδαγωγική δραστηριότητα αποκτά υπαρξιακή βαρύτητα και κοινωνική αποστολή. Το σχολείο αποτελεί για την Κάτια κάτι περισσότερο από εργασιακό περιβάλλον, όπως πλαίσιο κοινωνικής προσφοράς και δημιουργίας σχέσεων. Συνεπώς, η επαγγελματική ταυτότητα συγκροτείται ως μορφή ηθικής στάσης απέναντι στον Άλλο και ως κοινωνικά επενδυμένος ρόλος, που ενσωματώνει την έννοια της φροντίδας ως ηθική υποχρέωση και όχι απλή επαγγελματική πρακτική.

B. Βιοσωματικές και πολιτισμικές επιρροές στη συγκρότηση της ταυτότητας

Η εμπειρία της ασθένειας και η ενσώματη κατανόηση της φροντίδας

Από το αφήγημα προκύπτει ότι η σωματική ασθένεια διαμορφώνει μια βαθύτερη ενσώματη αντίληψη της ευαλωτότητας. Η σωματική εμπειρία μετατρέπεται σε παιδαγωγικό κεφάλαιο, μετουσιώνοντας τον πόνο και την εμπειρία της θεραπευτικής αγωγής σε κατανόηση των αναγκών των μαθητών. Η επαγγελματική της ταυτότητα συνδέεται με τη βιωματική γνώση του σώματος και της φροντίδας, αναδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικές ταυτότητες μπορούν να συγκροτούνται μέσω ενσώματων εμπειριών που εγγράφονται ψυχοσωματικά στο υποκείμενο.

Πολυδιάστατες κοινωνικοπολιτισμικές διαδρομές και η διεύρυνση του παιδαγωγικού εαυτού

Οι ποικίλες εξωεπαγγελματικές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα της Κάτιας, αθλητισμός, τέχνες, επιστημονικές δεξιότητες, λειτουργούν ως δευτερεύουσες μορφές μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης. Αυτές οι εμπειρίες δεν παραμένουν εξωτερικές

ως προς τον παιδαγωγικό της ρόλο, αλλά εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό της έργο, προσδίδοντας ευελιξία, δημιουργικότητα και διεπιστημονικότητα. Ως εκ τούτου μπορεί να θεωρηθεί ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αναδύεται ως σύνθεση ετερόκλητων εμπειριών που διασταυρώνονται στον χώρο του σχολείου, προσδίδοντας στον εκπαιδευτικό έναν πολυφωνικό, διευρυνόμενο εαυτό.

Γ. Σχολικές εμπειρίες, κρίσεις και μετασχηματισμοί

Η ΠΣ ως πεδίο ενεργητικής συγκρότησης της ταυτότητας

Η πρώτη εμπειρία της Κάτιας ως εκπαιδευτικός ΠΣ, και μάλιστα υπό τις συνθήκες της πανδημίας, αποτέλεσε ουσιώδες σημείο επιτελεστικής συγκρότησης ταυτότητας. Η επαγγελματική της αυτοεικόνα δεν προϋπήρχε των εμπειριών, αλλά διαμορφώθηκε μέσω της τριβής με την πραγματικότητα της τάξης, των παιδιών και των σχέσεων με τους συναδέλφους. Η περίπτωση αυτή αποκαλύπτει πως η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν συνιστά μια σταθερή προϋπόθεση, αλλά προϊόν κοινωνικής πρακτικής και καθημερινής τριβής μέσω διαφορετικών ρόλων, προσδοκιών και συγκρούσεων.

Η συνδιδασκαλία ως κοινότητα πρακτικής και ενδυνάμωσης

Κομβικό βίωμα διαμόρφωσης ταυτότητας για την Κάτια αποτέλεσε η συνδιδασκαλία. Η συμμετοχή της σε ένα σταθερό πλαίσιο μιας επιτυχημένης διδακτικής δυάδας και η αναγνώριση από τη συνάδελφο λειτουργούν ως μηχανισμοί κοινωνικής εγγραφής και επιβεβαίωσης. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού, επομένως, συνδιαμορφώνεται εντός των εκπαιδευτικών δράσεων και αλληλεπιδράσεων, όπου η αναγνώριση και η αμοιβαιότητα προσδίδουν στο υποκείμενο ισχύ, υποστηρίζοντας την αίσθηση επαγγελματικής οντότητας.

Η πρακτική άσκηση ως κρίσιμη εισαγωγή και κρίση ταυτότητας

Η εμπειρία της πρώτης πρακτικής άσκησης συγκροτείται ως το κατεξοχήν παιδαγωγικό σημείο κρίσης για την Κάτια. Στην πρώτη της εμπειρία εντός της τάξης βίωσε ένα συμβάν ματαιώσης ως εκπαιδευτικός καθώς παραπλανήθηκε από τους μαθητές της. Η σύγκρουση ανάμεσα στη ιδανικά διαμορφωμένη εικόνα του δασκάλου και την ωμή πραγματικότητα της σχολικής τάξης την οδηγεί σε συναισθηματική κατάρρευση. Ωστόσο, αυτή η κρίση δεν καταλήγει σε αποχώρηση, αλλά ενεργοποιεί διαδικασίες αυτογνωσίας, ταπεινότητας και αναστοχασμού. Συμπερασματικά,

διαπιστώνεται ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού συγκροτείται μέσα από δοκιμασίες, ρήγματα και εσωτερικούς επαναπροσδιορισμούς.

Συμπερασματικά: Η περίπτωση της Κάτιας αναδεικνύει τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας ως μια σύνθετη, πολυπαραγοντική και διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία. Οι βιογραφικές καταβολές, οι ενσώματες εμπειρίες και η παιδαγωγική της πορεία συναντώνται σε έναν κοινό άξονα επί του οποίου συμβαίνει αναστοχαστικός μετασχηματισμός. Η ταυτότητά της διαμορφώνεται όχι μόνο από το θεσμικό πλαίσιο, αλλά κυρίως μέσα από την πράξη, τις σχέσεις, τις κρίσεις και την προσωπική της επένδυση στο σχολείο ως χώρο φροντίδας, συμπερίληψης και νοήματος.

Δ 3. Επιρροή βιογραφίας και πλαισίου ΠΣ στη διαμόρφωση της διδακτικής δυνάδας

Η συγκρότηση της διδακτικής δυνάδας δεν αποτελεί απλώς μια οργανωτική ρύθμιση εντός της σχολικής καθημερινότητας, αλλά ένα δυναμικό πεδίο, όπου συνυφαίνονται προσωπικά βιώματα, επαγγελματικές αξίες και τοπικές κουλτούρες συνεργασίας. Η περίπτωση της Κάτιας αναδεικνύει ότι η δυνάδα ως σχέση οικοδομείται προοδευτικά, μέσα από τον διάλογο, την αμοιβαιότητα και τις συγκυριακές διασταυρώσεις των βιογραφικών διαθεσιμοτήτων των εμπλεκομένων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι προσωπικές προδιαθέσεις, η επαγγελματική ιστορία και η δυνατότητα εμπλοκής σε σχέσεις εμπιστοσύνης αποδεικνύονται θεμελιακές παράμετροι για τη δημιουργία ουσιαστικής συνεργασίας και κοινού παιδαγωγικού έργου.

Α. Η διδακτική δυνάδα ως διαδικασία παιδαγωγικής συγκρότησης και συμπληρωματικότητας

Η διδακτική δυνάδα ως οργανική συνεξέλιξη.

Η συνεργασία με τη συνάδελφο Δανάη περιγράφεται από την Κάτια ως μια οργανική διαδικασία που εξελίσσεται σταδιακά. Ξεκινά από τεχνική υποστήριξη (π.χ. χρήση υπολογιστή) και καταλήγει στην από κοινού ανάληψη διδακτικών ρόλων. Η σχέση θεμελιώνεται στην αμοιβαία προσαρμογή και κατανόηση, με τη μία να «πιάνει τον παλμό της άλλης». Αυτή η ροή δεν επιβάλλεται διά της εξουσίας, αλλά αναδύεται μέσα από την καθημερινή πράξη και τον κοινό στοχασμό. Έτσι, η δημιουργία της διδακτικής δυνάδας αντιμετωπίζεται ως φυσική συν-εξέλιξη δύο επαγγελματιών που αντιλαμβάνονται συλλογικά το μάθημα.

Η διδακτική δυάδα ως χώρος συμπληρωματικότητας και παιδαγωγικής μάθησης.

Η Κάτια δεν βλέπει τη συν-διδασκαλία ως απλό καταμερισμό αρμοδιοτήτων, αλλά ως αμοιβαία ενίσχυση της παιδαγωγικής. Μέσα από τη συνύπαρξή τους, ενισχύεται τόσο η δική της παρουσία στην τάξη όσο και η κατανόηση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας. Η διδακτική δυάδα λειτουργεί ως πεδίο επαγγελματικής μάθησης: η κοινή παρατήρηση της διδασκαλίας, ο διάλογος και η λήψη αποφάσεων από κοινού οδηγούν σε στοχασμό εντός της πράξης. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία δεν είναι απλώς συνεργατική αποκοπή καθηκόντων αλλά μια συνθήκη όπου κάθε εκπαιδευτικός μαθαίνει και εξελίσσεται παιδαγωγικά μέσα στη συνεργασία.

B. Η εμπιστοσύνη και η συναισθηματική συνύπαρξη ως θεμέλια επαγγελματικής συνεργασίας

Η εμπιστοσύνη ως θεμέλιο λειτουργίας της δυάδας.

Καθοριστική για την ποιότητα της συνεργασίας είναι η εμπιστοσύνη που δείχνει η Δανάη προς την Κάτια. Δεν αρκείται στο να της «επιτρέπει» να μιλήσει, της παραχωρεί ουσιαστικά την τάξη σε περίπτωση απουσίας και την παρουσιάζει στα παιδιά ως ισότιμη και πλήρως αρμόδια εκπαιδευτικό. Αυτή η πράξη θεσμικής αναγνώρισης σπάει το παραδοσιακό διαχωρισμό γενικής–ειδικής αγωγής και εγκαθιδρύει ένα μοντέλο συμπερίληψης και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η αμοιβαιότητα εμπιστοσύνης ανάμεσά τους ενδυναμώνει την κοινή τους παρουσία στην τάξη, κάνοντας σαφές σε όλους ότι δραστηριοποιούνται ως συνεργάτες με κοινή παιδαγωγική ευθύνη.

Δεσμός ψυχικής αλληλεγγύης και συναισθηματικής φροντίδας.

Η σχέση της Κάτιας με τη Δανάη δεν εξαντλείται στην παιδαγωγική συμπράξη, εξελίσσεται σε σχέση βαθιάς συναισθηματικής αλληλεγγύης, ειδικά σε περιόδους κρίσης. Σε ένα καθοριστικό σημείο, όπου η Κάτια αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα υγείας, η Δανάη αναλαμβάνει φροντιστικό ρόλο, όπου τη μεταφέρει, της φέρνει φάρμακα και τη στηρίζει με επίμονες κλήσεις. Αυτή η εμπειρία αποκτά συμβολική σημασία και αποκαλύπτει ότι η διδακτική δυάδα χτίζεται αφενός πάνω σε κοινές παιδαγωγικές πρακτικές, και αφετέρου σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και φροντίδας. Τέτοιες σχέσεις ενισχύουν την επαγγελματική ανθεκτικότητα και την ψυχική αντοχή κάθε εκπαιδευτικού, ειδικά όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες.

Συναισθηματική διαθεσιμότητα ως βιογραφικό υπόστρωμα συνεργασίας.

Παρά το ότι δηλώνει «μοναχικός άνθρωπος», η Κάτια αναγνωρίζει ότι απολαμβάνει τη συνεργασία όταν αυτή στηρίζεται σε κοινή κατεύθυνση και αλληλοσεβασμό. Αυτό το φαινομενικό παράδοξο, μοναχικότητα μαζί με ανάγκη για συνύπαρξη, εξηγείται από τη βιογραφική της πορεία καθώς μεγάλωσε σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου η αποδοχή και η ένταξη ήταν δεδομένες. Διαθέτει φυσική ικανότητα χειρισμού συγκρούσεων μέσω υποχωρήσεων και εμπιστοσύνης. Περιγράφει με χιούμορ και τρυφερότητα την πρώτη συνάντησή της με τη Δανάη, δείχνοντας πόσο σύνθετα συναισθήματα μετεξελίσσονται σε δυνατό δεσμό. Η επιλογή της να επενδύσει τόσο πολύ σε αυτή τη συνεργασία μαρτυρά ότι για την ίδια η διδακτική δυάδα δεν είναι απλώς ένα επαγγελματικό σχήμα, αλλά χώρος βιωματικής πληρότητας και ασφάλειας, όπου ο εκπαιδευτικός βρίσκει νοηματοδότηση μέσα από τη σχέση.

Γ. Η βιογραφική και αξιακή διαθεσιμότητα ως υπόστρωμα συνεργατικής παιδαγωγικής

Βιογραφική διαθεσιμότητα ως συνθήκη συνεργασίας.

Η βιογραφική πορεία της Κάτιας, η εμπειρία με τον πατέρα της δάσκαλο και η θετική αντιμετώπιση της ΠΣ, την καθιστούν εσωτερικά διαθέσιμη για παιδαγωγική συνύπαρξη. Παρά το αυτοπροσδιορισμό της ως «μοναχικού» ανθρώπου, εκφράζει βαθιά ικανοποίηση από την εμπειρία συνεργασίας με τη Δανάη. Το γεγονός ότι μοιράζονται και κοινές εξωσχολικές ακαδημαϊκές εμπλοκές (όπως σπουδές μεταπτυχιακού) ενισχύει το κοινό όραμα που έχουν, λειτουργώντας καταλυτικά στη δημιουργία μιας παιδαγωγικής «αρμονικής» δυάδας. Εν ολίγοις, η ίδια η βιογραφία της προσφέρει τις προϋποθέσεις για συνεργασία: μια έμφυτη έφεση για αποδοχή και διαχείριση συγκρούσεων μέσα από υποχωρήσεις και εμπιστοσύνη.

Συμπερασματικά: Η ανάλυση της εμπειρίας της Κάτιας καθιστά σαφές ότι η διδακτική δυάδα δεν αποτελεί μια στατική δομή, αλλά έναν ζωντανό παιδαγωγικό σχηματισμό, ο οποίος συγκροτείται μέσα από την πρακτική, την αναγνώριση και τη φροντίδα. Η εμπιστοσύνη, η βιογραφική διαθεσιμότητα και η συναισθηματική επένδυση διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις μιας συνεργασίας που υπερβαίνει το θεσμικό πλαίσιο και αποκτά υπαρξιακή και επαγγελματική σημασία για τους εκπαιδευτικούς. Η διδακτική δυάδα, όπως αναδύεται εδώ, συνιστά χώρο όπου η επαγγελματική ταυτότητα επιβεβαιώνεται, το παιδαγωγικό νόημα ενισχύεται και η εργασία μετατρέπεται σε εμπειρία συνευθύνης και συλλογικής δημιουργίας

Δ 4. Πώς βιώνεται και πώς υλοποιείται η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ, και ποιοι παράγοντες ευνοούν ή εμποδίζουν την ενεργοποίησή της;

Η εμπειρία της Κάτιας σχετικά με τη συνδιδασκαλία δεν είναι γραμμική, αλλά παρουσιάζει μεταβαλλόμενες όψεις που αντανακλούν τόσο τη δυναμική του θεσμού της ΠΣ όσο και τα εμπόδια που προκύπτουν από την κουλτούρα του σχολείου. Η ίδια αναδεικνύεται ως φορέας συνειδητής «εκτέλεσης» της συνδιδασκαλίας και ενεργής διαπραγμάτευσης του ρόλου της εντός της τάξης. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει ότι η κουλτούρα συνεργασίας ή αντίστασης στο σχολείο επηρεάζει καθοριστικά την πράξη της συνδιδασκαλίας.

A) Η συνδιδασκαλία ως καθημερινή επαγγελματική πράξη και μαθητεία

Η συνδιδασκαλία ως πεδίο καθημερινής αλληλοτροφοδότησης και συντονισμού

Η Κάτια περιγράφει τη συνδιδασκαλία όχι ως διαδοχική εναλλαγή ρόλων, αλλά ως ταυτόχρονη, συγχρονισμένη δράση μέσα στην τάξη. Τονίζει τη σημασία της καθημερινής επικοινωνίας, τόσο σε πρακτικό όσο και σε αναστοχαστικό επίπεδο συζητούν για το μάθημα, ανταλλάσσουν παρατηρήσεις και επεξεργάζονται από κοινού διδακτικά σχέδια. Αυτή η πρακτική διαμορφώνει ένα μοντέλο διαρκούς μάθησης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Με άλλα λόγια, η συνδιδασκαλία αποτελεί εμπειρία αλληλοτροφοδότησης όπου ο κάθε διδάσκων μαθαίνει καθημερινά μέσα από τη σταθερή συνεργασία.

Η συνδιδασκαλία ως προσωπική παιδαγωγική μαθητεία

Στην παρούσα αφήγηση η Κάτια περιγράφει τη συνεργασία της με τη Δανάη ως διαρκή μαθητεία. Μέσα από την καθημερινή παρατήρηση της συναδέλφου και τη συμμετοχή της στην τάξη, συγκροτεί το προσωπικό της παιδαγωγικό ρεπερτόριο. Καταγράφει συστηματικά ό,τι κάνει η Δανάη για να το εφαρμόσει αργότερα η ίδια ως δασκάλα, απορρίπτοντας το πρότυπο μιας σύντομης (π.χ. «δύο εβδομάδων») πρακτικής. Έτσι, η συνδιδασκαλία δύναται να λειτουργήσει ως ουσιαστική επαγγελματική εκπαίδευση κατά την πράξη.

B) Διαμορφωτικοί παράγοντες και εμπόδια στην υλοποίηση

Η κουλτούρα του σχολείου ως κρίσιμος παράγοντας υλοποίησης

Η Κάτια επισημαίνει την απουσία κουλτούρας συνεργασίας στη συνδιδασκαλία, τόσο μεταξύ των συναδέλφων όσο και της διοίκησης. Σε αρκετές περιπτώσεις που εισήγαγε καινοτομίες (π.χ. παιχνίδι, δημιουργικά σενάρια) αντιμετωπίζει ειρωνεία,

αντίσταση και απαξίωση. Αυτές οι εμπειρίες λειτουργούν ανασταλτικά, επισημαίνοντας και πώς η συνδιδασκαλία είτε ενθαρρύνεται είτε παρεμποδίζεται από τον σύλλογο διδασκόντων και την ευρύτερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Έτσι, γίνεται φανερό ότι η επιτυχία της συνδιδασκαλίας εξαρτάται όχι μόνο από τη διάθεση των δύο άμεσα εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών αλλά και από το ευρύτερο πλαίσιο αποδοχής και συνεργασίας του σχολείου.

Η σχέση εμπιστοσύνης ως προϋπόθεση παιδαγωγικής σύγκλισης

Κατά την ανάλυση του παρόντος επισημαίνεται ότι η αποτελεσματική συνδιδασκαλία προϋποθέτει εμπιστοσύνη και «παιδαγωγική χημεία» ανάμεσα στους συνεργάτες. Με τη Δανάη, αυτή η εμπιστοσύνη είναι αμοιβαία και ενδυναμώνει την κοινή τους παρουσία στην τάξη. Αντίθετα, όταν συνεργάζεται με συναδέλφους που διατηρούν αμυντική στάση ή παρεμποδίζουν τη συμμετοχή της, η συνδιδασκαλία είτε δεν πραγματοποιείται είτε αποτυγχάνει λειτουργικά. Συμπερασματικά, η δυνατότητα συνδιδασκαλίας στο σχολείο καθορίζεται από το επίπεδο εμπιστοσύνης και αποδοχής που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Γ) Ταυτότητα, συναισθηματική εμπλοκή και παιδαγωγική ευημερία

Η επιτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας ως μορφή επαγγελματικής ταυτότητας.

Όπως διαπιστώθηκε η συνδιδασκαλία για την εκπαιδευτικό αποτελεί πλαίσιο εδραίωσης του εκπαιδευτικού εαυτού της. Μέσα από την κοινή πρακτική αποκτά σιγουριά, αναγνωρίζεται από τα παιδιά και αισθάνεται ενεργά παρούσα. Η κοινή τους λειτουργία στην τάξη δεν έχει μόνο παιδαγωγικό αντίκτυπο, αλλά οικοδομεί και την επαγγελματική της ταυτότητα, τροφοδοτώντας την επαγγελματική της ευεξία και ευημερία. Επομένως, για κάποιους εκπαιδευτικούς η συνθήκη της συνδιδασκαλίας αποτελεί μοντέλο ιδανικής λειτουργίας του θεσμού της ΠΣ, όπου η εκπαιδευτική συνύπαρξη συμπεριλαμβάνει όλους δίχως εξαιρέσεις. Υπό το πρίσμα αυτό, η επιτυχής συνδιδασκαλία ενισχύει την αυτοαναγνώριση ως πλήρους δασκάλας, διαμορφώνοντας έναν ισχυρό επαγγελματικό εαυτό.

Η συνδιδασκαλία ως χώρος συντροφικότητας και συναισθηματικής αποφόρτισης

Η εμπειρία της συνδιδασκαλίας προσφέρει στην Κάτια αφενός επαγγελματική σταθερότητα, και αφετέρου συναισθηματική κάλυψη. Περιγράφει το θεσμό ως παιδαγωγική συνύπαρξη που της παρέχει υποστήριξη, αποδοχή και αναγνώριση,

ιδιαίτερα όταν βρίσκεται σε δύσκολες ή δυσλειτουργικές συνθήκες. Αποκαλεί την τάξη «οικογένεια» και αναφέρεται σε σχέσεις που εκτείνονται πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Επομένως, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει χώρο προσωπική ευτυχία και συναισθηματικής κάλυψης όταν κυριαρχούν οι συνθήκες συνεργασίας και φροντίδας. Με άλλα λόγια, η συνδιδασκαλία μετατρέπεται σε πλαίσιο συντροφικότητας, ενισχύοντας την ψυχική ευεξία και την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Δ) Συμπερίληψη και παιδαγωγική ευελιξία

Η αποδοχή από τους μαθητές ως δείκτης επιτυχούς συνδιδασκαλίας

Η Κάτια παρατηρεί ότι η επιτυχής συνδιδασκαλία αποτυπώνεται στη συμπεριφορά των παιδιών. Όταν τα παιδιά την αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτικό της ΠΣ ως ισότιμη εκπαιδευτικό και όχι ως βοηθό, επιβεβαιώνεται η ομαλή λειτουργία της δυάδας. Τα παιδιά «δεν ξεχωρίζουν» ποιος είναι από τη γενική και ποιος από την ειδική, δεν υπάρχουν σαφή όρια ή «ταχύτητες». Αυτή η αίσθηση ότι η διδακτική δυάδα έχει ενσωματωθεί ως κανονικότητα στην καθημερινότητα της τάξης υποδηλώνει ένα ισχυρό δείκτη συμπερίληψης και επιτυχίας στην κοινή διδασκαλία.

Η συνδιδασκαλία ως διαφοροποιημένη, ενταξιακή πρακτική εντός της τάξης

Στη παρούσα αφήγηση διαπιστώνεται ότι η συνδιδασκαλία χαρακτηρίζεται από ευελιξία και παιδαγωγική προσαρμοστικότητα. Υιοθετείται ένας ενιαίος τρόπος παρέμβασης ο οποίος ωστόσο μπορεί να λειτουργήσει είτε ως κοινή διδασκαλία είτε ως διακριτή υποστήριξη, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού και της ομάδας. Μαζί με τη Δανάη, παρατηρούν, συζητούν και αποφασίζουν αν χρειάζεται να προσαρμόσουν τη δραστηριότητα ή να διαφοροποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό. Για παράδειγμα, η Κάτια αναφέρει ότι «έβαζε διαφορετικά πράγματα» σε ένα παιδί, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις, υποδεικνύοντας πρακτικές γνώσης διαφοροποίησης. Αυτό το μοντέλο υλοποίησης δεν διαχωρίζει το παιδί από την υπόλοιπη ομάδα, αλλά αντίθετα επιδιώκει την ένταξή του στη συλλογική μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με την αρχή της ατομικότητας. Με κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, η συνδιδασκαλία παίρνει τη μορφή ενταξιακής πρακτικής με ξεκάθαρη διαφοροποίηση και διακριτή ενσωμάτωση, χωρίς να λειτουργεί ως αποκλειστική, εξωτερική υποστήριξη.

Συμπερασματικά: Η περίπτωση της Κάτιας αναδεικνύει τη συνδιδασκαλία ως ένα πολυεπίπεδο και δυναμικό φαινόμενο που εμπεριέχει πρακτική, θεσμική και

συναισθηματική διάσταση. Η επιτυχία της δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ατομική διάθεση των εκπαιδευτικών, αλλά εξαρτάται από τη θεσμική κουλτούρα του σχολείου, τη σχέση εμπιστοσύνης, την παιδαγωγική ευελιξία και τη συναισθηματική αλληλεπίδραση. Η Κάτια δεν βιώνει τη συνδιδασκαλία ως υποχρέωση, αλλά ως παιδαγωγική επιλογή και πεδίο προσωπικής και επαγγελματικής άνθισης.

Δ 5. Συνολική αποτίμηση

Η περίπτωση της Κάτιας αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα βιογραφικής και επαγγελματικής συγκρότησης εντός του πλαισίου της ΠΣ. Η επαγγελματική της ταυτότητα δεν εμφανίζεται ως στατική κατηγορία, αλλά διαμορφώνεται, αναστοχάζεται και μετασχηματίζεται εντός των παιδαγωγικών, θεσμικών και υπαρξιακών πλαισίων της καθημερινής πράξης και ειδικά μέσω του θεσμού της ΠΣ. Η αφήγησή της διαποτίζεται από αγωνία, επιμονή, αυτοαμφιβολία αλλά και βαθιά ανάγκη νοήματος, ένα μίγμα συναισθημάτων και αξιών που διαμορφώνει τον εκπαιδευτικό εαυτό. Η ΠΣ για εκείνη δεν λειτουργεί απλώς ως ρόλος ή εργαλείο, αλλά ως πεδίο συγκρότησης του εαυτού μέσα στη σχέση και την πρακτική. Στο σύνολό τους, οι εμπειρίες της αναδεικνύουν ότι η Κάτια βλέπει την ΠΣ ως μια δυναμική, ανοιχτή και διαπραγματεύσιμη παιδαγωγική εμπλοκή. Η συνεργασία της με τη Δανάη αποτυπώνεται ως μοντέλο συνεργασίας που συνδυάζει λειτουργικότητα με συντροφικότητα. Η εν λόγω διδακτική δυάδα δομήθηκε εντός πεδίου εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και συναισθηματικής φροντίδας, προσφέροντας στην Κάτια στήριξη, αναγνώριση και ενδυνάμωση η οποία συνόδευσε και συνοδεύει την εκπαιδευτικό στην συνέχεια της πορείας της. Η συνεργασία αυτή διαμορφώνει το σχολείο όχι ως χώρο αξιολόγησης και ελέγχου, αλλά ως κοινότητα, ως «οικογένεια», όπως χαρακτηριστικά περιγράφει η ίδια. Όταν ωστόσο αυτή η συνθήκη δεν σχηματίζεται κλονίζει την εκπαιδευτικό.

Τέλος, η συνδιδασκαλία στην αφήγηση της Κάτιας αποτυπώνεται όχι μόνον συμπεριληπτική πρακτική, αλλά πράξη διαρκούς «μαθητείας» και καθοριστικής μεταμόρφωσης του επαγγελματικού εαυτού. Η ίδια αναστοχάζεται τη διαδρομή της ως πορεία αυτοσυγκρότησης του εαυτού μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, τον διάλογο, την αμοιβαία στήριξη. Καταλήγοντας, η περίπτωση της Κάτιας συγκροτεί ένα μοντέλο εκπαιδευτικού με ενσυναίσθηση και παιδαγωγικό ήθος, ο οποίος όχι μόνο απορρίπτει τον αποκλεισμό αλλά καθορίζεται από αυτόν καθώς αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως συλλογική αποστολή.

6.5 Η περίπτωση της Δανάης: Η συντροφικότητα εντός της ΠΣ

A. Ανακατασκευή της διαδρομής του βίου

Η Δανάη γεννήθηκε τη δεκαετία του '80 σε αστικό κέντρο και φοίτησε σε δημόσιο σχολείο, σε μια εποχή κατά την οποία η σχολική καθημερινότητα χαρακτηριζόταν από αυστηρές παιδαγωγικές πρακτικές και μεγάλη πληθυσμιακή πυκνότητα στις τάξεις. Τα παιδικά της χρόνια αποτυπώνονται με θετικό πρόσημο, κάνοντας αναφορά στη ζωντάνια της γειτονιάς και στις ισχυρές φιλικές σχέσεις που ανέπτυξε. Από πολύ νωρίς διαμορφώθηκε μέσα της η επιθυμία να γίνει δασκάλα, γεγονός που επηρέασε τις εκπαιδευτικές της επιλογές. Αν και η μητέρα της προτιμούσε να την δει σε στρατιωτική σχολή, η Δανάη ακολούθησε τις παιδαγωγικές σπουδές. Αποφοίτησε σε χρονική περίοδο που ευνοούσε τους διορισμούς λόγω της ίδρυσης ολοήμερων σχολείων. Οι δύο πρώτες της τοποθετήσεις ως αναπληρώτρια ήταν σε απομονωμένες περιοχές. Ο μόνιμος διορισμός της ήρθε γύρω στο 2005 και η πρώτη της οργανική θέση ήταν σε νησί. Παρά τις δυσκολίες της νησιωτικής απομόνωσης, η Δανάη αξιολόγησε αυτή την εμπειρία θετικά. Ακολούθησαν μεταθέσεις σε διάφορες πόλεις, πριν επιστρέψει στη γενέτειρα πόλη της. Εκεί τοποθετήθηκε σε σχολεία μικρών κοινοτήτων, όπου υπηρέτησε συνολικά οκτώ έτη, αρχικά σε διθέσιο και στη συνέχεια σε μονοθέσιο δημοτικό σχολείο. Η εμπειρία της εκεί θεωρείται από την ίδια ως η πιο ουσιαστική και ευτυχής. Επέδειξε ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση των υποδομών, την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης με γονείς και μαθητές, και την υλοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών και πολιτιστικών δράσεων. Στη συνέχεια τοποθετήθηκε στο κέντρο της πόλης. Οι απαιτήσεις της μεγάλης αστικής τάξης, με 25 μαθητές και πολυπλοκότητα σε μαθησιακά επίπεδα, την έφεραν αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις. Στο σχολείο αυτό γνώρισε για πρώτη φορά το θεσμό της με ΠΣ μέσα σε συνθήκες πανδημίας, κάνοντας συνδιδασκαλία. Η εμπειρία αυτή ήταν για εκείνη ιδιαίτερα θετική και καθοριστική. Στα επόμενα έτη συνεργάστηκε με διάφορους εκπαιδευτικούς ΠΣ, βιώνοντας ποικιλία συνεργατικών μοντέλων, με διαφορετικά αποτελέσματα.

B. Ανάλυση της αφηγηματικής δομής

B.1 Εξέλιξη/ ροή της αφήγησης

Η αφήγηση της Δανάης παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα δομή, καθώς δεν ακολουθεί από την αρχή την χρονολογική σειρά της ζωής της. Παρότι η ερευνήτρια στην εναρκτήρια πρόσκληση την παροτρύνει να “πάει όσο πίσω θέλει” και να μιλήσει για την εκπαίδευση, την επαγγελματική διαδρομή, τις συνεργασίες κ.λπ., η Δανάη επιλέγει να ξεκινήσει την αφήγησή της από ένα κομβικό σημείο της επαγγελματικής της πορείας: τον πρώτο της διορισμό ως μόνιμης δασκάλας και, αμέσως μετά, την πρώτη της εμπειρία με ΠΣ. Η έναρξη που επέλεξε αποκαλύπτει την πρόθεση της αφηγήτριας να εστιάσει στην ουσία του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η αφήγηση ακολουθεί θεματικά μονοπάτια και όχι αυστηρά χρονολογική ακολουθία. Όταν η ερευνήτρια τη ρωτά για τα παιδικά της χρόνια, η Δανάη επιστρέφει τότε για πρώτη φορά στο παρελθόν. Αυτή η παλινδρόμηση αναδεικνύει την αφήγηση ως διαδικασία εστιασμένη στη θεματική βαρύτητα των εμπειριών και όχι στην απλή χρονολογική τους διαδοχή.

B.2 Αφηγηματικό ύφος

Το ύφος της Δανάης είναι αμεσο και συχνά συναισθηματικά φορτισμένο. Χρησιμοποιεί έντονες εκφράσεις, αξιολογικούς χαρακτηρισμούς και μεταφορικές φράσεις που αποτυπώνουν τα συναισθήματά της για τις εμπειρίες. Για παράδειγμα, περιγράφει την πρώτη της συνεργασία με την Κάτια ως «καταπληκτική εμπειρία» και την «χημεία» μεταξύ τους ως «καταπληκτική», ενώ για μία προβληματική συνεργασία με δηλώνει με έμφαση ότι εκείνη «δεν είχε καμία διάθεση» να εργαστεί και η χρονιά “πέρασε και δεν άγγιξε” τον μαθητή. Το ύφος της Δανάης είναι προφορικό, ζωντανό και άμεσο. Χρησιμοποιεί εκφραστικούς δείκτες (π.χ. «φαντάσου ότι...», «να σου πω...»), χιούμορ και μεταφορικές εκφράσεις, ενώ ενσωματώνει αυτολεξεί διαλόγους, οι οποίοι προσδίδουν δραματικότητα στην αφήγηση. Ενδεικτικές είναι οι φράσεις που αναπαράγουν τα λόγια συναδέλφων ή των ίδιων των παιδιών. Τονίζει κατ’ επανάληψη έννοιες όπως «χημεία», «συνεργασία» και «καλόμαθα», ενισχύοντας την κεντρική της θέση ότι η διδακτική δυνάδα είναι καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

B.3 Τι λέγεται και τι αποσιωπάται

Ο βασικός κορμός του λόγου της επικεντρώνεται κυρίως στις συνεργασίες με δασκάλους ΠΣ, περιλαμβάνοντας εκτενείς αναφορές σε συγκεκριμένες συνάδελφους. Οι συνεργασίες αυτές παρουσιάζονται όχι απλώς ως περιγραφές γεγονότων αλλά ως

κρίσεις ποιότητας, εμπειρικές συγκρίσεις και αξιολογικές τοποθετήσεις. Σημαντικό στοιχείο της δομής είναι οι αποσιωπήσεις. Η Δανάη αποφεύγει σχεδόν εντελώς να μιλήσει για την προσωπική της ζωή, πέρα από την αναφορά στην πολυτεκνία της, και μόνο στο πλαίσιο επαγγελματικής τοποθέτησης. Δεν γίνεται λόγος για προσωπικές δυσκολίες, συναισθηματικά φορτισμένες στιγμές εκτός σχολείου ή άλλες πλευρές της ταυτότητάς της. Η οριοθέτηση της αφήγησης γύρω από την επαγγελματική διάσταση δηλώνει προφανώς συνειδητή επιλογή, η οποία ενισχύει την επικέντρωση στο αντικείμενο της έρευνας.

Συνοψίζοντας, η Δανάη αφηγήθηκε την ιστορία της δίνοντας έμφαση στην περίοδο της επαγγελματικής ωριμότητας, ενώ ανέτρεξε στα παιδικά και νεανικά χρόνια της μόνο μετά από προτροπή. Το ύφος της είναι ζωντανό, με προσωπικές αξιολογήσεις, χιούμορ και εκφραστικές μεταφορές, αντικατοπτρίζοντας τον ενθουσιασμό, την αγανάκτηση ή τη συγκίνησή της σε διάφορες στιγμές. Οι αφηγηματικές ενότητες διαρθρώνονται γύρω από συγκριτικές ιστορίες, και το κεντρικό μήνυμα που αναδύεται είναι η σημασία της συνεργασίας στον χώρο του σχολείου, κάτι που θα διερευνηθεί βαθύτερα στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης.

Γ. Δομική περιγραφή

Η διαδρομή έως τη συνάντηση με την ΠΣ: Από τη μοναξιά στη συνεργατική διδασκαλία

« Λοιπόν, εγώ διορίστηκα στο (περιοχή) , άγωνα γραμμή. Ήταν πολύ ωραία εμπειρία, ήταν τριθέσιο το σχολείο, πολύ ωραία ήτανε... Μετά στη (περιοχή) και μετά στην (περιοχή) και μετά από 8 χρόνια ήρθα στα (περιοχή). [...] Εκεί έκατσα 8 χρόνια και μετά πήρα οργανική εδώ στο(σχολείο) . Μέχρι και πριν 5 χρόνια που ήρθα εδώ στην (περιοχή) δεν είχα ποτέ εμπειρία παράλληλης μέσα στην τάξη. Ποτέ. Ήμουνα μόνη μου. Η πρώτη εμπειρία με παράλληλη μέσα στην τάξη ήταν με την Κάτια, [...] στην αρχή. Λοιπόν, η εμπειρία με την Κάτια εξελίχθηκε σε μια καταπληκτική εμπειρία, δηλαδή η πρώτη επαφή με παράλληλο συνάδελφο μέσα στην τάξη ήταν εξαιρετική»

Η Δανάη επιλέγει να ξεκινήσει την αφήγησή της με τη φράση: «Λοιπόν, εγώ διορίστηκα στο (περιοχή), άγωνα γραμμή...», με αφετηρία τον πρώτο της διορισμό, υποδηλώνει έναν τρόπο τοποθέτησης του εαυτού της μέσα στην επαγγελματική ιστορία, όχι ως απλή αφηγηματική αναδρομή, αλλά ως ισχυρή δήλωση ταυτότητας. Η επιλογή να ξεκινήσει με αναφορά σε ένα περιβάλλον γεωγραφικής απομόνωσης, ενέχει συμβολικό βάρος, σύμφωνα με το οποίο η αφηγήτρια αυτοπροσδιορίζεται από την

αρχή ως «εκπαιδευτικός της περιφέρειας», μια επαγγελματίας που έχει πειστεί. Αυτή η επιλογή έχει ενδιαφέρον καθώς η αφηγήτρια είχε τη δυνατότητα να ξεκινήσει από την παιδική της ηλικία, τις σπουδές ή ακόμη και από το σήμερα. Αντ' αυτού, επιλέγει να ξεκινήσει από τον χώρο και την πράξη της διδασκαλίας: δηλαδή, ξεκινά από τη θέση του επαγγελματία, όχι του ανθρώπινου προσώπου. Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι το αφήγημα θα εστιάσει κυρίως στον εργασιακό βίο ως φορέα νοήματος και ταυτότητας.

