

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αναστασία Βλάχου & Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη: Κατά την τελευταία δεκαετία, η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής έχει αποτελέσει στοιχείο ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος, ως μέρος της προσπάθειας για τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης. Όμως, η έννοια “συνεργασία” είναι πολυσήμαντη, έτσι που διαφορετικές ομάδες της προσδίδουν διαφορετικό νόημα αλλά και διαφορετικές πρακτικές. Στόχος του άρθρου αυτού είναι να αναδείξει τη σπουδαιότητα των πρακτικών συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής και να αναλύσει συγκεκριμένα εφαρμοσμένα μοντέλα συνεργατικών πρακτικών που συμβάλλουν στην εφαρμογή της ένταξης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις πρακτικές της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης αλλά και στη συνεργατική διδασκαλία. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί των διάφορων συνεργατικών πρακτικών τόσο στο ερευνητικό όσο και στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση, Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Συνεργατική διδασκαλία, Σχολική ένταξη.

Διεύθυνση: Αναστασία Βλάχου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος. Τηλ.: 24210-74824. Fax: 24210-74799. Email: anavlachou@uth.gr

Διεύθυνση: Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ναυαρίνου 13Α, 106 80 Αθήνα. Τηλ.: 210-3688529. Email: asideri@ecd.uoa.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) έχει αποτελέσει τα τελευταία χρόνια κεντρικό στόχο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής (Ballard, 1999. Vislie, 2003). Στην πράξη, όμως, η ένταξη έχει αποδειχθεί ένα ιδιαίτερα περίπλοκο εγχείρημα διότι απαιτεί τη μετακίνηση από προηγούμενες εδραιωμένες πεποιθήσεις και πρακτικές (π.χ., ελλειμματική προσέγγιση των ειδικών αναγκών) σε μία γενικότερη εκπαιδευτική ανασυγκρότηση (π.χ., εκπαιδευτική οικολογία του σχολείου) (Benjamin, 2002. Carrington, 1999. Fuchs & Fuchs, 1992, 1994, 1995. Kauffman & Hallahan, 1995. Nind, Rix, & Sheehy, 2005. Norwich, 2002. Παντελιάδου, 2005. Τζουριάδου, 2000. Vlachou, 2004. Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι αρκετοί από τους παράγοντες που προωθούν – ή/και εμποδίζουν – την εφαρμογή της σχολικής ένταξης συνδέονται άμεσα με τη φιλοσοφία των εργασιακών σχέσεων που αναπτύσσει το διδακτικό προσωπικό του σχολείου (Thomas & Vaughan, 2003). Ειδικότερα, η εφαρμογή της σχολικής ένταξης προϋποθέτει τη δόμηση ουσιαστικών συστημάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Florjan, 1998) ενώ η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής φαίνεται πως αποτελεί παράγοντα-κλειδί στη δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων (Klinger & Vaughn, 2002. Rainforth & England, 1997).

Παρά τη σπουδαιότητα των πρακτικών συνεργασίας και το ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στην προώθηση της σχολικής ένταξης, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η έννοια της συνεργασίας ως μορφής από κοινού σχεδιασμού, συνεργατικής διδασκαλίας¹, και συν-αξιολόγησης δεν υπάρχει ως πρακτική, ενώ το έργο των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής εκπαίδευσης όσο και της ειδικής αγωγής συχνά χαρακτηρίζεται από την περιορισμένη ή/και ανύπαρκτη μερικές φορές προσπάθεια για ουσιαστική επικοινωνία και κοινούς σχεδιασμούς (Papadopoulos, 1997). Συγχρόνως, σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι τόσο οι γενικοί εκπαιδευτικοί όσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί δε γνωρίζουν ποια θα μπορούσε να είναι η συνεργασία τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Βλάχου,

1. Ο όρος *συνεργατική διδασκαλία* στο άρθρο αυτό αποδίδει τον όρο co-teaching (= συνδιδασκαλία). Προτιμήθηκε η απόδοση “συνεργατική διδασκαλία” διότι η συνδιδασκαλία μπορεί να είναι “συνεταιριστικού τύπου” (cooperative teaching) με την έννοια της κατανομής αρμοδιοτήτων χωρίς την ανάγκη συνεργασίας και αλληλεπίδρασης για την επίτευξη κοινού στόχου. Αντιθέτως, η συνεργατική διδασκαλία σημαίνει ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι συνεργάζονται στενά και αλληλεπιδρούν για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Διδασκάλου, & Μπέλιου, 2004). Ακόμη όμως και στο επίπεδο της ελληνικής ερευνητικής κοινότητας δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία των ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών ενώ, από όσο γνωρίζουμε, η σχετική βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη και ελλιπής.

Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα μελέτη, η οποία έχει ως στόχο (α) να αναδείξει τη σπουδαιότητα των πρακτικών συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, και (β) να αναλύσει βασικά εφαρμοσμένα μοντέλα συνεργατικών πρακτικών αναδεικνύοντας ταυτοχρόνως και τα προβλήματα που έχουν προκύψει από την εφαρμογή τους. Στο σημείο αυτό θεωρούμε αναγκαίο να επισημάνουμε ότι η παρούσα μελέτη έχει περισσότερο το χαρακτήρα της επισκόπησης και κριτικής σύνθεσης των ευρημάτων για ενταξιακές συνεργατικές προσπάθειες στο διεθνή χώρο και όχι την προβολή κάποιας ξεχωριστής θεωρητικής θέσης των συγγραφέων για το ζήτημα των εφαρμοσμένων ενταξιακών μοντέλων.

ΕΝΤΑΞΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η διαδικασία της ένταξης οδήγησε αρκετούς μελετητές στην αναζήτηση των προϋποθέσεων αλλά και των εκπαιδευτικών πρακτικών και δομών που συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργίας του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε πρακτικές που ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ΕΕΑ (Johnson & Johnson, 2002. Karten, 2005. Lawrence-Brown, 2004. Lee et al., 2006. Roth & Tobin, 2004. Thousand, Villa, & Nevin, 2002. Udvari-Solner, Thousand, Villa, Quiocho, & Kelly, 2005. Villa, Thousand, Nevin, & Liston, 2005. Wineburg & Grossman, 2000).