Επιπλέον, αναδεικνύεται και μια διχοτόμηση που οργανώνει αφηγηματικά και νοηματικά το απόσπασμα: πριν την ΠΣ και μετά, και συνεχίζει με την εμπειρία της συνεργασίας με την Κάτια, η οποία παρουσιάζεται «καταπληκτική εμπειρία», «εξαιρετική».. Η Κάτια δεν περιγράφεται απλώς ως συνεργάτης, αλλά ως φορέας μετασχηματισμού. Έτσι, με ελάχιστες λέξεις και χωρίς να υπεισέρχεται ακόμη σε λεπτομέρειες, η Δανάη παρουσιάζει την ΠΣ όχι απλά ως υποχρεωτικό θεσμό, αλλά ως εμπλουτιστική εμπειρία. Επιπλέον, μέσω της αναφοράς ότι η εμπειρία αυτή συνέβη «σε περίοδο καραντίνας» επισημαίνεται ότι σε μια εποχή κρίσης και αβεβαιότητας, η είσοδος της ΠΣ λειτουργεί για την αφηγήτρια ενισχυτικά.

Προσαρμογή, ισότιμη σχέση και μοίρασμα των ρόλων – «Σε αυτή την τάξη έχετε δύο δασκάλες»

«Βέβαια, στην αρχή μέχρι να βρούμε τους ρυθμούς μας ήταν λίγο δύσκολο στο να μπορέσουμε να συγχρονιστούμε μέσα στην τάξη. Δηλαδή εγώ δεν είχα εμπειρία με άλλον συνάδελφο να με παρακολουθεί, σε εισαγωγικά, την ώρα που κάνω μάθημα. Οπότε ήταν κάτι πρωτόγνωρο για μένα. [...] Όσες φορές τέλος πάντων μου ζήτησε να κάνει μάθημα μέσα στην τάξη, εννοείται ότι της έδωσα το βήμα. Εγώ καθόμουν στην πίσω μεριά. Και τις φορές που έκανε μάθημα και μπορώ να πω — αν επιτρέπεται ο όρος — “κολλούσε”, αυτόματα τη συμπλήρωνα. Έπαιρνε το θάρρος η Κάτια, ξεκολλούσε και συνέχιζε το μάθημα. [...] Εξήγησα στα παιδιά ότι σε αυτή την τάξη έχετε δύο δασκάλες: την κυρία Δανάη και την κυρία Κάτια. Είστε πάρα πολύ τυχεροί. [...] Όταν χρειάστηκε να αρρωστήσω και να πάρω άδειες, η Κάτια ήταν η δασκάλα της τάξης και έκανε κανονικά το μάθημα αντί για μένα. Τις φορές που έλειπα, έπαιρνα τηλέφωνο σε ανοιχτή ακρόαση και έλεγα: “Παιδιά, σήμερα θα κάνετε μάθημα με την κυρία Κάτια. Θα δείξετε την ανάλογη προσοχή.” [...] Η συνεργασία με την Κάτια ήταν — τι να σου πω... — από τις ωραιότερες συνεργασίες. Η χημεία που είχαμε ήταν καταπληκτική. Δεν θεωρήσαμε ποτέ ότι εγώ είμαι η δασκάλα και εκείνη η υποδεέστερη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Από εκεί ξεκινάει: αν η σχέση είναι ισότιμη, όλα κυλάνε πολύ ωραία.»

Το παρόν αφήγημα καταλαμβάνει κεντρική θέση στη συνέντευξη της Δανάης, λειτουργώντας ως ο βασικός αφηγηματικός άξονα. Η αφήγηση εστιάζει καταρχάς στη φάση της προσαρμογής, την οποία η αφηγήτρια αναγνωρίζει με ειλικρίνεια ως «λίγο δύσκολη». Η λέξη «συγχρονιστούμε» αποτελεί κεντρικό μοτίβο, αναγνωρίζεται πως η συνύπαρξη στην τάξη δεν είναι αυτονόητη, αλλά απαιτεί επαναδιαπραγμάτευση του χώρου, του ρόλου και ακόμη και της φωνής. Η εμπειρία της «παρακολούθησης» από άλλον εκπαιδευτικό βιώνεται αρχικά ως άβολη, φωτίζοντας το ζήτημα της έκθεσης, όχι ως έκφραση αμφισβήτησης αλλά ως φαινόμενο καινούριο. Παρ' όλα αυτά, η μορφή με την οποία αναδύεται η Κάτια είναι κατεξοχήν θετική: «διακριτική», «αθόρυβη», «δεν με έκανε να νιώσω άσχημα». Αυτή η επιλογή χαρακτηριστικών δεν είναι ουδέτερη, αλλά λειτουργεί ως κώδικας για το πώς πρέπει να είναι μια συνεργασία εντός της ΠΣ, προσδιορίζοντας έμμεσα ένα πρότυπο επαγγελματικής συνύπαρξης.

Η σταδιακή εναρμόνιση μετατοπίζει τη σχέση από την απλή συνύπαρξη στην αμοιβαία ενδυνάμωση. Η Δανάη υπογραμμίζει ότι η Κάτια ήταν «βοηθητική» και για την ίδια, όχι μόνο στον μαθητή, προσδιορίζοντας τον εκπαιδευτικό της ΠΣ ως συνάδελφος με ενεργό ρόλο συνολικά στην τάξη. Το γεγονός ότι η Δανάη «της έδινε βήμα» και καθόταν πίσω όταν εκείνη δίδασκε, καταδεικνύει αναστολή εξουσίας, εμπιστοσύνη και πρόθεση για δημιουργία χώρου στον άλλον. Η αφήγηση οικοδομεί έτσι μια εκδοχή ισότιμων ρόλων.

Η Δανάη περιγράφει τη συνεργασία και ως δημιουργική δράση, όπου από τα εργαστήρια δεξιοτήτων μέχρι τις πειραματικές δραστηριότητες, αναδύεται μια τάξη όπου η συνύπαρξη των δύο εκπαιδευτικών γεννά δυνατότητες. Η χρήση εικόνων όπως τα «ηφαίστεια» και οι «υδροστρόβιλοι» δεν λειτουργεί μόνο περιγραφικά, αλλά αποδίδει δυναμική και ενθουσιασμό. Το έργο δεν μένει στο επίπεδο του θεωρητικού, αλλά ενσωματώνει βιωματικές πρακτικές, επιτελώντας τον παιδαγωγικό μετασχηματισμό μέσα από τη συνεργασία.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διάσταση της συνεργασίας που αναδεικνύεται στο παρόν αφήγημα, όταν η Κάτια «κολλούσε» και η Δανάη «τη συμπλήρωνε», με γεγονός που δεν βασιζόταν σε εκ των προτέρων συνεννόηση, αλλά σε κατανόηση στον χρόνο εκτέλεσης της διδασκαλίας. Επιπλέον, η Δανάη επιλέγει την αφήγηση του περιστατικού απουσίας λόγω ασθένειας, κατά το οποίο η Δανάη παραχωρεί τον ρόλο της δασκάλας στην Κάτια, αναλαμβάνοντας πλήρη εκπαιδευτική αρμοδιότητα.

Η αφήγηση κλείνει με μια καθοριστική τοποθέτηση, σύμφωνα με την οποία η επιτυχία ή η αποτυχία της ΠΣ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς την

αντιλαμβάνεται ο δάσκαλος της γενικής αγωγής. Η Δανάη κάνει λόγο για «ισάξιο» συνάδελφο, «σημαντικό μέλος» της τάξης, όχι βοηθό. Το αφήγημα μετασχηματίζεται σε κριτική τοποθέτηση απέναντι σε αντιλήψεις που υποβαθμίζουν τον ρόλο του ΠΣ και προωθεί μια θεώρηση συλλογικότητας, ισότητας και συνδημιουργίας.

Ανάδυση δυσκολιών – Μια νέα συνεργασία χωρίς “χημεία”

«Την τρίτη χρονιά... με άλλη τάξη, [...] είχα εμπειρία με μία άλλη παράλληλη. Η Δέσποινα νεαρή σε ηλικία, ήταν η πρώτη της χρονιά. Η ηλικία παίζει ρόλο, ναι παίζει ρόλο, και ο χαρακτήρας βέβαια. [...] Ενώ η Κάτια [...] ήταν μία πιο ώριμη γυναίκα [...] ήταν ένα νεαρό κοριτσάκι 23 χρόνων, έπαιξε πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. [...] Η Δέσποινα... λόγω του νεαρού της ηλικίας, τίποτε άλλο – τις γνώσεις τις είχε η κοπέλα – απλά δεν είχε την όρεξη, δεν είχε τη διάθεση, δεν ασχολήθηκε με το παιδί. Δυστυχώς η χρονιά εκείνη που είχα τη Δέσποινα μέσα στην τάξη πέρασε και δεν άγγιξε στο συγκεκριμένο μαθητή» .

Το αφηγηματικό αυτό απόσπασμα παρατίθεται ως αντιπαραβολή προς την προηγούμενη εμπειρία της αφηγήτριας με την Κάτια και αποτυπώνει μία ανεπιτυχή συνεργασία. Δεν περιορίζεται στην περιγραφή γεγονότων, αλλά παραθέτει αντιθετικά ζεύγη όπως ωριμότητα/ανωριμότητα, δέσμευση/αδιαφορία τα οποία λειτουργούν αξιολογικά προς την εκπαιδευτική πράξη.

Ουσιαστικά, μετά από δύο χρόνια συνεργασίας, που παρουσιάστηκαν ως ιδανικά, και βρίσκεται σε μία δυσλειτουργική κατάσταση. Ο τρόπος με τον οποίο η Δανάη εισάγει την αφήγηση, «Η Δέσποινα, νεαρή σε ηλικία...», κατασκευάζει από την αρχή την αιτιολόγηση της αστοχίας: το νεαρό της ηλικίας παρουσιάζεται απλώς ως δομικός παράγοντας αποτυχίας της συνεργασίας. Παρότι η αφηγήτρια διευκρινίζει ότι «είχε τις γνώσεις», δηλώνει ρητά: «δεν είχε την όρεξη, δεν είχε τη διάθεση», υπογραμμίζοντας πως η θέληση και η προσωπική στάση είναι αυτά που καθορίζουν την επιτυχία της ΠΣ, όχι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Το αφήγημα συγκροτείται επίσης μέσα από τη ρητή σύγκριση με το «προηγούμενο ιδανικό». Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι η Κάτια είχε «δικό της υλικό», έπαιρνε το παιδί έξω όταν χρειαζόταν, δημιουργούσε ευκαιρίες μάθησης ενώ η Δανάη «έδινε ένα τάμπλετ». Αυτή η αντίθεση κατασκευάζεται προσεκτικά για να δημιουργήσει συμβολικά αντίθετες φιγούρες επαγγελματισμού. Η «σχέση με τον μαθητή» χρησιμοποιείται όχι μόνο για να αξιολογηθεί η ΠΣ, αλλά και για να φωτιστεί το μέτρο της ευθύνης και της δεοντολογίας.

Ένα ακόμη κρίσιμο σημείο είναι η αποτυχία της συνεργασίας και στο επίπεδο της συναδελφικότητας, καθώς η Δανάη δεν συμμετέχει ούτε σε τεχνικές λειτουργίες της τάξης. Έτσι, η αφηγήτρια ενσωματώνει τη δυσλειτουργία όχι μόνο ως αποτυχία της ΠΣ με τον μαθητή, αλλά και ως επαγγελματική αποξένωση. Η αδυναμία αντικατάστασης σε μια περίοδο ασθένειας επιτείνει την εντύπωση ότι η νεαρή ΠΣ μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Η φράση «Μου έστειλε μήνυμα: γύρνα πίσω τώρα, δεν αντέχω» λειτουργεί αφηγηματικά ως σύμβολο της απόστασης από την έννοια της παιδαγωγικής δράσης.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι η Δανάη επικαλείται τη στάση των γονέων ως επιβεβαίωση των δικών της διαπιστώσεων, «υπήρχε δυσaréσκεια και από τους γονείς – το έβλεπαν». Αυτό προσδίδει συλλογική νομιμοποίηση στη δυσφορία της, ενισχύοντας το αφήγημα περί αντικειμενικής αποτυχίας, όχι απλώς προσωπικής ασυμφωνίας. Επομένως, μέσω του αποσπάσματος φωτίζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες η συνδιδασκαλία αποτυγχάνει, παρά το θεσμικό της πλαίσιο και επικυρώνεται η αξία της άρτιας πρότερης συνεργασίας.

Η Δανάη καταλήγει σε μια κριτική αξιολόγηση της στάσης ζωής της νεαρής συναδέλφου, η οποία *«έδινε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον στο προσωπικό της κομμάτι»*, *«δεν την ενδιέφερε καθόλου το επαγγελματικό»*. Αυτή η σύνδεση ζωής και επαγγέλματος είναι κρίσιμη, καθώς ο καλός εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από την επαγγελματική του δέσμευση. Η αποτυχία της ΠΣ δεν αποδίδεται ούτε σε θεσμικές ελλείψεις, ούτε σε συγκυρίες, αλλά σε έλλειψη εσωτερικής τοποθέτησης απέναντι στον ρόλο της.

Το αφήγημα για τη συνεργασία με τη Δέσποινα δεν λειτουργεί απλώς ως «αρνητικό παράδειγμα», αλλά ως αντιπαράδειγμα συνεργασίας στην ΠΣ. Μέσα από τη σταδιακή αποδόμηση αυτής της εμπειρίας, η αφηγήτρια αναδεικνύει τι απαιτεί η διδακτική δυάδα για να λειτουργήσει: συναισθηματική επένδυση, επαγγελματική δέσμευση, καθημερινή ενεργή παρουσία, αμοιβαιότητα και παιδαγωγική πρωτοβουλία. Η αφήγηση συγκροτεί έτσι έναν άτυπο κώδικα επαγγελματικής ηθικής, φωτίζοντας τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η ΠΣ δεν γίνεται φορέας ενίσχυσης, αλλά παράγοντας αδράνειας και απογοήτευσης.

Εμπειρίες συνεργασίας και διαφοροποίηση των ρόλων στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης

«Η Μαργαρίτα... μία κοπέλα καταπληκτική, σαν την Κάτια, καταπληκτική δηλαδή εκπαιδευτικός. Ήξερε τι ήθελε να κάνει, καταπάνω στο παιδί... εννοείται με τετράδιο

επικοινωνίας, εννοείται κάθε μέρα φυλλάδιο με το τι έκανε το παιδί, με το τι κατάφερε το παιδί να κάνει... Εννοείται διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως και η Κάτια. [...] Η Μαργαρίτα νεαρή σε ηλικία... 27 χρονών, καμία σχέση όμως με τη Δανάη. Και βοηθητική σε μένα και υποστηρικτική σε μένα... με τον μαθητή, πολύ κουβέντα, πολύ ομιλία, φτύσαμε αίμα που λέμε, αλλά... φτάσαμε σε σημείο να μη μπουσουλάει κάτω από την έδρα. Είναι εκεί. [...] Δυστυχώς η χρονιά εκείνη που είχα τη Δέσποινα... πέρασε και δεν άγγιξε. Ούτε με το παιδί ασχολήθηκε, ούτε με μένα. Δεν είχε διάθεση... κοιτούσε το ταβάνι. Αν μπορούσε να βγάλει το κινητό να μπει Facebook, θα το έκανε. [...] Υπήρχε χημεία. Έβγαινε από μόνο του, συμπλήρωνε η μία την άλλη. Όταν είχα καλή σχέση με τις συναδέλφισσες, το εισέπρατταν και τα παιδιά. Οπότε και αυτά λειτουργούσαν θετικά. Είχαν δύο δασκάλους. Ήταν τυχερά.»

Η παρούσα αφηγηματική ενότητα εστιάζει στη διαδοχική εμπειρία της αφηγήτριας με τέσσερις εκπαιδευτικούς ΠΣ, δομημένη μέσα από συγκρίσεις και αξιολογικές αποτιμήσεις, οι οποίες συνιστούν κρίσιμους δείκτες για την ανάδυση επαγγελματικών ταυτοτήτων και σχέσεων εξουσίας στην τάξη. Η παρουσίαση των τριών θετικά φορτισμένων συνεργασιών αντιπαραβάλλεται διαρκώς με μία δυσλειτουργική, με τρόπο που οργανώνει όχι μόνο το αφήγημα αλλά και τη θεμελίωση αξιών γύρω από την εκπαιδευτική πράξη.

Το απόσπασμα ξεκινά με αναφορά στη Μαργαρίτα, η οποία συστήνεται ως επαγγελματίας με εμπειρία, ηλικιακή ωριμότητα και ενσυνείδητη επιλογή του επαγγέλματος. Το ύφος της αφήγησης είναι emphatic και αξιολογικό, με τη χρήση επαναληπτικών επιθέτων και ενισχυτικών εκφράσεων:

«Μία κοπέλα καταπληκτική, σαν την Κάτια... καταπάνω στο παιδί... εννοείται με τετράδιο επικοινωνίας, εννοείται διαφοροποιημένη διδασκαλία...».

Η σύνδεση με την Κάτια λειτουργεί ως πρότυπο αναφοράς. Η αναφορά σε πρακτικές (φυλλάδια, επικοινωνία με γονείς, συμμετοχή στο μάθημα) τεκμηριώνει τον χαρακτηρισμό και υπογραμμίζει την επιθυμητή εκπαιδευτική στάση. Ειδικά η αλληλεπίδραση των δύο εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ως «αλληλεξάρτηση με την καλή έννοια», με έμφαση στον φυσικό, αβίαστο τρόπο συνδιδασκαλίας: «Έβγαινε από μόνο του. Έβγαινε αβίαστα...».

Η αφήγηση προχωρά με μία άλλη δασκάλα, τη Μαργαρίτα, νεότερη ηλικιακά αλλά εξίσου θετικά προσδιορισμένη. Εδώ η συνεργασία τοποθετείται σε πλαίσιο αντιμετώπισης συμπεριφορικών δυσκολιών: «Η Μαργαρίτα φτύσαμε αίμα που λέμε, με τον Χάρη. Πολύ κουβέντα, πολύ ομιλία... είναι εκεί». Η φράση «είναι εκεί»

επανέρχεται ως δείκτης διαθεσιμότητας και παρουσίας, καθιστώντας την επαγγελματική στάση της Μαργαρίτας πρότυπο συνύπαρξης και φροντίδας. Η Μαργαρίτα παρουσιάζεται επίσης ως συνεργάτιδα στο διδακτικό έργο, αλλά και ως άτομο που εμπλουτίζει το παιδαγωγικό περιβάλλον με προσωπικές αναφορές:

«Μιλούσαμε για τα έθιμα... έλεγε τις εμπειρίες της από τα άλλα σχολεία... κάναμε μαζί τα εργαστήρια δεξιοτήτων».

Η αφήγηση κορυφώνεται με μία αφηγηματική αντιπαραβολή, «είχα τύχη με τις τρεις», «στη μία δεν άγγιξε». Η Δέσποινα προβάλλεται διαρκώς ως αντιπαράδειγμα: απουσία εμπλοκής, έλλειψη διάθεσης, μη αξιοποίηση του ρόλου της. Το λεξιλόγιο γίνεται εδώ φορτισμένο, με σχήματα που περιγράφουν αδράνεια ή απουσία:

«Κοιτούσε το ταβάνι», «δεν έκανε τίποτα», «αν μπορούσε να βγάλει το κινητό, θα το έκανε...».

Η προσωπική απογοήτευση κορυφώνεται όταν η αφηγήτρια τονίζει τη δική της σταθερή στάση απέναντι σε όλες:

«Εγώ φέρθηκα με τον ίδιο τρόπο. Έδωσα χώρο, χρόνο, βήμα. Δεν άγγιξε όμως».

Η αφήγηση, συνεπώς, δεν αποδίδει τις αποτυχίες σε συνθήκες, αλλά σε εσωτερικά χαρακτηριστικά της συνεργάτιδας (αδιαφορία, απουσία συνειδητής επιλογής, επικέντρωση στην προσωπική ζωή). Η σύνδεση της προσωπικής στάσης με την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης αναδεικνύεται ως σταθερό μοτίβο.

Προς ενίσχυση της θέσης της οι μαθητές παρουσιάζονται ως δέκτες αυτής της θετικής δυναμικής, η ικανοποίησή τους και η συμμετοχή τους προβάλλεται ως τεκμήριο της επιτυχίας. Η φράση «είχαν την τύχη να έχουν 2 δασκάλες» ενσωματώνει μια πολιτική του μη-στιγματισμού, όπου η ΠΣ εμφανίζεται ως ενισχυτικό πλαίσιο για όλους.

Η αφήγηση κλείνει με την αναγνώριση της αξίας της ΠΣ και της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ως βασικού παράγοντα. Υπογραμμίζεται ότι «πρέπει να τη δοκιμάσεις για να δεις αν το έχεις», μια φράση που λειτουργεί ως κάλεσμα για επαγγελματικό αναστοχασμό. Η τελευταία της φράση συνοψίζει τη στάση της: «όλοι μπορούμε, αρκεί να το προσπαθήσεις».

Η διαδρομή μέσα από τέσσερις συνεργασίες στον θεσμό της ΠΣ

«Εντάξει από όλες, 4 είχα την τύχη, στις 3 μου ήμουν πολύ τυχερή, πάρα πολύ τυχερή. [...] Και εγώ περνάω πολύ ωραία μες στην τάξη μαζί τους [...] καθόμαστε δίπλα δίπλα στην έδρα μιλάμε: “Τι θα κάνουμε; Τι πλάνο έχουμε; Τι σκέφτεσαι για δράση;

Παρατήρησα αυτό...”. [...] Η Κάτια όχι μόνο το ήθελε, η Κάτια μου ζήτηγε να κάνει και μάθημα [...]. Και εγώ όχι εκτός τάξης, εγώ πίσω ήμασταν μαζί, δεν την άφηνα. [...] Η Μαργαρίτα το ίδιο δεν θα μου ζητήσει να κάνει μάθημα [...] αλλά παίρνει το λόγο και συμπληρώνει [...] όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο. [...] Η Μαργαρίτα μου εκμυστηρεύτηκε: “δεν με δεχόντουσαν μέσα στην τάξη, δεν με άφηναν να μιλήσω [...] με είχαν πίσω με το παιδί στο τελευταίο θρανίο”. [...] Είμαστε συνάδελφοι και πάλι εκεί θεωρώ ότι στον δάσκαλο της γενικής παίζει ρόλο χαρακτήρας. Όλα είναι βάση χαρακτήρα. [...] Εμένα μου αρέσει και η συντροφικότητα πια [...] σου φτιάχνει τη διάθεση ο άλλος ο συνάδελφος που έχεις εκεί; Αν έχεις καλή συνεργασία δεν σε αφήνει. [...] Λέω “τι θα κάνω τη μεθεπόμενη χρονιά, δεν θέλω να μείνω μόνη. Δεν θέλω να μείνω μόνη καλόμαθα, μου αρέσει.” [...] Στην αρχή η Μαργαρίτα μιλούσε όπως μιλάμε εμείς τώρα [...] “Μαργαρίτα, λίγο πιο σιγά.” [...] Όταν όμως υπάρχει καλή διάθεση, το βρήκες. Βρίσκεις τη χρυσή τομή. Το βρήκαμε. [...] Αυτό που μου είπε η Μαργαρίτα “μου απαγόρευσε να μιλάω”, τι έχουμε δικτατορία; [...] Δεν είναι ωραίο να το βιώνει ένας συνάδελφος. [...] Μεγαλώνοντας εμείς οι εκπαιδευτικοί... μετά τα 55, όταν δεν έχουμε υποχρεώσεις, ίσως ξαναγεννιόμαστε απ’ την τάξη. Κάνουμε επανεκκίνηση.»

Η αφηγηματική ενότητα ξεκινά με μια σύντομη επισκόπηση της εμπειρίας της αφηγήτριας από τέσσερις διαφορετικές συνεργασίες με συναδέλφους ΠΣ. Η καθημερινότητα στο σχολείο παρουσιάζεται με έντονη συναισθηματική χροιά, καθώς η αφηγήτρια τονίζει πόσο «κακόμαθε» από την παρουσία ενός ανθρώπου δίπλα της, τόσο σε πρακτικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Στιγμιότυπα από τη ροή της σχολικής ημέρας, όπως η επιμερισμένη διόρθωση των τετραδίων, η από κοινού παρακολούθηση των παιδιών, οι αυθόρμητοι διάλογοι κατά την ώρα του μαθήματος σκιαγραφούν ένα πλαίσιο αρμονικής, αυθόρμητης συνεργασίας.

Συνεχίζοντας επανέρχεται στην ξεχωριστή σημασία που έχει αποδώσει στην πρώτη εμπειρία με την Κάτια, η οποία παρουσιάζει έντονη επιθυμία να συμμετάσχει ενεργά στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ ταυτόχρονα αναλάμβανε πρωτοβουλίες με την υποστήριξη της Δανάης. Οι επόμενες δύο συνεργασίες, με τη Μαργαρίτα και τη Μαργαρίτα, δεν παρουσίασαν στοιχεία πρωτοβουλίας ωστόσο χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, προσφορά, συνεργατικότητα και απόλυτο σεβασμό στον ρόλο και τις ανάγκες της τάξης.

Η αφήγηση εμπλουτίζεται με τις προσωπικές μαρτυρίες των συναδέλφων ΠΣ, που φωτίζουν την πραγματικότητα σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα. Η Μαργαρίτα, για παράδειγμα, μοιράστηκε ότι σε προηγούμενη τοποθέτηση της είχε απαγορευτεί να

μιλά, της είχε επιβληθεί να κάθεται απομονωμένη με το παιδί στο τελευταίο θρανίο, χωρίς καμία συμμετοχή στη διδασκαλία. Αυτό γίνεται αφορμή για την αφηγήτρια να σχολιάσει τον ρόλο του δασκάλου γενικής αγωγής ως καταλυτικό παράγοντα για την επιτυχία της συνεργασίας.

Προχωρώντας, η αφηγήτρια αναφέρεται στον ψυχικό και συναισθηματικό αντίκτυπο της ΠΣ στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού. Η παρουσία ενός υποστηρικτικού προσώπου στην τάξη αποφορτίζει, παρέχει συντροφικότητα και λειτουργεί ως συναισθηματικό αποκούμπι στις δύσκολες στιγμές. Αναφέρει χαρακτηριστικά πως όταν κάποιος έχει «μαύρες μέρες», η καλή συνεργασία μπορεί να φτιάξει τη διάθεση και να κρατήσει σε ισορροπία την τάξη και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Δεν κρύβει, μάλιστα, την ανησυχία της για το μέλλον και τη πιθανή μοναξιά που θα νιώσει αν κάποια χρονιά βρεθεί σε τάξη δίχως ΠΣ, συμπληρώνοντας επιπλέον επιδιώκει συνειδητά να τοποθετείται σε τμήματα που διαθέτουν ΠΣ.

Στο τέλος, η αφήγηση αποκτά ευρύτερη κοινωνιο-επαγγελματική διάσταση, με αναφορές στις μεταβολές που έχει ζήσει στον χώρο της εκπαίδευσης. Παρατηρεί ότι το παλιότερο ηλικιακό χάσμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σήμερα δεν υφίσταται στον ίδιο βαθμό, ενώ υπογραμμίζει ότι όσο περιορίζονται οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, εκείνοι επανέρχονται πιο ήρεμοι και διαθέσιμοι στην τάξη. Σημειώνει με χιούμορ ότι πολλοί εκπαιδευτικοί κάνουν «επανεκκίνηση» μετά τα 50, καθώς μειώνονται οι εξωτερικές υποχρεώσεις.

Η αφήγηση ολοκληρώνεται με μία τοποθέτηση, ότι το ουσιαστικό ζητούμενο για την επιτυχία της ΠΣ είναι η συνεργασία και η ισοτιμία. Η αφηγήτρια απορρίπτει κατηγορηματικά τον διαχωρισμό των ρόλων σε «δάσκαλο τάξης» και «παράλληλο», προτάσσοντας την ενότητα, την αλληλοϋποστήριξη και τον αλληλοσεβασμό ως θεμέλια της σχολικής ζωής.

Από τη σχολική αυστηρότητα στην αναγνώριση του ατόμου - Μνήμες παιδικών και εφηβικών χρόνων

«Ήταν ένας κύριος αυστηρός, πάρα πολύ αυστηρός. Εγώ ήμουν καλή μαθήτρια, όμως καλή μαθήτρια εννοώ ήμουν τυπική στις υποχρεώσεις μου [...]. Τότε όμως ήταν η μόδα, ο δάσκαλος σήκωσε χέρι. Το έζησα αυτό. [...] Μου έδωσε με τη βέργα μία στο ένα χέρι, μια στο άλλο χέρι, το χέρι μου κατακόκκινο. Έφυγε δάκρυ. Δεν έκλαψα. Για ενόητους λόγους. Και κοιτούσα τον αδερφό μου στα μάτια. [...] Δεν γίνονται όλοι οι επιστήμονες, κάποιοι θα γίνουν και οι τεχνίτες. Έχει ανάγκη η κοινωνία από τεχνίτες. Και είναι

καταπληκτικός τεχνίτης, ήταν και είναι καταπληκτικός άνθρωπος. Μας ενδιαφέρει το ανθρώπινο στοιχείο. [...] Στο γυμνάσιο, εντάξει, ήταν λίγο καλύτερα τα πράγματα [...]. Δεν υπήρχε αυτή η προσβολή που ακούμε τη σημερινή εποχή. [...] Είχαμε το παιχνίδι, είχαμε αυτή την ελευθερία, ήμασταν παιδιά της γειτονιάς του έξω [...]. Ήμασταν τα διπλάσια παιδιά στο προαύλιο, δεν τσακωνόμασταν, δεν χτυπούσαμε, δεν υπήρχαν ατυχήματα.»

Κατόπιν σχετικής προτροπής της συνεντεύκτριας η Δανάη συνεχίζει μεταβαίνοντας στη παιδική της ηλικία, εστιάζοντας στις σχολικές εμπειρίες. Το σχολείο που φοιτούσε ήταν πολυπληθές, με 30 παιδιά ανά τάξη και εναλλαγή πρωινού και απογευματινού ωραρίου λόγω έλλειψης χώρων. Οι πρώτες μνήμες της εστιάζονται στους δασκάλους της, και πιο συγκεκριμένα σε έναν αυστηρό δάσκαλο στην ΣΤ΄ Δημοτικού και μια σκληρή δασκάλα στην Τετάρτη, η οποία της άσκησε σωματική τιμωρία επειδή έδωσε την ξύστρα στον αδερφό της κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρά την τραυματική φύση αυτών των εμπειριών, η αφηγήτρια σημειώνει πως ένιωθε αγάπη για τη δασκάλα της και θυμάται έντονα το βλέμμα συμπόνιας του αδερφού της όταν τιμωρήθηκε τόσο σκληρά και άδικα. Μέσα από αυτές τις μνήμες, προβάλλεται και η αντίληψή της για την εποχή, όπου η σωματική τιμωρία ήταν «της μόδας» και το χάσμα ηλικίας μεταξύ μαθητών και δασκάλων ιδιαίτερα έντονο.

Στη συνέχεια μεταβαίνει σε ένα άλλο περιστατικό, όπου αναφέρεται σε έναν συμμαθητή της ο οποίος, παρότι δεν ήταν καλός μαθητής, ήταν αγαπητός και εξελίχθηκε σε επιτυχημένο τεχνίτη. Η αφηγήτρια αναδεικνύει την αξία του ανθρώπινου στοιχείου και τη σημασία των μη ακαδημαϊκών διαδρομών.

Στη συνέχεια, προχωρά στη φοίτησή της στο Γυμνάσιο, όπου τα πράγματα ήταν πιο ήπια σε σχέση με το Δημοτικό, αν και οι μαθητές που παρουσίαζαν υποεπίδοση σε μαθήματα συχνά παραγκωνίζονταν. Παρ' όλα αυτά, δεν υπήρχε προσβλητική συμπεριφορά.

Η αφήγηση ολοκληρώνεται με μια νοσταλγική αναφορά στην καθημερινή ζωή στο σχολείο και στα διαλείμματα της εποχής, τονίζοντας την ελευθερία, τη συλλογικότητα, και την απουσία σοβαρών συγκρούσεων ή ατυχημάτων στο σχολικό προαύλιο. Το παιχνίδι, η γειτονιά και η παιδική ανεξαρτησία αναδεικνύονται ως θεμελιακά στοιχεία μιας άλλης εποχής σχολικής εμπειρίας.

Από το όνειρο της διδασκαλίας στις πρώτες εμπειρίες εκπαίδευσης

«Ήταν το όνειρό μου να γίνω δασκάλα. Έλεγα από μικρή ότι θα γίνω δασκάλα, μου άρεσε πάρα πολύ [...] Πώς και πώς την περιμέναμε την πρακτική. Η εμπειρία ήταν τέλεια [...]. Μπήκα πολύ άνετα, δεν είχα καθόλου φόβο [...] Μου άρεσε πάρα πολύ η συγκεκριμένη καθηγήτρια [...]. Είχε πολύ ωραία χροιά φωνής. Και είχε ένα λογοτεχνικό ύφος. Ήταν σαν να άκουγες, ρε παιδί μου, μία παραμυθού να σου μιλάει. [...] Δεν θα επέλεγα ποτέ ειδική. Δεν το μπορώ, δεν το δήλωσα καν στο μηχανογραφικό. [...] Τότε ήταν πιο απρόσωπα τα πράγματα. Τώρα, με το μεταπτυχιακό, είδα άλλη εικόνα, πιο ζεστή, πιο ανθρώπινη. Το ζήλεψα.»

Η αφηγηματική ενότητα έρχεται ως συνέχεια και χρονική επέκταση της προσωπικής και επαγγελματικής βιογραφίας της αφηγήτριας. Εδώ, μεταφερόμαστε στο χρονικό και νοηματικό στάδιο της μετάβασης από την παιδική επιθυμία για το επάγγελμα του δασκάλου στην εκπαιδευτική της πορεία στο πανεπιστήμιο. Επιλέγεται λόγω της ισχυρής αυτοβιογραφικής φόρτισης γύρω από την απόφαση να γίνει δασκάλα, της συναισθηματικής μνήμης που τη συνοδεύει και του τρόπου με τον οποίο ανασυγκροτείται το παρελθόν υπό το πρίσμα της σημερινής της επαγγελματικής θέσης.

Η αφήγηση ξεκινά με την αναφορά στο παιδικό της όνειρο να γίνει δασκάλα, στόχος που δηλώνεται με έμφαση και συνέπεια, μέσα από την επιλογή κατεύθυνσης στο λύκειο και την τελική φοίτηση σε Παιδαγωγικό Τμήμα. Αν και η μητέρα της είχε στρατιωτική πορεία και η πρώτη προτίμηση στο μηχανογραφικό ήταν στρατιωτικές σχολές, το παιδαγωγικό προέκυψε ως δεύτερη και ουσιαστική επιλογή, μία προσωπική επιλογή επιθυμίας και όχι συμβιβασμού.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η πανεπιστημιακή εμπειρία, η οποία εκ των υστέρων περιγράφεται ως «ωραία αλλά απρόσωπη». Παρότι η ίδια δεν ανέπτυξε στενές σχέσεις με τους καθηγητές της, θυμάται θετικά συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. λογοτεχνία και παιδικό σχέδιο), καθώς και μεμονωμένα χαρακτηριστικά διδακτικού ύφους, όπως τη χροιά φωνής και το αφηγηματικό ύφος της διδάσκουσας που συνέδεσε με εικόνα «παραμυθούς».

Ιδιαίτερη θέση κατέχει η εμπειρία της πρακτικής άσκησης, η οποία παρουσιάζεται ως καθοριστική. Η αφηγήτρια δηλώνει ότι «ζούσε για αυτή τη στιγμή» και περιγράφει με ενθουσιασμό την άνεσή της μπροστά στην τάξη, χωρίς ίχνος δισταγμού. Η πρακτική της πραγματοποιήθηκε στο ίδιο σχολείο όπου φοίτησε ως μαθήτρια, στοιχείο που προσδίδει κυκλική χροιά στην αφήγηση και υπογραμμίζει την ενσώματη σύνδεση με τον χώρο της μάθησης.

Καθώς η αφήγηση πλησιάζει στο τέλος της, μεταφέρεται στο παρόν και συγκρίνει τη σημερινή εμπειρία μεταπτυχιακών σπουδών με την προπτυχιακή. Εδώ, διατυπώνεται μια νοσταλγική απορία και ίσως ελαφρά πικρία για τη συναισθηματική απόσταση που χαρακτήριζε παλαιότερα το ακαδημαϊκό περιβάλλον: ενώ στο σήμερα βλέπει στενότερες σχέσεις φοιτητών-καθηγητών, αναγνωρίζει πως «τότε ήταν αλλιώς», προσδίδοντας ένα ανατοχαστικό επίπεδο στην αφήγηση.

Συμπερασματικά, στην παρούσα αφηγηματική ενότητα συμπεκνώνεται η μετάβαση από την παιδική επιθυμία στην πραγματοποίησή της, αναδεικνύοντας τις πρώτες σημαντικές εμπειρίες εκπαίδευσης που καθόρισαν τη σχέση της με τη διδασκαλία. Παράλληλα, ο τρόπος με τον οποίο μιλά για την ειδική αγωγή (την οποία απέκλεισε εξ αρχής) σκιαγραφεί και πλευρές επαγγελματικού αυτοπροσδιορισμού, που εδράζεται όχι μόνο σε γνώσεις αλλά κυρίως σε προσωπικές ανάγκες, συναισθηματική διαθεσιμότητα και αποστάσεις.

Ο διορισμός - Από τα διθέσια σχολεία στο αστικό κέντρο

«Ήμασταν πάρα πολύ τυχεροί γιατί εμείς με το που διοριστήκαμε επειδή άνοιξαν τα ολοήμερα διοριστήκαμε κατευθείαν. [...] Η καλύτερή μου εμπειρία είναι στην Μ. 8 χρόνια, τα 3 χρόνια ως διθέσιο. και τα 5 χρόνια ως μονοθέσιο με ολοήμερο όμως. [...] Και τι εκδρομές κάναμε τι Θεσσαλονίκη πήγαμε, Τι Κέρκυρα πήγαμε, Τι Λευκάδα πήγαμε... ήταν τα ωραιότερά μου χρόνια στη Μ. [...] Μη σου πω ότι και η διαδρομή, εμένα μου ήταν βάλαμο... ήταν ο προσωπικός μου χρόνος. [...] Όταν αγαπάς αυτό που κάνεις και φαίνεται και το προσπαθείς έχει αντίκρισμα, τελεία και παύλα.»

Η παρούσα αφηγηματική ενότητα αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης και πυροδοτείται από την ερώτηση της συνεντεύκτριας σχετικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία της αφηγήτριας: «Πώς διορίστηκες;». Η ερώτηση αυτή λειτουργεί ως αφηγηματικός σπινθήρας που πυροδοτεί μια εκτενή χρονική και συναισθηματική αναδρομή στην επαγγελματική της πορεία.

Η αφήγηση ξεκινά με τη χρονική αφετηρία του διορισμού, ο οποίος παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα συγκυριών, κυρίως της θεσμικής αλλαγής που επέφερε η επέκταση του ολοήμερου σχολείου. Η αφηγήτρια επισημαίνει ότι εργάστηκε μόνο δύο χρόνια ως αναπληρώτρια, περιγράφοντας με θέρμη και χαρακτηριστικά στιγμιότυπα την εμπειρία της σε διθέσια σχολεία και τη συνεργασία της με έναν «φοβερό» διευθυντή. Η αναφορά αυτή έρχεται για να τονίσει την αξία της πρώτης εμπειρίας και τη θεμελίωση επαγγελματικών στάσεων.

Στη συνέχεια προχωρά με την μακροχρόνια παραμονή της σε ένα χωρίο, όπου υπηρέτησε οκτώ έτη και την οποία χαρακτηρίζει επανειλημμένα ως την καλύτερη εμπειρία της. Δομικά, το σημείο αυτό λειτουργεί ως «κορυφή» της αφήγησης, καθώς περιγράφεται ως περίοδος προσωπικής και επαγγελματικής ολοκλήρωσης. Αναφέρεται στο μικρό μαθητικό πληθυσμό, την οικογενειακή ατμόσφαιρα, τις καλές σχέσεις με τους γονείς και τον δήμο, καθώς και την ιδιαίτερη φροντίδα που επέδειξε για τις συνθήκες του σχολείου. Στο ίδιο σημείο, προβάλλεται η βαθιά προσωπική εμπλοκή της με την κοινότητα και η δέσμευσή της στη μαθησιακή πορεία των παιδιών.

Έπειτα, συνεχίζει με την αφήγηση της μετακίνησής της σε αστικό κέντρο, μια μετάβαση που αν και πρακτικά διευκόλυνε την προσωπική της ζωή, παρουσιάζεται ως υποβάθμιση σε επίπεδο παιδαγωγικής εμπειρίας. Η σύγκριση μεταξύ πόλης και χωριού γίνεται με πολλαπλές θεματικές αντιπαραθέσεις, π.χ. ησυχία – άγχος, κοινότητα – ανταγωνισμός, στήριξη – πίεση. Η αφήγηση αποκτά συγκριτικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα, ενσωματώνοντας την κριτική στάση της αφηγήτριας απέναντι στην εκπαιδευτική καθημερινότητα της πόλης.

Η τελευταία ενότητα της αφήγησης επικεντρώνεται στη σχέση της αφηγήτριας με τους συναδέλφους, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα στο χωρίο που υπηρέτησε για οκτώ χρόνια. Καθώς ξεδιπλώνεται η καθημερινότητα του μονοθέσιου, παρουσιάζονται εικόνες από σχολικές γιορτές, συνεργατικά εγχειρήματα και αμοιβαία εμπιστοσύνη με τους γονείς. Η αφήγηση εναλλάσσει προσωπικά σχόλια με στιγμιότυπα δράσης, και σταδιακά χτίζει την εικόνα της δασκάλας που δρα με διάθεση, πρωτοβουλία και συνέπεια, αποσπώντας την αποδοχή των παιδιών και της κοινότητας.

Συνολικά, η αφηγηματική αυτή ενότητα είναι πλούσια σε θεματικά πεδία (διορισμός, εργασιακές σχέσεις, κοινότητα, συγκρίσεις χώρου, χιμεία με τους μαθητές) και προκύπτει μέσα από έναν ζωντανό προφορικό λόγο, με έντονες συναισθηματικές διακυμάνσεις. Η επιλογή του αποσπάσματος εξυπηρετεί την ανασύνθεση της επαγγελματικής ταυτότητας της αφηγήτριας, μέσα από το πρίσμα της προσωπικής προσφοράς και της ισχυρής διαπροσωπικής σύνδεσης με τους άλλους.

Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού

«Δεν είναι ένας, είναι πολλοί ρόλοι λοιπόν. Εντάξει, είσαι ο παιδαγωγός. Είσαι γονιός. Είσαι Ψυχολόγος. Είσαι νοσηλευτής. Είσαι δικαστικός, όχι με την κακή έννοια. Είσαι συνήγορος. Είσαι φίλος. [...] Για μένα δεν είναι μόνο επάγγελμα. Αλλά πρέπει να σου αρέσει. Πρέπει να το έχεις επιλέξει συνειδητά. [...] Θα έβαζα πρώτα όλους τους

υπόλοιπους και τελευταία το μαθησιακό κομμάτι. Γιατί όλα τα άλλα είναι μαθήματα ζωής. [...] Ο ρόλος της παράλληλης; Θεωρώ ότι είναι ο ίδιος. [...] Γιατί και θα μιλήσει και θα αγκαλιάσει και θα περιποιηθεί και θα μαλώσει.»

Η αφηγηματική ενότητα αυτή εντάσσεται ομαλά ως επόμενο στάδιο της προηγούμενης αναδρομής στην επαγγελματική εμπειρία και προσωπική αφοσίωση της αφηγήτριας, ενεργοποιείται όμως με σαφήνεια από την ερώτηση της συνεντεύκτριας: «*Πώς θα προσδιόριζες το ρόλο του εκπαιδευτικού;*».

Η αφηγήτρια ξεκινά με μια απαρίθμηση ταυτοτήτων, περιγράφοντας τον δάσκαλο ως επαγγελματία με ποικίλες ιδιότητες: παιδαγωγός, γονιός, ψυχολόγος, νοσηλευτής, δικαστής, φίλος. Η απαρίθμηση αυτή δεν ακολουθεί μια αυστηρά λογική δομή, αλλά λειτουργεί αφηγηματικά ώστε να αποδώσει τη συναισθηματική και κοινωνική πολυπλοκότητα του επαγγελματικού ρόλου. Το ότι χρησιμοποιεί τον όρο "δικαστικός" με διευκρίνιση «όχι με την κακή έννοια» δείχνει την επίγνωση της για την ηθική βαρύτητα του παιδαγωγικού ρόλου. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια στοχαστική αναφορά στην εκπαιδευτική εμπειρία ως τρόπο ζωής και όχι απλώς ως επάγγελμα. Τονίζεται ότι η σχέση με τα παιδιά επεκτείνεται πέρα από το διδακτικό κομμάτι, και ότι οι "ευχάριστες μέρες" της σχολικής ζωής δεν είναι απαραίτητα αυτές που σχετίζονται με το μάθημα, αλλά με τη διαπροσωπική σχέση και εμπειρίες.

Η Δανάη στη συνέχεια ενσωματώνει μια αξιολογική ιεράρχηση, τοποθετώντας το μαθησιακό κομμάτι τελευταίο στη "ζυγαριά" των ευθυνών και επισημαίνοντας εμφατικά τα «μαθήματα ζωής» που προσφέρονται ως πρωταρχικής σημασίας. Αυτή η τοποθέτηση δεν αναιρεί τη σημασία της μάθησης, αλλά την εντάσσει ως συνέπεια της σχέσης και της εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται.

Η αφηγηματική ενότητα ολοκληρώνεται με τη σαφή τοποθέτησή της Δανάης για τον ρόλο του εκπαιδευτικού της ΠΣ, τον οποίο θεωρεί ισότιμο και ταυτόσημο με εκείνον του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Η περιγραφή του ρόλου έρχεται μέσα από το προσωπικό της βίωμα και επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της ΠΣ "θα μιλήσει, θα αγκαλιάσει, θα περιποιηθεί, θα μαλώσει, θα συμβουλέψει". Το ύφος είναι βιωματικό, μεταφέροντας τον ρόλο ως εμπειρία, όχι ως θεωρητική θέση.

Συμπερασματικά, μέσω του αποσπάσματος φωτίζεται τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας της αφηγήτριας σε επίπεδο αξιών και στάσης απέναντι στον ρόλο της. Η λειτουργία της αφήγησης είναι κυρίως προσδιοριστική και αναστοχαστική, κατά την οποία όχι μόνο περιγράφεται τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός, αλλά και γιατί η ίδια επιλέγει να ενσαρκώνει αυτόν τον ρόλο με τρόπο

που υπερβαίνει το συμβατικό. Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται η εσωτερικευμένη αίσθηση αποστολής και το πάθος που συνοδεύει την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Υποστηρικτικοί και περιοριστικοί παράγοντες στην εκπαιδευτική πράξη

«Οι γονείς σίγουρα, οι συνάδελφοι σίγουρα και η διευθύντρια του σχολείου θεωρώ ότι παίζει σημαντικό ρόλο. [...] Το Υπουργείο δεν με διευκολύνει σε τίποτα. Στο μόνο που με διευκολύνει το Υπουργείο είναι το ότι υπάρχει η παράλληλη, ο θεσμός της παράλληλης. [...] Η ύλη από μόνη της, ούτως ή άλλως είναι ανασταλτικός και κουραστικός παράγοντας. Απλά εμείς τη θεωρούμε δεδομένη. [...] Δεν βγαίνει αβίαστα, έτσι, βγαίνει κουραστικά... τη θεωρούμε δεδομένη οπότε δεν στη λέει κανένας.»

Η αφηγηματική ροή εδώ εκκινεί από μια ερώτηση που λειτουργεί περισσότερο ως κάλεσμα για απολογισμό: «Ποια πρόσωπα και ποιοι παράγοντες θεωρείς ότι λειτούργησαν ενισχυτικά αλλά και παρεμποδιστικά;» Η αφηγήτρια ανταποκρίνεται άμεσα, επιλέγοντας να εστιάσει σε συγκεκριμένα πρόσωπα του σχολικού πλαισίου: γονείς, συναδέλφους και διευθύντρια. Η επιλογή αυτών των προσώπων δηλώνει μια καθαρά εμπειρική και καθημερινή προσέγγιση της υποστήριξης, χωρίς αναφορές σε θεωρητικούς ή μακροδομικούς παράγοντες. Η τοποθέτηση είναι λιτή, άμεση και χωρίς συναισθηματικό αποτύπωμα.

Από τη συγκεκριμένη αφήγηση λείπει η ανάπτυξη περίπλοκων περιστατικών ή συναισθηματικών εντάσεων, αντίθετα, υιοθετείται ύφος ρεαλιστικής απλότητας. Το ενδιαφέρον ωστόσο μετατοπίζεται αμέσως μετά σε έναν θεσμικό παράγοντα, το Υπουργείο Παιδείας. Η αφηγήτρια, μέσα από μια χιουμοριστική αφορμή που της προσφέρει η συνεντεύκτρια, διατυπώνει μια οξεία κριτική και δεν αποδίδει κανένα χειρισμό διευκόλυνσης στο Υπουργείο, πέραν της θεσμοθέτησης της ΠΣ. Η συγκεκριμένη αναφορά, μολονότι σύντομη, φανερώνει σαφή απογοήτευση ή αποστασιοποίηση από τις κρατικές δομές στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού.

Το απόσπασμα αποκτά ιδιαίτερη δυναμική όταν η συνέντευξη στρέφεται σε ένα παράγοντα που δεν αναφέρθηκε εξ αρχής, την ύλη. Ενώ δεν κατονομάστηκε ως περιοριστικός παράγοντας στην αρχική απάντηση, η αφηγήτρια επανέρχεται για να εξηγήσει γιατί αυτό συμβαίνει. Επισημαίνει ότι, μολονότι η ύλη είναι διαρκής πηγή άγχους και πίεσης, θεωρείται τόσο αυτονόητη και αμετάβλητη που σχεδόν παύει να κατονομάζεται. Η φράση «τη θεωρούμε δεδομένη» λειτουργεί ως κλειδί κατανόησης του λόγου της σιωπής. Παρά την επιβάρυνση που προκαλεί, η ύλη παύει να

αξιολογείται ως εμπόδιο, απλώς γιατί κανείς δεν πιστεύει ότι μπορεί να αλλάξει. Το αφηγηματικό βάρος πέφτει τελικά όχι στο ίδιο το θεσμικό πρόβλημα, αλλά στην κουλτούρα αποδοχής του: «είμαστε ταπεινοί διδάσκαλοι», «παλεύουμε με την ύλη κάθε χρόνο». Έτσι, η ενότητα φέρνει στην επιφάνεια όχι απλώς μια απάντηση για το τι δυσκολεύει ή ενισχύει την εκπαιδευτική εργασία, αλλά αποκαλύπτει τη βαθύτερη λογική με την οποία οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται, εσωτερικεύουν ή αποσιωπούν την πίεση.

Συνολικά, η παρούσα ενότητα σκιαγραφεί τον τρόπο που ο καθημερινός επαγγελματικός λόγος «αποφεύγει» να προβάλει ως προβληματικά στοιχεία που θεωρούνται ακλόνητα. Η ύλη, ως έννοια, εδώ δεν αναγνωρίζεται ως επιβαρυντική αλλά επιβεβλημένο πλαίσιο που έχει αφομοιωθεί στη ρουτίνα. Μέσα από αυτή τη στάση, η αφηγήτρια εκπροσωπεί έναν ευρύτερο επαγγελματικό ρεαλισμό, ο οποίος δεν εκφράζεται πάντα ευθέως, αλλά λειτουργεί καθοριστικά στη διαμόρφωση των προτεραιοτήτων και της καθημερινής πρακτικής του σχολείου.

Αναστοχασμοί και προτάσεις μέσα από την εμπειρία της ΠΣ

«Αναθεώρησα θετικά. [...] δεν το είδα καθόλου αρνητικά εξ αρχής, ήμουν πάρα πολύ θετική και έχω μια πάρα πολύ καλή εικόνα. [...] Φυσικά πήρα από την καθεμία, από τις 3 από τις 4, να το τονίσω, μόνο θετικά πήρα και με τον τρόπο που έκαναν μάθημα. [...] Θα πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη στήριξη όσον αφορά και την υλικοτεχνική υποδομή για αυτούς τους συναδέλφους. [...] Ο πρώτος λόγος για τους στόχους πρέπει να ανήκει στη συνάδελφο της Παράλληλης. Δεν είναι θέμα εξουσίας, είναι θέμα εξειδίκευσης.»

Η παρούσα αφηγηματική ενότητα προκύπτει με αφορμή μια ερώτηση της συνεντεύκτριας που αφορά την επίδραση της Παράλληλης Στήριξης στον επαγγελματικό αυτοπροσδιορισμό της αφηγήτριας. Το σημείο αυτό λειτουργεί ως κάλεσμα για αναστοχασμό και εσωτερική αποτίμηση. Η αφηγήτρια ανταποκρίνεται με έντονα θετικό πρόσημο, χρησιμοποιώντας επαναλήψεις («θετικά αναθεώρησα... πολύ θετικά») για να δηλώσει τη σαφή στάση της.

Ο μετασχηματισμός που έλαβε χώρα εντός της ΠΣ βασίζεται και σε μια εμπειρική αξιολόγηση, όπου αναγνωρίζεται η αξία της συνεργασίας, οι πολλαπλές αλληλεπιδράσεις, και η επαγγελματική της εξέλιξη μέσα από τις συναναστροφές με τις εκπαιδευτικούς της ΠΣ. Η αφήγηση εδώ είναι συμπυκνωμένη αλλά ζωντανή, με

έμφαση στη μάθηση μέσα από τη συνύπαρξη. Το ρήμα «πήρα» επαναλαμβάνεται για να δηλώσει τη γενναιοδωρία του βιώματος και την ανταποδοτικότητα της εμπειρίας.

Η ενότητα δεν περιορίζεται μόνο στον συναισθηματικό ή προσωπικό αντίκτυπο. Με αφορμή την ερώτηση για ενδεχόμενες βελτιώσεις του θεσμού, η αφηγήτρια αναδεικνύει σημαντικές πρακτικές παραλείψεις του εκπαιδευτικού πλαισίου. Δίνει έμφαση στην απουσία υλικοτεχνικής υποδομής (χώροι, υλικά, υποστηρικτικά μέσα) και επισημαίνει την ατομική επιβάρυνση που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ, τόσο σε οργανωτικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Αυτή η παράγραφος δηλώνει έναν λόγο πρακτικό, ρεαλιστικό και ταυτόχρονα διεκδικητικό. Προτείνεται, έμμεσα αλλά καθαρά, η ανάγκη για δομική ενίσχυση του θεσμού.

Η αφήγηση προχωρά έπειτα σε έναν πιο συλλογικό αναστοχασμό για το σχολικό κλίμα και τη θέση της ΠΣ μέσα σε αυτό. Η αφηγήτρια εντοπίζει φαινόμενα αустηρότητας και καταχρηστικής ανάθεσης καθηκόντων από πλευράς διευθυντών, κάνοντας σαφή αναφορά στην ανάγκη προστασίας και σεβασμού των επαγγελματικών ρόλων. Επιπλέον επισημαίνει την σημασία της ευγένειας και της κατανόησης από τους συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης και αποδίδει αξία στον σεβασμό ως αμοιβαιότητα και όχι ως ελεημοσύνη ή συμπάθεια.

Κλείνοντας, και με αφορμή ερώτηση για τη διαμόρφωση των στόχων για τον μαθητή με ΠΣ, η αφηγήτρια επιλέγει μια θέση καθαρής αποδοχής του ρόλου της ειδικής αγωγής, τονίζοντας ότι «ο πρώτος λόγος» ανήκει στη συνάδελφο της ΠΣ, αναγνωρίζοντας την εξειδίκευση και τη γνώση της. Δηλώνει ρητά πως αυτό δεν έχει να κάνει με ιεραρχία, αλλά με επιστημονική κατανομή ρόλων, ένας λόγος που εκπέμπει θεσμικό σεβασμό, επαγγελματική συναίσθηση και συνεργατική νοοτροπία.

Αναστοχασμός επί της συνολικής πορείας: Συνέπεια και ικανοποίηση

«Δεν θα άλλαζα απολύτως τίποτα [...] κάθε φορά προσπαθώ και δίνω τον καλύτερό μου εαυτό [...] αφού προσπάθησα, δεν μπορώ να με αδικήσω. [...] Δεν θα την άλλαζα την επιλογή του επαγγέλματος [...] αρκεί να είναι καθοδηγούμενο, να ξέρω πού κατευθύνομαι. [...] Μη με ρίζουμε στο λάκκο και πες μου κάνε ότι θες, δηλαδή καθοδήγησέ με λίγο...»

Η παρούσα σύντομη αφήγηση τοποθετείται χρονικά προς το τέλος της συνέντευξης και πυροδοτείται από την ερώτηση της ερευνήτριας που προσκαλεί την αφηγήτρια σε έναν προσωπικό και επαγγελματικό αναστοχασμό. Με απόλυτη σαφήνεια και αφοπλιστική απλότητα, η αφηγήτρια δηλώνει ότι *δεν θα άλλαζε τίποτα*

από την έως τώρα πορεία της. Το γέλιο που συνοδεύει την αρχική απάντηση υποδηλώνει τόσο τη βεβαιότητα όσο και την αίσθηση εσωτερικής πληρότητας που αποπνέει η στάση της. Η στάση αυτή δεν προκύπτει από αίσθημα αυτάρκειας ή αλαζονείας. Αντίθετα, η αφηγήτρια εξηγεί πως η ικανοποίησή της βασίζεται στην αίσθηση ότι κάθε χρόνο δίνει τον καλύτερό της εαυτό. Αυτή η επαναλαμβανόμενη προσπάθεια είναι το μέτρο αξιολόγησης για την ίδια. Χρησιμοποιεί χαρακτηριστικά το χρονικό ορόσημο «15 Ιουνίου» ως σημείο ετήσιου απολογισμού.

Η ίδια συνέπεια διατηρείται και όταν η ερωτώμενη καλείται να σχολιάσει την επιλογή επαγγέλματος. Δηλώνει αμετακίνητη στην απόφασή της να γίνει δασκάλα, αλλά προσθέτει μια σημαντική προϋπόθεση: την ανάγκη για *δομημένη καθοδήγηση*. Παρότι θετική στην εξέλιξη και τις αλλαγές, απορρίπτει την αυθαιρεσία και την αοριστία. Η παρομοίωση που χρησιμοποιεί «μη με ρίξουμε στο λάκκο και πες μου κάνε ό,τι θες» ενισχύει την αξία που φέρουν ο θεσμικός προσανατολισμός, η σαφήνεια των στόχων και των παιδαγωγικών κατευθύνσεων. Η αφήγηση ολοκληρώνεται με έμμεση αναφορά στην έλλειψη καθοδήγησης, όπως αυτή προκύπτει και από προηγούμενες ενότητες (π.χ. αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια), επαναφέροντας έτσι την ανάγκη για θεσμική υποστήριξη και οριοθέτηση.

Συμπερασματικά, μέσω της ενότητας συνοψίζεται ο αξιακός κώδικας της αφηγήτριας, προσωπική ευθύνη, διαρκής προσπάθεια, επαγγελματική συνέπεια και απαίτηση για καθαρούς ρόλους και οδηγίες.

Δ. Αναλυτική Αφαίρεση

Δ1. Πώς νοηματοδοτείται από τους δασκάλους που επιλέγουν συνδιδασκαλία το πλαίσιο της ΠΣ;

Η περίπτωση της Δανάης προσφέρει ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο παράδειγμα ερμηνείας του θεσμού της ΠΣ, αναδεικνύοντας πώς ο ρόλος της ΠΣ εντάσσεται όχι μόνο στη διδακτική πρακτική, αλλά και στον βιωματικό, συναισθηματικό και επαγγελματικό ορίζοντα του εκπαιδευτικού. Μέσα από την εμπειρία της, φωτίζονται κρίσιμες όψεις της ΠΣ, οι οποίες αποτυπώνονται παρακάτω.

Α) Η ΠΣ ως πλαίσιο μετασχηματισμού

Στην αφήγηση της Δανάης η ΠΣ εμφανίζεται ως κρίσιμο πεδίο αναστοχασμού και επαγγελματικής ανασυγκρότησης. Ερχόμενη από μακρά περίοδο αυτονομίας και μοναχικής άσκησης του εκπαιδευτικού της έργου, η ίδια περιγράφει την είσοδο της ΠΣ ως ποιοτική αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία. Αντί να τη δει ως

πρόσθετη ή υποστηρικτική δραστηριότητα μόνο για έναν μαθητή, αναγνωρίζει τη συνεργασία ως πυρήνα μιας νέας επαγγελματικής εμπειρίας. Με τον τρόπο αυτό, η ΠΣ συνιστά αφετηρία επανεκκίνησης του ρόλου της, όχι ως παράρτημα του μαθήματος, αλλά ως πλαίσιο που δημιουργεί νέες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και αναδιαμορφώνει ριζικά την εκπαιδευτική πρακτική της.

Β) Η ΠΣ ως πλαίσιο συντροφικότητας

Η Δανάη νοσηματοδοτεί την ΠΣ και σε μια βαθιά συναισθηματική διάσταση. Κεντρική στο λόγο της είναι η έννοια της «συντροφικότητας». Η παρουσία ενός άλλου ανθρώπου στην τάξη λειτουργεί για εκείνη ως συνεπιβάτης, αντίβαρο στην εργασιακή κόπωση και ψυχική φθορά. Η ΠΣ εγγράφεται στη εκπαιδευτική καθημερινότητα ως καθεστώς συναισθηματικής σταθερότητας και ασφάλειας. Δεν πρόκειται απλώς για τυπική συνεργασία, αλλά για μια βιωμένη εμπιστοσύνη και ανθρώπινη παρουσία. Έτσι η ΠΣ λειτουργεί για τη Δανάη ως καθημερινή ψυχολογική ενίσχυση και ως πεδίο συνύπαρξης που ανακουφίζει τη μοναξιά του δασκάλου.

Γ) Η ΠΣ ως ενίσχυση της διδακτικής πράξης

Από παιδαγωγική σκοπιά, η Δανάη αντιλαμβάνεται την ΠΣ ως πολυεπίπεδο εργαλείο ενίσχυσης της διδακτικής πράξης. Η από κοινού παρουσία στην τάξη και η ανταλλαγή παρατηρήσεων επιτρέπει αλληλοσυμπλήρωση του λόγου των δύο εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να εστιάσουν ταυτόχρονα σε διαφορετικούς μαθητές και ανάγκες, καθιστώντας την ΠΣ μέσο διαφοροποίησης, εμπλουτισμού και εμπάθυνσης της μάθησης. Η συνεργασία δεν αφορά μόνο τον «μαθητή-στόχο», αντίθετα, αναδιαμορφώνει την παιδαγωγική καθημερινότητα στο σύνολό της. Όταν λειτουργεί αποτελεσματικά, η ΠΣ ενδυναμώνει ολόκληρη τη λειτουργία της τάξης, εισάγοντας ένα μοντέλο πολυφωνικής διδασκαλίας όπου δύο εκπαιδευτικοί συνδιαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Δ) Η ΠΣ ως πλαίσιο συγκριτικής εμπειρίας και κρίσης

Στο λόγο της Δανάης αναδύεται μια έντονη συγκριτική διάσταση στην ερμηνεία της ΠΣ. Δεν θεωρεί το θεσμό ως κάτι στατικό ή τυποποιημένο, αλλά ως σχέση που διαμορφώνεται μέσα από αντίθετες εμπειρίες. Η εξαιρετική συνεργασία της με την Κάτια δημιουργεί για εκείνη ένα πρότυπο, ως εκ τούτου οι απογοητεύσεις από συνεργασίες με εκπαιδευτικούς που δεν επιδεικνύουν διάθεση ή είναι παθητικοί

οικοδομούν τον αρνητικό ορισμό της ΠΣ. Έτσι, η έννοια της ΠΣ αποκτά σχεσιακή ταυτότητα, η αξιολόγησή της στηρίζεται στην αμοιβαιότητα, στην εκτίμηση και στη χημεία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, παρά σε τυπικά προσόντα. Με άλλα λόγια, η Δανάη διαμορφώνει ένα υποκειμενικό ερμηνευτικό πλαίσιο της ΠΣ, όπου το νόημά της αναδύεται μέσα από τη σύγκριση επιτυχημένων και λιγότερο επιτυχημένων συνεργασιών.

Συνολικά: Στην αφήγηση της Δανάης η ΠΣ αναδεικνύεται ως πολυδιάστατο σύστημα νοημάτων αποτελώντας: χώρο επαγγελματικού μετασχηματισμού, παιδαγωγική ευκαιρία εμπλουτισμού της διδασκαλίας, συναισθηματικό στήριγμα και ταυτόχρονα κριτικό πεδίο όπου οι εμπειρίες φιλτράρονται και αξιολογούνται.

Δ2. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία, ευρύτερα, και το πλαίσιο της ΠΣ, ειδικότερα, στη συγκρότηση των επαγγελματικών τους ταυτοτήτων;

Η επαγγελματική ταυτότητα της Δανάης διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από μια διαρκή βιογραφική ροή, όπου παλαιότερες εμπειρίες, θεσμικές συνθήκες και προσωπικές ανατροφοδοτήσεις αλληλεπικαλύπτονται. Η ΠΣ λειτουργεί ως σημαντικός μετασχηματιστικός παράγοντας στο ώριμο επάγγελμα, αλλά η πλήρης κατανόηση της ταυτότητάς της απαιτεί την ενσωμάτωση και του προηγούμενου επαγγελματικού και βιογραφικού κεφαλαίου.

Α) Η βιογραφία ως θεμέλιο διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας

Η πρόιμη επαγγελματική μοναξιά και η συγκρότηση αυτάρκειας

Η Δανάη ξεκίνησε την επαγγελματική της καριέρα σε σχολεία με εντελώς απομονωμένη δομή, όπου απαιτείτο μεγάλη αυτονομία, πολυλειτουργικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα. Έτσι διαμορφώθηκε νωρίς η ταυτότητα της «δασκάλας-μονάδας», που επωμιζόταν κάθε πτυχή της σχολικής ζωής. Αυτή η εμπειρία δημιούργησε ένα ισχυρό υπόβαθρο αυτάρκειας και υπευθυνότητας, όμως όπως προκύπτει από την αναδρομική αφήγησή της, έκρυβε επίσης συναισθηματική απομόνωση και επαγγελματική φθορά. Η ανάγκη της για σχέσεις και συνεργασία παρέμεινε ανενεργή, υποκατεστημένη από την επιβίωση στο απαιτητικό σχολικό περιβάλλον.

Το σχολείο ως «διέξοδος»

Σε μεταγενέστερη περίοδο, η Δανάη βρέθηκε αντιμέτωπη με τις απαιτήσεις της οικογένειας και του ρόλου της ως μητέρας. Το σχολείο απέκτησε για εκείνη συμβολικό χαρακτήρα «καταφυγίου». Η επαγγελματική της ταυτότητα επεκτάθηκε και ο ρόλος της εκπαιδευτικού ενσωματώθηκε στη σταθερότητα της προσωπικής της ζωής. Η διδασκαλία έπαψε να είναι απλώς επαγγελματικό πλαίσιο και μετατράπηκε σε μέσο αυτοφροντίδας και αναζωογόνησης. Η προσωπική της βιογραφία λειτουργεί προσδίδοντας στην εργασία της νέα χαρακτηριστικά και ενισχύοντας την επαγγελματική της ταυτότητά, καθώς η εργασία αποτελεί πλαίσιο συναισθηματικής της αποφόρτισης και αναζωογόνησης.

Η επαγγελματική διαδρομή και η ηλικιακή ωρίμανση ως παράγοντες ταυτότητας

Η Δανάη αναφέρεται ρητά στην πορεία της με το πέρασμα του χρόνου. Περιγράφει ότι κατά την είσοδό της στο επάγγελμα δυσκολεύτηκε, λόγω της έντονης ηλικιακής διαφοράς με παλιότερους συναδέλφους, και αντιπαραβάλλει το παρόν ως φάση αναγέννησης και αυξημένης αυτογνωσίας. Επιπλέον, η παρέλευση των χρόνων την ελευθερώνει από κάποιες οικογενειακές πιέσεις, της επιτρέπει να αφοσιωθεί πλήρως στην τάξη με ανανεωμένη ενέργεια και στοχαστικό βάθος. Έτσι, η ταυτότητά της διαμορφώνεται όχι μόνο θεματικά (π.χ. γύρω από τη συνεργασία) αλλά και χρονολογικά, καθώς το βιογραφικό πέρασμα του χρόνου είναι καθοριστικό στην μετάβασή της από την απλή επιβίωση σε μια σκόπιμα νοηματοδοτημένη εκπαιδευτική πρακτική.

Η παιδική επιθυμία και ο καθοριστικός ρόλος του δασκάλου

Η Δανάη ανασύρει φορτισμένες μνήμες από την παιδική της ηλικία, όπου ο ρόλος του δασκάλου δεν ήταν απλώς ένα επάγγελμα, αλλά ένα πρόσωπο— πρότυπο το οποίο συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Η επιλογή του επαγγέλματος αποτελεί ένα πρώιμο παιδικό κάλεσμα, συνδεδεμένη με την επιθυμία προσφοράς, φροντίδας και κοινωνικής αναγνώρισης. Αυτή η προσδοκία δεν εξαντλήθηκε με τον διορισμό αλλά τροφοδότησε μια συνεχή αναζήτηση νοήματος μέσα στο σχολείο. Ως αποτέλεσμα, η ταυτότητά των εκπαιδευτικών δύναται να είναι συναισθηματικά επενδεδυμένη, προερχόμενη από παιγνιώδεις αναπαραστάσεις, όπου δεν «κάνει απλώς τη δασκάλα», αλλά «είναι δασκάλα».

Προσωπικές σχολικές εμπειρίες

Οι βιωματικές εμπειρίες από τη σχολική ζωή διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας της εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, οι εμπειρίες από την αυστηρή πειθαρχία και την τιμωρητική πρακτική που βίωσε κατά την παιδική της ηλικία στο Δημοτικό σχολείο, λειτουργούν ως καθοδηγητικά σημεία αναφοράς στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής ευαισθησίας και ενσυναίσθησης απέναντι στις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών της. Υπό αυτή την έννοια, η αρνητική εμπειρία του παρελθόντος αναδομείται συμβολικά σε μία ηθική και παιδαγωγική δέσμευση στο παρόν.

Οικογενειακές και κοινωνικές καταβολές

Η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται δυναμικά και σε συνάρτηση με τις οικογενειακές και κοινωνικές καταβολές του ατόμου. Η παρουσία της μητέρας στο οικογενειακό περιβάλλον, με σαφή και συμβολική αναπαράσταση επαγγελματισμού και πειθαρχίας λόγω του στρατιωτικού της επαγγέλματος, αποτέλεσε ένα πλαίσιο αναφοράς που ενδεχομένως ενίσχυσε την αντίληψη της εκπαιδευτικού για την αξία της τάξης, της οργάνωσης και της υπεύθυνης επαγγελματικής πρακτικής.

Δυναμικές οικογενειακής αλληλεπίδρασης

Η στενή σχέση που ανέπτυξε με τον δίδυμο αδερφό της και η κοινή εμπειρία των σχολικών βιωμάτων ενίσχυσαν έναν αξιακό κώδικα βασισμένο στην αλληλεγγύη και την αλληλοϋποστήριξη. Οι δυναμικές αυτής της έντονης οικογενειακής σχέσης μετασχηματίζονται και μεταφέρονται στην επαγγελματική σφαίρα ως παιδαγωγική πρακτική, ενισχύοντας την αντίληψη της εκπαιδευτικού για τη φροντίδα, την αλληλεγγύη και την ομαδικότητα εντός της σχολικής τάξης.

Ακαδημαϊκό περιβάλλον και εκπαιδευτικές εμπειρίες

Η συμμετοχή της Δανάης σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον και οι εμπειρίες από την επαφή της με συγκεκριμένα πρότυπα καθηγητών αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες στην ενίσχυση μιας παιδαγωγικής ευαισθησίας και μιας έμφασης σε δημιουργικές και βιωματικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο βίωσε την επίδραση συγκεκριμένων καθηγητών αλλά και την πρακτική άσκηση, αναδεικνύει τη σημασία που έχει η εκπαιδευτική εμπειρία όχι απλώς ως διαδικασία μετάδοσης γνώσης, αλλά ως ευρύτερη δημιουργική αλληλεπίδραση, στοιχείο που ενσωμάτωσε και στην προσωπική της επαγγελματική πρακτική.

Η ΠΣ ως μετασχηματιστικός παράγοντας της ταυτότητας

Εμπειρίες συνεργασίας με εκπαιδευτικούς ΠΣ

Η επαγγελματική ταυτότητα της αφηγήτριας διαμορφώνεται σημαντικά μέσα από τις ποικίλες εμπειρίες συνεργασίας με εκπαιδευτικούς ΠΣ. Η πρώτη εμπειρία συνεργασίας χαρακτηρίζεται από θετικές συναισθηματικές και πρακτικές διαστάσεις (αλληλοϋποστήριξη, ισότιμη σχέση και συνεργατική δράση), συμβάλλοντας στη συγκρότηση μιας θετικής αντίληψης για τη συνδιδασκαλία και τη συλλογικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, η αρνητική εμπειρία λόγω της απουσίας επαγγελματικού ενδιαφέροντος από νεότερη συνάδελφο ενίσχυσε περαιτέρω την κατανόηση της σημασίας της προσωπικής δέσμευσης, της ενεργής συμμετοχής και της επαγγελματικής ευθύνης για την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής πρακτικής. Ωστόσο, οι διαδοχικές θετικές εμπειρίες που ακολούθησαν επιβεβαίωσαν και εδραίωσαν την αξία της ποιοτικής συνεργασίας ως αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας.

Η ΠΣ ως μετασχηματιστικό γεγονός επαγγελματικής επανοηματοδότησης

Η εμπειρία της ΠΣ δρα ως καταλυτικός παράγοντας στην ώριμη φάση της καριέρας της. Η Δανάη δεν βιώνει την εισαγωγή στην ΠΣ ως απλή τεχνική αλλαγή ή ως βοήθημα προς τον μαθητή, αλλά ως αναδόμηση της σχέσης της με την παιδαγωγική της ταυτότητα μέσα από τη συνεργασία. Η σταδιακή ενσωμάτωση του συνεργατικού στοιχείου επιφέρει αναπροσανατολισμό του εαυτού της, όπου από αυτοδύναμη εκπαιδευτικό μεταβαίνει σε μέλος μιας διδακτικής δυάδας, όπου ευθύνη, λόγος και διδασκαλία γίνονται κοινά. Η συνεργασία παύει να είναι μόνον μέθοδος και εγκαθιδρύεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς της.

Το από κοινού διδάσκειν ως νέα πραγματικότητα

Καθώς ξεδιπλώνεται η αφήγησή της, γίνεται φανερό ότι η ταυτότητα της Δανάης ξεφεύγει από τον στενό επαγγελματικό ρόλο και παίρνει υπαρξιακό χαρακτήρα. Δεν μιλά απλώς ως δασκάλα, αλλά ως άνθρωπος που χρειάζεται κάποιο συνάδελφο στην τάξη. Η παιδαγωγική σχέση δεν είναι για εκείνη εργαλειακή, άλλα έχει εγγραφεί στον ψυχισμό της ως ένα δίκτυο στήριξης, αμοιβαιότητας και συντροφικότητας. Η ΠΣ επηρεάζει τόσο τις παιδαγωγικές πρακτικές της όσο και τις συνθήκες υπό τις οποίες επιθυμεί να εργάζεται πλέον. Αυτή η εξέλιξη αποδεικνύει ότι η ταυτότητα της έχει

μετατοπιστεί σε σχέση, προϊόν συναισθηματικών αναγκών και εμπειρικών αποθεμάτων που διατρέχουν όλα τα βιογραφικά στάδια της.

Η δράση εντός της ΠΣ ως πεδίο αξιολόγησης και ταυτοτικού προσδιορισμού

Η Δανάη συγκροτεί την ταυτότητά της και μέσα από κριτικές διακρίσεις προς συναδέλφους. Περιγράφει άλλους εκπαιδευτικούς ως αδιάφορους ή ανεπαρκώς συνεργατικούς, και αυτή η παρατήρηση λειτουργεί ταυτοτικά για εκείνη. Με την απόρριψη του «άλλου τύπου» εκπαιδευτικού επιβεβαιώνει τη δική της θέση ως υπεύθυνης, πρόθυμης και ενσυναισθητικής επαγγελματία. Η κριτική της δεν αφορά μόνο τη στάση απέναντι στην ΠΣ, αλλά τη γενικότερη εκπαιδευτική ηθική· δείχνει ότι η ταυτότητά της είναι εμποτισμένη με κανονιστικά στοιχεία, αίσθηση καθήκοντος και επαγγελματικών αξιών.

Συμπερασματικά: Η επαγγελματική ταυτότητα της Δανάης αποτελεί προϊόν μιας μακράς βιογραφικής πορείας, βιωμένων κρίσεων και μετασχηματισμού. Η ΠΣ προσφέρει την αφορμή για επανεξέταση και ανασυγκρότηση της ταυτότητας, αλλά αυτή η διαδικασία εδράζεται βαθιά σε παλαιότερα βιώματα, ανάγκες και προσωπικά νοήματα που διατρέχουν όλη την πορεία της ως εκπαιδευτικού και ως ανθρώπου.