Η έρευνα που σχετίζεται με τις μεταρρυθμιστικές κινήσεις στην εκπαίδευση καταδεικνύει ότι κάθε επιμέρους βελτιωτική προσπάθεια, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να παίρνει σοβαρά υπόψη μια πληθώρα παραγόντων (βλ. Πίνακα 1), οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα τόσο την ανάπτυξη του δυναμικού του σχολείου όσο και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να εφαρμόζει συγκεκριμένες πρακτικές και μεταρρυθμίσεις (Caron & McLaughlin, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο, η δημιουργία συνεργατικών δομών αναδείχθηκε καθοριστικής σημασίας τόσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου όσο και για τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης (McLaughlin, 2002). Οι Morocco και Aguilar (2004) επισημαίνουν ότι η σύναψη συνεργασιών αποτελεί στοιχείο που προβάλλεται έντονα και συστηματικά στην ερευνητική βιβλιογραφία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων των τελευταίων 20 ετών. Σύμφωνα με τους ίδιους συγ-

Πίνακας 1. Στοιχεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του δυναμικού του σχολείου*

Ανθρώπινο δυναμικό	Κοινωνικό δυναμικό	Φυσικό δυναμικό	Δυναμικό συστήματος/σχολείο
Στάσεις και κίνητρα	Κοινωνικές σχέσεις	Οικονομικοί πόροι	Κοινοί σχολικοί στόχοι
Γνώσεις και δεξιότητες	Κοινοτικές σταθερές και νόρμες	Χώροι και εξοπλισμός	Σχολικό κλίμα και νοοτροπία
Προετοιμασία και υθρόβαθρο	Επαγγελματική κοινότητα	Τεχνολογία	Έμφαση σε προσπάθεια και εξοπλισμό
Ηγετικές δεξιότητες	Μοντέλα συνεργασίας των εκπαιδευτικών	Παιδαγωγικό υλικό	Κοινοί στόχοι μάθησης
Συμμετοχή γονέων	Συλλογική λήψη αποφάσεων	Χρόνος και εργασιακός φόρτος	Κοινές προσδοκίες

Σημείωση: * Caron & McLaughlin, 2002.

γραφείς, δύο είναι οι κυριότεροι λόγοι που ενίσχυσαν περαιτέρω την ανάγκη δημιουργίας συνεργατικών δομών και πρακτικών στο πλαίσιο του σχολείου. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με την πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα που προκύπτουν τόσο από την “κοινωνία της γνώσης” όσο και από τις νέες τάσεις της παραγωγικής διαδικασίας (ευέλικτα συστήματα παραγωγής)², τα οποία απαιτούν την αλληλοσυμπλήρωση και σύνθεση στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων (Nelson, 2001). Ο δεύτερος λόγος αναφέρεται στα παραγόμενα από τις συνεργατικές πρακτικές οφέλη σε μαθησιακό, διδακτικό, επαγγελματικό επίπεδο καθώς επίσης και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005. Walther-Thomas, 1997).

Έτσι, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αρκετές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες προώθησαν τη δημιουργία διαφορετικών δομών συνεργασίας: (α) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας (π.χ., εκπαιδευτικοί με ειδικέυση στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο ή εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων), (β) μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, (γ) μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων, (δ) μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και βοηθών μάθησης, (ε) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των στελεχών σχολικής διοίκησης, και (στ) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας (Beveridge & Beveridge, 2004. Dettmer et al., 2005. Fine & Simpson, 2000. Friend & Cook, 2003. Villa, Thousand, & Nevin, 2004. Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin, & Williams, 2000). Άλλες δομές σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες πιο διευρυσμένων συνεργασιών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας (π.χ., προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης, συμβουλευτικής υποστήριξης, ψυχολογικής και κοινωνικής παρέμβασης σε επίπεδο μαθητή, σε ομάδες μαθητών, καθώς και σε συστημικό επίπεδο τάξης, σχολείου, οικογένειας, και κοινότητας), ενώ αρκετά κράτη προχώρησαν στην εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας και εκπαιδευτικής υποστήριξης μέσα στο χώρο του σχολείου (Kaiser & Woodman, 1985).

Η ανάγκη για ύπαρξη συνεργασιών προέκυψε και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα αλλά και από την πολυπλοκότητα πλέον των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Noell, 1999). Όπως αναφέρει ο Sinderal (1995), σήμερα παρότι, υπάρχει στη γενική εκπαίδευση ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών με περισσό-

2. Τα ευέλικτα συστήματα παραγωγής επιτρέπουν την άμεση ανταπόκριση σε νέες σχεδιαστικές ή καταναλωτικές απαιτήσεις και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία επειδή απαιτούν διαρκώς νέες γνώσεις και δεξιότητες. Για παράδειγμα, η αλλαγή στον τρόπο και στα μέσα παραγωγής –από τη Φορντική στην ευέλικτη παραγωγή– απαιτεί εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό το οποίο θα πρέπει να έχει δεξιότητες, να εγκαταλείπει δεξιότητες, και να αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότητες.

τερα και πιο πολύπλοκα προβλήματα απ' ό,τι στο παρελθόν, που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης (βλ. επίσης Walther-Thomas et al., 2000). Αυτοί οι μαθητές μπορεί να μην έχουν διαγνωσμένες αναπηρίες, έχουν όμως σοβαρά προβλήματα μάθησης στο σχολείο και η συμπεριφορά τους δημιουργεί προβλήματα τόσο στους δασκάλους όσο και στους συμμαθητές τους. Ο αριθμός αυτών των μαθητών αυξάνεται ταχύτατα ενώ οι εκπαιδευτικοί συνήθως αδυνατούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες τους και στα προβλήματα που εκδηλώνουν (Sinderal, 1995).

Τα αντίστοιχα πορίσματα στο χώρο των ειδικών αναγκών αναδεικνύουν ακόμη περισσότερο την ανάγκη σύναψης συνεργασιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής (Creasey & Walther-Thomas, 1996. Giangreco, Cloninger, Dennis, & Edelman, 1994. Villa, Thousand, Nevin, & Malgeri, 1996). Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ επιζητά από τους γενικούς και τους ειδικούς παιδαγωγούς να αναπτύξουν συνεργασίες, στις οποίες θα εργάζονται μαζί και θα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Roth και Tobin (2004) και ο McLaughlin (2002), η συνεργασία δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην υποστήριξη ενός μαθητή με ΕΕΑ με στόχο να συνεχίζει να παρευρίσκεται στη γενική τάξη ούτε και στην παρουσία δύο εκπαιδευτικών μαζί στην ίδια τάξη με στόχο να κάνουν τη δουλειά τους πιο εύκολη. Αναφέρεται, πρωτίστως, στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου κατά τη διδασκαλία, με στόχο την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Friend & Cook, 2003).

Τα δεδομένα εμπειρικών μελετών σε σχολεία με υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας που αφορούσαν όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ΕΕΑ, δείχνουν ότι η διαμόρφωση συνεργατικής νοοτροπίας, η αίσθηση της κοινής ευθύνης, οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, η ανταλλαγή και σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, η υποστήριξη του κοινού στόχου βελτίωσης της διδασκαλίας αλλά και των επιδόσεων όλων των μαθητών, καθώς και η αίσθηση της επαγγελματικής κοινότητας στο πλαίσιο του σχολείου αποτελούσαν κοινά και κυρίαρχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων (Caron & McLaughlin, 2002. Levin & Lezotte, 1990). Επιπλέον, οι Villa και Thousand (2003) επισήμαναν ότι η συνεργασία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα εφαρμογής επιτυχημένων προγραμμάτων ένταξης και το μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης των θετικών στάσεων ως προς την ένταξη των εκπαιδευτικών τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης (Villa, Thousand, Meyers, & Nevin, 1996). Άλλες μελέτες έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι συνεργάζονταν στο πλαίσιο της γενικής τάξης με εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, είχαν μεγα-

λύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, εντονότερο αίσθημα αποτελεσματικότητας αλλά και πιο άμεση εμπλοκή σε διαδικασίες τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονταν σε παραδοσιακές τάξεις (Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995. Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996. Pugach & Johnson, 1995. Wolery, Werts, Caldwell, Snyder, & Lisowski, 1995).