Δ3. Με ποιους τρόπους επιδρά η βιογραφία και το πλαίσιο της ΠΣ στη διαμόρφωση της διδακτικής δυάδας;

Η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας στην περίπτωση της Δανάης δεν ακολουθεί μια απλή, γραμμική πορεία. Αντιθέτως, αναδεικνύεται ως πολύπλοκο φαινόμενο, στο οποίο συνυφαίνονται οι βιογραφικές της εμπειρίες, οι συναισθηματικές της ανάγκες, οι θεσμικές ρυθμίσεις και οι διαπροσωπικές δυναμικές. Η καθημερινή συνύπαρξη στο πλαίσιο της ΠΣ και η από κοινού πρακτική καθιστούν τη βάση μιας επαγγελματικής σχέσης βαθιά εγγεγραμμένης στην παιδαγωγική της Δανάης.

Α) Διαπροσωπική και επαγγελματική συμβατότητα: αναγκαία προϋπόθεση

Προσωπική και επαγγελματική συμβατότητα

Η συγκρότηση μιας αποτελεσματικής διδακτικής δυάδας υπερβαίνει τη θεσμική της συγκρότηση και προϋποθέτει την ύπαρξη προσωπικής και επαγγελματικής συμβατότητας μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Όπως αναδεικνύεται στην περίπτωση της Δανάης, η σχέση εμπιστοσύνης, ο αμοιβαίος σεβασμός και η επικοινωνιακή διαθεσιμότητα αποτέλεσαν δομικά στοιχεία της επιτυχημένης

συνεργασίας με την παράλληλη στήριξη. Η αναφορά στη "χημεία" με την Κάτια συνιστά ένδειξη ότι η αποτελεσματική συνεργασία προκύπτει μέσα από αμοιβαία αποδοχή και ενσυναίσθηση, στοιχεία που ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας και ελευθερίας δράσης εντός της τάξης.

Εμπιστοσύνη ως θεμέλιο της διδακτικής дуάδας

Η Δανάη αντιμετωπίζει την εμπιστοσύνη ως τον ακρογωνιαίο λίθο της συνεργασίας, η οποία αποτελεί επίτευγμα της σταδιακής αλληλεπίδρασης. Δεν αρκεί μόνο η φυσική παρουσία ή η καλή πρόθεση, απαιτείται η δυνατότητα να αναθέσει ρόλους στον συνάδελφό της, να του επιτρέψει να αναλάβει καθήκοντα ή ακόμα και να διδάξει μέρος μόνη του. Αυτή η πρακτική προϋποθέτει επαγγελματική αναγνώριση και ψυχολογική ασφάλεια. Η εμπιστοσύνη, έτσι, αποτελεί αφενός προϋπόθεση και αφετέρου επίτευγμα της σχέσης που ενισχύει τη διδακτική дуάδα και εμπεδώνει σταδιακά τη συνεργασία τους.

Β) Κοινή παιδαγωγική οπτική και φιλοσοφία ένταξης

Ένα κρίσιμο πεδίο επαγγελματικής συμβατότητας το οποίο ενισχύει την διδακτική дуάδα εντοπίζεται στη σύμπλευση των δύο εκπαιδευτικών ως προς τη θεώρηση του ρόλου της ΠΣ. Η Δανάη αναγνωρίζει την εκπαιδευτικό της ΠΣ, όχι ως αποκλειστικό στήριγμα ενός μαθητή με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες, αλλά ως υπεύθυνη για το σύνολο της τάξης. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την έννοια της συνεκπαίδευσης και περιορίζει τους κινδύνους αποκλεισμού και αναπαραγωγής στερεοτύπων. Η αποδοχή της εκπαιδευτικού της ΠΣ ως ισότιμου μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας συνιστά θεμελιακή αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία αποτυπώνεται στον καθημερινό λόγο και στις πρακτικές της Δανάης: οι μαθητές αναγνωρίζουν «δύο δασκάλες», όχι μία δασκάλα και μία «βοηθό».

Γ) Θεσμικές και συγκυριακές συνθήκες ως διαμορφωτικοί παράγοντες

Η λειτουργικότητα της διδακτικής дуάδας καθορίζεται και από εξωτερικούς θεσμικούς και συγκυριακούς παράγοντες. Οι διαδικασίες τοποθέτησης, η χρονική διάρκεια των συμβάσεων και η ύπαρξη διοικητικής στήριξης (διεύθυνση σχολείου, ΚΕΔΑΣΥ) διαμορφώνουν το πλαίσιο εντός του οποίου μπορεί να καλλιεργηθεί μια ουσιαστική σχέση. Η Δανάη αναγνωρίζει ότι η σταθερότητα της παρουσίας της ίδιας παράλληλης για περισσότερα από ένα έτη ενίσχυσε την εμπιστοσύνη και την

αποτελεσματικότητα της συνεργασίας. Επιπλέον, η θεσμική ενίσχυση της ΠΣ ως υποστηρικτικού εργαλείου για το σύνολο της τάξης ενδυναμώνει την κουλτούρα συνευθύνης και παιδαγωγικής αλληλεγγύης.

Δ) Η επίδραση των θετικών εμπειριών: ενδυνάμωση και επαγγελματικός επαναπροσδιορισμός

Οι θετικές εμπειρίες εντός της διδακτικής δυάδας επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικής στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στη συνεργασία εν γένει και ειδικότερα ως προς τη διδακτική δυάδα. Στην περίπτωση της Δανάης, οι επιτυχίες και παραγωγικές συνεργασίες με εκπαιδευτικούς της ΠΣ διαμόρφωσαν ένα ισχυρό πρότυπο συνδιδασκαλίας που ενίσχυσε την εκπαιδευτική της ταυτότητα. Η θετική δυναμική της διδακτικής δυάδας, όταν αυτή βασίζεται σε αμοιβαίο σεβασμό, συντονισμό και κοινό παιδαγωγικό όραμα, αποτέλεσε όχι μόνο παράγοντα βελτίωσης της καθημερινής διδακτικής πράξης, αλλά και προσωπικό κίνητρο για την ίδια να επιδιώκει, πλέον συνειδητά, τη συγκρότηση τέτοιων συνεργασιών. Όπως αναδεικνύεται χαρακτηριστικά, η εμπειρία αυτή λειτούργησε τόσο υποστηρικτικά όσο και συντροφικά, σε σημείο που να δηλώνει την πρόθεσή της να επιλέγει στο μέλλον τάξεις με ΠΣ, αναγνωρίζοντας τη διδακτική δυάδα ως ένα πρότυπο συνεκπαίδευσης με ουσιαστικά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους.

Στ) Αντιπαραδείγματα και η σημασία της εσωτερικής κινητοποίησης

Η αξία της προσωπικής και επαγγελματικής συμβατότητας αναδεικνύεται εντονότερα μέσα από τη σύγκριση με εμπειρίες δυσλειτουργικής συνεργασίας. Στην περίπτωση της Δανάης, η συνεργασία με εκπαιδευτικό της ΠΣ που στερούνταν διάθεσης, συμμετοχής και αίσθησης ευθύνης, απέδειξε ότι η απλή συνύπαρξη δεν εγγυάται τη συγκρότηση διδακτικής δυάδας. Η απουσία εσωτερικής κινητοποίησης, επαγγελματικής ετοιμότητας και δεοντολογικής συνέπειας από πλευράς της εκπαιδευτικού της ΠΣ ακύρωσε κάθε δυνατότητα συνεργασίας. Το γεγονός αυτό σε αντιπαραβολή με τις θετικές εμπειρίες οι οποίες λειτουργούν ενισχυτικά ως προς την εσωτερική κινητοποίηση αναδεικνύει μία κρίσιμη πτυχή της αποτελεσματικής δυάδας.

Συμπερασματικά: Η περίπτωση της Δανάης αποτελεί μία περίπτωση όπου η διδακτική δυάδα αποκτά βάθος και λειτουργικότητα μέσα από την αλληλεπίδραση βιογραφικών, επαγγελματικών και θεσμικών παραμέτρων. Η θεωρητική της

επεξεργασία μπορεί να συμβάλει στην ευρύτερη κατανόηση της συνδιδασκαλίας στο πλαίσιο της ΠΣ ως μηχανισμού συνεκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Δ 4. Πώς βιώνεται και πώς υλοποιείται η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ, και ποιοι παράγοντες ευνοούν ή εμποδίζουν την ενεργοποίησή της;

Η εμπειρία της Δανάης προσφέρει μια πολύπλευρη κατανόηση της συνδιδασκαλίας, όχι μόνο ως διδακτική πρακτική αλλά ως μορφή παιδαγωγικής σχέσης, επαγγελματικής εγγύτητας και κοινωνικής ένταξης. Η συνδιδασκαλία δεν βιώνεται ουδέτερα: φέρει μαζί της τα ίχνη της συναισθηματικής καθημερινότητας της τάξης, των διοικητικών συνθηκών και των προϋποθέσεων για ουσιαστική συνεργασία.

Α) Η συνδιδασκαλία ως παιδαγωγική και συναισθηματική συνύπαρξη

Η συνδιδασκαλία ως ψυχοκοινωνική στήριξη

Η Δανάη βιώνει τη συνδιδασκαλία ως καθημερινό πεδίο ανακούφισης και υποστήριξης. Δεν λειτουργεί μόνο σε γνωστικό ή τεχνικό επίπεδο· καλύπτει την ανάγκη για παρουσία και συναισθηματική ισορροπία σε έναν απαιτητικό και ενίοτε μοναχικό χώρο. Η ταυτόχρονη παρουσία δύο ενηλίκων στην τάξη μεταμορφώνει το έργο σε συνύπαρξη και προλαμβάνει την ψυχολογική φθορά, ιδιαίτερα σε δύσκολες μέρες ή περιόδους αυξημένου φόρτου. Έτσι η συνδιδασκαλία δεν νοείται απλώς ως μέσο μετάδοσης γνώσης, αλλά ως σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η συνδιδασκαλία ως κοινό παιδαγωγικό έργο

Για τη Δανάη, η συνδιδασκαλία εκδηλώνεται ως μια συνεχιζόμενη παιδαγωγική συνομιλία. Υπάρχουν στιγμές από κοινού συντονισμού, όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο μάθημα – άλλοτε με τη φωνή τους, άλλοτε με την παρατήρησή τους. Εκτιμά την αξία της παρουσίας «δύο βλεμμάτων» στην τάξη, που αντιλαμβάνονται διαφορετικά στοιχεία και αλληλοτροφοδοτούνται. Ο συγχρονισμός δεν θεωρείται αυτονόητος, αλλά καλλιεργείται μέσω της πρακτικής με κοινό στόχο και ειλικρινή διάλογο.

Η συνδιδασκαλία ως πλαίσιο δημιουργικότητας

Η δυνατότητα συνεργασίας οδηγεί σε καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και συνδημιουργικές παρεμβάσεις πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Η Δανάη αποδίδει στη συνεργασία την ικανότητα να εμπλουτίζει την τάξη με φαντασία και δυναμική αλληλεπίδραση. Η συνδιδασκαλία λειτουργεί ως κινητήριο μοχλός

παιδαγωγικής ανανέωσης, επιτρέποντας ευέλικτη διαχείριση εκπαιδευτικών σεναρίων και εμπλουτισμό των μαθησιακών εμπειριών.

B) Η συνδιδασκαλία ως πρακτική συμπερίληψης

Η συνδιδασκαλία ως μηχανισμός ένταξης

Όταν η συνδιδασκαλία λειτουργεί οργανικά, ο μαθητής με ΠΣ παύει να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους μαθητές. Η Δανάη παρατηρεί ότι μέσω κοινών δραστηριοτήτων, σχολικών εκδηλώσεων και συλλογικής διδασκαλίας ο μαθητής ενσωματώνεται, και η ΠΣ δεν έχει πλέον αποκλειστικό προσανατολισμό στο «διαφορετικό παιδί». Η τάξη μετατρέπεται σε ενιαίο σύνολο, όπου κάθε παιδί υποστηρίζεται από όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Αυτή η ενοποιητική λειτουργία της συνδιδασκαλίας αποτελεί βασικό θεμέλιο της ένταξης.

Η συνδιδασκαλία υπό απαιτητικές συνθήκες

Η Δανάη αναφέρεται σε μαθητή με σοβαρές συμπεριφορικές δυσκολίες, ο οποίος ωστόσο υποστηρίχθηκε επιτυχώς χάρη στη συνεργασία και τη συστηματική παρουσία της ΠΣ. Η επιτυχία σε μια τόσο απαιτητική περίπτωση λειτουργεί ως τεκμήριο της αποτελεσματικότητας της συνδιδασκαλίας. Παράλληλα, ενισχύει τη νομιμοποίηση του θεσμού, όπου όταν ο ρόλος της ΠΣ δεν είναι περιθωριοποιημένος αλλά ουσιώδης και ενεργός, οι μαθητές μπορούν να στηριχθούν και να ενταχθούν αρτιότερα ανεξάρτητα των ιδιαίτερων προκλήσεων και απαιτήσεων.

Γ) Ο παιδαγωγικός συγχρονισμός ως αναγκαιότητα

Η Δανάη τονίζει ότι η ταυτόχρονη παρουσία δύο ενηλίκων στην τάξη απαιτεί συστηματικό παιδαγωγικό συγχρονισμό, όχι μόνο σε επίπεδο περιεχομένου αλλά και σε επίπεδο φωνής, σήμανσης, λόγου και κινήσεων. Η συνδιδασκαλία δεν εξαντλείται στη συνύπαρξη δύο προσώπων αλλά απαιτεί μια μορφή παιδαγωγικού συντονισμού,

όπου ο συντονισμός δεν είναι αυτοματοποιημένος αλλά καλλιεργείται μέσα από τον καθημερινό διάλογο και την κοινή εμπειρία. Αναφέρονται περιστατικά όπου η απουσία συγχρονισμού (π.χ. ταυτόχρονη λεκτική καθοδήγηση από τους δύο εκπαιδευτικούς) προκάλεσε σύγχυση στους μαθητές. Αυτό υπογραμμίζει ότι ο συγχρονισμός δεν είναι τεχνικό εργαλείο, αλλά δομική συνθήκη για την ψυχοπαιδαγωγική συνοχή της τάξης. Η ικανότητα να «συμπληρώνει» ο ένας τον άλλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως καταγράφηκε στην πρακτική της Δανάης και

της Κάτιας, προϋποθέτει καλή γνώση του ρυθμού, του ύφους και των προθέσεων του άλλου.

Δ) Προϋποθέσεις και ανασταλτικοί παράγοντες της συνδιδασκαλίας

Παράγοντες που ευνοούν τη συνδιδασκαλία

Η Δανάη αναδεικνύει μία σειρά από καθοριστικούς παράγοντες που διευκολύνουν την αποτελεσματική υλοποίηση της συνδιδασκαλίας. Πρωτίστως, αναφέρεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, η οποία δεν αποτελεί απλώς θετική πρόθεση, αλλά προϊόν καθημερινής αλληλεπίδρασης και διαμοιρασμού ευθυνών. Η προσωπική «χημεία» προκύπτει ως αποτέλεσμα επαγγελματικής αναγνώρισης, κοινών παιδαγωγικών αξιών και διαθεσιμότητας για ειλικρινή συνεργασία. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στη σταθερότητα στην τοποθέτηση και στη χρονική συνέχεια της συνεργασίας. Όπως επισημαίνει, όταν η ίδια εκπαιδευτικός της ΠΣ παραμένει στην τάξη για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά, το πλαίσιο εμπιστοσύνης και ο ρόλος της εντός της ομάδας μαθητών εδραιώνονται, μειώνοντας την ανάγκη επαναδιαπραγμάτευσης του ρόλου και της παρουσίας της. Αυτή η συσσωρευμένη εμπειρία συνεργασίας καθιστά δυνατό τον συγχρονισμό στις παρεμβάσεις, την άμεση εναλλαγή στους ρόλους και τη δημιουργία ενός κοινού επαγγελματικού ρυθμού. Η Δανάη στην αφήγησή της υπογραμμίζει επίσης την αξία της αμοιβαίας παιδαγωγικής ταύτισης ως προϋπόθεση επιτυχίας, καθώς η κοινή θεώρηση του ρόλου της ΠΣ ως ισότιμου μέρους της τάξης ενδυναμώνει τη συνεκπαίδευση και μετατρέπει την τάξη σε ανοιχτό παιδαγωγικό πεδίο συνεργασίας. Η συνδιδασκαλία, έτσι, δεν αφορά μόνο το τι γίνεται στο μάθημα, αλλά και το πώς συνδέονται οι παιδαγωγικές κοσμοαντιλήψεις των εμπλεκόμενων.

Παράγοντες που εμποδίζουν τη λειτουργία της συνδιδασκαλίας

Η λειτουργικότητα της συνδιδασκαλίας δεν είναι δεδομένη και, όπως αναφέρει η Δανάη, μπορεί να διαταραχθεί από θεσμικά εμπόδια, ατομικές στάσεις και πολιτισμικές προσδοκίες. Ένας βασικός ανασταλτικός παράγοντας είναι η απουσία κουλτούρας συνεργασίας στα σχολεία, η οποία εκδηλώνεται είτε μέσα από την αδράνεια του συλλόγου διδασκόντων είτε μέσα από αντιλήψεις ιεραρχικής υπεροχής του εκπαιδευτικού της γενικής έναντι των εκπαιδευτικών της ΠΣ. Σε τέτοιες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός της ΠΣ είτε περιθωριοποιείται είτε αυτοπεριορίζεται, με αποτέλεσμα η συνδιδασκαλία να εκφυλίζεται σε σιωπηρή συνύπαρξη χωρίς ουσιαστική διδακτική συνέργεια. Επιπλέον, η πίεση της διδακτέας ύλης και η έλλειψη

διοικητικής ενίσχυσης αναφέρονται ως παράγοντες που καθιστούν δύσκολη τη συντονισμένη δράση. Η Δανάη αναφέρει χαρακτηριστικά ότι σε περιόδους αυξημένου φόρτου εργασίας, η συνεργασία απαιτεί περισσότερη προσπάθεια για να μην παραμεριστεί. Σημαντική, τέλος, καθοριστική είναι και η προσωπική απροθυμία κάποιων συναδέλφων, η οποία καθιστά αδύνατη την οικοδόμηση σχέσης συνεργασίας και ερμηνεύεται σύμφωνα με την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Δ 5. Συνολική αποτίμηση

Η περίπτωση της Δανάης αναδεικνύει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη βιογραφική της διαδρομή, στις παιδαγωγικές της πρακτικές και στη θεσμική εμπλοκή της στην ΠΣ. Η αφήγησή της συνιστά ένα πυκνό αφηγηματικό πεδίο, στο οποίο εμπλέκονται η προσωπική εμπειρία, η συναισθηματική της εμπλοκή και η εκπαιδευτική της πράξη, διαμορφώνοντας έναν επαγγελματικό εαυτό εμποτισμένο με ηθικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές συνδηλώσεις.

Πρωτίστως, η περίπτωση της φέρνει στην επιφάνεια την έννοια της συντροφικότητας ως θεμελιώδες βίωμα της συνδιδασκαλίας εντός της ΠΣ. Μετατοπίζει την κατανόηση της ΠΣ από απλή εργαλειακή στήριξη σε σχέση βαθιάς παιδαγωγικής και ανθρώπινης σημασίας. Η συντροφικότητα που περιγράφει η Δανάη δεν είναι γενική συναδελφικότητα, αλλά μια σχέση εγγύτητας και αμοιβαίας παρουσίας με υψηλή οντοτικότητα. Η ΠΣ λειτουργεί γι' αυτήν ως καταφύγιο στη μοναξιά της διδασκαλίας, ως συναισθηματική και επαγγελματική αποφόρτιση. Πέρα από το θεσμικό πλαίσιο, αναδύεται ως υπαρξιακή ανάγκη, επαναβεβαιώνοντας ότι το σχολείο είναι, πρώτα και κύρια, πεδίο σχέσης, φροντίδας και κοινότητας.

Συμβολικά, η περίπτωση της Δανάης προσφέρει διττή συνεισφορά. Αφενός, φωτίζει τον τρόπο που οι βιογραφικές διαδρομές και οι πρώιμες εμπειρίες διαπλάθουν την ερμηνεία και την πρακτική εφαρμογή της συνδιδασκαλίας. Ο τρόπος που η ίδια πρωτοεισήλθε στο επάγγελμα, οι αρχικές της προσδοκίες και οι μεταβατικές προσωπικές της διαδρομές προικονομούν τη στάση της απέναντι στην ΠΣ. Αφετέρου, αναδεικνύει ότι η επιτυχία της ΠΣ δεν καθορίζεται μόνο από θεσμικές ρυθμίσεις, αλλά πρωτίστως από τη διάθεση για συνεργασία και το αξιακό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής. Η αποδοχή, η εμπιστοσύνη, η συντροφικότητα, ο παιδαγωγικός συγχρονισμός και η κοινή στοχοθεσία συγκροτούν μια παιδαγωγική κουλτούρα που μετατρέπει την τάξη από χώρο ετερότητας σε κοινότητα μάθησης.

Συμπερασματικά, μέσω της βιογραφικής αφήγησης της Δανάης η ΠΣ αναδεικνύεται ως πεδίο το οποίο υποστηρίζει τη διαφορετικότητα και προάγει τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό. Δεν πρόκειται απλώς για ένα παράδειγμα «καλής πρακτικής», αλλά ένα πλαίσιο που επιτρέπει στον εκάστοτε εκπαιδευτικό να μετατρέπει τη συνεργασία σε δημιουργική συνεύρεση, την υποστήριξη σε ισότητα και την εκπαιδευτική πράξη σε υπαρξιακή δέσμευση.

Κεφάλαιο 7ο: Ευρήματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συνολικά ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αφηγήσεων των συμμετεχουσών της έρευνας. Βάση για το παρόν κεφάλαιο αποτελεί η αναλυτική αφαίρεση της κάθε περίπτωσης, η οποία αναφέρεται στην κάθε ατομική περίπτωση. Η παρούσα φάση της ανάλυσης δεν αποσκοπεί στη γενίκευση αλλά στην ενδελεχή κατανόηση των νοημάτων που αναδύονται από τις αφηγήσεις, με στόχο τη χαρτογράφηση κρίσιμων θεματικών αξόνων, όπως η επίδραση της βιογραφίας, η ποιότητα της συνεργασίας, η επαγγελματική αναγνώριση, και οι παιδαγωγικές αξίες. Η σύγκλιση ή απόκλιση αυτών των αξόνων μεταξύ των περιπτώσεων θα αποτελέσει αντικείμενο της συγκριτικής σύνθεσης που ακολουθεί.

7.1 Η νοηματοδότηση του θεσμού της ΠΣ

Από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών προκύπτει ότι το πλαίσιο της ΠΣ νοηματοδοτείται με ποικίλους, αλλά αλληλένδετους τρόπους. Η ΠΣ εμφανίζεται αφενός ως μια διαλεκτική πρόκληση που δοκιμάζει και μετασχηματίζει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, και αφετέρου ως χώρος υλοποίησης θεμελιωδών παιδαγωγικών αξιών όπως η ισότιμη συνεργασία και η συμπερίληψη. Η σύνθεση των ευρημάτων από την ανάλυση των μεμονωμένων περιπτώσεων που ακολουθεί οργανώνεται σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες:

- α. Η ΠΣ ως πεδίο μετασχηματισμού και αναστοχασμού
- β. Η ΠΣ ως πλαίσιο διαπραγμάτευσης και αναγνώρισης του επαγγελματικού ρόλου
- γ. Η ΠΣ ως πλαίσιο έκφρασης και πραγμάτωσης παιδαγωγικών αξιών

Η ένταξη στην ΠΣ ως πεδίο μετασχηματισμού και αναστοχασμού

Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν ότι η εμπειρία της ΠΣ αποτελεί συχνά πεδίο επαγγελματικού μετασχηματισμού. Το από κοινού διδάσκειν δύο δασκάλων μέσα στην ίδια τάξη αποτελεί μια πρωτόγνωρη συνθήκη για πολλούς, η οποία τους καλεί να επανεξετάσουν τον μέχρι πρότινος μοναχικό ρόλο τους. Όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται, η ένταξη στην ΠΣ υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν την εκπαιδευτική πράξη από μια νέα οπτική γωνία διερευνώντας κριτικά τόσο τον προηγούμενο ρόλο όσο και την νέα πραγματικότητα. Πράγματι, η συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στην τάξη εγείρει ερωτήματα σχετικά με τους ρόλους, τα όρια

ευθύνης και τις διδακτικές στρατηγικές, ερωτήματα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε διαρκή αναστοχασμό και δοκιμή νέων πρακτικών. Οι συμμετέχουσες φάνηκε ότι χρειάστηκε να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές και τις σχέσεις τους, αναπτύσσοντας μια «διαλογική» προσέγγιση της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου η ΠΣ, διαπιστώνεται ότι κατανοείται ως ένα «πεδίο επαγγελματικής ανασυγκρότησης», όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και εξελίσσονται επαγγελματικά (Friend et al., 2010; Jurkowski et al., 2023). Από τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και επιχείρησαν συνδιδασκαλία, διαπιστώθηκε ότι δέχτηκαν αυτή την πρόκληση και αφηγήθηκαν τη διαδρομή τους στην ΠΣ ως μεταμορφωτική, τους ώθησε σε ωρίμανση και άλλαξε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους μέσα στην τάξη. Η εμπειρία της συνεργασίας, όταν λειτουργεί αποτελεσματικά, μετατρέπεται σε ευκαιρία επαγγελματικής μάθησης όπου μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών και τον συντονισμό, οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν το παιδαγωγικό τους ρεπερτόριο και αναπτύσσουν νέες δεξιότητες (Waitoller & Kozleski, 2013).

Ωστόσο, ο μετασχηματισμός δεν είναι ούτε αυτόματος ούτε μονοδιάστατος, καθώς η ένταξη στην ΠΣ χαρακτηρίζεται ως μια διαλεκτική πρόκληση ακριβώς επειδή περικλείει δυνητικά τόσο δημιουργικές όσο και συγκρουσιακές δυναμικές. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ότι η αρχική τους εμπειρία στην ΠΣ υπήρξε ιδιαίτερα δύσκολη, αποτυπώνοντάς την ως «τραυματική αφετηρία», λόγω της περιθωριοποίησης που βίωσαν. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η ΠΣ κατανοείται όχι ως πλαίσιο συμπερίληψης αλλά ως περιοριστικό και επιβαρυντικό πλαίσιο, το οποίο επιφέρει ποικίλες συνέπειες (π.χ. επαγγελματική εξέλιξη, μειωμένη αυτοεικόνα και αυτοαποτελεσματικότητα, μείωση κινήτρων). Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργατικής κουλτούρας, όπου εάν δεν υπάρξει συντονισμός και διάθεση συνεργασίας από όλους, η παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού δύναται να νοηθεί ως παρείσακτη και δυσλειτουργική. Δυσκολίες στην επικοινωνία και ασάφεια ρόλων στα αρχικά στάδια είναι συχνές και μπορούν να οδηγήσουν σε εντάσεις (Friend et al., 2010; Pratt, 2014). Επομένως, οι συμμετέχουσες νοηματοδοτούν την ΠΣ μέσα από αυτή τη διαλεκτική εμπειρία, και αποτυπώνεται ως πλαίσιο που τους προκαλεί να ξεπεράσουν παραδοσιακές αντιλήψεις και σχέσεις εξουσίας μέσα στην τάξη, και η οποία τελικά γίνεται πηγή μετασχηματισμού της επαγγελματικής τους ταυτότητας, είτε προς ενίσχυση είτε προς αποδιοργάνωση.

Η ΠΣ ως πλαίσιο διαπραγμάτευσης και αναγνώρισης του επαγγελματικού ρόλου

Από τις αφηγήσεις προκύπτει έντονα ότι η ΠΣ αποτελεί για τις συμμετέχουσες στη έρευνα ένα πλαίσιο, εντός του οποίου διαπραγματεύτηκαν και διεκδίκησαν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι η σαφήνεια του ρόλου και η υποστήριξη από το θεσμικό πλαίσιο αποτελούν κρίσιμους παράγοντες. Από τις αφηγήσεις διαπιστώθηκε ότι όταν οι συμμετέχουσες ανέλαβαν καθήκοντα ΠΣ, δεν υπήρχαν σαφείς οδηγίες ούτε επαρκής προετοιμασία για τον ρόλο τους. Συχνά κλήθηκαν να διαμορφώσουν μόνοι τους τον τρόπο δουλειάς τους, με ελάχιστη καθοδήγηση από συμβούλους ή επιμορφώσεις. Αυτό το θεσμικό κενό τους προκάλεσε αρχικά ανασφάλεια και αβεβαιότητα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες στην Ελλάδα, που έχουν επισημάνει την ασάφεια ρόλων στην ΠΣ και την ανεπάρκεια υποστηρικτικών δομών (Mavropalias & Anastasiou, 2016; Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Το επίσημο θεσμικό πλαίσιο ορίζει βέβαια την ΠΣ ως μηχανισμό συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης, όμως στην πράξη οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν ότι επιχειρούν νιώθοντας ανασφάλεια, χωρίς συγκεκριμένες κατευθυντήριες οδηγίες ή σταθερή στήριξη από την πολιτεία.

Επιπλέον, οι αφηγήσεις αποκάλυψαν ότι κατά την εργασία τους στην ΠΣ απαιτήθηκε να διεκδικήσουν τον ρόλο τους απέναντι στους μόνιμους εκπαιδευτικούς, καθώς οι περισσότερες θέσεις ΠΣ στελεχώνονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με ετήσιες συμβάσεις, εντείνοντας περισσότερο το αίσθημα προσωρινότητας και επισφάλειας στον ρόλο (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι αφηγήσεις αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με δύο κύριους τρόπους, διαμορφώνοντας ανάλογα και τη νοηματοδότηση που δίνουν στην ΠΣ. Από τη μία πλευρά, η ασάφεια και η έλλειψη αναγνώρισης μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μια εσωτερική υποτίμηση του ρόλου του. Όταν ο ειδικός παιδαγωγός νιώθει ότι δεν αξιοποιείται ουσιαστικά ή ότι αντιμετωπίζεται ως «βοηθητικό προσωπικό», είναι πιθανό να εσωτερικεύσει μια αίσθηση μειωμένης επαγγελματικής αξίας. Πράγματι, αν η συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης περιορίζεται σε ένα μοντέλο «ένας διδάσκει – ένας υποστηρίζει» (Friend & Cook, 2010), οι συμμετέχουσες βίωσαν πώς ο ρόλος του περιορίζεται σε ρόλο βοηθού και όχι ισότιμου εκπαιδευτικού, επηρεάζοντας αρνητικά τις συνεργατικές σχέσεις (Bellert et al., 2023; Friend et al., 2010). Από την άλλη πλευρά, περιγράφεται ότι πήραν την πρωτοβουλία να οριοθετήσουν μόνοι τους τον ρόλο τους και να αναλάβουν ενεργητική δράση, παρά τα θεσμικά κενά. Σε μια προσπάθεια να δώσουν νόημα και αξία στην

καθημερινή πρακτική της ΠΣ, επιδόθηκαν σε επαγγελματικό πειραματισμό: σχεδίασαν καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στους μαθητές τους, επιμορφώθηκαν ανεπίσημα και ανάλαβαν πέραν των τυπικών καθηκόντων τους πρωτοβουλίες μέσα στο σχολείο. Αυτή η ενεργητική στάση όχι μόνο απέδωσε καρπούς στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών, αλλά προσέδωσε και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα αυτονομίας και επαγγελματικής αυτοπεποίθησης. Νιώθοντας ότι εξελίσσουν οι ίδιες τον ρόλο τους, απέκτησαν την πεποίθηση πως έχουν κάτι πολύτιμο να προσφέρουν στο σχολείο και ότι η παρουσία τους κάνει τη διαφορά..

Καθοριστικής σημασίας για την αίσθηση επαγγελματικής αξίας είναι και η αναγνώριση από τους συναδέλφους και τη σχολική κοινότητα (Rytivaara, 2012). Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν πόσο ισχυρή επίδραση μπορεί να έχει η στάση του δασκάλου της γενικής τάξης ως προς την αποδοχή του ρόλου της ΠΣ. Σε μια χαρακτηριστική περίπτωση, η δασκάλα της τάξης παρουσίασε τον ειδικό παιδαγωγό στους μαθητές λέγοντας: «Από σήμερα η τάξη μας έχει δύο δασκάλες», ξεκαθαρίζοντας ότι δεν πρόκειται για «βοηθό» αλλά για συνδιδάσκουσα εκπαιδευτικό. Αυτή η δημόσια νομιμοποίηση του ρόλου είχε τεράστια συμβολική σημασία, σηματοδοτώντας ότι η εκπαιδευτικός της ΠΣ είναι ισότιμο μέλος της τάξης, αίροντας το δίλημμα της ιεραρχίας. Μία συμμετέχουσα θυμάται την στιγμή με ενθουσιασμό, διότι ένιωσε πως την αντιμετώπισαν με επαγγελματικό σεβασμό, γεγονός που διαμορφώνοντας την αντίληψή της για την ΠΣ ως χώρο ισοτιμίας. Αντίστοιχες εμπειρίες αναφέρονται και από άλλες συμμετέχουσες, όπου η εμπιστοσύνη που έδειξαν οι συνάδελφοι γενικής αγωγής ενίσχυσε βαθιά το αίσθημα του ανήκειν ατόμου επιφέροντας ευημερία (Mavropalias & Anastasiou, 2016; Pesonen et al., 2020). Όταν οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ αντιμετωπίζονται ως πλήρη μέλη της σχολικής κοινότητας, αυξάνεται η δέσμευσή τους στο έργο και η ταύτισή τους με το σχολείο. Με άλλα λόγια η αμφίδρομη αναγνώριση της αξίας, δηλαδή η αντίληψη του ειδικού παιδαγωγού ότι ο ρόλος του εκτιμάται εξίσου με του δασκάλου γενικής αγωγής, αλλά και το ότι ο δάσκαλος γενικής αναγνωρίζει τον ειδικό ως συμπαραγωγό του εκπαιδευτικού έργου, είναι θεμελιώδης μια θετική νοηματοδότηση της ΠΣ. Όταν αυτή η αναγνώριση απουσιάζει, οι συμμετέχουσες περιγράφουν αισθήματα ματαίωσης και επαγγελματικής κόπωσης, φτάνοντας είτε να εσωτερικεύουν την απαξίωση είτε να αναζητούν διέξοδο από το δυσμενές πλαίσιο (π.χ. μετακίνηση σε άλλη σχολική μονάδα). Αντιθέτως, όταν το σχολικό περιβάλλον καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και σεβασμού, οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ φαίνεται να εξελίσσονται επαγγελματικά, νοηματοδοτώντας τον ρόλο τους ως

ουσιαστικό και ισότιμο κομμάτι του εκπαιδευτικού έργου (Friend & Cook, 2010; Wenger, 1999).

Η ΠΣ ως πλαίσιο έκφρασης και πραγμάτωσης παιδαγωγικών αξιών

Από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών προκύπτει ότι η ΠΣ νοείται ως ένας θεσμός που ενσωματώνει στην πράξη τις αξίες της συμπερίληψης, της ισότητας και της δικαιοσύνης. Δεν την αντιμετωπίζουν ως μια τυπική εργασιακή τοποθέτηση ή βοηθητικό μέτρο, αλλά ως έναν ουσιαστικό χώρο εφαρμογής συμπεριληπτικών παιδαγωγικών αρχών. Μέσα από τη συμμετοχή τους στο πλαίσιο της ΠΣ, αναγνωρίζουν τη δυνατότητα το σχολείο να υποστηρίζει ενεργά και αποτελεσματικά όλους τους μαθητές. Για πολλούς, η ΠΣ εκφράζει ένα όραμα για το σχολείο χωρίς αποκλεισμούς. Ορισμένοι οραματίζονται ένα μέλλον όπου δεν θα χρειάζεται να υπάρχει ξεχωριστή υποστήριξη, γιατί κάθε παιδί θα μπορεί να υποστηρίζεται μέσα στη γενική τάξη. Ωστόσο, με αυτό τον τρόπο δεν απαξιώνουν τον θεσμό, αντίθετα, τον προσδιορίζουν ως την οδό προς αυτή την κατεύθυνση.

Ταυτόχρονα, η ΠΣ νοηματοδοτείται και μέσα από τις αντιφάσεις της. Οι συμμετέχουσες αυτοπροσδιορίζονται, εκφράζοντας ενστάσεις και απορρίπτοντας συμπεριφορές αδιαφορίας ή απαξίωσης που έχουν συναντήσει στον χώρο της εκπαίδευσης. Μέσα από την απόρριψη του μη συνεργατικού ή του αδιάφορου εκπαιδευτικού, διαμορφώνουν ένα πρότυπο εαυτού που στηρίζεται στη φροντίδα, στην ευθύνη και στη συνεργασία. Η ΠΣ γίνεται, έτσι, όχι μόνο χώρος υλοποίησης αξιών, αλλά και πλαίσιο ηθικής αυτοεπιβεβαίωσης.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν το πλαίσιο της ΠΣ μέσα από ένα πρίσμα που συνδυάζει την επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη, την αναγνώριση του ρόλου τους και τις βαθύτερες αξίες τους. Για πολλούς, η ΠΣ αποτελεί ένα μεταβαλλόμενο πεδίο όπου δοκιμάζονται, συνεργάζονται και εξελίσσονται ως εκπαιδευτικοί, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως μια ηθική αποστολή για τη συμπερίληψη και τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση. Εντέλει, το πλαίσιο αυτό ερμηνεύεται ως κάτι πολύ περισσότερο από μια διοικητική παρέμβαση υποστήριξης μαθητών, οι δάσκαλοι το αντιλαμβάνονται ως έναν χώρο όπου αναστοχάζονται και επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους, αντλούν επαγγελματική αξία μέσα από τις συνεργατικές σχέσεις και την αναγνώριση, και πραγματώνουν τις παιδαγωγικές τους αξίες στην πράξη.

7.2 Η διδακτική δυάδα στην ΠΣ

Η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας εντός της ΠΣ αναδεικνύεται ως μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, που δεν προκύπτει αυτόματα από την απλή συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, συνυφαίνεται με την αλληλεπίδραση βιογραφικών παραγόντων, όπως αυτές εγγράφονται στην επαγγελματική ταυτότητα των μετεχόντων και ιδιαίτερων συνθηκών. Οι προσωπικές διαδρομές, οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες ζωής κάθε εκπαιδευτικού διασταυρώνονται με τις θεσμικές ρυθμίσεις, την κουλτούρα του σχολείου και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της ΠΣ, διαμορφώνοντας την ποιότητα και τη μορφή της συνεργασίας τους.