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Παρά τη μεγάλη ποικιλία συνεργατικών μοντέλων που εφαρμόζονται, δύο φαίνεται να είναι τα κυρίαρχα: (α) της *συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης* και (β) της *συνεργατικής διδασκαλίας* (Coben, Thomas, Sattler, & Morsink, 1997. Friend & Cook, 2003. Johnson & Pugach, 1996. Vaughn, Bos, & Schumm, 1997. Vaughn, Schumm, & Arguelles, 1997). Παρά τις σημαντικές διαφορές τους, και τα δύο μοντέλα εμπεριέχουν μια σειρά από αλληλεπιδραστικές διεργασίες και στηρίζονται στην αξιοποίηση εξειδικευμένης γνώσης για την προώθηση κοινών στόχων.

Συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση

Η συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση³ αναφέρεται στη συνεργασία δύο ή περισσότερων επαγγελματιών διαφορετικών ειδικοτήτων με στόχο την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, που αφορούν συγκεκριμένους μαθητές ή συγκεκριμένες καταστάσεις εντός της σχολικής τάξης/σχολείου (Coben et al., 1997). Όπως και τα περισσότερα μοντέλα επίλυσης προβλημάτων, έτσι και η συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση εμπεριέχει συγκεκριμένες φάσεις, οι κυριότερες εκ των οποίων είναι: (α) η αναγνώριση και η περιγραφή του προβλήματος, (β) ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη στρατηγικών παρέμβασης, (γ) η εφαρμογή και η αξιολόγηση των προτεινόμενων παρεμβάσεων (βλ. Noell, 1999. Walther-Thomas et al., 2000). Η συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε καταστάσεις κρίσης, παρέμβασης, πρόληψης αλλά και για αναπτυξιακούς σκοπούς (Idol, Paolucci-Whitcomb, & Nevin, 1995).

3. Στο κείμενο χρησιμοποιείται ο όρος διαβούλευση (= consultation) έτσι ώστε να διαχωρίζεται από τον όρο συμβουλευτική (= counseling). Ο όρος διαβούλευση αναφέρεται στην προσφυγή σε ειδικό για συμβουλή. Ανάλογα με το πλαίσιο εφαρμογής της, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως διάσκεψη ή σύσκεψη. Ο όρος διαβούλευση συνεπάγεται ώριμη σκέψη (εμβριθή διανοητική έρευνα) και σημαίνει “σύναξη ατόμων προς ανταλλαγή γνώμων” (βλ. Ευκλείδη, Κάντας, & Λεονταρή, 2003).

Αν και υπάρχουν δέκα περίπου διαφορετικές προσεγγίσεις συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης (Idol & West, 1987), εντούτοις οι κυρίαρχοι θεωρητικοί προσανατολισμοί που επηρέασαν άμεσα τις εκπαιδευτικές πρακτικές προέρχονται από: (α) τη συμβουλευτική στο χώρο της ψυχικής υγείας, (β) τις πρακτικές τροποποίησης της συμπεριφοράς, και (γ) τη συμβουλευτική ως προς τις διεργασίες, η οποία εστιάζεται στην αλλαγή των διαπροσωπικών και ομαδικών αλληλεπιδράσεων του πλαισίου ως μέσου επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων (για εκτενή ανάλυση των παραπάνω προσεγγίσεων βλ. Conoley & Conoley, 1992. Dettmer et al., 2005. Friend & Cook, 2003).

Με βάση τους παραπάνω προσανατολισμούς, η πρακτική της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης άρχισε να εφαρμόζεται στο χώρο του σχολείου από τη δεκαετία του 1960 ως μια έμμεση τριαδική μορφή παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών, η οποία, ως επί το πλείστον, περιλάμβανε το σχολικό ψυχολόγο (ή/και άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας) τον/τους εκπαιδευτικό/ούς, και τον/τους μαθητή/τές (Tharp, 1975). Στη συνέχεια, αυτό το τριαδικό μοντέλο συνεργασίας διευρύνθηκε ώστε να συμπεριλάβει και άλλους ειδικούς, όπως σχολικούς συμβούλους, συμβούλους αναλυτικών προγραμμάτων, συμβούλους/ειδικούς συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων κ.λπ. (Gutkin, 1996). Κατά τη δεκαετία του 1980, η εφαρμογή της ένταξης των ανάπηρων μαθητών στη γενική εκπαίδευση αλλά και οι προκλήσεις και τα προβλήματα που προέκυψαν από αυτή τη σχολική ένταξη οδήγησαν στη δημιουργία δομών συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης ανάμεσα στον ειδικό παιδαγωγό και τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης (James, 1999). Σε αρκετές περιπτώσεις, μάλιστα, ο αναδυόμενος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού περιλάμβανε την ανάπτυξη συμβουλευτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συντονισμού, με ταυτόχρονη μείωση των εξατομικευμένων ή άλλων διδακτικών του καθηκόντων (Friend, 1984, 1988. Idol & Ritter, 1985. Klinger & Vaughn, 2002. Paolucci-Whitcomb, & Nevin, 1985).

Στα αρχικά στάδια εφαρμογής της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης η κυρίαρχη πρακτική έδινε στο σύμβουλο κεντρικό ρόλο στη διεργασία επίλυσης των προβλημάτων (βλ. Walther-Thomas et al., 2000). Η παραπάνω πρακτική στηριζόταν στο μοντέλο του ειδικού, το οποίο έχει ήδη δεχτεί έντονη κριτική, κυρίως όσον αφορά τον ιεραρχικό του προσανατολισμό (Caplan, Caplan, & Erchul, 1995). Αρκετοί ερευνητές, με πρωτοπόρους την Idol και τους συνεργάτες της (1995), επισημάναν την ανάγκη δημιουργίας πιο συνεργατικών δομών εκπαιδευτικής διαβούλευσης (βλ. Caplan et al., 1995). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συνεργατική διάσταση, έτσι ώστε τόσο οι σύμβουλοι/ειδικοί όσο και οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν από κοινού και ισότιμα σε όλη τη διεργασία επίλυσης των αναδυόμενων προβλημάτων (Coben & Thomas, 1997).