Στην ανάλυση που ακολουθεί, εξετάζονται συγκριτικά οι αφηγήσεις πέντε εκπαιδευτικών ΠΣ, εστιάζοντας στους τρόπους με τους οποίους η βιογραφία τους και το πλαίσιο άσκησης της ΠΣ επηρεάζουν τη διαμόρφωση της διδακτικής δυάδας. Η συζήτηση οργανώνεται σε έξι θεματικούς άξονες:

- α. Βιογραφικές εμπειρίες και προσωπικές διαδρομές στη συγκρότηση της διδακτικής δυάδας
- β. Εμπιστοσύνη και ισότιμη αναγνώριση ως θεμέλια της συνεργασίας
- γ. Κοινό παιδαγωγικό όραμα, επικοινωνία και συντονισμός
- δ. Συναισθηματική διάσταση της διδακτικής δυάδας
- ε. Η διδακτική δυάδα ως πεδίο επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης
- στ. Θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες ως παράγοντες διαμόρφωσης της διδακτικής δυάδας

Βιογραφικές εμπειρίες και προσωπικές διαδρομές στη συγκρότηση της διδακτικής δυάδας

Οι βιογραφικές διαδρομές των εκπαιδευτικών της έρευνας αναδεικνύονται ως καθοριστική αφετηρία για τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και νοηματοδοτούν τη συνεργασία στην ΠΣ. Κάθε συμμετέχουσα μεταφέρει στη διδακτική δυάδα το προσωπικό του «υπόβαθρο», σύμφωνα με προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες, εκπαιδευτικά βιώματα, αξίες και στάσεις που διαμόρφωσαν την επαγγελματική του ταυτότητα. Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι όσοι δεν είχαν εμπειρίες συνεργατικών πρακτικών πρακτικής, βιώνουν μέσω της ΠΣ ένα εντελώς νέο παιδαγωγικό παράδειγμα, όπου η διδασκαλία γίνεται συλλογική υπόθεση. Η μετάβαση αυτή

απαίτησε υπέρβαση παγιωμένων αντιλήψεων και αναστοχασμό γύρω από τον ρόλο της συνεργασίας. Πράγματι, έρευνες υποστηρίζουν πως οι προσωπικές πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και η προϋπάρχουσα επαγγελματική αυτοεικόνα επηρεάζουν βαθιά τη διάθεση για συνεκπαίδευση, εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη συνδιδασκαλία ως ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πιο πρόθυμοι να εμπλακούν ενεργά και να επιδείξουν ευελιξία, ενώ όσοι τη θεωρούν επιβεβλημένη ή απειλή στην αυτονομία τους δυσκολεύονται να συνεργαστούν (Ahonen et al., 2024; Takala & Saarinen, 2020). Στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε αυτές τις διαφοροποιήσεις. Μία συμμετέχουσα περιγράφει αρχικές ανησυχίες ή δισταγμό, αντιμετωπίζοντας τον ρόλο περισσότερο ως αναγκαστική είσοδο στο επάγγελμα παρά ως συνειδητή επιλογή. Η ανασφάλεια αυτή πηγάζει από τη βιογραφία της και τον τρόπο που αντιλαμβανόταν τον ρόλο της στην ΕΑΕ, γεγονός το οποίο λειτούργησε ανασταλτικά προς τη δράση της. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι οι βιογραφικές εμπειρίες μπορούν να λειτουργήσουν και ως καταλύτες θετικής αλλαγής και αφετηρία αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού. Συνολικά, διαπιστώθηκε ότι οι βιογραφικές εμπειρίες, είτε πρόκειται για προηγούμενες συνεργασιακές απογοητεύσεις είτε για θετικά πρότυπα, επηρεάζουν την εκκίνηση της διδακτικής δυνάδας (Pratt, 2014). Όπως συμπεραίνεται οι «σημαντικοί άλλοι» και οι παρελθούσες εμπειρίες συνεργασίας διαμορφώσαν το πώς οι συμμετέχουσες προσδιόρισαν και έδρασαν στη νέα συνεργατική σχέση (Beijaard et al., 2004; Flores & Day, 2006). Στο σύνολο των περιπτώσεων, διαφαίνεται ότι η βιογραφία λειτουργεί ως φίλτρο, οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στη διδακτική δυνάδα κουβαλώντας προσδοκίες, φόβους ή φιλοδοξίες, και αυτές οι προσωπικές αφετηρίες επηρεάζουν τον αρχικό σχηματισμό (forming & initiation) της συνεργασίας (Pratt, 2014; Tuckman, 1965). Όταν η βιογραφική διαδρομή τους έχει καλλιεργήσει αξίες συνεργασίας και συμπερίληψης, η δυνάδα ξεκινά σε στέρεο έδαφος, όταν αντίθετα υπάρχουν τραύματα ή πολύ ισχυρές ατομικιστικές ταυτότητες, απαιτείται χρόνος και συνειδητή προσπάθεια για να αναπτυχθεί μια επιτυχημένη συνεργασία.

Εμπιστοσύνη και ισότιμη αναγνώριση ως θεμέλια της συνεργασίας

Μια επαναλαμβανόμενη θεματική στις αφηγήσεις είναι ο κεντρικός ρόλος της εμπιστοσύνης και της αμοιβαίας αναγνώρισης για τη σταθερότητα και αποτελεσματικότητα της διδακτικής δυνάδας. Οι συμμετέχουσες τονίζουν ότι δεν αρκεί η καλή πρόθεση ή η τυπική συνύπαρξη στην τάξη, απαιτείται να αναπτυχθεί ένα κλίμα όπου κάθε μέλος της δυνάδας αναγνωρίζεται ως προς την αξία του ισότιμα. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η εμπιστοσύνη οικοδομείται όταν τα δύο μέλη

αναγνωρίζουν ο ένας την αξία και τη συνεισφορά του άλλου, αισθάνονται δηλαδή ισότιμοι στην τάξη και προβαίνουν σε έναν συλλογικό αναστοχασμό (Fluijt et al., 2016; Jurkowski et al., 2023). Στις επιτυχημένες δυνάδες των αφηγήσεων, βλέπουμε ακριβώς αυτή τη συνθήκη, δημόσια και ιδιωτική αναγνώριση του ρόλου και των ικανοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού, νομιμοποιώντας τον συνάδελφο ενώπιον των μαθητών και τελικά ενισχύοντας την επαγγελματική αυτοπεποίθηση του ειδικού παιδαγωγού και αίροντας τα διλήμματα ιεραρχίας.

Εμπιστοσύνη και ισότιμη σχέση σημαίνουν επίσης διάθεση εκχώρησης ευθύνης και αλληλοϋποστήριξης. Όπως διαπιστώθηκε η έμπρακτη αποτύπωση της εμπιστοσύνης συμβαίνει όταν η μία ήταν πρόθυμη να αφήσει τη συνάδελφο να αναλάβει πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη, χωρίς διαρκή έλεγχο ή επιφυλάξεις, προσδίδοντας ψυχολογική ασφάλεια και επαγγελματική αναγνώριση. Αυτή η αίσθηση ασφάλειας, ότι δηλαδή κανείς δεν θα κριθεί αρνητικά ή δεν θα υπονομευθεί μέσα στη συνεργασία, είναι προαπαιτούμενο για να λειτουργήσει η δυάδα αρμονικά (Murawski & Swanson, 2001). Όταν υπήρχε οι συμμετέχουσες μπόρεσαν να εκφράζουν ανοιχτά απόψεις και ανησυχίες, να ρισκάρουν νέες πρακτικές και να επιλύουν εν τη γενέσει τους τυχόν διαφωνίες. Αντίθετα, χωρίς εμπιστοσύνη οι συμμετέχουσες απέφευγαν τις δύσκολες συζητήσεις, φοβούμενες την κριτική, με αποτέλεσμα να λιμνάζουν τα προβλήματα και να δημιουργείται ένα ασαφές ή δυσλειτουργικό κλίμα (Friend et al., 2010). Στο υλικό της έρευνας, δεν λείπουν οι αναφορές σε δυνάδες όπου αυτή η εμπιστοσύνη δεν αναπτύχθηκε, περιπτώσεις τυπικής ή προσχηματικής συνεργασίας, όπου ο ειδικός παιδαγωγός ένιωθε διαρκώς υπό αξιολόγηση ή ο γενικός εκπαιδευτικός δεν εμπιστευόταν την κρίση του συναδέλφου του ή τον περιθωριοποιούσε. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι συμμετέχουσες περιγράφουν στασιμότητα ή και αρνητικό μετασχηματισμό, αντί η συνεργασία να τις εξελίσσει, τις οδηγούσε σε επαγγελματική κάμψη και απογοήτευση. Με άλλα λόγια η χαμηλή ποιότητα της συνεργατικής σχέσης καθήλωσε την επαγγελματική ανάπτυξη και αναστείλει τη συνδιδασκαλία, έλλειψη εμπιστοσύνης ή άνιση συμμετοχή οδηγεί σε δυσλειτουργικό κλίμα, με αρνητικές συνέπειες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αλλά και για την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Bellert et al., 2023; Friend et al., 2010). Αντιθέτως, όταν η σχέση θεμελιωνόταν σε εμπιστοσύνη και αμοιβαιότητα, αποτέλεσε ασφαλή ζώνη όπου οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να συνεργαστούν δημιουργικά και να επωφεληθούν αμφότερες.

Κοινό παιδαγωγικό όραμα, επικοινωνία και συντονισμός

Πέραν της θεμελίωσης της εμπιστοσύνης, κρίσιμος αναδεικνύεται ο τρόπος λειτουργίας της συνεργασίας και το κατά πόσο οι δύο εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να διαμορφώσουν κοινή στόχευση, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να συντονίζουν τη διδακτική τους πράξη. Οι αφηγήσεις συγκλίνουν στο ότι η διδακτική дуάδα απαιτούσε συνεχείς διαλόγους, ανταλλαγή ανατροφοδότησης και διαπραγμάτευση ρόλων. Στις περιπτώσεις όπου αυτό επετεύχθη, οι συμμετέχουσες περιέγραψαν μια «παιδαγωγική συνομιλία» που εκτυλισσόταν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, με τακτικές άτυπες συναντήσεις μετά το μάθημα, από κοινού σχεδιασμός δραστηριοτήτων και ανοιχτή συζήτηση κάθε προβληματισμού. Αντίθετα, όταν η επικοινωνία ήταν περιορισμένη ή αποσπασματική, η συνεργασία παρέμεινε επιφανειακή, με την καθεμία να λειτουργεί σχεδόν αυτόνομα. Συμπερασματικά, η σαφής και ανοιχτή επικοινωνία μείωσε τις παρεξηγήσεις και διατήρησε τη συνοχή στη διδασκαλία (Jurkowski et al., 2023). Επομένως, η υιοθέτηση στρατηγικών επικοινωνίας όπως η ενεργητική ακρόαση, η ευθύτητα και η διάθεση συμβιβασμού αποδεικνύεται κρίσιμη τόσο για την πρόληψη όσο και για την επίλυση τέτοιων διαφορών.

Ένα κοινό παιδαγωγικό όραμα και η ευθυγράμμιση στους στόχους της τάξης αναφέρονται επίσης ως ουσιώδη στοιχεία. Οι πιο επιτυχημένες συνεργασίες στις αφηγήσεις είναι εκείνες όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν, ή καλλιέργησαν σταδιακά, μια συμφωνημένη κατεύθυνση, συμφωνούσαν στις βασικές αρχές (π.χ. όλοι οι μαθητές της τάξης είναι ευθύνη και των δύο, η συμπερίληψη είναι αδιαπραγμάτευτη αξία, κ.ο.κ.) και έθεταν από κοινού στόχους για τον μαθητή της ΠΣ αλλά και για τη συνολική τάξη. Αυτή η σύγκλιση δημιουργούσε ένα κοινό πλαίσιο νοημάτων, διευκολύνοντας τις αποφάσεις μέσα στην τάξη. Η συλλογική στοχοθεσία και το κοινό όραμα αποτελεί βασική προϋπόθεση επιτυχίας για τη συνεργατική διδασκαλία (Bellert et al., 2023). Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχουσες έπρεπε να συζητήσουν και να διαπραγματεύονται τις προσδοκίες και τους ρόλους, να ευθυγραμμίσουν τις εκπαιδευτικές τους προσεγγίσεις και να συμφωνήσουν στον επιμερισμό των ευθυνών (Friend & Cook, 2010). Πράγματι, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι από την αρχή της συνεργασίας τους προσπάθησαν να ξεκαθαρίσουν “ποιος κάνει τι” στην τάξη, συζητώντας ανοιχτά τόσο τα όρια όσο και τις δυνατότητές τους. Αυτή η διαπραγμάτευση ρόλων και προσδοκιών δεν έγινε εφάπαξ αλλά συνέχιζε καθ' όλη τη διάρκεια, με τακτικές αναθεωρήσεις και προσαρμογές. Επομένως, ο σαφής καθορισμός ρόλων σε συνδυασμό με ευελιξία αναδείχθηκαν κρίσιμοι παράγοντες για την εύρυθμη λειτουργία της διδακτικής дуάδας (Friend & Cook, 2010; Jurkowski et al., 2023). Όταν

οι ρόλοι ήταν αποσαφηνισμένοι, αποφεύχθηκαν οι επικαλύψεις ή τα κενά που οδηγούσαν σε σύγχυση. Από την άλλη, αν οι ρόλοι παγιωθούν υπερβολικά (π.χ. μονίμως ο ένας διδάσκει και ο άλλος βοηθά) τότε η συνεργασία χάνει την προσαρμοστικότητά της και ενδέχεται να παγιωθεί σε άνιση δυναμική (Jurkowski et al., 2023). Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η εναλλαγή των ρόλων και η συνεχής ανατροφοδότηση, διότι με αυτόν τον τρόπο κανείς δεν αισθάνεται δευτερεύων ή περιθωριοποιημένος, και οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πληρέστερα τις δεξιότητές τους (Murawski & Dieker, 2004).

Συνολικά, η ικανότητα μιας δυάδας να επικοινωνεί ανοιχτά, να συντονίζεται και να ανατροφοδοτείται συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της συνεργασίας. Εκεί όπου “κάθε δάσκαλος φέρνει κάτι που δεν έχει ο άλλος” και το αποτέλεσμα είναι προϊόν συλλογικής επεξεργασίας, οι συμμετέχοντες μιλούν για μια δημιουργική αλληλεπίδραση αντί για μηχανική κατανομή εργασιών. Αντίθετα, χωρίς αποτελεσματική επικοινωνία και συντονισμό, ακόμη και οι πλέον καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να λειτουργούν παράλληλα και απομονωμένα, στερώντας από τη δυάδα τη δυναμική της συνεργίας. Το βασικό μήνυμα που προκύπτει είναι ότι η συνεργατική διδασκαλία απαιτεί συνέχεια στην επικοινωνία και την αναστοχαστική πρακτική: η διδακτική δυάδα είναι στην ουσία μια σχέση που χτίζεται βήμα-βήμα με διάλογο, αμοιβαία προσαρμογή και κοινό σκοπό.

Συναισθηματική διάσταση της διδακτικής δυάδας

Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας αναδεικνύουν έντονα τη συναισθηματική αξία που προσλαμβάνει η διδακτική δυάδα στο πλαίσιο της ΠΣ. Πέρα από τα παιδαγωγικά οφέλη, η παρουσία μιας ακόμη επαγγελματία στην τάξη βιώθηκε ως αντίβαρο στη μοναξιά και την ψυχική επιβάρυνση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Η συνεκπαίδευση πρόσφερε ένα πλαίσιο αλληλοϋποστήριξης, συναισθηματικής ασφάλειας και συντροφικότητας, λειτουργώντας ως προστατευτικός παράγοντας για την επαγγελματική ανθεκτικότητα. Οι ισχυρές συνεργατικές σχέσεις εντός της τάξης ενίσχυαν την αίσθηση του ανήκειν των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με υψηλότερη επαγγελματική ευημερία (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Επιπλέον, μέσω της ανάγκης της αίσθησης του ανήκειν δύναται να ερμηνευθεί και η αιτιολογία επιλογής σχηματισμού της διδακτικής δυάδας ως ομάδα από τους εμπλεκόμενους (Hewstone et al., 2020). Μέσω της έντονης συντροφικότητας διαπιστώνεται ότι η διδακτική δυάδα παρουσιάζει υψηλή οντοτικότητα και ως εκ τούτου ουσιαστική ικανοποίηση των αναγκών (Crawford & Salaman, 2012).

Εντός μιας επιτυχημένης διδακτικής δυάδας περιεγράφηκε μια σχέση που επιτρέπει την επίτευξη συναισθηματικής σύμπνοιας, καθώς οι συμμετέχουσες μοιράστηκαν ευθύνες και ανταποκρίθηκαν από κοινού στις προκλήσεις της σχολικής ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο, μειώθηκε ο επαγγελματικός φόρτος και η συναισθηματική κόπωση, συμβάλλοντας στη διατήρηση του επαγγελματικού ενθουσιασμού και της εκπαιδευτικής δέσμευσης (Bellert et al., 2023; Jurkowski et al., 2023). Οι εμπειρίες της καθημερινής συνεργασίας αναδείχθηκαν ως σημαντικές όχι μόνο για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, αλλά και για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, ιδίως όταν βασίζονταν σε σχέσεις εμπιστοσύνης, σεβασμού και κοινών παιδαγωγικών αξιών.

Συμπερασματικά, η συναισθηματική αυτή διάσταση συνδέεται άρρηκτα με την ποιότητα της συνεργασίας και την διδακτική δυάδα, όπου όταν επικρατεί εμπιστοσύνη και κοινή στοχοθεσία, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τη συνεργασία ως πηγή επαγγελματικής στήριξης; όταν αυτή απουσιάζει, ενδέχεται να εντείνεται η ψυχολογική πίεση. Συνολικά, η ΠΣ δεν νοηματοδοτείται μόνο ως μηχανισμός υποστήριξης των μαθητών, αλλά και ως ανθρώπινη συνθήκη που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο συντροφικότητας, αμοιβαιότητας και ψυχικής ενδυνάμωσης.

Η διδακτική δυάδα ως πεδίο επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης

Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων κατέδειξαν ότι η επιτυχημένη διδακτική δυάδα στο πλαίσιο της ΠΣ δεν περιορίζεται στη διδακτική υποστήριξη, αλλά αναδεικνύεται ως δυναμικό πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης. Η καθημερινή αλληλεπίδραση των μελών της διδακτικής δυάδας λειτουργούσε ως άτυπο πλαίσιο μάθησης εν δράσει, ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή πρακτικών, τον κοινό αναστοχασμό και την από κοινού καλλιέργεια παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Οι συμμετέχουσες εμπλούτισαν το διδακτικό τους ρεπερτόριο, αποκτώντας νέα εργαλεία και επαναπροσδιορίζοντας τη διδασκαλία μέσα από τη συνάντηση με τον επαγγελματικό άλλον. Όπως επισημαίνουν οι Jurkowski et al. (2023) και οι Rytivaara et al. (2019), όταν η διδακτική δυάδα επιλέγει τη συνδιδασκαλία προσφέρονται μοναδικές ευκαιρίες για ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης και συν-δημιουργία γνώσης στο πεδίο της τάξης.

Παράλληλα, η συνεργατική εμπειρία ενίσχυσε την επαγγελματική αυτογνωσία καθώς μέσα από την παρατήρηση, την ανατροφοδότηση και τη σύγκριση προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναστοχάστηκαν επί της πρακτικής τους και προσδιόρισαν τα σημεία που χρειάζονται ενίσχυση ή μετασχηματισμό. Επομένως, η έννοια της διδακτικής δυάδας αναδεικνύεται ως κοινότητας μάθησης (Pesonen et al.,

2020) όπου η από κοινού ενασχόληση με την εκπαιδευτική πράξη δημιουργεί συνθήκες συλλογικής εξέλιξης, τόσο γνωσιακής όσο και ταυτότητας. Επομένως, από τις αφηγήσεις αναδεικνύεται ότι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής συμβάλλει στη σύγκλιση οπτικών, τη διεύρυνση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και στην από κοινού διαμόρφωση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πράξης.

Σημαντικό είναι να επισημανθεί, ωστόσο, ότι η επαγγελματική μάθηση εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα της συνεργασίας, διότι όταν απουσιάζει η αμοιβαιότητα και η εμπιστοσύνη, η δυάδα δεν ενεργοποιεί τους ίδιους μηχανισμούς ανάπτυξης. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, οι συμμετέχουσες φάνηκε να αποκομίζουν πολύτιμες εμπειρίες, έστω και μέσα από την αποτυχία, αναπτύσσοντας κριτική στάση και προσδιορίζοντας τους όρους μιας δημιουργικής συνεκπαίδευσης. Συνολικά, η διδακτική δυάδα αναδεικνύεται ως πλαίσιο επαγγελματικής μάθησης με ενδογενή δυναμική, υπό την προϋπόθεση ότι οι σχέσεις εντός της βασίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, την ειλικρινή συνεργασία και τον αναστοχασμό (Jurkowski et al., 2023; Rytivaara et al., 2019).

Θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες ως παράγοντες διαμόρφωσης της διδακτικής δυάδας

Τέλος, καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της διδακτικής δυάδας διαπιστώθηκε ότι διαδραμάτισαν οι εξωτερικές συνθήκες όπως το θεσμικό και οργανωσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η ΠΣ. Οι αφηγήσεις των συμμετεχουσών φωτίζουν πώς παράγοντες όπως η διοικητική υποστήριξη, η κουλτούρα του σχολείου, η εκπαίδευση κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές ρυθμίσεις (χρόνος, σταθερότητα προσωπικού) μπορούν είτε να διευκολύνουν είτε να εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας υγιούς συνεργασίας.

Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εξωτερικές συνθήκες επηρέασαν άμεσα τη συγκρότηση και την ποιότητα της διδακτικής δυάδας. Οι αφηγήσεις κατέδειξαν ότι η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία, η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας, η σταθερότητα του προσωπικού, η διαθεσιμότητα χρόνου και η επαρκής επιμόρφωση αποτέλεσαν βασικούς παράγοντες που διευκόλυναν ή παρεμπόδισαν τη λειτουργικότητά της (Jurkowski et al., 2023; Santoli et al., 2008). Επιπλέον, η στάση της διεύθυνσης και το συνολικό κλίμα του σχολείου αναδείχθηκαν ως καταλυτικοί παράγοντες επίδρασης, καθώς όταν η διεύθυνση ενίσχυε και ενθάρρυνε τη συνεργασία, η διδακτική δυάδα αναπτύχθηκε δημιουργικά. Αντίθετα, η έλλειψη διοικητικής

στήριξης και η αδιαφορία προς τον θεσμό της ΠΣ συχνά οδήγησαν σε δυσλειτουργικές σχέσεις. Επιπλέον, οι διαρκείς εναλλαγές στις τοποθετήσεις, οι ετεροχρονισμένες τοποθετήσεις προσωπικού και η απουσία θεσμοθετημένου χρόνου για από κοινού προγραμματισμό περιορίζουν τη δυνατότητα ουσιαστικής συνεργασίας, ενώ η έλλειψη κατάρτισης κατέστησαν τους εκπαιδευτικούς ευάλωτους σε αναποτελεσματικά μοντέλα διδασκαλίας (Friend & Cook, 2010; Mulholland & O'Connor, 2016). Παράλληλα, ζητήματα όπως η υλικοτεχνική υποστήριξη, η γραφειοκρατία και η πρόσβαση σε διεπιστημονικές υπηρεσίες επηρέασαν την καθημερινή πρακτική. Συνολικά, οι συμμετέχουσες επισήμαναν την ανάγκη για ένα πιο συνεκτικό και σταθερό πλαίσιο, το οποίο θα υποστηρίζει όχι μόνο τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και τη βιωσιμότητα της συνεργασίας ως θεσμικής επιλογής. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική συνεκπαίδευση προϋποθέτει συνθήκες που ενδυναμώνουν τους εμπλεκόμενους και καλλιεργούν την εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα και τον κοινό αναστοχασμό (Jurkowski et al., 2023).

Συνοψίζοντας, οι θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες λειτούργησαν ως τροχοπέδη ή επιταχυντής στη διαμόρφωση της διδακτικής дуάδας. Όταν το πλαίσιο δράσης της διδακτικής дуάδας ήταν υποστηρικτικό, με κατάλληλες πολιτικές, πόρους, κουλτούρα συνεκπαίδευσης και σταθερότητα, τότε προσφέρθηκε στις συμμετέχουσες η δυνατότητα να αξιοποιήσουν πλήρως τις δεξιότητές τους και να καλλιεργήσουν μια αποδοτική συνεργασία. Όταν όμως επικρατούσε αστάθεια, έλλειψη χρόνου, ασαφείς κατευθύνσεις ή αντίξοχη κουλτούρα, ακόμη και οι πλέον ικανοί και καλοπροαίρετοι συνεργάτες χρειάστηκε να κοπιάσουν ώστε να κρατήσουν τη дуάδα τους επιτυχημένη. Τα ευρήματα της παρούσας ανάλυσης ευθυγραμμίζονται με τη διαπίστωση ότι η διδακτική дуάδα συγκροτείται όχι σε κοινωνικό κενό, αλλά εντός ενός πλαισίου που μπορεί να την ενδυναμώσει ή να την υπονομεύσει (Jurkowski et al., 2023). Ως εκ τούτου, η κατανόηση της επίδρασης της βιογραφίας και του πλαισίου στη συνεργατική διδασκαλία αναδεικνύει την ανάγκη για παρεμβάσεις τόσο στο ατομικό επίπεδο (επιμόρφωση, ενίσχυση συνεργατικών στάσεων) όσο και στο θεσμικό (πολιτικές υποστήριξης της συνεκπαίδευσης, βελτίωση συνθηκών εργασίας στην ΠΣ).

Συνολικά, καθίσταται σαφές ότι η διαμόρφωση της διδακτικής дуάδας ήταν αποτέλεσμα μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ του ποιες ήταν οι συμμετέχουσες (ως υποκείμενα με ιστορία, αντιλήψεις και συναισθήματα) και του πού δρούσαν (εντός ποιων θεσμικών και οργανωτικών πλαισίων). Η βιογραφία προσφέρει το προσωπικό στίγμα και δυναμικό, ενώ το πλαίσιο της ΠΣ θέτει τα όρια και τις ευκαιρίες. Επομένως,

η επιτυχημένη συνεκπαίδευση απαιτεί το πάντρεμα αυτών των δύο: εκπαιδευτικούς με ανοιχτότητα, δέσμευση και διάθεση συνεργασίας αφενός, και ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που τους δίνει χώρο, χρόνο και αναγνώριση αφετέρου. Όταν αυτά τα στοιχεία συνυπάρχουν, η διδακτική δυάδα μπορεί να εξελιχθεί σε ένα παραγωγικό και μετασχηματιστικό σχήμα, προς όφελος όχι μόνο του μαθητή με ΠΣ, αλλά ολόκληρης της τάξης και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

7.3 Η συνδιδασκαλία στην ΠΣ

Από τις αφηγήσεις πέντε συμμετεχουσών που εργάζονται στην ΠΣ αναδεικνύεται μια πολυδιάστατη εικόνα της συνδιδασκαλίας, ενώ άλλες φορές βιώνεται ως μια φυσική και δημιουργική πρακτική συνεκπαίδευσης, ενώ άλλες ματαιώνεται από εμπόδια σε ατομικό ή θεσμικό επίπεδο. Στη συνέχεια, η ανάλυση οργανώνεται σε κύριους θεματικούς άξονες που προέκυψαν από τα ίδια τα δεδομένα των αφηγήσεων. Εξετάζεται η συνδιδασκαλία ως συμπεριληπτική παιδαγωγική πρακτική, καθώς και οι παράγοντες που είτε ευνοούν είτε εμποδίζουν την ενεργοποίησή της στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Η συζήτηση εντάσσει τα εμπειρικά ευρήματα στο πλαίσιο της σχετικής βιβλιογραφίας, με στόχο την κατανόηση του πώς βιώνεται και υλοποιείται η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ και ποιες συνθήκες καθορίζουν την επιτυχία της.

Η συνδιδασκαλία ως συμπεριληπτική πρακτική στην τάξη

Από την ανάλυση προέκυψε ότι όταν η συνδιδασκαλία υλοποιείται αποτελεσματικά μετατρέπεται σε έναν μηχανισμό συμπερίληψης που ωφελεί ολόκληρη την τάξη. Σε περιπτώσεις όπου οι συμμετέχουσες βίωσαν μία επιτυχημένη συνεργασία, η παραδοσιακή διάκριση ρόλων μεταξύ δασκάλου τάξης και δασκάλου ΠΣ εξαφανίστηκε, δίχως να γίνεται αντιληπτό ποια ήταν η εκπαιδευτικός της γενικής και της ειδικής αγωγής, ούτε ποιο παιδί δεχόταν υποστήριξη και όλοι οι εμπλεκόμενοι λειτουργούσαν ως ενιαία ομάδα. Όπως γίνεται αντιληπτό πρόκειται για μία συνθήκη συμπερίληψης, όπου η συνεκπαίδευση επιτυγχάνεται καθώς καταργούνται οι διαχωριστικές γραμμές και προάγεται μια κουλτούρα κοινής ευθύνης για όλους τους μαθητές (Friend et al., 2010; Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Μέσα από τα βιώματα των συμμετεχουσών αναδύονται παραδείγματα συμπεριληπτικής πρακτικής. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά ευρήματα των αφηγήσεων είναι ότι η συνδιδασκαλία επέτρεψε τη μετάβαση από την εξατομικευμένη υποστήριξη προς μια ενιαία, διαφοροποιημένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές. Αναφέρθηκαν περιπτώσεις όπου υλικό που αρχικά σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τον μαθητή της ΠΣ ενσωματώθηκε τελικά στη συλλογική μαθησιακή διαδικασία, λειτουργώντας ως κοινός πόρος για όλη την τάξη εντάσσοντας οργανικά τον μαθητή στη μαθησιακή κοινότητα. Η εφαρμογή κοινών δραστηριοτήτων και συλλογικών παρεμβάσεων αναδείχθηκε ως καταλύτης για τη δημιουργία μιας τάξης όπου όλοι οι μαθητές υποστηρίζονται ισότιμα από τους δύο εκπαιδευτικούς. Μέσω της συνδιδασκαλίας η ΠΣ δεν επικεντρώνονταν αποκλειστικά στο άτομο και μετασχηματίζονταν σε πλαίσιο ενίσχυσης του συνόλου, καθώς εντάχθηκε στον κορμό της διδασκαλίας προς όφελος όλων (Friend et al., 2010). Όταν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της διδασκαλίας γινόταν από κοινού, επιτυγχάνονταν ουσιαστική γέφυρα ένταξης, επιτρέποντας τη συμμετοχή χωρίς στιγματισμό (Friend et al., 2010; Σούλης, 2008).

Από τις αφηγήσεις προκύπτει επίσης ότι η συνδιδασκαλία μπορεί να λάβει ευέλικτες μορφές, ανάλογα με τις ανάγκες τόσο του δυναμικού της τάξης αλλά όσο και του διδακτικού αντικειμένου. Οι συμμετέχουσες δεν ακολούθησαν ένα ενιαίο μοντέλο, αλλά υιοθετησαν υβριδικές μορφές συνεργασίας, οι οποίες διαμορφώθηκαν μέσα από τον καθημερινό πειραματισμό και την εμπειρική ανταπόκριση στις συνθήκες. Η συνδιδασκαλία άλλοτε εκφράστηκε ως ισότιμη εμπλοκή στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, και άλλοτε μέσα από πιο διακριτούς ή εναλλασσόμενους ρόλους, ανάλογα με το πλαίσιο και τη χημεία του συνεργατικού ζεύγους. Επομένως, η συνδιδασκαλία αποτέλεσε μια δυναμική διαδικασία, η οποία δεν περιορίστηκε σε προκαθορισμένα σχήματα, αλλά εξελίχθηκε μέσα από τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τον αναστοχασμό των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (Friend & Cook, 2010; Rytivaara et al. 2024). Επιπλέον αξίζει να επισημανθεί ότι η εναλλαγή ρόλων όχι μόνο ενίσχυσε τη μάθηση όλων, αλλά έχει και συμβολική αξία, καθώς υποδομήθηκαν τα στεγανά διαχωρισμού μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής, αποδεικνύοντας στους μαθητές ότι έχουν δύο εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται ισότιμα. Η δημόσια παρουσίαση του εκπαιδευτικού της ΠΣ ως ισότιμο μέλος της τάξης κανονικοποιεί αυτή τη συνθήκη. Στις αφηγήσεις, τέτοιες δηλώσεις αναγνωρίζονται ως καταλυτικές στιγμές που εξισορρόπησαν τις αντιλήψεις περί ιεραρχίας και ενίσχυσαν τη θεσμική ισορροπία

του ρόλου της ΠΣ. Συμπερασματικά, η αρχή της ισοτιμίας είναι κρίσιμη στο συνεργατικό μοντέλο και όταν οι μαθητές, αλλά και οι γονείς, αντιλαμβάνονται και τους δύο εκπαιδευτικούς ως πλήρως υπεύθυνους διδάσκοντες, τότε η συμπερίληψη γίνεται πράξη (Friend & Cook, 2010; Murawski & Dieker, 2004).

Εν κατακλείδι, οι αφηγηθείσες εμπειρίες αναδεικνύουν ότι η συνδιδασκαλία, όταν ενεργοποιείται, μετασχηματίζει την τάξη σε μια συλλογική μαθησιακή κοινότητα. Η ΠΣ παύει να είναι μια «εξωτερική» στήριξη για έναν μαθητή και γίνεται οργανικό μέρος της διδασκαλίας. Αυτό ευθυγραμμίζεται με την αντίληψη της συνεκπαίδευσης ως οχήματος προς ένα σχολείο πραγματικά συμπεριληπτικό και δημοκρατικό, όπου η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως πηγή εμπλουτισμού για όλους (European Agency, 2024; Συνήγορος του Πολίτη, 2022).

Παράγοντες ενεργοποίησης και αναστολής της συνδιδασκαλίας

Από την ανάλυση έγινε σαφές ότι η συνδιδασκαλία στην ΠΣ επηρεάζεται από ένα πλέγμα παραγόντων. Κάποιοι λειτουργούν ευνοϊκά, ενεργοποιώντας τη συνεργατική διδασκαλία, ενώ άλλοι στέκονται ως εμπόδια που μπορούν να την ακυρώσουν. Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, μας επιτρέπουν να χαρτογραφήσουμε αυτούς τους παράγοντες.

Ευνοϊκοί παράγοντες & προϋποθέσεις επιτυχίας: Κυρίαρχο ανάμεσα σε αυτούς είναι η αξιακή σύμπτωση και το κοινό όραμα για τη συμπερίληψη, όπως αναλύθηκε όταν και οι δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν βαθιά στην αξία της συνεκπαίδευσης και σέβονται τη διαφορετικότητα, δημιουργείται μια κουλτούρα συνεργασίας από τη βάση. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο σεβασμός αποτελούν θεμέλια διότι χωρίς αυτά, καμία δομή ή μέθοδος δεν μπορεί να επιβάλει την πραγματική συνεργασία (Friend et al., 2010). Η ύπαρξη προσωπικής χημείας ή έστω επαγγελματικής αμοιβαιότητας, δηλαδή μια σχέση όπου κανείς δεν αισθάνεται απειλή ή ανταγωνισμό, διευκολύνει την έναρξη και τη διατήρηση της συνδιδασκαλίας. Επιπλέον, οι συμμετέχουσες τόνισαν τη σημασία της συνεχούς παρουσίας και σταθερότητας, διότι όταν η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού της ΠΣ σε ένα σχολείο είναι σταθερή και μακροχρόνια, έχει χρόνο να γνωρίσει το πλαίσιο, να χτίσει σχέση με τον δάσκαλο της τάξης και να εξελίξει τη συνεργασία. Σε αντίθεση, οι συχνές εναλλαγές πρόσωπα, οι καθυστερημένες προσλήψεις και η αποσπασματική παρουσία στην τάξη δεν αφήνουν περιθώριο για δέσιμο και συντονισμό. Η προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς από τις αφηγήσεις αναδείχθηκε ότι εκπαιδευτικοί που είχαν

ξαναδουλέψει μαζί ή είχαν εκπαιδευτεί σε συνεργατικές πρακτικές, είτε εντός είτε εκτός σχολείου, μπόρεσαν να βρουν ρυθμό πιο γρήγορα και διευκολύνθηκε η συνδιδασκαλία.

Ως σημαντικός παράγοντας αναδείχθηκε και η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία και κοινότητα. Όταν ο διευθυντής και οι υπόλοιποι συνάδελφοι ενθάρρυναν τη συνεργασία, διασφάλισαν χρόνο για συναντήσεις, αναγνώρισαν τη δουλειά της διδακτικής δυάδας και αντιμετώπισαν την ΠΣ ως κομμάτι της σχολικής ζωής, τότε η συνδιδασκαλία ενσωματώθηκε ευκολότερα. Επίσης, η στήριξη από τους γονείς και η ευρύτερη αποδοχή της έννοιας της συνεκπαίδευσης στην τοπική κοινωνία αναφέρθηκε ως ευνοϊκή συνθήκη, διότι όταν οι γονείς εκτίμησαν θετικά τον ρόλο της εκπαιδευτικού της ΠΣ και δεν αντέδρασαν φοβικά, τότε το σχολείο είχε τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πλήρως τη συνδιδασκαλία.

Ανασταλτικοί παράγοντες & εμπόδια: Ωστόσο, από την έρευνα περιέγραψαν πλήθος συνθηκών που ματαιώνουν ή δυσχεραίνουν την ενεργοποίηση της συνδιδασκαλίας. Ένα από τα κυριότερα εμπόδια είναι το θεσμικό και διοικητικό κενό γύρω από τη συνεργατική διδασκαλία. Επισημάνθηκε η έλλειψη επίσημης καθοδήγησης, επιμόρφωσης ή δομών υποστήριξης για τη συνδιδασκαλία στην ΠΣ. Ουσιαστικά, διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχουσες δεν είχαν λάβει ένα σαφές πλαίσιο ή απαιτήσεις για το πώς πρέπει να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί και ούτε είχαν λάβει συστηματική εκπαίδευση σε δεξιότητες συνεκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η συνδιδασκαλία να επαφίεται στην ατομική πρωτοβουλία, και ως εκ τούτου αν οι δύο εκπαιδευτικοί το επιθυμούσαν και είχαν σχετικές δεξιότητες, θα συνεργαζόταν, αν όχι, η συνεργασία δεν είναι επιβεβλημένη, αλλά ούτε προσφέρεται σχετική καθοδήγηση Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι χωρίς σαφή εκπαιδευτική πολιτική που να προωθεί τη συνεκπαίδευση, προκύπτουν δυσκολίες επικοινωνίας, σύγχυση ρόλων και ανισότητες (Bellert et al., 2023).

Το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου επίσης μπορεί να είναι ανασταλτικό, όταν δεν προσφέρεται κοινός χρόνος για συνεργασία χρόνος στους δύο εκπαιδευτικούς δεν μπορούσαν πρακτικά να κάνουν από κοινού προγραμματισμό. Επιπλέον, η γραφειοκρατική ακαμψία, για παράδειγμα, ωρολόγια προγράμματα που δεν συνέπιπταν, ανάθεση πολλών διαφορετικών τάξεων σε έναν εκπαιδευτικό ΠΣ, διαπιστώθηκε ότι δυσκολεύει τη σταθερή συνεργασία. Τα δεδομένα κατέδειξαν ότι όταν μια εκπαιδευτικός της ΠΣ έχει μοιρασμένο ωράριο σε 2-3 τάξεις, δεν μπορεί να

πετύχει το ίδιο βάθος συνεργασίας, σε σύγκριση με το αν ήταν αποκλειστικά σε μία τάξη.

Ένα σοβαρό εμπόδιο που αναφέρθηκε είναι η κουλτούρα διαχωρισμού ή αδράνειας σε ορισμένα σχολεία. Σε αρκετές περιπτώσεις συνεργασίας των συμμετεχουσών, διαπιστώθηκε ανοιχτή ή σιωπηρή άρνηση συνεργασίας από συναδέλφους. Τα δεδομένα αναδεικνύουν περιστατικά όπου δάσκαλοι γενικής αγωγής τοποθετούν τον ειδικό παιδαγωγό αυστηρά δίπλα στο μαθητή χωρίς να αναμιγνύεται στο μάθημα, κρατώντας τον στο περιθώριο. Επιπλέον, διαπιστώνεται η ύπαρξη παιδαγωγικής αδράνειας οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά προς τη συνδιδασκαλία, καθώς επικρατεί στασιμότητα και απροθυμία για οποιαδήποτε αλλαγή ή συνεργατική προσπάθεια. Αυτό υπογραμμίζει ότι απαιτείται συλλογική κινητοποίηση, αν οι εκπαιδευτικοί ή το σύνολο της σχολικής κοινότητας δεν επιδιώκει συνεργασία, η συνδιδασκαλία δύσκολα θα υλοποιηθεί. Η διαπίστωση επικυρώνεται από ακραία περιστατικά απόρριψης τα οποία περιλάμβαναν ακόμα και άρνηση εισόδου στην τάξη στην αρχή, θεωρώντας την εκπαιδευτικό της ΠΣ ως περιττή επιβολή. Αν και τέτοια φαινόμενα είναι περιορισμένα, καταδεικνύουν το βαθύ ριζωμένο στερεότυπο ότι η τάξη είναι αποκλειστικό πεδίο ελέγχου του δασκάλου της γενικής και ότι οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ είναι κάτι εμβόλιμο.

Μια ιδιαίτερη πρόκληση που αναδείχθηκε είναι η πίεση εξωτερικών παραγόντων, όπως οι γονείς. Καταγράφονται περιπτώσεις αντιδράσεων από τους γονείς προς την παρουσία παιδιού με ειδικές ανάγκες και του εκπαιδευτικού της ΠΣ στην τάξη, πιθανώς από άγνοια ή προκατάληψη. Τέτοια περιστατικά παρόλο που απορρίπτονται συχνά δεν χρίζουν άρτιας διαχείρισης από τη διοίκηση με αποτέλεσμα, να ακυρώνεται πλήρως κάθε προσπάθεια συνδιδασκαλίας, καθώς ο ειδικός εκπαιδευτικός αντί να ενταχθεί, ωθείται σε αόρατο ρόλο. Επομένως, αναδεικνύεται το πώς οι κοινωνικές αντιστάσεις και η έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση μπορούν να ματαιώσουν τη συνεκπαίδευση ακόμη και αν οι δύο εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συνεργαστούν.

Άλλα εμπόδια σχετίζονται με πρακτικές συνθήκες της τάξης, όπως ο υπερβολικός αριθμός μαθητών, ο ασφυκτικός όγκος της διδακτέας ύλης και οι ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών. Οι συμμετεχουσες σημείωσαν ότι όταν στην τάξη φοιτούν περισσότεροι των εικοσιπέντε μαθητών και ένα απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα, ο χρόνος πιέζει τόσο πολύ ώστε δυσκολεύονται να εντάξουν εναλλακτικές δραστηριότητες ή να εντάξουν σχεδιασμό διαφοροποίησης. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η

συνδιδασκαλία δεν είναι εφικτή και η συνάντηση περιορίζεται σε τυπική συνύπαρξη χωρίς όμως πρακτικές συνεκπαίδευσης.

Τέλος, οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε συστημικές παθογένειες της ΠΣ στην Ελλάδα που δυσχεραίνουν το έργο τους, όπως ετήσιες συμβάσεις χωρίς εργασιακή σταθερότητα, τοποθετήσεις που έρχονται καθυστερημένα μέσα στη σχολική χρονιά, ελλείψεις προσωπικού που οδηγούν σε υποστήριξη δύο ή τριών μαθητών από μία εκπαιδευτικό σε διαφορετικά τμήματα ή σχολεία, απουσία επαρκούς χρηματοδότησης και υλικοτεχνικής υποστήριξης. Πράγματι, οι σχετικές έρευνες στην Ελλάδα συγκλίνουν ότι η ΠΣ λειτουργεί σε ένα ασαφές πλαίσιο με αποσπασματικές λύσεις, γεγονός που περιορίζει σοβαρά την αποτελεσματικότητά της ως εργαλείου συνεκπαίδευσης (Mavropalias, 2018; Παπαδημητρίου, 2023).

Συμπερασματικά, μέσα από τις αφηγήσεις η συνδιδασκαλία στην ΠΣ αποδεικνύεται ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Οι εμπειρίες των συμμετεχουσών έδειξαν το μεν δυναμικό της και πώς μπορεί να εξελιχθεί σε μια φυσική, αποτελεσματική πρακτική συνεκπαίδευσης, προσφέροντας οφέλη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ανέδειξαν όμως και τις αδυναμίες της και το ότι δεν επιχειρείται αν το πλαίσιο δεν την υποστηρίξει. Η ενεργοποίησή της απαιτεί ένα εύφορο έδαφος εμπιστοσύνης, ισοτιμίας και κοινού οράματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, καθώς και θεσμική υποστήριξη και χρόνο για συνεργασία. Όπως επισημαίνει ο Friend (2010), η συνεργατική διδασκαλία είναι μια συνεχής διαδικασία διαπραγμάτευσης ρόλων και σχέσεων, δεν είναι στάσιμη, αλλά εξελίσσεται διαρκώς. Από τα δεδομένα της έρευνας επισημαίνεται ότι η συνδιδασκαλία δεν βιώνεται ουδέτερα, αλλά φέρει τα ίχνη της καθημερινής σχολικής ζωής, των συναισθημάτων, των προσδοκιών και των προκλήσεων. Οι παράγοντες που την ευνοούν ή την εμποδίζουν δεν είναι απλές τεχνικές λεπτομέρειες, αλλά αντανakλούν ευρύτερες και βαθύτερες τάσεις και ανάγκες, όπως τη μετάβαση από μια ατομιστική σε μια συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο, και από ένα διαχωριστικό μοντέλο σε ένα μοντέλο συμπερίληψης. Η πρόκληση, συνεπώς, για το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι να ενισχύσει όλους εκείνους τους όρους, σε επίπεδο αξιών, επιμόρφωσης και πολιτικής, που θα καταστήσουν τη συνδιδασκαλία στην ΠΣ όχι εξαίρεση ή αποτέλεσμα τύχης, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής σχολικής πρακτικής.

7.4 Η επαγγελματική ταυτότητα στην ΠΣ

Στο παρόν κεφάλαιο διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους αφενός η βιογραφία των εκπαιδευτικών, ως σύνολο προσωπικών και οικογενειακών εμπειριών και επαγγελματικών διαδρομών, και αφετέρου το πλαίσιο της ΠΣ επιδρούν στη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η ανάλυση βασίζεται σε αφηγηματικά δεδομένα από τις πέντε συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που εργάζονται σε τάξεις συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο της ΠΣ και επιχείρησαν συνδιδασκαλία.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα οργανωμένα στους εξής θεματικούς άξονες:

- α. Ο πρώιμος επαγγελματικός προσανατολισμός και επαγγελματική επιλογή
- β. Η οικογενειακή επίδραση
- γ. Οι πρώτες επαγγελματικές εμπειρίες
- δ. Η εκπαίδευση
- ε. Η ΠΣ ως πεδίο μετασχηματισμού και αναστοχασμού
- στ. Η αίσθηση επαγγελματικής αξίας εντός της ΠΣ
- ζ. Η ΠΣ ως πλαίσιο αξιακής και ηθικής συγκρότηση

Στο τέλος της ενότητας εντάσσεται και μια συνοπτική παρουσίαση του επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί έως σήμερα.

Ο πρώιμος επαγγελματικός προσανατολισμός και επαγγελματική

Οι βιογραφικές αφηγήσεις ανέδειξαν ότι η κλίση προς το επάγγελμα εμφανίστηκε ήδη από την παιδική ηλικία και τα σχολικά τους χρόνια, επηρεάζοντας καθοριστικά την επαγγελματική τους πορεία. Τρεις από τις συμμετέχουσες θυμούνται τον εαυτό τους από μικρή ηλικία να ονειρεύονται να γίνουν δασκάλες, ακόμη και ειδικοί παιδαγωγοί. Η πρώιμη αυτή επιθυμία συχνά εξελίσσεται σε συνειδητή επιλογή να ακολουθήσουν παιδαγωγικές σπουδές, αποτελώντας ουσιαστικά θεμέλιο λίθο της επαγγελματικής της ταυτότητας. Αυτή η έντονη εσωτερική επιθυμία αναδεικνύει τη διάσταση των κινήτρων, που οδήγησαν κάποιες να ακολουθήσουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα παρέχοντας από νωρίς μια σαφή αυτοεικόνα του εαυτού τους ως μελλοντικό εκπαιδευτικό (Hanna et al., 2019). Επιπλέον, η εν λόγω ισχυρή ταύτιση με τους εκπαιδευτικούς που αποτυπώθηκε καθ' όλη την σχολική φοίτηση μπορεί να ερμηνευθεί

μέσω της έννοιας «μαθητεία μέσω παρατήρησης», καθώς ήδη από τα νεανικά χρόνια ουσιαστικά περιγράφεται μία πρώιμη εγγραφή του ρόλου του εκπαιδευτικού, δηλαδή πρόωρη ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας (Lortie, 1975). Ωστόσο, η επιλογή του επαγγέλματος δεν συμβαίνει πάντα πριν την είσοδο στις σπουδές, καθώς οι σχετικές σπουδές να είναι ένα συγκυριακό συμβάν και οι εκπαιδευτικοί να οδηγηθούν στην εκπαίδευση μέσα από τις περιστάσεις.

Συνολικά, ο πρώιμος επαγγελματικός προσανατολισμός ή η απουσία αυτού, από τις αφηγήσεις φαίνεται να επηρεάζει ποιοτικά διαφορετικές τροχιές συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας. Επομένως, αναδεικνύεται ο ρόλος των προσωπικών βιωμάτων στην επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, είτε αυτά είναι παιδικά παιχνίδια-προσομοιώσεις διδασκαλίας, είτε τυχαίες εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούν το ενδιαφέρον για το επάγγελμα.

Η οικογενειακή επίδραση στη συγκρότηση

Η οικογένεια και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένας μελλοντικός εκπαιδευτικός αποτελούν καθοριστικούς βιογραφικούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν ποικιλότροπα τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η ύπαρξη εκπαιδευτικής παράδοσης στην οικογένεια και η καθημερινή έκθεση σε σχετικά πρότυπα ενισχύουν τη θετική στάση προς το σχολείο και τη μάθηση, καθιστώντας το επάγγελμα του δασκάλου μια οικεία και θεμιτή επιλογή. Η καλλιέργεια παιδαγωγικών αξιών και η πρώιμη εξοικείωση με την εκπαιδευτική κουλτούρα συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και στην εδραίωση της επαγγελματικής κλίσης. Αντίστροφα, η οικογένεια δύναται να λειτουργήσει και ως χώρος εντάσεων, όταν οι προσδοκίες της δεν συμβαδίζουν με τις επαγγελματικές επιθυμίες του ατόμου. Η απόκλιση αυτή, αν και αρχικά αποθαρρυντική, μπορεί να οδηγήσει σε ενδυνάμωση της επαγγελματικής δέσμευσης, καθώς το άτομο επιβεβαιώνει την ταυτότητά του μέσα από τη διεκδίκηση και υποστήριξη της επιλογής του. Παράλληλα, το γενικότερο συναισθηματικό και υποστηρικτικό πλαίσιο της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της ανθεκτικότητας. Ένα σταθερό και ενθαρρυντικό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει την πίστη στις προσωπικές ικανότητες και να προωθήσει την αίσθηση επάρκειας, ενώ αντιξοότητες, όπως προβλήματα υγείας ή κρίσεις, λειτουργούν δοκιμαστικά αλλά και μορφοποιητικά, προσφέροντας την ευκαιρία για ανάπτυξη επιμονής και εσωτερικής κινητοποίησης.

Συνολικά, η οικογενειακή επίδραση εμφανίζεται ως διττός παράγοντας, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά όταν το οικογενειακό περιβάλλον ευθυγραμμίζεται με ή υποστηρίζει το εκπαιδευτικό κάλεσμα, αλλά και ως δοκιμασία που σμιλεύει την ταυτότητα όταν ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιβεβαιώσει τις επιλογές του έναντι διαφορετικών οικογενειακών προσδοκιών. Ως εκ του του διαπιστώνεται ότι η οικογένεια εισφέρει στο «βιογραφικό κεφάλαιο» των συμμετεχουσών, που με τη σειρά του επηρεάζει τις αξίες, τα κίνητρα και το βαθμό δέσμευσης με τα οποία εισέρχεται στο επάγγελμα (Hanna et al., 2019).

Οι πρώτες επαγγελματικές εμπειρίες στη συγκρότηση

Οι αρχικές εμπειρίες που βίωσαν οι συμμετέχουσες στην αγορά εργασίας, είτε εντός είτε εκτός του σχολικού πλαισίου, λειτούργησαν ως πεδία μάθησης όπου οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν δεξιότητες, αντιλήψεις αλλά και αυτογνωσία σχετικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο. Η εργασία σε άλλους τομείς, πριν από την είσοδο στην εκπαίδευση, ενίσχυσε βασικές επαγγελματικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η προσαρμοστικότητα και η αίσθηση επάρκειας σε οργανωμένα εργασιακά περιβάλλοντα. Τέτοιες εμπειρίες ενδέχεται να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επαγγελματικό κλίμα και την κουλτούρα συνεργασίας που προσδοκούν να συναντήσουν στο σχολείο, επηρεάζοντας τόσο τις στάσεις όσο και τις απαιτήσεις τους από το πλαίσιο εργασίας.

Επιπλέον, η πρότερη επαγγελματική τριβή με την εκπαίδευση, είτε μέσω ιδιωτικής διδασκαλίας είτε μέσω παραπλήσιων ρόλων, φάνηκε ότι λειτουργεί ως γόνιμο πεδίο ανάπτυξης της παιδαγωγικής ταυτότητας. Η επαφή με ετερογενείς μαθησιακές ανάγκες, τα όρια της διδακτικής επάρκειας και η ανάδυση της επίγνωσης ως προς τις δυσκολίες των μαθητών οδήγησαν σε αναστοχασμό και κινητοποίησαν τη διά βίου μάθηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, διαμορφώθηκε σταδιακά ένα επαγγελματικό προφίλ με στοιχεία ευαισθητοποίησης, εξειδίκευσης και εκπαιδευτικής δέσμευσης.

Ως αξιοσημείωτη αναδείχθηκε και η σημασία της πολυμορφίας των εμπειριών στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής ζωής. Δραστηριότητες που δεν εντάσσονται τυπικά στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως ο αθλητισμός, οι τέχνες, η ενασχόληση με κοινότητες ή η εθελοντική δράση, μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες που μετουσιώνονται σε στοιχεία παιδαγωγικής πρακτικής, όπως αυτοπεποίθηση, επινοητικότητα, ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, αλλά και διάθεση συνεχούς μάθησης. Η ευρύτητα και η διαθεματικότητα αυτών των βιωμάτων εμπλουτίζουν τη

διδασκαλία και ενισχύουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν ποικίλες σχολικές προκλήσεις με ευελιξία και δημιουργικότητα.

Συμπερασματικά, οι πρώτες επαγγελματικές εμπειρίες, είτε άμεσα σχετιζόμενες με τη διδασκαλία είτε όχι, επιδρούν στη διαμόρφωση ταυτότητας. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν τόσο τις ικανότητες όσο και τις αδυναμίες τους, τροποποιώντας την αυτοεικόνα και την αυτοαποτελεσματικότητα τους. Επιπλέον, διαμορφώνονται αξίες και πεποιθήσεις για την εργασία εν γένει ή και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, οι επιτυχίες ή οι δυσκολίες που βιώνουν δύνανται είτε να ενδυναμώσουν είτε να κλονίσουν την ταυτότητα τους.

Η εκπαίδευση

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εμπειρία της πρακτικής άσκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αποτελούν καίριους παράγοντες στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Ειδικότερα, όπως αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα η πρακτική άσκηση αποτελεί το πρώτο ουσιαστικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τις ρεαλιστικές συνθήκες της σχολικής ζωής, επιτρέποντας την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων, την εμβάθυνση στην κατανόηση του παιδαγωγικού ρόλου και τη σταδιακή συγκρότηση της επαγγελματικής αυτοεικόνας (Bentley-Williams, 2005). Μέσω αυτής της εμπειρίας, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μεταβαίνουν από μια θεωρητική πρόσληψη του ρόλου («εκπαιδεύομαι για να διδάξω») σε μια βιωματική ταύτιση με αυτόν («δρω ως εκπαιδευτικός»), ενεργοποιώντας τη δυναμική διαδικασία μετασχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας (Feser & Haak, 2022).

Παράλληλα, η πανεπιστημιακή φοίτηση, μέσω της θεωρητικής κατάρτισης, της αλληλεπίδρασης με τους διδάσκοντες οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπα, καθώς και της εμπλοκής με την εκπαιδευτική έρευνα, επιδρά καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Επομένως, για κάποιους εκπαιδευτικούς η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη συγκρότηση μιας επαγγελματικής ταυτότητας με σχετικές αξίες, αναστοχαστική διάθεση και θεωρητική συνείδηση του επαγγέλματος (Golzar, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη ερευνητικής προσέγγισης και η δέσμευση για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη αναδύονται ως διακριτές, αλλά αλληλένδετες διαστάσεις της ταυτότητας που καλλιεργούνται μέσα από την ένταξη σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Η ενεργός συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και η συστηματική αναζήτηση εξειδίκευσης συνιστούν επιπλέον ενδείξεις υψηλής δέσμευσης για συνεχή βελτίωση. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η επαγγελματική ταυτότητα αρθρώνεται γύρω από τον άξονα της διαρκούς μάθησης και της προσαρμοστικότητας,

ενσωματώνοντας μεταβιβάσιμες δεξιότητες και ενισχύοντας τη δυναμική για καινοτομία και δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη (Feser & Haak, 2022). Κατά την εκπαιδευτική πορεία των συμμετεχουσών αναδείχθηκε η διαμόρφωση και η παρουσία πολλαπλών υποταυτοτήτων, όπως εκείνες του ειδικού παιδαγωγού, του ερευνητή ή του δημιουργικού δασκάλου, αντανakλώντας την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ταυτότητας και την ανάγκη για συνοχή και ενοποίηση μεταξύ αυτών των ρόλων (Beijaard et al., 2004). Η εξειδίκευση σε πεδία όπως η ΕΑΕ δύναται να διαμορφώσει επιπρόσθετα έναν αξιακό προσανατολισμό με επίκεντρο τη συμπερίληψη και την εκπαιδευτική ισότητα. Οι ταυτότητες που συγκροτήθηκαν γύρω από τέτοιες αρχές χαρακτηρίζονται από αυξημένο βαθμό ευαισθητοποίησης, ισχυρή δέσμευση και προετοιμασία για την αντιμετώπιση των σύνθετων προκλήσεων του επαγγέλματος εντός της ΠΣ (Li & Ruppert, 2021).

Συνολικά, η περίοδος της εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης αποτελεί ένα μεταβατικό και κρίσιμο στάδιο προς την επαγγελματική ταυτότητα. Κατά το στάδιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μεταμορφώνονται από μαθητές/φοιτητές σε επαγγελματίες, δοκιμάζοντας στην πράξη όσα έμαθαν στη θεωρία. Οι εμπειρίες αυτές επιδρούν σε όλες τις διαστάσεις: αυτοαποτελεσματικότητα, αντίληψη καθήκοντος, επαγγελματική ικανοποίηση κίνητρα και τη δέσμευσή τους προς το επάγγελμα. Στην περίπτωση μας, όλες οι συμμετέχουσες τόνισαν κρίσιμες στιγμές μάθησης και μετασχηματισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών ή/και της πρακτικής τους, γεγονός που αναδεικνύει ότι η πρακτική άσκηση αποτελεί «καίριο μηχανισμό ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας».

Η ΠΣ ως πεδίο μετασχηματισμού και αναστοχασμού της επαγγελματικής ταυτότητας

Από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών προκύπτει ότι το πλαίσιο της ΠΣ λειτουργεί συχνά ως πλαίσιο επαγγελματικού μετασχηματισμού. Η εμπλοκή με αυτό τον θεσμό συνοδεύεται από εμπειρίες που αναδιαμορφώνουν παιδαγωγικές αντιλήψεις, επαναπροσδιορίζουν τον επαγγελματικό ρόλο και ενεργοποιούν αναστοχαστικές διεργασίες. Φάνηκε ότι η είσοδος στην ΠΣ σηματοδότησε κρίσιμη καμπή στην επαγγελματική τους πορεία, συμβάλλοντας σε μια διαδικασία επαγγελματικής επανοηματοδότησης. Η συνδιδασκαλία δεν νοείται απλώς ως διδακτική τεχνική, αλλά ενσωματώνεται ως συστατικό στοιχείο της ταυτότητας, ευθυγραμμιζόμενη με την προσέγγιση ότι η ταυτότητα συγκροτείται μέσα από τη δράση (Beijaard et al., 2004).

Η ΠΣ αναδεικνύεται επίσης ως «χώρος άτυπης επαγγελματικής μάθησης», στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, συνεργάζονται, επιλύουν παιδαγωγικά ζητήματα και αναπτύσσουν κοινές πρακτικές. Η συνεχής αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της συνεργασίας φαίνεται να ενισχύει τη στοχαστικότητα, να διευρύνει το παιδαγωγικό ρεπερτόριο και να καλλιεργεί μια πολυφωνική προσέγγιση των μαθησιακών αναγκών. Η παρουσία δύο εκπαιδευτικών στον ίδιο χώρο οδήγησε αναπόφευκτα σε επαναδιαπραγμάτευση ρόλων και στρατηγικών, προκαλώντας αναστοχασμό επί των επαγγελματικών παραδοχών και πρακτικών. Με άλλα λόγια, η διδακτική δυάδα λειτούργησε ως «ομάδα αναστοχασμού», εντός της οποίας αναπτύχθηκε συλλογικά η γνώση (Fluijt et al., 2016).

Η εμπειρία της ΠΣ διαπιστώθηκε ότι ενεργοποίησε βαθύτερες διεργασίες ταυτότητας, ιδιαίτερα όταν συνοδεύονταν από προκλήσεις, συγκρούσεις ή συναισθηματικές εντάσεις. Οι συμμετέχουσες που ήρθαν αντιμέτωπες με τέτοιες συνθήκες οδηγήθηκαν σε επαγγελματική ανασυγκρότηση, αναζητώντας νέα εργαλεία και θεωρητική εμβάθυνση για να επανερμηνεύσουν τον ρόλο τους. Επομένως το πλαίσιο της ΠΣ λειτουργεί διττά, αφενός ως πεδίο που αντανakλά αδυναμίες και περιορισμούς, αλλά και ως πεδίο, πάνω στο οποίο διαμορφώνεται μια πιο ώριμη και συνειδητή επαγγελματική ταυτότητα. Η δυναμική αυτή συναντάται στις πρακτικές συνύπαρξης γενικής και ειδικής αγωγής δημιουργεί «οριακές ζώνες» μάθησης και διαπραγμάτευσης νέων ρόλων (Waitoller & Kozleski, 2013).

Ωστόσο, η μεταμορφωτική δυναμική της ΠΣ δεν είναι δεδομένη ούτε ομοιογενής. Από τις αφηγήσεις καθίσταται σαφές ότι η ποιότητα της συνεργασίας διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό το εύρος του επαγγελματικού μετασχηματισμού. Όταν η συνύπαρξη βασίζεται σε εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα και κοινή ευθύνη, τότε η εμπειρία ενσωματώνεται στον πυρήνα της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, όταν η συνεργασία είναι προσχηματική ή άνιση, το πλαίσιο της ΠΣ βιώνεται ως περιοριστικό ή αποθαρρυντικό. Επομένως, η σχέση μεταξύ συνεκπαιδευτών επηρεάζει καθοριστικά την επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς η έλλειψη εμπιστοσύνης ή η άνιση κατανομή ρόλων ενδέχεται να υπονομεύσουν την παιδαγωγική πράξη και να εμποδίσουν την εξέλιξη (Friend et al., 2010; Bellert et al., 2023).

Συνολικά, η ΠΣ αποτελεί ένα σύνθετο και δυναμικό πλαίσιο επαγγελματικής μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επαναστοχαστούν τις παιδαγωγικές τους θέσεις, να διαχειριστούν σχέσεις και να διαπραγματευτούν την ταυτότητά τους. Οι

αφηγήσεις δείχνουν ότι όσοι ανταποκρίνονται δημιουργικά σε αυτές τις προκλήσεις, περιγράφουν την εμπειρία της ΠΣ ως μετασχηματιστική, ικανή να επηρεάσει βαθιά τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την παρουσία τους στην τάξη και τον ρόλο τους στο σχολείο.

Η αίσθηση επαγγελματικής αξίας εντός της ΠΣ στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας

Από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το θεσμικό πλαίσιο της ΠΣ έχει άμεσο αντίκτυπο στην αίσθηση επαγγελματικής του αξίας και, κατ' επέκταση, στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Η εμπειρία της ΠΣ βιώνεται είτε ως ενδυναμωτική είτε ως περιθωριοποιητική, ανάλογα με το βαθμό ένταξης, αναγνώρισης και υποστήριξης που έλαβε η κάθε εκπαιδευτικός εντός του σχολείου.

Όπως διαπιστώθηκε, το θεσμικό πλαίσιο αποτέλεσε πηγή επαγγελματικής ανασφάλειας και αμφισβήτησης. Η έλλειψη σαφούς προσδιορισμού ρόλων, η απουσία επίσημης καθοδήγησης και η περιορισμένη αποδοχή από το σύνολο της σχολικής κοινότητας συνδέθηκαν με συναισθήματα απαξίωσης, ορατής ή σιωπηρής, και με εμπειρίες αμφισβήτησης της επαγγελματικής νομιμοποίησης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η ταυτότητα της εκάστοτε συμμετέχουσας διαμορφώθηκε μέσα από διαδικασίες άμυνας, αντίστασης ή επιβίωσης, με αρνητικές επιπτώσεις στην επαγγελματική αυτοεκτίμηση και δέσμευση. Επομένως, η αναγνώριση από το επαγγελματικό περιβάλλον φάνηκε να αποτελεί θεμελιώδη όρο συγκρότησης της ταυτότητας, καθώς και το γεγονός ότι η ταυτότητα είναι κοινωνικά διαμεσολαβημένη (Hanna et al., 2019).

Αντίθετα, σε άλλες αφηγήσεις, το πλαίσιο της ΠΣ εμφανίζεται ως χώρος ισοτιμίας, αναγνώρισης και ουσιαστικής συνεργασίας. Η εμπειρία της ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η επίσημη κατοχύρωση του ρόλου οδήγησαν σε ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοεικόνας και στην καλλιέργεια θετικής σχέσης με το σχολείο. Η δημόσια αναγνώριση, οι έμπρακτες ενδείξεις ισότιμης μεταχείρισης και η απόδοση ευθύνης σε εκπαιδευτικούς της ΠΣ συμβάλλουν στην εμπέδωση της επαγγελματικής αξιοπρέπειας και ενισχύουν την ταύτιση με τον ρόλο. Όπως έχει επισημανθεί, η κουλτούρα του σχολείου και το πλαίσιο υποδοχής των συνεργατών καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις δυναμικές της ταυτότητας (Friend et al., 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται σαφές ότι το θεσμικό περιβάλλον δεν γίνεται αντιληπτό ως απρόσωπο σύστημα, αλλά ενσαρκώνεται μέσα από τις σχέσεις με τους «σημαντικούς άλλους», συναδέλφους, διευθυντές, γονείς. Οι συμμετέχουσες βίωσαν

την αποδοχή ή την αμφισβήτηση του ρόλου τους μέσα από τις στάσεις και τις συμπεριφορές αυτών των προσώπων. Οι θετικές σχέσεις, όπου κυριαρχεί ο σεβασμός, η αμοιβαιότητα και η συνεργασία, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και το αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας, ενώ οι σχέσεις περιθωριοποίησης, δυσπιστίας ή αδιαφορίας δημιουργούν συνθήκες επαγγελματικής επισφάλειας και ταυτοτικής ασάφειας. Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η αναγνώριση από τους άλλους δεν είναι συμπληρωματική, αλλά συστατική της επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει ή επαναδιαπραγματεύεται την εικόνα του εαυτού του (Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020). Συνεπώς, η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώθηκε σε μεγάλο βαθμό εντός ενός πλέγματος σχέσεων, στο οποίο οι σημαντικοί άλλοι λειτουργήσαν ως καθρέφτες, ως συμμετοχοί, αλλά και ως δυναμικοί παράγοντες επιρροής και διαμόρφωσης του παιδαγωγικού εαυτού.

Οι αφηγήσεις υπογραμμίζουν επίσης την επίδραση των θεσμικών κενών στην εμπειρία των συμμετεχουσών. Η απουσία σαφούς οριοθέτησης των καθηκόντων και η περιορισμένη πρόσβαση σε επιμόρφωση οδηγούν σε αβεβαιότητα ως προς τον ρόλο, ενώ η έλλειψη υποστηρικτικών δομών καθιστά το πλαίσιο λιγότερο λειτουργικό. Παρ' όλα αυτά, διαφαίνεται ότι κάποιες συμμετέχουσες κινητοποιήθηκαν δημιουργικά μέσα σε αυτό το ασαφές πεδίο, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, λαμβάνοντας σχετική επιμόρφωση αυτοβούλως και οικοδομώντας μια επαγγελματική ταυτότητα στηριγμένη στην αυτονομία και στη διάθεση για προσφορά. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η επαγγελματική αξία δεν αποδίδεται εξωτερικά, αλλά κατακτάται ενεργά μέσω της πράξης και της προσωπικής ανάληψης ευθύνης (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Η ετερογένεια των εμπειριών αυτών καθιστά σαφές ότι η ΠΣ, ως θεσμός, δεν εγγυάται από μόνη της τη θετική συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας. Αντιθέτως, λειτουργεί ως δυναμικό και διαπραγματεύσιμο πλαίσιο, το οποίο δύναται είτε να ενδυναμώνει είτε να υπονομεύσει την επαγγελματική αξία, αναλόγως της ποιότητας των σχέσεων και των θεσμικών όρων. Όταν το πλαίσιο είναι υποστηρικτικό, συνεργατικό και σαφές, οι εκπαιδευτικοί της ΠΣ εντάσσονται σε κοινότητες πρακτικής, βιώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ως αναγνωρισμένη και αποκτούν αυξημένη αίσθηση συνεισφοράς (Wenger, 1999). Όταν, όμως, το πλαίσιο είναι ασαφές ή απορριπτικό, αναδύονται εμπειρίες απομόνωσης, αμφισβήτησης και εσωτερικών συγκρούσεων.

Η ΠΣ ως πλαίσιο αξιακής και ηθικής συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας

Από το σύνολο των αφηγήσεων αναδεικνύεται με έμφαση ότι η αξιακή και ηθική διάσταση αποτελεί θεμελιώδη άξονα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της ΠΣ, στοιχείο που αναδείχθηκε και κατά τον προσδιορισμό της νοηματοδότησης της ΠΣ. Η διδασκαλία βιώνεται όχι ως τεχνική μετάδοση γνώσεων, αλλά ως έμπρακτη έκφραση αξιών όπως η φροντίδα, η ισότητα, η συμπερίληψη και η συνεργασία. Οι συμμετέχουσες περιγράφουν τη σχέση τους με το επάγγελμα ως εμποτισμένη με ηθικές πεποιθήσεις και αισθήματα ευθύνης, τα οποία επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους.

Η ηθική αυτή στάση εκδηλώνεται τόσο μέσα από την προσήλωση σε συγκεκριμένες αρχές όσο και μέσω της διαφοροποίησης από αντιλήψεις ή συμπεριφορές που αντιβαίνουν των δικών τους. Η ταυτότητα, όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις, διαμορφώνεται εν μέρει μέσα από αξιολογικές συγκρίσεις και αποστάσεις, έτσι η υιοθέτηση συνεργατικών προσεγγίσεων και η επαγγελματική δέσμευση συχνά προβάλλεται σε αντιδιαστολή προς στάσεις αδιαφορίας ή αποκλεισμού, επιβεβαιώνοντας τον ηθικό χαρακτήρα του επαγγελματικού εαυτού.

Ως καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης αναδείχθηκε η ηθική δέσμευση με τη συμπερίληψη και την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Οι συμμετέχουσες, λειτουργώντας εντός ενός θεσμού που στοχεύει στην ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών, εξέφρασαν συχνά την πεποίθηση ότι ο ρόλος τους είναι να προασπίζονται τα δικαιώματα των ευάλωτων μαθητών και να δημιουργούν συνθήκες ισότητας. Αυτή η στάση δεν περιορίζεται στην εκπαιδευτική πρακτική, αλλά συχνά επεκτείνεται σε μια αξιακή και ιδεολογική τοποθέτηση υπέρ ενός Σχολείου για Όλους (Σούλης, 2008) .

Οι αφηγήσεις αποκαλύπτουν επίσης ότι η ενασχόληση με την ΠΣ συνδέεται με βιωματικά στοιχεία που ανατροφοδοτούν το νόημα του επαγγέλματος, περιγράφοντας τη σχέση τους με τους μαθητές με όρους προσωπικής εγγύτητας και ηθικής υποχρέωσης. Η συναισθηματική εμπλοκή, η φροντίδα και η ενσυναίσθηση προβάλλονται ως συστατικά της ταυτότητας, όχι απλώς ως παιδαγωγικές δεξιότητες. Αυτή η βιωμένη διάσταση του ρόλου εδραιώνει την εικόνα του εκπαιδευτικού ως συνοδοιπόρου, ρόλος καθοριστικής σημασίας για την ευημερία των μαθητών (Poling et al., 2022)

Επιπλέον, η ηθική συγκρότηση της ταυτότητας δεν εξαντλείται στη σχέση με τους μαθητές, αλλά επεκτείνεται και στη συνεργατική ηθική μεταξύ συναδέλφων. Από τις αφηγήσεις αναδεικνύεται η σημασία της αμοιβαιότητας, της υποστήριξης και της συναδελφικότητας ως στοιχείων που εδραιώνουν την επαγγελματική ανθεκτικότητα.

Η ευθύνη προς τον «άλλο», είτε πρόκειται για τον μαθητή είτε για τον συνεργάτη, συνιστά ηθικό θεμέλιο του ρόλου, ενισχύοντας τη συλλογική διάσταση της ταυτότητας.

Τέλος, καταγράφεται η επιθυμία εκπαιδευτικών να επεκτείνουν τη συμβολή τους πέρα από την τάξη, επιδιώκοντας να επηρεάσουν θετικά την κουλτούρα του σχολείου ή να εμπλακούν ενεργά σε δράσεις επιμόρφωσης και υποστήριξης άλλων εκπαιδευτικών. Αυτή η προδιάθεση αναδεικνύει μια ταυτότητα που ενσωματώνει στοιχεία κοινωνικής ευθύνης και ηγεσίας. Ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στο ρόλο του διδάσκοντος, αλλά αυτοπροσδιορίζεται ως φορέας αλλαγής στο εκπαιδευτικό πεδίο

Συνοψίζοντας, η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της ΠΣ προκύπτει ως μια πολυεπίπεδη διεργασία, στην οποία συνυφαίνονται το βιογραφικό παρελθόν, η εμπειρία στο θεσμικό πλαίσιο και οι σχέσεις που διαμορφώνονται εντός του σχολείου. Τα προσωπικά βιώματα, οι αξίες και οι συναισθηματικές επενδύσεις που μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί στον χώρο της ΠΣ καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και νοηματοδοτούν τον ρόλο τους. Το πλαίσιο της ΠΣ αποδεικνύεται ιδιαίτερα σύνθετο, όπου προσφέρονται ευκαιρίες μετασχηματισμού μέσω της συνεργασίας και του αναστοχασμού, αλλά ταυτόχρονα ενέχει θεσμικές ασάφειες και προκλήσεις που δοκιμάζουν την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, καθοριστικής σημασίας αναδεικνύεται η επίδραση των «σημαντικών άλλων», συναδέλφων, διευθυνσης, γονέων, που ενσαρκώνουν το θεσμικό περιβάλλον στην πράξη. Η αναγνώριση ή απαξίωση από αυτούς επιδρά άμεσα στην επαγγελματική ταυτότητα, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας την αίσθηση επάρκειας και ανήκειν. Τέλος, αναφορικά με τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που εξετάστηκαν και έκαναν συνδιδασκαλία σε όλες τις περιπτώσεις, κεντρική παραμένει η αξιακή και ηθική διάσταση του επαγγέλματος, όπου η φροντίδα, η συμπερίληψη και η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελούν θεμέλια του νοήματος που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον ρόλο τους. Η ΠΣ, ως χώρος συνάντησης προσωπικών ιστοριών και θεσμικών προκλήσεων, αναδεικνύεται σε πεδίο διαρκούς επαναπροσδιορισμού, όπου ο επαγγελματικός εαυτός συγκροτείται μέσα από τη δράση, τη σχέση και τον στοχασμό.