Αν και η δημιουργία πιο ισότιμων σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στο/στη σύμβουλο και τον/τη συμβουλευόμενο/η αποτέλεσε σημείο αιχμής σε επίπεδο πρακτικής, εντούτοις ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο την κατευθυντική συμβουλευτική από τη συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση (Witt, Gresham, & Noell, 1996), ενώ θεωρούν πιο αποτελεσματικούς τους σύμβουλους που έχουν υπό το έλεγχό τους τη διεργασία της συμβουλευτικής (Reeve & Hallahan, 1994). Μερικοί μάλιστα ερευνητές υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στη διερεύνηση της διαπροσωπικής επιρροής που υπάρχει στη διεργασία της συμβουλευτικής και λιγότερη στην καταλληλότητα της προσέγγισης που χρησιμοποιείται, συνεργατική ή κατευθυντική (Gutkin, 1999). Σύμφωνα με τις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις και πρακτικές, ο/η σύμβουλος καλείται να διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία, τη συνεργασία και το συντονισμό, να συσκέπτεται και να συνεργάζεται με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, και να υποστηρίζει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές και τους γονείς, στα πλαίσια μιας ή περισσότερων ομάδων, που έχουν ως απώτερο στόχο την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Dettmer et al., 2005).

Η υιοθέτηση αυτού του ρόλου και από τους ειδικούς παιδαγωγούς διεύρυνε τις αρμοδιότητές τους όπως και τις ήδη υπάρχουσες μορφές παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών. Ειδικότερα, ο σύμβουλος ειδικός παιδαγωγός, ως μέλος της υποστηρικτικής ομάδας, μπορεί να αναλάβει ποικίλες αρμοδιότητες, ανάλογα με τους στόχους της σχολικής κοινότητας και τις ανάγκες και τα προβλήματα που ανακύπτουν (James, 1999). Σε μερικές περιπτώσεις, ο ειδικός παιδαγωγός στηρίζει στο σχολείο την προσπάθεια δημιουργίας μιας συγκροτημένης σχολικής πολιτικής για τα παιδιά με ΕΕΑ (π.χ., πώς το σχολείο αναγνωρίζει τα παιδιά με ΕΕΑ, τι παροχές θα προσφέρει, πώς θα επικοινωνήσει με τους γονείς, τι προσαρμογές χρειάζονται να γίνουν και πώς το σχολείο θα συντονίσει και θα αξιολογήσει τις απαιτούμενες παρεμβάσεις). Σε άλλες περιπτώσεις ο ρόλος του/της συμβούλου ειδικού παιδαγωγού είναι πολυδιάστατος και συμπεριλαμβάνει αρμοδιότητες όπως:

1. Να συμβουλεύει και να στηρίζει τη δουλειά των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ο ειδικός παιδαγωγός λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών/γνώσεων και στηρίζει τον εκπαιδευτικό στη διεργασία τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος (Noell, 1999).

2. Να δημιουργεί και να συντονίζει δίκτυα εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, δημιουργία δικτύου εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση ή μαθησιακές δυσκολίες (Conoley & Conoley, 1992. Dettmer et al., 2005).

3. Να δημιουργεί εξειδικευμένες ομάδες εργασίας με εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, δημιουργία εξειδικευμένων προγραμμάτων στη γλώσσα ή στα μαθη-

ματικά για παιδιά με συγκεκριμένες ΕΕΑ, δημιουργία προγραμμάτων για την αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικού τύπου προβλήματα (Conoley & Conoley, 1992).

4. Να διδάσκει μέσα στη γενική τάξη σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης (Bauwens & Hourcade, 1995).

5. Να λειτουργεί ως κριτικός συνάδελφος με στόχο την παροχή επανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη δυναμική της τάξης τους αλλά και τη δυναμική της διδασκαλίας-μάθησης (James, 1999).

6. Να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και τις διαφορετικές υπηρεσίες στήριξης εντός και εκτός του σχολείου (James, 1999).

Η εφαρμογή υπηρεσιών μαθησιακής υποστήριξης έχει αρκετά οφέλη, κυρίως όσον αφορά την προώθηση συνεργασιών, την άμεση παρέμβαση και υποστήριξη εκπαιδευτικών και μαθητών, την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τη δυνατότητα παροχής εξειδικευμένων γνώσεων, την άμεση σύνδεση αναγκών και ενδοσχολικής επαγγελματικής ανάπτυξης, τη σύνδεση σχολείου και υπηρεσιών και, κυρίως, τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από το μαθητή στο σχολικό πλαίσιο (Dettmer et al., 2005. Idol et al., 1995. Thomas, Correa, & Morsink, 1995).

Πέρα όμως από τα παραπάνω οφέλη, υπάρχουν και αρκετά προβλήματα, τόσο σε επίπεδο καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης όσο και σε επίπεδο έρευνας. Οι σχετικές ερευνητικές μελέτες είναι ως επί το πλείστον περιγραφικές (Gresham & Kendell, 1987), στηρίζονται σε αυτο-αναφορές και υποκειμενικές παραμέτρους (Witt et al., 1996), ενώ οι μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης είναι ελάχιστες και έχουν δεχτεί κριτική ως προς τη μεθοδολογική τους προσέγγιση (Fuchs, Fuchs, Dulan, & Roberts, 1992. Noel & Witt, 1999). Επομένως, η έρευνα στο χώρο της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης θα πρέπει να εστιαστεί στη διερεύνηση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στις τάξεις τους τις παρεμβάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της. Αυτό προϋποθέτει την αξιοποίηση και εφαρμογή εθνογραφικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (συνδυασμός συστηματικής και συμμετοχικής παρατήρησης), οι οποίες επιτρέπουν την επιτόπια καταγραφή των πρακτικών που εφαρμόζονται στο επίπεδο της τάξης αλλά και την ανάλυση του πλαισίου και των παραγόντων που προωθούν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή των προτεινόμενων παρεμβάσεων. Περαιτέρω έρευνα απαιτείται και για τη διερεύνηση τόσο της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων που προκύπτουν από τη συνεργατική εκπαιδευτική διαβούλευση όσο και των κριτηρίων αποτελεσματικότητας – π.χ., σχολική επίδοση των μαθητών με ΕΕΑ, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης.

Προβλήματα όμως υπάρχουν και στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής

πράξης. Συγκεκριμένα, οι πρακτικές της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης προέρχονται κατεξοχήν από τους χώρους της σχολικής και συμβουλευτικής ψυχολογίας και, παρόλο που χρησιμοποιούνται συχνά από τους ειδικούς παιδαγωγούς, εντούτοις εξακολουθούν να δημιουργούν αρκετά προβλήματα σχετικά με τις παραλλαγές της πρακτικής της εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς (Dettmer et al., 2005). Για παράδειγμα, το μοντέλο της συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί κατέχουν τις απαραίτητες συμβουλευτικές, κοινωνικές, και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς επίσης και την εξειδικευμένη γνώση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν. Η υπόθεση αυτή δεν ανταποκρίνεται κατ' ανάγκη στην πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να υπάρχει ουσιαστική αντίφαση ανάμεσα στο τι προσδοκάται από αυτούς να κάνουν και στο τι πραγματικά μπορούν να κάνουν (Coben et al., 1997). Επιπλέον, αρκετοί ειδικοί παιδαγωγοί επισημαίνουν ότι, λόγω των υπόλοιπων απαιτήσεων του έργου τους, δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για συμβουλευτική και, ως εκ τούτου, δημιουργείται σύγκρουση ανάμεσα στο τι θα ήθελαν να κάνουν και στο τι πραγματικά είναι εφικτό να γίνει (Dettmer et al., 2005). Το σημαντικότερο, όμως, πρόβλημα σχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότερες δομές συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης δεν απαιτούν από τους σύμβουλους να μπουν για κάποιο χρονικό διάστημα στις τάξεις των εκπαιδευτικών, για τους οποίους ανέπτυξαν συγκεκριμένα σχέδια παρέμβασης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε δομές συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης είτε δέχονται συμβουλές για αρκετές και καλές στρατηγικές παρέμβασης αλλά ελάχιστη άμεση υποστήριξη ως προς την εφαρμογή τους, είτε συμβουλές για μια σειρά από καλές στρατηγικές, οι οποίες είναι αποτελεσματικές σε επίπεδο εξατομικευμένων παρεμβάσεων, αλλά ανέφικτες και ανεδαφικές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Coben et al., 1997. Friend & Cook, 2003. Walther-Thomas, 1997).

Οι περιορισμοί αυτοί μειώνονται με την εφαρμογή άλλων πρακτικών συνεργασίας, κυρίως ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης και τον ειδικό παιδαγωγό. Μία πιο άμεση αλλά και πιο πολύπλοκη μορφή συνεργασίας είναι η συνεργατική διδασκαλία.

Συνεργατική διδασκαλία

Η συνεργατική διδασκαλία αναφέρεται στην αναδιάρθρωση της διδασκαλίας με τρόπο που δύο, ή και περισσότεροι, εκπαιδευτικοί με διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, συνεργάζονται και συντονίζουν τη δουλειά τους έτσι ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν από κοινού ετερογενείς ομάδες μαθητών στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Baumens & Hourcade, 1995). Σε μερικές περιπτώσεις η συνεργατική διδα-

σκαλία αποτελεί μορφή εκπαιδευτικής προσέγγισης (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989), ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποτελεί εναλλακτική μορφή παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών και συχνά ταυτίζεται με τη σχολική ένταξη (Cook & Friend, 1995). Αν και η συνεργατική διδασκαλία συμβάλλει άμεσα στην προώθηση πρακτικών σχολικής ένταξης, εντούτοις δε θα πρέπει να θεωρείται συνώνυμη της σχολικής ένταξης. Η σχολική ένταξη, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους, όπως ακριβώς και η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη ποικίλων και διαφορετικών σκοπών. Συνήθως, η συνεργατική διδασκαλία χρησιμοποιείται για να διευρύνει τις διδακτικές επιλογές για όλους τους μαθητές, να αυξήσει την ένταση και συνοχή του προγράμματος, να μειώσει το στίγμα των μαθητών με ΕΕΑ, και να βελτιώσει την παροχή άμεσης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς (Cook & Friend, 1995).

Στη μελέτη τους για τις πρακτικές εφαρμογές της συνεργατικής διδασκαλίας στην ένταξη, οι Rice και Zigmond (2000) κατέγραψαν τρία βασικά κριτήρια για τον καθορισμό των σχετικών πρακτικών: (α) δύο εκπαιδευτικοί, ένας εκ των οποίων είναι εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής, βρίσκονται στην ίδια τάξη, (β) οι δύο εκπαιδευτικοί είναι συνυπεύθυνοι για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία ετερογενών τάξεων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ, και (γ) οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτοχρόνως σημαντικό μέρος της διδακτέας ύλης. Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί είναι συνυπεύθυνοι για την άμεση διδασκαλία των μαθητών, τη διαμόρφωση και τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, τη δημιουργία δραστηριοτήτων επανάληψης και ενίσχυσης, την καταγραφή της προόδου των μαθητών αλλά και την επικοινωνία με τις οικογένειές τους. Στην πράξη, η συνεργατική διδασκαλία παρέχει άμεση υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση αποτελεσματικών διδακτικών προγραμμάτων, ενώ συνταιριάζει και αξιοποιεί τις μοναδικές και συγκεκριμένες δεξιότητες τόσο του ειδικού όσο και του γενικού εκπαιδευτικού (Bauwens & Hourcade, 1995).

Σε αυτή τη δυναμική σχέση, ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης γνωρίζει τους στόχους, τη λειτουργία, τη συνοχή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, γνωρίζει συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και έχει σημαντική γνώση και εμπειρία στην οργάνωση και διαχείριση μεγάλων ομάδων μαθητών. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί, όταν χρειαστεί, να εξατομικεύει τη μάθηση, κατέχει δεξιότητες αξιολόγησης των ατομικών αναγκών και δυνατοτήτων, έχει εξειδικευμένη γνώση για συγκεκριμένες αναπηρίες, κατέχει συγκεκριμένες πρακτικές τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος καθώς επίσης και εφαρμοσμένες πρακτικές ανάλυσης της συμπεριφοράς (Klinger &

Vaughn, 2002). Ο συνδυασμός αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων αποτελεί ένα δυναμικό πλαίσιο, το οποίο παρέχει δυνατότητες για άμεση βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της διδακτικής μεθοδολογίας (Roth & Tobin, 2004).

Επιπλέον, το μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον από κοινού σχεδιασμό. Ο Edgestrom (1994) βρήκε ότι ο από κοινού σχεδιασμός αποτελεί μία περιοδική διεργασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται αποτελεσματικά (α) εμπιστεύονται τις επαγγελματικές δεξιότητες των συνεργατών τους, (β) σχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους, (γ) δημιουργούν διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία η συνεισφορά κάθε προσώπου εκτιμάται ισάξια, έτσι ώστε να είναι δύσκολο κάποιος να καταλάβει ποιος είναι ο ειδικός και ποιος ο γενικός εκπαιδευτικός, αλλά και ποιοι είναι οι μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ, και (δ) δημιουργούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές ρουτίνες, για να διευκολύνουν τον προγραμματισμό τους. Με την απόκτηση εμπειρίας οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις εργασιακές συνήθειες των συναδέλφων τους, και η εξοικείωση αυτή συμβάλλει με τη σειρά της στη δημιουργία πιο αποτελεσματικών πρακτικών συνεργατικής διδασκαλίας.

Μορφές συνεργατικής διδασκαλίας. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται συνοπτικά μερικές από τις συνηθέστερες μορφές συνεργατικής διδασκαλίας που εμπεριέχονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Morocco & Aguilar, 2002. Rainforth & England, 1997. Reeve & Hallahan, 1994. Walther-Thomas, 1997. Walther-Thomas et al., 2000). Σε όλες αυτές τις μορφές οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικούς αλλά ισότιμους ρόλους, ενώ και οι δύο εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν στην προώθηση της συμμετοχής των μαθητών και της πρόσβασής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα (Morocco & Aguilar, 2002).

Οι παραπάνω μορφές συνεργατικής διδασκαλίας διαφέρουν ως προς το βαθμό δυσκολίας, την ένταση και το είδος συνεργασίας, τις απαιτούμενες οργανωτικές διευθετήσεις και τους τρόπους οργάνωσης της τάξης. Τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχουν τόσα εφαρμοσμένα μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας όσα και τα ζεύγη ή οι ομάδες των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών (Friend & Cook, 2003. McLaughlin, 2002. Sindelar, 1995). Η ποικιλία και η μεταβλητότητα των εφαρμοσμένων πρακτικών συνεργατικής διδασκαλίας σχετίζονται άμεσα με την ποικιλία και τη μεταβλητότητα των καταστάσεων, αναγκών και δυναμικών της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές συνεργατικής διδασκαλίας ακόμα και στο πλαίσιο της ίδιας διδακτικής ώρας, ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, τους στόχους της διδασκαλίας, και τις

Πίνακας 2. Διαφορετικές μορφές συνεργατικής διδασκαλίας*

Μορφή	Ορισμός
Διδασκαλία και υποστηρίξη	Ο ΓΕ διδάσκει ενώ ο ΕΑ παρατηρεί, εντοπίζει και υποστηρίζει τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες και προβλήματα στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι ρόλοι πρέπει να εναλλάσσονται.
Παράλληλη διδασκαλία	Οι ΓΕ και ΕΑ σχεδιάζουν από κοινού το μάθημα. Χωρίζουν την τάξη σε δύο ετερογενείς ομάδες και διδάσκουν το ίδιο μάθημα, χρησιμοποιώντας όμοια διαφορετικές προσεγγίσεις.
Σταθμοί διδασκαλίας	Οι ΓΕ και ΕΑ προετοιμάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών σε διαφορετικά σημεία/γωνίες της τάξης. Οι δραστηριότητες αφορούν διαφορετικές διαστάσεις/μήματα ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός. Οι μαθητές δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνίες της τάξης.
Εναλλακτική διδασκαλία	Ο ένας εκπαιδευτικός, είτε ο ΓΕ είτε ο ΕΑ, διδάσκει σε όλη την τάξη, ενώ ο άλλος διδάσκει συγκεκριμένες έννοιες και δεξιότητες ή κάνει επαναληπτικό μάθημα σε μία μικρότερη ομάδα μαθητών.
Συμπληρωματική διδασκαλία	Ο ΓΕ διδάσκει σε όλη την τάξη ενώ ο ΕΑ υποστηρίζει τη διδασκαλία (π.χ., παρέχει διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας, διαφοροποιεί δραστηριότητες, τροποποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχει εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, εφορμίζει στρατηγικές ανάλυσης της συμπεριφοράς) αλλά και τους μαθητές, που έχουν ανάγκη να αναπτύξουν σημαντικές και προσεχόμενες δεξιότητες για την περαιτέρω κατάκτηση της γνώσης (π.χ., άμεση διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, επισήμανση, σύνοψη και επαναδιδασκαλία των σημαντικότερων σημείων του μαθήματος κ.λπ.). Η συνεργατική διδασκαλία γίνεται σε ολόκληρη την τάξη ή σε μικρές ομάδες μαθητών. Οι ρόλοι του ΓΕ και ΕΑ πρέπει να εναλλάσσονται.
Ομαδική διδασκαλία	Οι ΓΕ και ΕΑ συνδιδάσκουν σε ολόκληρη την τάξη. Ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει, όταν ο άλλος συζητά με τους μαθητές, έτσι ώστε να εξηγήσει, να διευρύνει ή να επεξεργαστεί περαιτέρω το υπό ανάληψη θέμα. Και οι δύο εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη συζήτηση και όχι τη διάλεξη, για να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών. Και οι δύο εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο χειρισμό του μαθήματος και στην επιβολή της πειθαρχίας.
Ευέλικτη ομαδοποίηση	Οι ΓΕ και ΕΑ δημιουργούν υπό-ομάδες στην τάξη ανάλογα με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών για επαναληπτική διδασκαλία. Μία ομάδα μπορεί να δουλεύει αυτόνομα, ενώ οι ΓΕ και ΕΑ εργάζονται, εκ περιτροπής, με τις υπόλοιπες ομάδες.

Σημείωση: ΓΕ: εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, ΕΑ: εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. * Morocco & Aguilar, 2002. Rainforth & England, 1997. Reeve & Hallahan, 1994. Waither-Thomas, 1997.

εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών (Morocco & Aguilar, 2002. Villa et al., 2004. Walther-Thomas, 1997).

Ταυτοχρόνως, γνωρίζουν ότι κάθε μορφή συνεργατικής διδασκαλίας έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, σε μία οργανωτική δομή, όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης διδάσκει και ο ειδικός παιδαγωγός υποστηρίζει τους μαθητές, οι μαθητές λαμβάνουν έγκαιρα ατομική βοήθεια, παραμένουν προσηλωμένοι στο έργο τους λόγω της εγγύτητας του ειδικού παιδαγωγού, και εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος. Την ίδια στιγμή, αυτή η μορφή έχει και βασικά μειονεκτήματα, καθώς ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης έχει περισσότερο έλεγχο/εξουσία σε αυτή τη σχέση συνεργασίας και έτσι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ένα πρόσωπο ως δάσκαλο και το άλλο ως βοηθό δασκάλου. Επιπλέον οι μαθητές, λόγω της εγγύτητας του ειδικού παιδαγωγού, προσδοκούν άμεση ατομική υποστήριξη, όταν συναντούν κάποια δυσκολία, χωρίς να καταβάλλουν την απαιτούμενη προσπάθεια από μόνοι τους. Η εναλλαγή ρόλων και μορφών συνεργατικής διδασκαλίας μπορεί να μειώσει τα συνεπαγόμενα μειονεκτήματα εφόσον, όπως είναι φανερό, καμία μορφή συνεργατικής διδασκαλίας από μόνη της δεν αποτελεί πανάκεια (Cook & Friend, 1995).

Επιπλέον, παρά τη μακρόχρονη εφαρμογή πρακτικών συνεργατικής διδασκαλίας, γνωρίζουμε περισσότερα για τη διεργασία και πολύ λιγότερα για το ποια μορφή συνεργατικής διδασκαλίας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως την πλέον εφικτή, επιθυμητή, και αποτελεσματική. Το θέμα αυτό θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω, όπως περισσότερη μελέτη απαιτείται και για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του παραγόμενου προϊόντος. Η τελευταία διαπίστωση οδήγησε τους μελετητές της ένταξης να διερευνήσουν την επίδραση της συνεργατικής διδασκαλίας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Bauwens, Hourcade, & Fried, 1989. Cook & Friend, 1995. Dieker, 2001. Fennick, 2001. Rice & Zigmond, 2000. Vaughn, Schumm, & Arguelles, 1997. Zigmond & Magiera, 2001). Σε μία εκτενή ερευνητική μελέτη, η Walther-Thomas (1997) βρήκε ότι η χαμηλότερη αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικού που δημιουργείται από την παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη αυξάνει την ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Οι Murawski και Swanson (2001), σε μετα-ανάλυση έξι σχετικών ερευνών, βρήκαν ότι η επίδραση της συνεργατικής διδασκαλίας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ήταν μέτρια, με μεγαλύτερη την επίδραση στο μάθημα της γλώσσας.