Προφίλ επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Για να αποσαφηνιστεί περαιτέρω η επίδραση των παραπάνω παραγόντων, παρουσιάζουμε συνοπτικά την τρέχουσα επαγγελματική ταυτότητα που έχει

διαμορφώσει κάθε μία από τις πέντε συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, καθώς και μια σύνθεση του συνολικού προφίλ:

1. Βιργινία (Γενική Αγωγή με εμπειρία στην ΠΣ): Ξεκίνησε την καριέρα της ως εκπαιδευτικός ΠΣ και αργότερα μετακινήθηκε σε θέση δασκάλας γενικής τάξης. Οι αρχικές δυσμενείς εμπειρίες συνεργασίας δοκίμασαν την αυτοπεποίθησή της, αλλά η επιμονή και οι κατοπινές θετικές συνεργασίες την οδήγησαν σε μια ενδυναμωμένη ταυτότητα. Σήμερα βλέπει τον εαυτό της ως δασκάλα-συνεργάτιδα με ισχυρή πίστη στην αξία της συναδελφικότητας και της συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, η συνέχιση των σπουδών της (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) την έχει καταστήσει μία αναστοχαζόμενη επαγγελματία, που συνδυάζει τη διδακτική πράξη με την ερευνητική προσέγγιση. Η επαγγελματική της ταυτότητα χαρακτηρίζεται από υψηλή δέσμευση (επιδίωξη ακαδημαϊκής εξέλιξης), ενισχυμένη αυτοαποτελεσματικότητα (μετά τις επιτυχημένες συνεργασίες) και διευρυμένη αντίληψη καθήκοντος, καθώς θεωρεί καθήκον της όχι μόνο τη διδασκαλία των μαθητών της, αλλά και τη συμβολή στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο.
2. Άννα (Ειδική Παιδαγωγός, πρώην Φιλολόγος): Μετά από χρόνια εργασίας στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, επαναπροσδιόρισε την καριέρα της σπουδάζοντας εκ νέου ειδική αγωγή. Σήμερα υπηρετεί ως εκπαιδευτικός ΠΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η επαγγελματική της ταυτότητα δομήθηκε γύρω από την επιστημονικότητα και τον αναστοχασμό, αποδίδοντας μεγάλη αξία στη θεωρητική γνώση και την έρευνα, τις οποίες ενσωματώνει στην πράξη της. Παρουσιάζει ισχυρό κίνητρο για συνεχή μάθηση και βελτίωση, έχοντας ολοκληρώσει πρόσφατα και μεταπτυχιακές σπουδές. Επίσης, έχει αναπτύξει μια ταυτότητα με έντονη συνεργατική ηγεσία, αισθάνεται υπεύθυνη να καθοδηγεί και άλλους συναδέλφους, να διαχέει καλές πρακτικές και να λειτουργεί ως πόρος γνώσης στο σχολικό της περιβάλλον. Η αυτοεικόνα της είναι αυτή μιας μορφωμένης, στοχαστικής παιδαγωγού που λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Βρίσκει επαγγελματική ικανοποίηση στην επίλυση σύνθετων μαθησιακών προβλημάτων και στην ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων για μαθητές με ειδικές ανάγκες.
3. Κάτια (Ειδική Αγωγή, πλέον είναι στη γενική, με έμφαση στη διά βίου μάθηση): Προέρχεται από οικογένεια εκπαιδευτικών και έχει συγκεντρώσει πλήθος τίτλων και πιστοποιήσεων. Η ταυτότητά της διακρίνεται από έναν ρόλο

παιδαγωγού πολύπλευρα εκπαιδευμένο. Βλέπει τον εαυτό της ως μια διαρκώς εξελισσόμενη εκπαιδευτικό, με υψηλή δέσμευση στην επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει εργαστεί αρκετά χρόνια ως αναπληρώτρια ΠΣ και πλέον εργάζεται ως μόνιμη δασκάλα γενικής αγωγής, φέρνοντας στην τάξη την κουλτούρα της συνεκπαίδευσης. Η αυτοεικόνα της είναι αυτή μιας ευέλικτης και πολυτάλαντης δασκάλας, συνδυάζει γνώσεις ειδικής αγωγής, αθλητικής παιδαγωγικής, τεχνών, τεχνολογίας, γεγονός που της προσδίδει μεγάλη αυτοπεποίθηση να καινοτομεί και να προσαρμόζεται. Νιώθει αυτοαποτελεσματική σε διαφορετικά περιβάλλοντα (από το γήπεδο μέχρι την τάξη), κάτι που αντανakλάται στην ηρεμία και σιγουριά με την οποία αντιμετωπίζει τα καθημερινά προβλήματα διδασκαλίας. Αντλεί ιδιαίτερη ικανοποίηση όταν συνεργάζεται με συναδέλφους και μοιράζεται τις γνώσεις της, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνει και η ίδια από αυτούς, προβάλλοντας μια ταυτότητα που αγκαλιάζει τη συνεχή αλλά και αμοιβαία μάθηση.

4. Πένυ (Ειδική Αγωγή, αφοσιωμένη στη ΕΑΕ): Εμφάνισε έντονο ενδιαφέρον για την ΕΑΕ από νεαρή ηλικία και διαμόρφωσε την ταυτότητά της γύρω από το ρόλο της εκπαιδευτικού που υπερασπίζεται τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία. Ως εκπαιδευτικός ΠΣ, έχει περάσει από ποικίλα σχολεία και συνθήκες, επιδεικνύοντας αξιοσημείωτη ανθεκτικότητα. Η ταυτότητά της χαρακτηρίζεται από ισχυρά κίνητρα και αξίες, ενώ πιστεύει βαθιά στη σημασία της συμπερίληψης και αυτό της δίνει ώθηση ακόμα και όταν αντιμετωπίζει εμπόδια. Μετά από μια δύσκολη αρχή σε εχθρικό περιβάλλον, ενίσχυσε την δέσμευσή της αποδεικνύοντας την αξία της με πράξεις. Πλέον, η αυτοεικόνα της είναι αυτή μιας ικανής, ανθεκτικής επαγγελματία που μπορεί να φέρει αλλαγή σε ένα σχολείο. Νιώθει αυτοαποτελεσματική στο να οικοδομεί συνεργασίες από το μηδέν, να μεταπείθει προκατειλημμένους συναδέλφους μέσα από τη δουλειά της και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τον καιρό. Αντλεί επαγγελματική ικανοποίηση από τις μικρές νίκες, όπως όταν διαπιστώνει ότι συνάδελφοι που αρχικά την απέκλειαν, να την αποδέχονται ως ισότιμη συνεργάτιδα, ή όταν ένα παιδί που υποστηρίζει κάνει σημαντική πρόοδο λόγω της κοινής προσπάθειας. Η ταυτότητά της, εν τέλει, ενσωματώνει τον ρόλο της αφοσιωμένης εκπαιδευτικού στην ΕΑΕ.
5. Δανάη (Γενική Αγωγή, έμπειρη εκπαιδευτικός ανοιχτή στη συνεκπαίδευση): Έχοντας υπηρετήσει επί χρόνια σε μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία, ανέπτυξε

εξαρχής μια επαγγελματική ταυτότητα αυτόνομου παιδαγωγού, ένιωθε πολύ άνετα να αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους στο σχολείο. Όταν όμως μετατέθηκε σε μεγαλύτερο σχολείο και συνεργάστηκε πρώτη φορά με εκπαιδευτικούς ΠΣ, βίωσε μια μετατόπιση στην ταυτότητά της. Αγκαλιάζοντας την συνεκπαίδευση, η αυτοεικόνα της μετεξελίχθηκε σε αυτή μιας συνεργατικής δασκάλας που αξιοποιεί την παρουσία του ειδικού παιδαγωγού για να εμπλουτίσει τη διδασκαλία. Σήμερα, μετά από αρκετές συνεργασίες ΠΣ, βλέπει τον εαυτό της τόσο ως ηγέτη τάξης όσο και ως μέλος ομάδας. Διατηρεί την αυτονομία και πρωτοβουλία της, καθώς αποτελεί καρπό της μακράς εμπειρίας της και της υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά παράλληλα απολαμβάνει και επιδιώκει τον συνεχή διάλογο με τους συνεργάτες ειδικής αγωγής. Η αντίληψη καθήκοντος της έχει αλλάξει, θεωρώντας ότι καλή διδασκαλία είναι αυτή που επιτυγχάνεται συλλογικά, με ανταλλαγή ιδεών και συν-διδασκαλία. Νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση όταν παρατηρεί ότι η συνεργασία τους ωφελεί όλους τους μαθητές και δηλώνει ότι αυτές οι εμπειρίες ανανέωσαν το πάθος της για τη διδασκαλία, αποτρέποντας τη φθορά που ενίοτε φέρνουν τα πολλά χρόνια υπηρεσίας.

Συνολικά, το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών οι οποίες επιδιώκουν συνδιδασκαλία συνθέτει την εικόνα του σύγχρονου αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που εργάζεται στην ΠΣ, σκιαγραφώντας εκπαιδευτικούς που έχουν διανύσει μοναδικές βιογραφικές πορείες, όμως συγκλίνουν σε ορισμένα βασικά στοιχεία ταυτότητας. Όλες επιδεικνύουν ένα υψηλό επίπεδο δέσμευσης στο εκπαιδευτικό τους έργο και στους μαθητές τους, είτε αυτό εκφράζεται με συνεχή επιμόρφωση, είτε με την αντοχή σε αντιξοότητες, είτε με την ανάληψη πρωτοβουλιών. Διακατέχονται από κίνητρα που υπερβαίνουν το απλό καθήκον, μιλούν για αγάπη προς τη διδασκαλία, αίσθηση αποστολής για τη συμπερίληψη, επιθυμία προσφοράς στο σχολείο και την κοινότητα των εκπαιδευτικών. Η αυτοεικόνα τους έχει εμπλουτιστεί μέσω των εμπειριών τους με αποτέλεσμα να μη αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στερεοτυπικά (π.χ. “μόνο δασκάλα της τάξης μου”), αλλά ως επαγγελματίες πολλαπλών ρόλων, δασκάλες, συνεργάτες, μέντορες, μαθήτριες, υπερασπιστές των μαθητών. Σε συνάφεια με αυτό, η αντίληψη του καθήκοντος τους περιλαμβάνει τη συνεργασία και την καινοτομία, θεωρώντας ότι το να είσαι καλή εκπαιδευτικός σημαίνει να δουλεύεις αποτελεσματικά με άλλους, να προσαρμόζεσαι στις ανάγκες, και να αναστοχάζεσαι πάνω στη δουλειά σου. Ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα,

οι περισσότερες εμφανίζονται ενδυναμωμένες, ιδιαίτερα όσες πέρασαν τις “δοκιμασίες” της ΠΣ και βγήκαν πιο δυνατές. Νιώθουν ικανές να τα καταφέρουν ακόμα και σε δύσκολες συνθήκες, γνωρίζοντας πλέον ότι η αποτελεσματική διδασκαλία δεν είναι μόνο ατομική υπόθεση αλλά και συλλογική προσπάθεια. Τέλος, σε επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης, παρά τις δυσκολίες που περιέγραψαν, οι συμμετέχουσες δηλώνουν ικανοποιημένες με την επιλογή του επαγγέλματός τους και ιδιαίτερα με τα οφέλη που βλέπουν να αποφέρει η συνεργατική προσέγγιση στους μαθητές. Όπως κατέθεσαν οι ίδιες, ακόμη και οι πιο απογοητευτικές εμπειρίες έγιναν ευκαιρίες μάθησης, ενώ οι θετικές εμπειρίες τους έδωσαν νόημα και ανταμοιβή που δύσκολα θα πετύχαιναν σε έναν μοναχικό ρόλο. Αυτή η σύνθεση μας επιτρέπει να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας έχουν διαμορφώσει ένα συλλογικό επαγγελματικό προφίλ, της εκπαιδευτικού που η ταυτότητά του είναι ριζωμένη τόσο στην προσωπική της ιστορία όσο και στη δυναμική της συνεκπαίδευσης, διαμορφώνοντας εντέλει μία επαγγελματία προσαρμοστική, συνεργατική, αναστοχαστική και αφοσιωμένη στο έργο της.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Συμπεράσματα

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συνολικά συμπεράσματα της έρευνας και διατυπώνονται προεκτάσεις της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η παρούσα μελέτη εστίασε στη συνδιδασκαλία εντός του πλαισίου της ΠΣ, αξιοποιώντας μεθοδολογικά τη βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση. Η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση επιλέχθηκε καθώς επιχειρήθηκε να ανιχνευθούν ποιες προσωπικές διαστάσεις και διαδρομές, εμπειρίες και βιώματα οδήγησαν τις συμμετέχουσες να δημιουργήσουν επιτυχημένες διδακτικές δυνάδες και να επιλέξουν τη συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ. Στόχος δεν ήταν απλώς να καταγραφούν οι πρακτικές της συνεργασίας, αλλά να αναδειχθεί το υπόβαθρο της επαγγελματικής τους απόφασης, όπως αυτό διαμορφώθηκε μέσα από τη βιογραφική τους πορεία. Μέσα από τις βιογραφικές αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκαν οι προσωπικές τους διαδρομές και εμπειρίες, καθώς και ο τρόπος που αυτές επηρέασαν τη δράση τους εντός της ΠΣ. Επιπλέον, αναδείχθηκε πώς το ίδιο το πλαίσιο δράσης επηρέασε και μετασχημάτισε τους ίδιους του εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε διερεύνηση τριών διδακτικών ζευγαριών εκπαιδευτικών που συναντήθηκαν στην ΠΣ και επέλεξαν τη συνδιδασκαλία, με έμφαση στην ανάδειξη τεσσάρων βασικών διαστάσεων σχετικά με την μεταξύ τους διασύνδεσης: (α) η νοηματοδότηση του θεσμού της ΠΣ, (β) η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, (γ) η συγκρότηση της διδακτικής δυνάδας και (δ) η εμπειρία της συνδιδασκαλίας στην τάξη. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι τέσσερις αυτοί άξονες βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης.

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον θεσμό της ΠΣ αποδείχθηκε καθοριστικός για την δράση τους. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι όταν ο θεσμός γίνεται αντιληπτός ως δομή ενταξιακής εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθητών, τότε οι εκπαιδευτικοί τον υπηρετούν με παιδαγωγική συνέπεια και διευρύνονται οι δυνατότητες αλλά και οι δεξιότητες δράσης τους. Επομένως, σε αυτές τις συνθήκες ο

θεσμός φαίνεται να υπερβαίνει τις δυσλειτουργίες που έχουν επισημανθεί σε προηγούμενες μελέτες για την ΠΣ (Mavropalias, 2018; Mavropalias & Anastasiou, 2016; Strogilos et al., 2017). Επιπλέον, η ΠΣ αναδείχθηκε ότι νοηματοδοτείται ως ένα πλαίσιο προώθησης και εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και συνεργατικής διδασκαλίας. Με άλλα λόγια ουσιαστικά ευθυγραμμίζεται με τον σκοπό που δημιουργήθηκε (Mavropalias, 2018; Mavropalias et al., 2023). Τέλος, αναφορικά με τις νοηματοδοτήσεις εξέχουσας σημασίας ήταν ότι το πλαίσιο της ΠΣ αποτελεί πλαίσιο όπου οι εκπαιδευτικοί βίωσαν προκλήσεις ρόλων και έντονα μετασχηματιστικές εμπειρίες οι οποίες καθόρισαν την μετέπειτα πορεία τους.

Αναφορικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα διαπιστώθηκε ότι διαμορφώνεται δυναμικά εντός αυτού του πλαισίου μέσω οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις που φέρουν από το βίο τους, τον πρώιμο επαγγελματικό προσανατολισμό, τα εκπαιδευτικά βιώματα και τις πρότερες επαγγελματικές εμπειρίες, και την προηγούμενη εργασιακή πορεία τους αλληλεπιδρούν με τις νέες εμπειρίες εντός του θεσμού της ΠΣ, οδηγώντας τελικά σε αναστοχασμό και ανασυγκρότηση της ταυτότητάς τους (Naraian & Schlessinger, 2018; Rytivaara, 2012; Thorius, 2016). Η επαγγελματική ταυτότητα συγκροτείται ως μια ιστορικά και κοινωνικά ενσώματη πορεία, στην οποία βιογραφία και πλαίσιο συνυφαίνονται διαρκώς. Από τα ευρήματα της παρούσης καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε συνδιδασκαλία, ειδικά στις περιπτώσεις θετικών εμπειριών, επαναπροσδιορίζουν ποικίλες πτυχές του ρόλου τους και η επαγγελματική τους ταυτότητα ενισχύεται συνολικά προς όλες τις διαστάσεις της κατά τη συνεργασία τους (αυτοεικόνα, κίνητρα, αυτοαποτελεσματικότητα, δέσμευση, ικανοποίηση, αντίληψη καθήκοντος) (Hanna et al., 2019). Κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει επίσης η θεσμική σαφήνεια (Sfard & Prusak, 2005), η ποιότητα των συνεργασιών και η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (Rytivaara, 2012), που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κατεύθυνση αυτού του μετασχηματισμού. Αντίθετα, απουσίας συνεργατικών σχέσεων — και πόσο μάλλον σε περιπτώσεις προστριβών ή περιθωριοποίησης — η επαγγελματική ταυτότητα κλονίζεται τόσο ισχυρά, που ορισμένες συμμετέχουσες επιθυμούν την απομάκρυνση από την τάξη. Η αναγνώριση από τους "σημαντικούς άλλους" στο σχολικό πλαίσιο — συναδέλφους, διευθυνση, μαθητές — αναδεικνύεται ως θεμελιώδης για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής τους ανθεκτικότητας (Τσιώλης & Λατζουράκη, 2020).

Επιπλέον, η συγκρότηση της διδακτικής δυάδας αναδείχθηκε ως κρίσιμο στοιχείο που συνδέει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με την πράξη. Η δημιουργία ενός επιτυχημένου συνεργατικού ζεύγους δασκάλων δεν είναι αυτόματη διαδικασία, αλλά προϋποθέτει ετοιμότητα, χρόνο, και αμοιβαία προσπάθεια και κατανόηση. Οι αφηγήσεις ανέδειξαν ότι η συνεργασία διαμορφώνεται μέσα από τη συνάντηση δύο επαγγελματικών διαδρομών, με ιδιαίτερα βιώματα, αξίες και στάσεις, γεγονός που σηματοδοτεί τη συγκρότηση της διδακτικής δυάδας ως διαδικασία όχι μόνο τεχνική, αλλά εγείρονται ζητήματα ταυτότητας (Jurkowski et al., 2023). Από την παρούσα έρευνά, αναδείχθηκε ότι κάθε διδακτική δυάδα πέρασε από φάσεις εξέλιξης, οι οποίες παραπέμπουν στις κλασικές φάσεις ανάπτυξης ομάδων κατά Tuckman (1965): αρχικά το στάδιο της γνωριμίας και οριοθέτησης ρόλων (forming), στη συνέχεια ενδεχόμενες τριβές και διαπραγματεύσεις (storming), έπειτα η ανάπτυξη συνοχής και κοινών πρακτικών (norming) και τέλος η παραγωγική σύμπραξη (performing). Η δυνατότητα μετάβασης ανάμεσα στα στάδια διαπιστώθηκε ότι δεν εξαρτάται μόνο από τις διαπροσωπικές δεξιότητες, αλλά και από τις θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες που υποστηρίζουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία, όπως ο διαθέσιμος χρόνος, η σταθερότητα των τοποθετήσεων και η κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο (Jurkowski et al., 2023). Επιπλέον, καθοριστική φάνηκε η αξιακή σύγκλιση των μελών της δυάδας, καθώς κοινές πεποιθήσεις γύρω από τη συμπερίληψη και την εκπαιδευτική δικαιοσύνη ενίσχυσαν τη συγκρότηση συνεκτικού παιδαγωγικού οράματος.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι οι διδακτικές δυάδες που ανέπτυξαν ουσιαστική συνεργασία προσεγγίζουν στα χαρακτηριστικά τους τις «ομάδες οικειότητας» (Lickel et al., 2000), καθώς εμφάνισαν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης, κοινούς στόχους, μακροχρόνια δέσμευση, ομοιότητα ως προς τις αξίες, καθώς και αίσθηση ενότητας (οντοτικότητα). Οι συμμετέχουσες περιέγραψαν τη συνεργασία τους ως βαθιά προσωπική σχέση εμπιστοσύνης, αναγνωρίζοντας σε αυτήν όχι μόνο επαγγελματική υποστήριξη αλλά και συναισθηματική ενδυνάμωση, αντίστοιχη με αυτή που παρέχουν οι σχέσεις οικειότητας. Η υψηλή οντοτικότητα των διδακτικών δυάδων συσχετίστηκε με την αυξημένη ικανοποίηση αναγκών, όπως η ανάγκη για σύνδεση, ανακούφιση και αίσθηση του ανήκειν (Johnson et al., 2006· Crawford & Salaman, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, η διδακτική δυάδα δεν περιορίζεται στο ρόλο της ως «ομάδα έργου», αλλά αποκτά χαρακτηριστικά συναισθηματικού δεσμού και ηθικής ταύτισης, με τις πιο επιτυχημένες συνεργασίες να λειτουργούν ως πυρήνες συλλογικής ευθύνης, αλληλοϋποστήριξης και κοινού νοήματος. Στην παρούσα έρευνα, παρόλο που

όλες είχαν ένα κοινό άξονα τη συνδιδασκαλία, η διαδικασία αυτή των σταδίων δεν ήταν ευθύγραμμη ούτε απολύτως όμοια για κάθε ζεύγος στην έρευνα, ωστόσο και στα τρία διδακτικά ζεύγη διακρίνονται στοιχεία αυτής της πορείας συγκρότησης ομάδας. Μάλιστα, αναδείχθηκε ότι η ταχύτερη μετάβαση στα διάφορα στάδια συχνά σχετίζεται με συγκεκριμένες συνθήκες και χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία θα συζητηθούν αναλυτικότερα παρακάτω. Τέτοια χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν την ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας σε συνεργατικά περιβάλλοντα, την ευελιξία στον ρόλο και την προθυμία για κοινό αναστοχασμό, καθώς και την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων και εμπιστοσύνης.

Στη βάση αυτών των σχέσεων υψηλής οντοτικότητας και συνεργατικής εμπιστοσύνης, καθίσταται εμφανές ότι η συνδιδασκαλία δεν αποτελεί απλώς μια μεθοδολογική επιλογή, αλλά μετατρέπεται σε καθοριστικό πυλώνα επαγγελματικής συγκρότησης και θεμέλιο μιας ευρύτερης πολιτισμικής στροφής προς τη συμπερίληψη. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ΠΣ όχι μόνο ως μια παιδαγωγική πρακτική, αλλά ως πεδίο επαγγελματικής πραγμάτωσης και προσωπικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς. Οι αφηγήσεις των συμμετεχουσών ανέδειξαν τη συνεργασία ως μια εμπειρία βαθιά μεταμορφωτική: μέσα από τη συνδιδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να υλοποιήσουν τις παιδαγωγικές τους αξίες, να αναπτύξουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους και να βιώσουν ουσιαστική επαγγελματική ικανοποίηση (Rytivaara, 2012; Rytivaara et al., 2024). Ιδιαίτερης σημασίας είναι η διαπίστωση ότι η από κοινού διδασκαλία συνέβαλε στη μετεξέλιξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας: από ατομική και απομονωμένη, σε συλλογική και συνεργατική. Η εξέλιξη αυτή δεν περιορίστηκε στο πλαίσιο της διδακτικής δυνάδας, αλλά απέκτησε διαχυτικό χαρακτήρα, ενισχύοντας στάσεις υπέρ της συνεργασίας και της συμπερίληψης στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (Jurkowski et al., 2023).

Παράλληλα, αναδείχθηκε ότι η επιτυχής συνδιδασκαλία στηρίζεται σε σχέσεις ισοτιμίας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας αναγνώρισης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συγκρότηση τέτοιων σχέσεων αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση όχι μόνο για τη βιωσιμότητα της διδακτικής συνεργασίας, αλλά και για τη γνήσια εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στην τάξη. Επιπλέον, το σχολικό περιβάλλον που διαμορφώνεται μέσα από λειτουργικές συνεργασίες προάγει τη συμμετοχή όλων των μαθητών και ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, ενσωματώνοντας στην καθημερινή πρακτική τις αξίες της αποδοχής και της κοινής ευθύνης.

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι η συνδιδασκαλία μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης επαγγελματικής ενδυνάμωσης, παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας και πολιτισμικής αλλαγής υπέρ της συμπερίληψης. Η Παράλληλη Στήριξη δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρως συμπεριληπτική χωρίς τη συνδιδασκαλία, ενώ και η συνδιδασκαλία, με τη σειρά της, προϋποθέτει την ύπαρξη σχέσεων συνεργασίας με ισότιμους όρους. Στο πλαίσιο αυτό, η διδακτική δυάδα δεν αποτελεί ένα τεχνικό ή γραφειοκρατικό σχήμα, αλλά ενσαρκώνει μια εκπαιδευτική ηθική που επαναπροσδιορίζει το νόημα του να είσαι δάσκαλος σε ένα Σχολείο Για Όλους.

Η συνάντηση: παράγοντες και εξέλιξη

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν τρία συγκεκριμένα ζεύγη εκπαιδευτικών που συναντήθηκαν εντός της ΠΣ: (α) Βιργινία – Άννα, (β) Βιργινία – Πένυ και (γ) Κάτια – Δανάη. Για κάθε μία αναλύθηκαν ξεχωριστά οι βιογραφικές διαδρομές και οι συνθήκες που οδήγησαν στη συγκρότηση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας. Στη συνέχεια επιχειρείται η αποτύπωση των ιδιαίτερων συνθηκών της συνάντησής τους και διαμόρφωσης της διδακτικής δυάδας.

• Η περίπτωση Βιργινίας – Άννας

Στο ζεύγος Βιργινία – Άννα, η ανάλυση ανέδειξε ως κεντρικό στοιχείο την συμπληρωματικότητα των ρόλων και τη σταδιακή καλλιέργεια εμπιστοσύνης. Η Βιργινία και η Άννα προέρχονταν από διαφορετικές αφετηρίες: η μία εκ των δύο είχε πρότερη εμπειρία και ως δασκάλα ΠΣ αλλά και ως δασκάλα γενικής αγωγής, ενώ η άλλη έφερνε εξειδικευμένες γνώσεις ειδικής αγωγής και μία έμφασή στην «επιστημοσύνη». Η συνάντηση δύο αγνώστων μεταξύ τους εκπαιδευτικών εντός κοινού πλαισίου επιφέρει τη διαπραγμάτευση ρόλων, καθώς είναι αναγκαίο να οριοθετηθεί ποια θα ήταν η συμβολή καθεμιάς στην τάξη. Η Βιργινία, εκπαιδευτικός με εμπειρία τόσο στη γενική αγωγή όσο και στην ΠΣ, είχε βιώσει στο παρελθόν περιθωριοποίηση και επαγγελματική απομόνωση ως εκπαιδευτικός ΠΣ. Το οικογενειακό της πλαίσιο φαίνεται να ενίσχυσε από νωρίς μια στάση ευελιξίας και συλλογικότητας, δίνοντας έμφαση στην καθοδήγηση χωρίς αυταρχικότητα και στην διαχείριση του «λάθους» ως μαθησιακή εμπειρία. Το βίωμα της περιθωριοποίησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος λειτουργεί ως ισχυρό αντιπαράδειγμα, ενεργοποιώντας μια πρόθεση αποδοχής, αναγνώρισης και συναδελφικότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση λειτούργησε και η πρότερη εργασιακή της εμπειρία, κατά την οποία βίωσε την αξία της συνεργασίας και της συλλογικότητας, αναπτύσσοντας έντονη

συναδελφικότητα. Από την άλλη, η Άννα μετέφερε από την οικογένειά αξίες ισότητας και δεξιότητες επιχειρηματολογίας και τεκμηρίωσης, ενώ μέσω της προϋπηρεσίας της σε φροντιστηριακά εκπαιδευτικά πλαίσια προετοιμάστηκε ώστε να συμμετάσχει σε ένα σχολικό περιβάλλον με συνεργατική και συλλογική κουλτούρα. Επιπλέον, η επιλογή της να σπουδάσει στην ΕΑΕ σε ενήλικη ηλικία αποκτά βαρύτητα, καθώς δηλώνει συνειδητή επαγγελματική αναπλαισίωση και ιδεολογική προσήλωση στη συμπερίληψη. Σύμφωνα με τη θεωρία των σταδίων ανάπτυξης ομάδας, το ζεύγος διήλθε από ένα αρχικό στάδιο «γνωριμίας» όπου κυριάρχησε η ευγένεια και η τυπικότητα. Αξιοσημείωτο είναι η συνάντησή τους έγινε εντός της τάξης, παρουσία όλων των μαθητών. Σε αυτό το σημείο καθοριστικός ήταν ο χειρισμός της Βιργινίας, η οποία με σχετική απροσχεδίαστη δήλωση νομιμοποίησε την είσοδο της Άννας στην τάξη ως μία ισότιμη δασκάλα. Στη συνέχεια ακολούθησαν οι διαπραγματεύσεις ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις. Η ισχυρή δέσμευση και των δύο στο παιδαγωγικό τους έργο, επέτρεψε να ξεπεράσουν το στάδιο των διαπραγματεύσεων σύντομα. Κρίσιμος παράγοντας υπήρξε η ανοιχτή επικοινωνία, καθώς η Βιργινία και η Άννα επέδειξαν διάθεση να ακούν ενεργά η μία την άλλη και να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους. Με την πάροδο του χρόνου ανέπτυξαν κώδικες συνεργασίας, υποδηλώνοντας ότι η διδακτική δυάδα είχε εισέλθει στο στάδιο της ομαλοποίησης. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν μια υψηλής λειτουργικότητας διδακτική δυάδα (στάδιο performing), όπου οι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν σχεδόν διαισθητικά ως ομάδα, υποστηρίζοντας από κοινού και αποτελεσματικά όλους τους μαθητές. Μετά την εδραίωση της ομάδας, η διδακτική δυάδα παρουσιάζει υψηλό βαθμό οντοτικότητας, η οποία ενισχύθηκε από την αλληλεπίδραση, τη δέσμευση, τους κοινούς στόχους και εκβάσεις, αλλά και την ομοιότητα των μελών της (Lickert et al., 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι στον λόγο των δύο εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ένας αμοιβαίος σεβασμός, μία αμοιβαία προσωπική εκτίμηση και η αναγνώριση της συνεισφοράς εκατέρωθεν, στοιχεία που η διεθνής βιβλιογραφία έχει επισημάνει ως θεμέλια μιας επιτυχημένης συνεργασίας, συχνά παρομοιάζοντας τη συνδιδασκαλία με έναν «γάμο» που απαιτεί συνεχή δουλειά, ειλικρίνεια και σεβασμό (Howard & Potts, 2009; Kohler-Evans, 2006). Στην προκειμένη περίπτωση, η έμφαση της Βιργινίας στη συναδελφικότητα και η ισχυρή συνεργατική ταυτότητα της Άννας συνέκλιναν σε μια παραγωγική ισορροπία: η μεν πρώτη προώθησε ένα κλίμα ισότητας και αλληλοϋποστήριξης, η δε δεύτερη είχε την ετοιμότητα να ανταποκριθεί στην πρόταση και να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική πράξη με τις πρόσφατες, γερά θεμελιωμένες γνώσεις της στην ΕΑΕ. Αυτός ο συνδυασμός

αποδείχθηκε ιδιαίτερα ωφέλιμος τόσο για την πρόοδο των όλων των μαθητών αλλά και για την επαγγελματική ικανοποίηση και εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών.

- **Η περίπτωση Βιργινίας - Πένυς**

Η Βιργινία - Πένυ αποτέλεσε μία διδακτική δυάδα, η οποία έπεται της διδακτικής δυάδα Βιργινία – Άννα, την επόμενη χρονιά. Ουσιαστικά, η Βιργινία εισέρχεται στη συνάντηση έχοντας ένα πρόσφατο βίωμα μιας ιδιαίτερα ωφέλιμης και αποτελεσματικής συνεργασίας-συνδιδασκαλίας με την Άννα, και καλείται να συγκροτήσει νέα διδακτική δυάδα με την Πένυ. Η Πένυ προέρχεται από ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον που ενίσχυε την ελευθερία των προσωπικών επιλογών και έδειχνε εμπιστοσύνη στην επαγγελματική της αυτονομία. Η αφοσίωσή της στην ΕΑΕ και η συστηματική της εμπλοκή με το πλαίσιο της ΠΣ, τόσο μέσα από θετικές όσο και μέσα από αρνητικές εμπειρίες, διαμόρφωσαν μια ταυτότητα εκπαιδευτικού με ισχυρή επαγγελματική δέσμευση. Η συνάντησή της με τη Βιργινία ευνοήθηκε από την πρότερη εμπειρία και των δύο με λειτουργικές συνεργασίες, έτσι η Βιργινία αξιοποίησε την εμπειρία της επιτυχημένη συνεργασία με την Άννα για να καλλιεργήσει αμέσως κλίμα εμπιστοσύνης, ενώ η Πένυ προσήλθε με προθυμία να συνδράμει στη διαμόρφωση κοινής εκπαιδευτικής πράξης. Ειδικότερα, στην αρχική φάση της σύμπραξής τους, η Βιργινία αξιοποίησε αμέσως την πρότερη εμπειρία της για να καθοδηγήσει τη διαδικασία γνωριμίας και να καλλιεργήσει έγκαιρα κλίμα εμπιστοσύνης, όχι πλέον σύμφωνα με την έντονη συναδελφικότητα αλλά με γνώμονα το πρότερο ωφέλιμο βίωμα της προηγούμενης συνεργασίας. Η ύπαρξη των πρότερων εμπειριών φάνηκαν να διευκολύνουν τη δυάδα να μην αντιμετωπίσουν ιδιαίτερες προκλήσεις στο δεύτερο στάδιο, όπως παρεξηγήσεις ρόλων ή ασυνεννοησία, καθώς και οι δύο διέθεταν στρατηγικές επικοινωνίας και οριοθέτησης από τις προηγούμενες συνεργασίες. Ως εκ τούτου οι προκλήσεις αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικά μέσω στοχαστικής συζήτησης και διαπραγμάτευσης. Η Πένυ κατά την συνάντησή της με την Βιργινία αισθάνθηκε ότι οι εκπαιδευτικές της προσεγγίσεις της έβρισκαν εφαρμογή και αναγνώριση, ενώ η Βιργινία εμπλούτισε τις πρακτικές ΕΑΕ. Το κυρίαρχο εμπόδιο που αντιμετώπισαν ήταν πρακτικό και προερχόταν από το γεγονός ότι η Πένυ υποστήριζε μαθητές και σε άλλα τμήματα. Επομένως, δεν κατέστη δυνατό να εκμεταλλευτούν πλήρως της δυνατότητες της συνάντησής τους. Ως εκ τούτου δύναται να ειπωθεί ότι τα θεσμικά εμπόδια δεν επέτρεψαν το σχηματισμό μίας διδακτικής δυάδας με τόσο ισχυρή οντοτικότητα, λόγω της περιορισμένης αλληλεπίδρασης (Licket et al., 2000). Εν τέλει, το ζεύγος Βιργινίας - Πένυς εξελίχθηκε σε ένα αποτελεσματικό συνεργατικό δίδυμο,

όπου με ισχυρή επαγγελματική δέσμευση και προσήλωση. Η συγκεκριμένη διδακτική δυάδα επιβεβαιώνει ότι η προηγούμενη θετική εμπειρία στη συνδιδασκαλία μπορεί να επιταχύνει τη συγκρότηση μιας νέας δυάδας, αλλά κάθε συνεργασία παραμένει μοναδική, απαιτώντας ευαισθησία στις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες του νέου συνδυασμού εκπαιδευτικών.

- **Η περίπτωση Κάτιας – Δανάης**

Το διδακτικό ζεύγος Κάτια – Δανάη παρουσίασε μια διαφορετική δυναμική, η οποία χαρακτηρίστηκε από την έντονη μεταξύ τους σύμπνοια και μια φυσική, αβίαστη εξέλιξη της συνεργασίας. Οι βιογραφικές αφηγήσεις των δύο εκπαιδευτικών ανέδειξαν ότι αμφότερες διέθεταν μια κοινή αξιακή βάση: τόσο η Κάτια όσο και η Δανάη αντιμετωπίζουν τον ρόλο τους όχι μόνο ως επαγγελματική υποχρέωση αλλά και ως προσωπική αποστολή. Οι δύο εκπαιδευτικοί εκκινούν από διαφορετικές αφετηρίες: η Δανάη είχε μακρά εμπειρία στη γενική τάξη, ενώ η Κάτια εισέρχεται με πλούσια διεπιστημονική εκπαίδευση. Η Κάτια φέρει ένα σύνθετο βιογραφικό αποτύπωμα, εντός της οικογένειας έλαβε ένα ισχυρό πρότυπο του ρόλου του εκπαιδευτικού, η προσωπική της περιπέτεια υγείας φαίνεται να ενίσχυσε την ενσυναίσθησή της, ενώ η πληθώρα σπουδών και εξωεπαγγελματικών εμπλοκών καλλιέργησε ευρύτητα σκέψης και ευελιξία. Η Δανάη, από την πλευρά της, με μακρόχρονη εμπειρία στη γενική αγωγή και ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς, είχε σταθερά επαγγελματικά στηρίγματα και αναζητούσε ουσιαστικές συνεργασίες, μετά από χρόνια μοναχικής εργασίας. Η συνάντησή τους έγινε με πρωτοβουλία της Κάτιας και πλαισιώθηκε από αμοιβαία αποδοχή, πρόθεση για στοχασμό και διάθεση ενσυνείδητης παιδαγωγικής σύμπραξης. Η κρίσιμη στιγμή υποστήριξης της Δανάης προς την Κάτια σε ζήτημα υγείας ενίσχυσε τη μεταξύ τους οικειότητα και αλληλεγγύη. Η Κάτια, μέσα από την ιστορία ζωής της, ανέδειξε ότι η αυτοπραγμάτωσης συνέβη εντός του πλαισίου της ΠΣ, διότι ένιωθε ότι μέσα σε αυτή τη συνεργατική συνάντηση πραγματώνει τα επαγγελματικά της οράματα και εξελίσσεται ως παιδαγωγός. Η Δανάη, από την άλλη, περιέγραψε τη συντροφικότητα ως κεντρικό στοιχείο. Για εκείνη, η σύμπραξη με μία συνάδελφο στην τάξη αποτέλεσε πηγή ασφάλειας, εμπύχωσης και δημιουργικότητας. Με τέτοια προδιάθεση, η διδακτική δυάδα ξεκίνησε από ένα επίπεδο αμοιβαίας αποδοχής ήδη από τα πρώτα στάδια (forming), γεγονός που μάλλον περιόρισε τις εντάσεις της φάσης storming. Στην περίπτωση Κάτιας - Δανάης παρατηρήθηκαν κυρίως μικρές προσαρμογές, π.χ. χρειάστηκε να συγχρονίσουν το ύφος διδασκαλίας τους ή να συμφωνήσουν στον επιμερισμό των καθηκόντων στην τάξη, όμως αυτές οι

προσαρμογές έγιναν ομαλά χάρη στο κλίμα κατανόησης. Σύμφωνα με τις ίδιες, σημαντικό ρόλο έπαιξε ότι και οι δύο επιθυμούσαν και επιχειρούσαν ένα διαρκή επαγγελματικό διάλογο. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα συλλογικό αναστοχασμό στη συνδιδασκαλία, ο οποίος είναι απαραίτητος για να γίνει η συνεργασία ουσιαστική και αποτελεσματική (Fluijt et al., 2016). Πράγματι, η Κάτια και η Δανάη οικοδόμησαν γρήγορα μια συνεκτική επαγγελματική σχέση (norming), έχοντας πλέον διαμορφώσει από μία από κοινού ρουτίνα διαχείρισης της τάξης. Στο στάδιο της πλήρους απόδοσης (performing), το ζεύγος λειτουργούσε με υψηλό βαθμό αυτονομίας και εμπιστοσύνης, έτσι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μπορούσαν να εναλλάσσονται στους ρόλους τους χωρίς προηγούμενη συνεννόηση. Το συγκεκριμένο ζεύγος αποτελεί παράδειγμα του πώς μια ευνοϊκή συνάντηση προσωπικοτήτων και πεποιθήσεων μπορεί να καταστήσει τη συνδιδασκαλία ιδιαίτερα αποτελεσματική και ωφέλιμη για όλους. Υπό το πρίσμα της κατανόησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της διδακτικής δυάδας ως ομάδα, δύναται να χαρακτηριστεί ως ομάδα οικειότητας με υψηλό βαθμό οντοτικότητας (Lickert et al., 2000).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι και στα τρία ζευγάρια οι σχέσεις που ανέπτυξαν προεκτάθηκαν και εκτός επαγγελματικού πλαισίου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Κάτιας-Δανάης, όπου οι σχέσεις τους παραμένουν στενές ακόμη και τέσσερα χρόνια μετά τη λήξη της συνεργασίας τους στο σχολείο. Συνολικά, η ανάλυση των τριών ζευγών καταδεικνύει πως, παρά τις επιμέρους διαφορές, οι παράγοντες επιτυχίας της συνδιδασκαλίας συγκλίνουν σε ορισμένα κοινά σημεία: την ύπαρξη κοινού οράματος για τη συμπερίληψη, τον σαφή καθορισμό ρόλων, την ευελιξία, την αποτελεσματική επικοινωνία και τον αμοιβαίο σεβασμό, καθώς και την υποστήριξη από το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Bellert et al., 2023; Rytivaara et al., 2024). Στην παρούσα μελέτη, όλες οι διδακτικές δυάδες αντιμετώπισαν προκλήσεις, ωστόσο, εκεί όπου υπήρχε κοινό όραμα, επαγγελματική δέσμευση και αμοιβαία ανταπόκριση, οι προκλήσεις μετατράπηκαν σε εμπειρίες που τελικά ενίσχυσαν τη συνεργασία αντί να την διαρρήξουν. Είναι αξιοσημείωτο δε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σαφή προτίμηση να εργάζονται σε συνεργατικό πλαίσιο.

Συνολικά, παρατηρήθηκε ένα πλέγμα δημιουργικής αλληλεπίδρασης και διαλόγου: οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις και ταυτότητες, ως αποτέλεσμα της πρότερης βιογραφίας τους, επηρεάζουν τη συνεργασία και την εκπαιδευτική πράξη, και τα αποτελέσματα της συνεργασίας και της εκπαιδευτικής πράξης επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις ταυτότητες (Beijaard et al., 2004). Ειδικότερα, οι συνεργατικές

πρακτικές διαπιστώθηκε ότι οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω του αναστοχασμού και της ανταλλαγής εμπειριών κατά τη συνάντησή τους (Rytivaara, 2012). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, περιγράφοντας τις εμπειρίες συνδιδασκαλίας, κατέδειξαν ότι αυτές συνέβαλαν στην εξέλιξη των επαγγελματικών τους σχεδίων και φιλοδοξιών, αποτελώντας ορόσημο στην πορεία τους. Ωστόσο, διαπιστώθηκε και η αποδιοργάνωση του επαγγελματικού εαυτού σε περιπτώσεις κρίσης. Συνολικά, στη διερεύνηση της λειτουργίας του θεσμού της ΠΣ ως εγχείρημα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι έννοιες της επαγγελματικής ταυτότητας, της διδακτικής δυνάδας και της συνδιδασκαλίας.

Προεκτάσεις της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε ο ιδιαίτερος ρόλος των βιογραφικών διαδρομών των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, στην προθυμία τους για συνδιδασκαλία, καθώς και στη συγκρότηση αποτελεσματικών διδακτικών δυνάδων στο πλαίσιο της ΠΣ. Ωστόσο, μολονότι τα βιογραφικά χαρακτηριστικά έχουν σαφή επίδραση στις εκπαιδευτικές πρακτικές, πρόκειται για παράγοντες που δεν είναι άμεσα προσβάσιμοι, ούτε διαχειρίσιμος από πλευράς εκπαίδευσης και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

Ως εκ τούτου, μια από τις σημαντικότερες προεκτάσεις αυτής της έρευνας είναι η αναγκαιότητα ανάπτυξης θεσμικών παρεμβάσεων και εκπαιδευτικών πολιτικών που θα αξιοποιούν τα στοιχεία που προέκυψαν και αφορούν παράγοντες στους οποίους η εκπαιδευτική κοινότητα και οι αρμόδιοι φορείς μπορούν να παρέμβουν. Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε ότι οι παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας και στη συγκρότηση λειτουργικών διδακτικών δυνάδων περιλαμβάνουν την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών τόσο πριν όσο και κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα, την προαγωγή της συναδελφικότητας, την ενίσχυση της συνεργασίας, την ενδυνάμωση της επιστημονικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό έργο, την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, τη διαρκή μάθηση, την ενίσχυση της επαγγελματικής εξέλιξης, καθώς και τη συνειδητοποίηση και ενίσχυση του αισθήματος παιδαγωγικής ευθύνης και της εκπαιδευτικής αποστολής.

Πρώτον, προκύπτει η ανάγκη για προγράμματα επιμόρφωσης και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, τα οποία θα ενισχύουν τη συμπεριληπτική φιλοσοφία και θα εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με τα απαραίτητα εργαλεία συνεργατικής διδασκαλίας. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας που βασίζεται στην επιστημοσύνη, τη διαρκή αναστοχαστική πρακτική και τη συνειδητή δέσμευση στη συμπερίληψη. Δεύτερον, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο της συναδελφικότητας και της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Συνεπώς, η θεσμική ενίσχυση μιας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας κρίνεται απαραίτητη, καθώς μέσω αυτής μπορούν να μειωθούν οι αντιστάσεις και οι ενδεχόμενες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη και να αυξηθεί η προθυμία για υιοθέτηση της συνδιδασκαλίας. Τρίτον, το στοιχείο της επιστημονικής προσέγγισης της διδασκαλίας αναδείχθηκε ως ένας κομβικός παράγοντας που ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενισχύει την ποιότητα της συνεργασίας αλλά και της ίδια της εκπαιδευτικής πράξης. Τέλος, η ενίσχυση του αισθήματος της παιδαγωγικής ευθύνης και της εκπαιδευτικής αποστολής αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα κάθε προσπάθειας για εφαρμογή αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας και συμπερίληψης. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την εργασία τους όχι μόνο ως επάγγελμα, αλλά ως προσωπική αποστολή και ευθύνη, τότε η δέσμευσή τους και η απόδοσή τους ενισχύονται σημαντικά.

Με γνώμονα τα παραπάνω, καθοριστικής σημασίας είναι τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η συνδιδασκαλία ως αποτύπωμα της συμπεριληπτικής κουλτούρα, δεν αποτελεί ζήτημα που αφορά μόνο τα προγράμματα σπουδών που σχετίζονται με την ΕΑΕ, αλλά θα ωφελούσε να εντάσσονταν στους άξονες εκπαίδευσης σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, και κυρίως σε επίπεδο πρακτικής εξάσκησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από στοχευμένα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις διαρκούς μάθησης εντός του επαγγέλματος, μπορεί να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται επιστημονικά και επαγγελματικά. Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντική θα ήταν και η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών της πράξης καθώς δύναται να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα παρέχει σημαντικά δεδομένα και προεκτάσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών και θεσμικών παρεμβάσεων. Η υιοθέτηση αυτών των

κατευθύνσεων, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα και τις διαπιστώσεις της έρευνας, μπορεί να οδηγήσει σε μια συνολική ενίσχυση της συνδιδασκαλίας ως βασικού πυλώνα μιας πραγματικά συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Αρχικά, προτείνεται ο εμπλουτισμός των μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικά στοιχεία των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, επιτρέποντας την εις βάθος κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συνδιδασκαλία. Ωστόσο, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να συνδυάσουν τη βιογραφική μέθοδο με άλλες συμπληρωματικές προσεγγίσεις, όπως οι μελέτες περίπτωσης ή οι μεικτές μέθοδοι. Μία μελέτη περίπτωσης, για παράδειγμα, θα μπορούσε να εξετάσει λεπτομερώς το πλαίσιο και τις δομές ενός σχολείου (κουλτούρα, υποστήριξη από τη διεύθυνση, διαθέσιμοι πόροι), ενώ η χρήση ποσοτικών εργαλείων, στο πλαίσιο μιας μεικτής μεθοδολογίας, θα μπορούσε να συμβάλει στην αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων και των στάσεων ενός ευρύτερου δείγματος εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η χρήση εργαλείων όπως οι παρατηρήσεις τάξεων ή τα ημερολόγια πεδίου θα προσφέρει αντικειμενικά δεδομένα, συμπληρώνοντας τις προσωπικές αφηγήσεις και επιτρέποντας μια πιο σφαιρική κατανόηση της δυναμικής των διδακτικών δυάδων.

Παράλληλα, προτείνεται η διερεύνηση επιπρόσθετων θεματικών, οι οποίες δεν καλύφθηκαν εκτενώς στην παρούσα εργασία, αλλά είναι σημαντικές για τη βαθύτερη κατανόηση της συνδιδασκαλίας. Πρώτον, η μελέτη δημογραφικών και προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η διδακτική εμπειρία και η εκπαιδευτική εξειδίκευση, θα μπορούσε να δια φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα χαρακτηριστικά επιδρούν στη συγκρότηση και λειτουργία της διδακτικής δυάδας. Για παράδειγμα, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί αν η ομόφυλη ή ετερόφυλη σύνθεση της δυάδας επηρεάζει τη δυναμική της, ή αν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν διαφορετικά τη συνδιδασκαλία συγκριτικά με τους εμπειρότερους συναδέλφους τους.

Επιπρόσθετα, οι οργανωσιακοί παράγοντες των σχολικών μονάδων αναδείχθηκαν εμμέσως σημαντικοί μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών. Μελλοντικές μελέτες μπορούν να εξετάσουν ειδικά τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας, τη σημασία του ωρολογίου προγράμματος και την επάρκεια πόρων, όπως ο χρόνος για κοινό προγραμματισμό. Η σύγκριση διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης (δημοτικά έναντι δευτεροβάθμιων σχολείων) αναφορικά με τις προκλήσεις και ευκαιρίες της παράλληλης στήριξης και της συνδιδασκαλίας μπορεί επίσης να προσφέρει πολύτιμα συμπεράσματα.

Επιπλέον, μια κρίσιμη διάσταση που δεν καλύφθηκε επαρκώς αφορά τη σχέση της διδακτικής δυάδας με τους γονείς και τις οικογένειες των μαθητών. Είναι γνωστό ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, επομένως μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των γονέων για τη συνδιδασκαλία και πώς η παρουσία δύο εκπαιδευτικών επηρεάζει την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία τους με το σχολείο.

Περαιτέρω, προτείνεται να διερευνηθούν ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική διάσταση της συνδιδασκαλίας αλλά και τον ρόλο της υλικοτεχνικής υποδομής στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Τέλος, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι προεκτάσεις των ευρημάτων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και επιμόρφωσης. Έρευνες δράσης θα μπορούσαν να αξιολογήσουν προγράμματα επιμόρφωσης που στοχεύουν στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ΠΣ. Επίσης, η διερεύνηση των απόψεων και πρακτικών των στελεχών εκπαίδευσης (διευθυντών, συμβούλων) για τη συνδιδασκαλία θα μπορούσε να αναδείξει πιθανά θεσμικά εμπόδια ή ευκαιρίες, προκειμένου να προταθούν συγκεκριμένες και ρεαλιστικές πολιτικές αλλαγές για τη βελτίωση των πρακτικών συνδιδασκαλίας.

Κλείνοντας, η παρούσα διπλωματική εργασία κατέδειξε τη σημασία της σε βάθος διερεύνησης της συνδιδασκαλίας μέσω των προσωπικών ιστοριών των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα τονίζουν την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις νοηματοδοτήσεις, την επαγγελματική ταυτότητα και την πρακτική της συνεργασίας, ενώ τα ευρήματα αναδεικνύουν τη συνδιδασκαλία ως μοχλό επαγγελματικής ανάπτυξης και αλλαγής σχολικής κουλτούρας. Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα αποσκοπούν στο να διευρύνουν αυτό το γνωστικό πεδίο, συμπεριλαμβάνοντας νέες παραμέτρους και προσεγγίσεις. Με τον τρόπο αυτό, θα συνεχίσουμε να εμπλουτίζουμε την κατανόηση, και κυρίως να βελτιώνουμε την πρακτική της συνδιδασκαλίας, προς όφελος τόσο των

μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών προς ένα Σχολείο Για Όλους, και κατ' επέκταση
μία Κοινωνία Για Όλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahonen, H., Franska, N., Palonen, T., Reinius, H., Tiippana, N., & Hakkarainen, K. (2024). From autonomous actors to collaborative professionals: Perceptions of co-teaching in a Finnish school community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(7), 1488–1502. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250376>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualize teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20–39. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4278999>
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145–179. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.937171>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bellert, A., Jacka, L., Marcoionni, T., Waters, R. (2023). Collaboration for Primary Teaching Improvement: The Relational Aspects of Close Co-teaching. In: Lynch, D., Yeigh, T., Boyd, W. (eds) *Re-imagining Teaching Improvement*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-7746-8_4

- Bentley-Williams, R. (2005). *Exploring biographies: The educational journey towards becoming inclusive educators of children with disabilities* (Doctoral dissertation, University of Sydney).
- Boveda, M., & Aronson, B. A. (2019). Special education preservice teachers, intersectional diversity, and the privileging of emerging professional identities. *Remedial and Special Education*, 40(4), 248–260. <https://doi.org/10.1177/0741932519838621>
- Bower, H. A., & Parsons, E. R. C. (2016). Teacher identity and reform: Intersections within school culture. *The Urban Review*, 48(5), 743–765. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0376-7>
- Campbell, D. T. (1958). *Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities*. *Behavioral Science*, 3(1), 14–25. <https://doi.org/10.1002/bs.3830030103>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple ‘I’s’ of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers’ professionalism, identities and knowledge* (pp. 78e89). London/Washington, DC: The Falmer Press.
- Crawford, M. T., & Salaman, L. (2012). Entitativity, identity, and the fulfilment of psychological needs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 726–730. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.015>
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Croteau, J. (2000). Co-teaching: A model for school accountability and quality teacher education. *Florida Association for Staff Development*, 9(2), 1-4.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563–577.

- Dugas, D. (2021). The identity triangle: Toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development*, 25(3), 243–262. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500>
- Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on inclusion*. Danish clearinghouse for educational research. Copenhagen: Department of Education, Aarhus University.
- Edin, J. (2022). The identity making of teachers, pupil assistants and the diagnosed pupil: discourses in the context of segregated special education units. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27(4), 344–356. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2175460>
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. International Universities Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature* (S. Symeonidou, Ed.). Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Amanda Watkins, Verity Donnelly, Gareth Hughes, Amélie Lecheval, eds.), 2024, *Reflections on the journey towards inclusion in education in European countries*. Paper commissioned by UNESCO for the celebration of the 30th Anniversary of the Salamanca Statement. © UNESCO 2024
- Feser, M. S., & Haak, I. (2022). Key features of teacher identity: a systematic meta-review study with special focus on teachers of science or science-related subjects. *Studies in Science Education*, 59(2), 287–320. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2108644>
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.112569>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.

- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (6th ed) Upper Saddle River, NJ. Pearson Education Inc.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Merrill.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Friend, M.D. & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (7th Edition), Boston, MA: Pearson.
- Galkiene, A. (2014). Professional Identity Characteristics of a Teacher Implementing Inclusive Education: Pupil and Teacher Experience. In Gerd-Bodo von Carlsburg, Thomas Vogel (Eds.), *Bildungswissenschaften und akademisches Selbstverständnis in einer globalisierten Welt / Education and academic self-concept in the globalized world* (pp. 371-390).
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Old Tappan.
- Golzar, J. (2020). Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review. *Cogent Education*, 7(1), Article: 1853304.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1853304>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Harris, D., & Rutledge, S. (2010). Models and predictors of teacher effectiveness: A comparison of research about teaching and other occupations. *Teachers College Record*, 112(3), 914–960

- Haslam, S. A. (2017). The social identity approach to education and learning: Identification, ideation, interaction, influence and ideology. In K. I. Mavor, M. J. Platow, & B. Bizumic (Eds.), *Self and social identity in educational contexts* (pp. 19–52). Routledge.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hewstone, M., Stoebe, W. & Jonas, K. (2020). Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία (Τ. Πλωτά, Μετ.). Παπαζήση.
- Holland, D., Lachicotte, W., Jr., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hong, M. (2024). Status, influencing factors and paths on professional identity of special education teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2318614>
- Howard, L., & Potts, E. A. (2009). Using Co-Planning Time: Strategies for a Successful Co-Teaching Marriage. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(4), n4.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, A. L., Crawford, M. T., Sherman, S. J., Rutchick, A. M., Hamilton, D. L., Ferreira, M. B., & Petrocelli, J. V. (2006). A functional perspective on group memberships: Differential need fulfillment in a group typology. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(6), 707–719. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.08.002>
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International*

Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92.

Karaolis, A., Philippou, G.N. (2019). Teachers' Professional Identity. In: Hannula, M., Leder, G., Morselli, F., Vollstedt, M., Zhang, Q. (eds) *Affect and Mathematics Education*. ICME-13 Monographs. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8_18

Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C.J.W., 2020. Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects* 49, 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>

Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2).

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European journal of teacher education*, 33(1), 3-18.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.

Li, L., & Ruppar, A. (2021). Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>

Lickel, B., Hamilton, D. L., Wierzchowska, G., Lewis, A., Sherman, S. J., & Uhles, A. N. (2000). Varieties of groups and the perception of group entitativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.2.223>

- Liu, E., & Johnson, S. M. (2006). New teachers' experiences of hiring: Late, rushed, and information- poor. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 324–360.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2004). Narrative Identität und Positionierung [narrative identity and positioning]. *Gesprächsforschung-Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion*, 5(1), 166–183. <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2004/ga-lucius.pdf>
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2018). Future directions in research on mathematics-related teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 759–776. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9796-4>
- Mavropalias, T. (2018). The Greek Co-teaching model. *Research Highlights in education and science*, 5-16.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 60, 224–233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014>
- Mavropalias, T., Anastasiou, D., & Koran, J. (2023). Collaboration in the Co-teacher dyad in inclusive classrooms: Ownership vs. agency. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104132>
- McClellan, E. (2017). A social-cognitive theoretical framework for examining music teacher identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(2), 65–101. <https://doi.org/10.22176/act16.2.65>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Meijer, C. J. W. and Watkins, A., 2019. 'Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present' *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7–8), 705–721. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623330
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. SAGE Publications.

- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070–1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52–58.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Naraian, S. (2010). General, special and inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1677–1686. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.020>
- Naraian, S., & Schlessinger, S. (2018). Becoming an inclusive educator: Agentive maneuverings in collaboratively taught classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 71, 179–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.012>
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>
- Νόμος 3699/2008. ΕΑΕ ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>
- Νόμος 3879/2010. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ Α 163/21.9.2010. Ανακτήθηκε από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/131747/nomos-3879-2010>
- Νόμος 4589/2019. Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N4589FEK13.pdf>

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 136/A/3-8-2021, Άρθρα 1-103. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html>

Nteropoulou-Nterou, E. & Slee, R. (2019) A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8): 891-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>

Olsen, B. (2010). Teaching for success. Developing your teacher identity in today's classroom. Boulder/London: Paradigm Publishers.

Olsen, B. (2011). "I am large, I contain multitudes": teacher identity as a useful frame for research, practice, and diversity in teacher education. In A. F. Ball, & C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield.

Palmer, P. J. (1997). The heart of a teacher identity and integrity in teaching. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 29(6), 14–21. <https://doi.org/10.1080/00091389709602343>

Pancsofar, N. & Petroff, J.G. (2016) Teachers' experiences with coteaching as a model for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20:10, 1043-1053, DOI: 10.1080/13603116.2016.1145264

Papadimitriou, V. & Koutsoklenis, A. (2023) The Extent of Late Hiring in Special Education: A Report on the Greek Institution of Parallel Support, *International Journal of Disability, Development and Education*, 70:7, 1264-1274, DOI: 10.1080/1034912X.2021.2010670

Παπαδημητρίου, Β. & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Evaluation of the Development of Parallel Support from 2014 to 2019 Based on Aggregate Data. *Education Sciences*, 2020(2), 98–117. <https://doi.org/10.26248/v2020i2.895>

- Παπαδημητρίου, Β. (2023). Μελέτη για τους μαθητές που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. *Preschool and Primary Education*, 11(1), 42–58. <https://doi.org/10.12681/ppej.29998>
- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I., & Wallin, A. (2020). Teachers' stories on Sense of Belonging in Co-Teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425–436. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
- Pi, Y., Ma, M., Hu, A., & Wang, T. (2024). The relationship between professional identity and professional development among special education teachers: a moderated mediation model. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02075-z>
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678.
- Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 37, 100459. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of development in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 190–197. https://doi.org/10.1207/SLDRP1504_3
- Rostami, F., Yousefi, M. H., & Amini, D. (2021). A Qualitative Study on Identity Construction among Teachers Working with Students with Disabilities. *International Journal of Multicultural Education*, 23(2), 88–106. <https://doi.org/10.18251/ijme.v23i2.2611>

- Rushton, E. A. C., & Reiss, M. J. (2021). Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: A systematic review of the literature. *Studies in Science Education*, 57(2), 141–203. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1799621>
- Rytivaara, A. (2012). ‘We don’t question whether we can do this’: Teacher Identity in two Co-Teachers’ Narratives. *European Educational Research Journal*, 11(2), 302–313. <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.2.302>
- Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., Pesonen, H., & Malinen, O. (2024). Learning to Co-Teach: A Systematic review. *Education Sciences*, 14(1), 113. <https://doi.org/10.3390/educsci14010113>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & De Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers’ stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., & McClurg, S. (2008). A successful formula for middle-school inclusion: Collaboration, planning time, and administrative support. *Research on Middle Level Education Online*, 32(1), 1–13.
- Schildberg, C. (2010). Theorien der Identität: Personale, soziale und kollektive Identitäten. In C. Schildberg (Ed.), *Politische Identität und Soziales Europa* (pp. 47–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92241-6_3
- Schutz, P. A., Cross Francis, D., & Hong, J. (2018). Research on teacher identity: Introduction to mapping challenges and innovations. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 3–9). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_1
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Council for Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>

- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413.
- Soenen, G., & Moingeon, B. (2002). The five facets of collective identities. In B. Moingeon & G. Soenen (Eds.), *Corporate and organizational identities* (pp. 13–34). Routledge.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Σούλης, Σ.-Γ. (2008). Ένα Σχολείο για Όλους. Από την Έρευνα στην Πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg
- 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.
- Suarez, V. and J. McGrath (2022), "Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change", *OECD Education Working Papers*, No. 267, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1216–1238. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488>

- Συνήγορος του Πολίτη (2022). Σοβαρά προσκόμματα στην ένταξη στη γενική εκπαίδευση μαθητριών και μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Ελλείμματα στην υλοποίηση της ΠΣ, στη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και στην εξειδικευμένη υποστήριξη από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό ή Σχολικό Νοσηλευτή. Αθήνα. [porisma-synigorou-politi-eidiki-agogi-2022.pdf](https://www.porisma-synigorou-politi-eidiki-agogi-2022.pdf)
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks-Cole.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Takala, M., & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa – yhteisopetusta pienin askelin [Teacher's agency at a turn - Co-teaching in small steps]. *Työelämän Tutkimus*, 13(3), 232–244. <https://doi.org/10.37455/tt.97976>
- Tan, C. S. (2023). Professional understanding of a special needs educator: Roles, expectations, and implications. *European Journal of Teaching and Education*, 5(2), 80-109. <https://doi.org/10.33422/ejte.v5i2.1020>
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. Wiley.
- Thorius, K. A. K. (2016) Stimulating tensions in special education teachers' figured world: an approach toward inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20:12, <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168877>
- Τσιώλης, Γ. (2006). Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η Βιογραφική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογική Ποιοτική Έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική
- Τσιώλης, Γ. (2023). Επισφαλείς Βιογραφίες. Εργασιακές διαδρομές και ταυτότητες στο μετασχηματιζόμενο κόσμο της εργασίας. Αθήνα: Gutenberg

- Τσιώλης Γ., & Λατζουράκη Μ. (2020). Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η αμφίδρομη σχέση της με τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. *Preschool and Primary Education*, 8(2), 158–175. <https://doi.org/10.12681/ppej.22115>
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Blackwell
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and International Bureau of Education, 2008b. *Inclusive Education: The Way of the Future. Reference Document*. Geneva: UNESCO IBE
- Yang, F., & Yue, J. (2023). Professional self-identity of teachers in special schools. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 6(14). <https://doi.org/10.25236/ajhss.2023.061402>
- Yuan, R. (2019). A critical review on non-native English teacher identity research: From 2008 to 2017. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 518–537. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1533018>
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.006>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zhang, Y., & Wang, P. (2022). Twenty years' development of teacher identity research: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. Article 783913 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.783913>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης

Α΄ φάση: Κύρια αφήγηση

Θα ήθελα να μου διηγηθείς την ιστορία σου. Να πας όσο πίσω θέλεις και να μου μιλήσεις για την εκπαίδευσή σου, στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, την επαγγελματική σου διαδρομή και τις εμπειρίες συνεργασίας, επαγγελματικές και μη επαγγελματικές. Επίσης, θα ήθελα να μου μιλήσεις για ότι άλλο από την προσωπική σου ζωή κρίνεις ότι είναι ενδιαφέρον και σχετικό. Μπορείς να πάρεις όσο χρόνο θέλεις. Είμαι εδώ για να σε ακούσω και θα σου κάνω ερωτήσεις αφού τελειώσεις.

Β΄ φάση: Παρεπόμενες ερωτήσεις (τα ερωτήματα θα προκύψουν από την Α φάση της συνέντευξης και θα αφορούν ζητήματα τα οποία παρουσιάζουν ενδιαφέρον παραγωγής σχετικής αφήγησης)

- **Στη χρονική αλληλουχία των γεγονότων (π.χ. ανέφερες ότι... τι έγινε μετά;)**
 - ✓ Μου ανέφερες ότι σε ενδιέφερε η ειδική αγωγή και έκανες αρκετές επιμορφώσεις. Ποιες ήταν αυτές και πότε τις έκανες;
 - ✓ Ανέφερες ότι έκανες διάφορες δουλειές/ μεσολάβησε μεγάλο διάστημα μέχρι να εργαστείς ως δάσκαλος/α. Με τι ασχολήθηκες εκείνο το διάστημα; Ή Πώς ήταν η ζωή σου εκείνο το διάστημα;
- **Σε συγκεκριμένες βιογραφικές περιόδους (π.χ. αναφερθήκατε στα πρώτα χρόνια στη δουλειά...)**
 - ✓ Μου μίλησες για τα σχολικά/ φοιτητικά σου χρόνια, ποια γεγονότα επηρέασαν την πορεία σου ως δάσκαλός/α ;
 - ✓ Μου μίλησες για τη δουλειά σου ως ..., πόσο καθοριστική για τις επόμενες επαγγελματικές επιλογές;
 - ✓ Αναφέρθηκες στην πρακτική σου άσκηση κατά της σπουδές σου στο..., πώς θεωρείς ότι ωφελήθηκες από αυτή;
 - ✓ Μου μίλησες για την πρώτη σου εμπειρία ως δασκάλα / ως δασκάλα ΠΣ/ ως αναπληρώτρια στο... μπορείς να μου την περιγράψεις;

- ✓ Αναφέρθηκες στην συνεργασία με... μπορείς να θυμηθείς κάποιο σημαντικό γεγονός;
- Σε ενδιαφέρουσες καταστάσεις που αναφέρθηκαν στην κύρια αφήγηση (π.χ. μιλήσατε για την εμπειρία σας στο στρατό...)
 - ✓ Ανέφερες ότι είχες θετικές/ αρνητικές, ευχάριστες/ δυσάρεστες εμπειρίες ως μαθητής / τρια, μπορείς να μου διηγηθείς κάποια ή κάποιες από αυτές;
 - ✓ Αναφέρθηκες στο γεγονός ότι είχες δυσάρεστες/ ευχάριστες εμπειρίες ως δασκάλα παράλληλης/ ως δασκάλα που συνεργάστηκε με συνάδελφο παράλληλης στήριξης, μπορείς να μου περιγράψεις με περισσότερες λεπτομέρειες κάποια ή κάποιες από αυτές τις εμπειρίες;
 - ✓ Ανέφερες ότι έχεις αρκετές εμπειρίες/ εργαστεί/ υπήρχε στο περιβάλλον σου με παιδιά με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορείς να μου περιγράψεις κάποιες αντιπροσωπευτικές εμπειρίες;
- Σε απόψεις, επιχειρήματα ή αξιολογήσεις που αναφέρθηκαν από τον αφηγητή (π.χ. είπες ότι διαφωνείς με το σύστημα πρόσληψης των δασκάλων...,)
 - ✓ Είπες ότι οι σπουδές σου ήταν καθοριστικές για την μετέπειτα επαγγελματική σου δράση, τι ήταν αυτό που σε επηρέασε;
 - ✓ Είπες ότι το έργο του δασκάλου αναγνωρίζεται/ δεν αναγνωρίζεται, μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;
 - ✓ Ανέφερες ότι η εργασία του δασκάλου παράλληλης στήριξης υποεκτιμάται/ υπερεκτιμάται, μπορείς να περιγράψεις κάποιες σχετικές εμπειρίες;
 - ✓ Επισήμανες τη εύρυθμη λειτουργία/ δυσλειτουργία του ελληνικού σχολείου/ εκπαιδευτικού συστήματος, μπορείς να αναφέρεις ένα παράδειγμα;
 - ✓ Είπες ότι καθοριστικός είναι ο ρόλος του του θεσμικού πλαισίου/ του διευθυντή/ των συναδέλφων/ των γονέων στο έργο σου. Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα από την προσωπική σου εμπειρία;

- ✓ Επισήμανες ότι οι σπουδές είναι καθοριστικές για το έργο του δασκάλου. Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα από τις δικές σου σπουδές που καθόρισαν το προσωπικό σου έργο ως δάσκαλός;
- ✓ Μου είπες ότι οι συνεργασίες είναι εύκολες/ δύσκολες/ σημαντικές. Μπορείς να μου διηγηθείς ένα σχετικό περιστατικό;

Γ' φάση: Ερωτήσεις απολογισμού και ελεύθερης συνέντευξης

- 1. Οι διαδρομές του βίου** (αναμένεται να απαντηθούν στην κύρια αφήγηση και με τις παρεπόμενες ερωτήσεις, ωστόσο σε περίπτωση που αυτό δεν επιτευχθεί θα τεθούν οι ακόλουθες ερωτήσεις)

- 1.1 Θα ήθελα να μου διηγηθείς σημαντικές εμπειρίες από τα σχολικά σου χρόνια, από την είσοδο στο νηπιαγωγείο έως την αποφοίτηση από το λύκειο.
- 1.2 Ποιοι ήταν οι λόγοι που σε οδήγησαν να επιλέξεις το επάγγελμα του δασκάλου;
- 1.3 Ποιος ο ρόλος της οικογένειάς σας στην επιλογή των σπουδών σας;
- 1.4 Θα ήθελα να μου διηγηθείς την επαγγελματική σου διαδρομή, από την έναρξή της έως και σήμερα, είτε ως δάσκαλος/ δασκάλα είτε σε οποιαδήποτε άλλη εργασία.
- 1.5 Ποιος ο ρόλος της οικογένειάς σας στην επαγγελματική σου διαδρομή;
- 1.6 Πότε και υπό ποιες συνθήκες άρχισες να εργάζεσαι σε σχολείο και ποιοι παράγοντες συνέβαλλαν σε αυτή την εξέλιξη;
- 1.7 Θα ήθελα να μου διηγηθείς εμπειρίες συνεργασίας, επαγγελματικές και μη, τις οποίες βίωσες είτε κατά την εκπαίδευση σου είτε κατά την εργασία σου.
- 1.8 Ποιες είναι οι απαιτήσεις συνεργασίας για έναν δάσκαλο; Πόσο συχνά χρειάζεται να συνεργαστείς και με ποιους;

2. Βίωμα – δράση εντός της ΠΣ

- 2.1 Θα ήθελα να μου αφηγηθείς τις εμπειρίες ως δάσκαλος που εργάζεται στο πλαίσιο του θεσμού της ΠΣ;
- 2.2 Διηγηθείτε μια ή περισσότερες αντιπροσωπευτικές εμπειρίες συνεργασίας ως δάσκαλος που εργάζεται στο πλαίσιο της ΠΣ; Ή Ποιες οι απαιτήσεις για συνεργασία για κάποιον/ α δάσκαλο/ α που εργάζεται στο πλαίσιο του θεσμού ΠΣ;

2.3 Τι χρειάστηκε να κάνεις ώστε να ανταπεξέλθεις στις απαιτήσεις του ρόλου σου ως δάσκαλος/α στο πλαίσιο του θεσμού ΠΣ; Ή πώς επηρεάζει το έργο σας μια τάξη στην οποία φοιτεί μαθητής/τρια με ΠΣ;

3. Η ΠΣ

3.1 Τι σημαίνει αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού της ΠΣ; Θα ήθελα να μου διηγηθείς κάποιες περιπτώσεις όπου επιτεύχθηκαν οι στόχοι του θεσμού της ΠΣ. Ποιοι ήταν οι καθοριστικοί παράγοντες ;

3.2 Τι σημαίνει ανεπιτυχής εφαρμογή του θεσμού της ΠΣ; Θα ήθελα να μου διηγηθείς κάποιες περιπτώσεις όπου δεν επιτευχθήκαν οι στόχοι του; Ποιοι ήταν οι καθοριστικοί παράγοντες ;

3.3 α. Θα ήθελα να μου περιγράψεις χαρακτηριστικές εμπειρίες συνεργασίας, θετικές και αρνητικές, με τον δάσκαλο/α της ΠΣ; Ποιοι ήταν τα στοιχεία που σε έκαναν να επιλέξεις να τις αναφέρεις; Β. Θα ήθελα να μου περιγράψεις χαρακτηριστικές εμπειρίες συνεργασίας, θετικές και αρνητικές ,με τον δάσκαλο/α της τάξης; Ποιοι ήταν τα στοιχεία που σε έκαναν να επιλέξεις να τις αναφέρεις;

4. Η επαγγελματική ταυτότητα

4.1 Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του δασκάλου; Είχες πάντα την ίδια αντίληψη για το ρόλο σου και ποιες εμπειρίες διαμόρφωσαν την αντίληψη σου αυτή;

4.2 Ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου παράλληλης στήριξης; Είχες πάντα την ίδια αντίληψη για το ρόλο σου; Ποιες εμπειρίες διαμόρφωσαν αυτή την αντίληψη;

4.3 Ποιος είναι ο ρόλος μαθητή; Είχες πάντα την ίδια αντίληψη για το ρόλο του μαθητή; Ποιες εμπειρίες διαμόρφωσαν αυτή την αντίληψη;

4.4 Ποιος είναι ο ρόλος του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Είχες πάντα την ίδια αντίληψη για το ρόλο του μαθητή; Ποιες εμπειρίες διαμόρφωσαν αυτή την αντίληψη;

4.5 Ποιοι ποια πρόσωπα και ποιοι παράγοντες λειτουργούν ενισχυτικά στην επιτυχή υλοποίηση του έργου σου;

4.6 Ποια πρόσωπα και ποιοι παράγοντες παρεμποδίζουν την υλοποίηση του έργου σου;

4.7 α. Η εργασία σου ως δάσκαλος/α σε τμήμα που φοιτεί μαθητής/τρια με παράλληλη στήριξη έφερε αλλαγές στην αντίληψή σου για το επάγγελμα; Και εάν ναι ποιες είναι αυτές; β. Η εργασία σου ως δάσκαλος/α παράλληλης έφερε αλλαγές στην αντίληψή σου για το επάγγελμα; Και εάν ναι ποιες είναι αυτές;

4.8 . Η εργασία σου ως δάσκαλος/α σε τμήμα που φοιτεί μαθητής/ τρια με παράλληλη στήριξη έφερε αλλαγές στο παιδαγωγικό και διδακτικό σου έργο; Και εάν ναι ποιες είναι αυτές; β. Η εργασία σου ως δάσκαλος/α παράλληλης έφερε αλλαγές στο παιδαγωγικό και διδακτικό σου έργο; Και εάν ναι ποιες είναι αυτές;

4.9 Ποια είναι τα μελλοντικά σου σχέδια;

4.10 Ποιες βελτιώσεις θα πρότεινες για τη λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης;

5. Η διδακτική δυνάδα – η συνδιδασκαλία

5.1. α. Θα ήθελα να μου αφηγηθείς το χρονικό της συνάντησης και της μετέπειτα συνεργασίας με τον δάσκαλο/ δασκάλα της ΠΣ την φετινή χρονιά. β. Θα ήθελα να μου αφηγηθείς το χρονικό της συνάντησης και της μετέπειτα συνεργασίας με τον δάσκαλο/ δασκάλα της τάξης την φετινή χρονιά.

5.2 α. Θα ήθελα να μου περιγράψεις την σχέση σου με τον δάσκαλο/ δασκάλα της ΠΣ την φετινή χρονιά. β. Θα ήθελα να μου περιγράψεις την σχέση σου με τον δάσκαλο/ δασκάλα της τάξης την φετινή χρονιά.

5.3 Την φετινή χρονιά άλλαξες τις παιδαγωγικές και διδακτικές σου μεθόδους; Αν ναι, ποιες αλλαγές έκανες και γιατί.

5.4 Ποιοι οι στόχοι σου για τον/ τη μαθητή/ τρια με παράλληλη στήριξη την φετινή χρονιά; Πώς προέκυψαν οι στόχοι;

6. Καταληκτικές ερωτήσεις

6.1 Πώς αποτιμάς την πορεία σου ως δάσκαλος/α ;

6.2 Αν μπορούσατε να γυρίσετε πίσω στον χρόνο, τι θα αλλάζατε από την προσωπική και επαγγελματική σας πορεία;

6.3 Ποια η άποψή σου για τη διαδικασία που ακολουθήθηκε σε αυτή τη συνέντευξη;