Η πλειοψηφία όμως των παραπάνω μελετών εστιάζεται αποκλειστικά στην επίδραση της συνεργατικής διδασκαλίας στην επίδοση των μαθητών χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται κατά την εφαρμογή διαφορετικών μορφών συνεργατικής διδασκαλίας. Δεδομένης της σημασίας που έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές στη δημιουργία ενταξιακών μαθη-

σιακών περιβαλλόντων (Johnson & Johnson, 2002. Karten, 2005. Thousand et al., 2002. Udvari-Solner et al., 2005), η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να στραφεί στην αναζήτηση πιο πολύπλοκων μεθοδολογικών προσεγγίσεων που θα μας επιτρέψουν να διερευνήσουμε την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής διδασκαλίας στα πλαίσια εφαρμογής διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών όπως είναι, για παράδειγμα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαμαθητική διδακτική, η συνεργατική μάθηση, η θεματική ή/και η πολυεπίπεδη διδασκαλία.

Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα των πρακτικών συνεργατικής διδασκαλίας αυξάνεται όταν αυτές οι πρακτικές ενισχύονται από άλλες, πιο διευρυμένες, συνεργασίες σε επίπεδο σχολείου, όπως η συνεργατική διεπιστημονική αξιολόγηση, οι ομάδες σχεδιασμού και τροποποίησης αναλυτικών προγραμμάτων, τα οργανωμένα συστήματα καταγραφής και παρακολούθησης της πορείας των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς κ.λπ. (Coben et al., 1997. Janney et al., 1995. Swiderek, 1997. Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996). Το σημαντικότερο ίσως εύρημα σχετίζεται με το γεγονός ότι τόσο η συνεργατική διδασκαλία όσο και οι υπόλοιπες μορφές συνεργασίας δεν επιβάλλονται ούτε πετυχαίνουν σε σχολικά συστήματα στα οποία δεν υπάρχει η συνεργατική νοοτροπία (Walther-Thomas, 1997). Όπως επισημαίνουν οι Caron και McLaughlin (2002), δεν έχει τόση σημασία το ποιο μοντέλο συνεργασίας ή ποια μορφή συνεργατικής διδασκαλίας χρησιμοποιείται όσο η αίσθηση της συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές. Η συνυπευθυνότητα προϋποθέτει την ανατροπή μιας βαθιά ριζωμένης αντίληψης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με ΕΕΑ ανήκουν σε μία διαφορετική παιδαγωγική κατηγορία και, ως εκ τούτου, αποτελούν την αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών. Αντιθέτως, η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς και στους γενικούς παιδαγωγούς στηρίζεται στην *παραδοχή* της κοινής ευθύνης ως προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ΕΕΑ.

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν πολύ σημαντικές επιπτώσεις για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ένα σύστημα που τους διαχωρίζει κατά τον ίδιο τρόπο που κατηγοριοποιεί και διαχωρίζει και τους μαθητές (Vlachou, 2006). Ένα τέτοιο σύστημα (το οποίο βασίζεται στο διαχωρισμό ρόλων, προτεραιοτήτων και αρμοδιοτήτων για συγκεκριμένες ομάδες/κατηγορίες παιδιών) συμβάλλει στην εργασιακή απομόνωση των εκπαιδευτικών και στην εφαρμογή ατομικών αντί συλλογικών παρεμβάσεων (Vlachou,

2006). Επιπλέον, καλλιεργεί την αντίληψη ότι οι μαθητές με ΕΕΑ αποτελούν μια ξεχωριστή παιδαγωγική ομάδα με την οποία δεν μπορούν να ασχοληθούν, ούτε μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, διαιωνίζοντας έτσι τις πρακτικές της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Επιπλέον, από την ανάλυση που έγινε παραπάνω γίνεται φανερό ότι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής καθώς και η έννοια της συνυπευθυνότητας, που κάθε συνεργασία εμπειριέχει, αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη βελτίωση του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και για την εφαρμογή της σχολικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ. Κατ' επέκταση πιστεύουμε ότι η έλλειψη ουσιαστικών δομών και πρακτικών συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικότερα και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και εκείνους της ειδικής αγωγής, ειδικότερα, αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα στην προώθηση και στη δημιουργία καλύτερων ενταξιακών μαθησιακών περιβαλλόντων στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Δεν είναι τυχαίο ότι, παρά τις διατάξεις των Νόμων (1566/1985 και 2817/2000) περί ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, και σήμερα εξακολουθούμε να αναφερόμαστε μόνο στα Τμήματα Ένταξης χωρίς καν να γνωρίζουμε εάν και κατά πόσο η συνεργατική διδασκαλία εφαρμόζεται στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Στις περιπτώσεις που η συνεργατική διδασκαλία, ίσως, εφαρμόζεται δε γνωρίζουμε ούτε πώς εφαρμόζεται ούτε ποια είναι η επίδρασή της στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΕΑ. Σημαντική είναι, επίσης, και η έλλειψη ερευνητικών παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλουν στη δημιουργία και εφαρμογή κατάλληλα διαμορφωμένων συνεργατικών πρακτικών παίρνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα, σε μία πρόσφατη ερευνητική μελέτη (Βλάχου, Διδασκάλου, & Μπέλιου, 2004), οι Έλληνες ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι οι βασικοί λόγοι που παρεμποδίζουν την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών με συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης οφείλονται στις παρακάτω αιτίες:

1. Έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής και θεσμικού χρονοδιαγράμματος για τη διεξαγωγή τέτοιων δραστηριοτήτων.
2. Ακαμψία των σχολικών δομών και πρακτικών.
3. Έλλειψη διοικητικής υποστήριξης.
4. Έλλειψη χρόνου για κοινό προγραμματισμό.
5. Ανεπαρκείς δεξιότητες συνεργατικής εκπαιδευτικής διαβούλευσης.
6. Αύξηση του φόρτου εργασίας.

7. Συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις.

8. Διαφορετικές προσεγγίσεις και μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής.

9. Διαφορετική προσέγγιση των μαθητών με ΕΕΑ.

10. Έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και τις διαδικασίες της σχολικής ένταξης.

11. Παγιωμένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα και ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών.

Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι τα περισσότερα προβλήματα εφαρμογής συνεργατικών πρακτικών σχετίζονται κυρίως με τη δομή του σχολείου, την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και με ζητήματα πρακτικής και λειτουργικής φύσης. Τα ζητήματα αυτά, αν και μπορεί να διαφέρουν ως προς το βαθμό και την έντασή τους, δε χαρακτηρίζουν αποκλειστικά και μόνον την ελληνική πραγματικότητα. Οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών βρίσκονται σε συμφωνία και με τα ευρήματα άλλων ερευνών σε διαφορετικές χώρες, με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και επίπεδα επίτευξης της σχολικής ένταξης (βλ. Klinger & Vauhhn, 2002. Noell, 1999. Reeve & Hallahan, 1994. Wakther-Thomas, 1997). Ειδικότερα, εκτός από την ελληνική πραγματικότητα, όπου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παντελιάδου (2005, σ. 114), η σχολική ένταξη «...δεν υφίσταται παρά μόνο στις προγραμματικές δηλώσεις και στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής», η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα ακόμα και στις χώρες εκείνες, στις οποίες η προώθηση της ένταξης και η εφαρμογή συνεργασιών υποστηρίχθηκαν τόσο θεσμικά όσο και σε επίπεδο δομών.

Έτσι, ενώ η ερευνητική βιβλιογραφία περί “αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών” συστήνει τη συστηματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση της συνυπευθυνότητας ώστε να υπάρξουν επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες για όλους τους μαθητές, εντούτοις στην πράξη, όπως επισημαίνουν οι Fuchs and Fuchs (1994), το κίνημα της σχολικής ένταξης δεν οδήγησε κατ’ ανάγκη και στην ανάπτυξη των απαιτούμενων συνεργατικών δομών, αντιλήψεων και πρακτικών.

Τα παραπάνω δεδομένα δε μειώνουν τη σημασία της συνεργασίας, αναδεικνύουν όμως ότι, όπως και η σχολική ένταξη, έτσι και η σύνταξη πρακτικών συνεργασίας εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να αποτελούν το ζητούμενο όχι μόνο στον ελληνικό αλλά και στο διεθνή χώρο.

- Idol, L., & West, J.F. (1987). Consultation in special education: Training and practice (Part II). *Journal of Learning Disabilities*, 20(8), 474-497.
- James, F. (1999). Εισαγωγή στην υποστήριξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Αγγλία: Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου (Χ. Τσιλίκα, Γ. Καραμπεσίνης, & Μ. Σουγιουλτζόγλου, Μετάφρ.). Στο Ι. Σπετσιώτης, Μ. Σουγιουλτζόγλου, & Α. Αγγελάκος (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου: Ο Ρόλος του Συμβουλευτή Δασκάλου για Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες* (σ. 25-72). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education issues. *Exceptional Children*, 61(5), 425-439.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Ensuring diversity is positive. In J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed., pp. 197-208). Baltimore: Brookes.
- Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1996). The emerging third wave of collaboration: Beyond problem solving. In W. C. Stainback & B. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (pp. 197-204). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kaiser, S. M., & Woodman, R. W. (1985). Multidisciplinary teams and group decision-making techniques: Possible solutions to decision-making problems. *School Psychology Review*, 14(4), 457-470.
- Karten, T. J. (2005). *Inclusion strategies that work! Research-based methods for the classroom*. Thousand Oak, CA: Corwin.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Klinger, J. K., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 19-31.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Lee, S. H., Amos, B. A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, T. R., & Wehmeyer, M. L. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 199-212.
- Levin, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- McLaughlin, M. J. (2002). Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 279-283.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-187.

- Morocco, C. C., & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding: A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*(4), 315-347.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of coteaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22*(5), 258-267.
- Nelson, M. G. (2001, September). Capitalizing on collaboration. *Information Week Bulletin, 855*, 109-111.
- Nind, M., Rix, J., & Sheehy, K. (2005). *Inclusive education: Diverse perspectives*. London: Fulton.
- Noell, W. (1999). Efficient and effective formats for collaborative consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 10*(2), 173-185.
- Noell, G. H., & Witt, J. C. (1999). When does consultation lead to intervention implementation. *Journal of Special Education, 33*(1), 29-36.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies, 50*(4), 482-502.
- Παντελιάδου, Σ. (2005). Σχολική ένταξη και αρτιμελισμός στην εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ. Έκδ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη* (σ. 107-122). Λευκωσία: Κυπρόπειρα.
- Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1985). Preparing consulting teachers through a collaborative approach between university faculty and field-based consulting teachers. *Teacher Education and Special Education, 8*(3), 132-143.
- Papadopoulos, A. (1997). *An analysis of support room provision in Greek primary schools*. Unpublished Ph.D thesis, University of Manchester, United Kingdom.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children, 62*(2), 101-110.
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children, 20*(1), 85-105.
- Reeve, P., & Hallahan, D. P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children, 26*(7), 1-12.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Coteaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(4), 190-197.
- Roth, W. M., & Tobin, K. (2004). Coteaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10*(2), 161-180.
- Sinderal, P. T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *Journal of Special Education, 29*(2), 234-244.
- Swiderek, B. (1997). Full inclusion-making it work. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 41*(3), 234-235.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σ. 120-136). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Tharp, R. (1975). The triadic model of consultation. In C. Parker (Ed.), *Psychological*

- consultation in the schools: Helping teachers meet special needs* (pp. 344-362). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Thomas, C. C., Correa, V. I., & Morsink, C. V. (1995). *Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2003). *Inclusive education: A reader*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families* (2nd ed.). Baltimore: Brookes.
- Udvari-Solner, A., Thousand, J. S., Villa, R. A., Quiocho, A., & Kelly, M. (2005). Promising practices that foster inclusion. In R. A. Villa & J. S. Thousand, (Eds.), *Creating an inclusive school* (2nd ed., pp. 97-123). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vaughn, S. R., Bos, C. S., & Scumm, J. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Vaughn, S. R., Schumm, J. S., & Arguelles, M. E. (1997). The ABCDEs of coteaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 1-10.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2003). Making inclusive education work. *Educational Leadership*, 61(2), 19-23.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. I., & Malgeri, C. (1996). Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools. *Remedial and Special Education*, 17, 169-181.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Walther-Thomas, C. S., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective coteaching. *Remedial and Special Education*, 17, 255-264.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.

- Wineburg, S., & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation*. New York: Teachers College Press.
- Witt, J. C., Gresham, F. M., & Noell, G. H. (1996). What's behavioral about behavioral consultation? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7(3), 327-344.
- Wolery, M., Werts, M. G., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and support for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 1526-1564.
- Zigmond, N., & Magiera, K. (Autumn, 2001). A focus on coteaching. *Current Practice Alerts*, 6, <http://www.dldcec.org/alerts>

INCLUSIVE EDUCATION AND COLLABORATIVE PRACTICES BETWEEN GENERAL AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Anastasia Vlachou & Athina Zoniou-Sideri

*University of Thessaly, Volos, Greece & National and Kapodistrian
University of Athens, Greece*

Abstract: Collaboration between general and special education teachers has received increased research attention over the past decade as part of the effort to create inclusive learning environments. Yet, the notion “collaboration” can have multiple meanings so that different groups ascribe to it different meanings and different practices. The aim of this article is to highlight the importance of collaborative practices between the teachers of general and special education and to analyze specific applied models of collaborative practices which promote the inclusion of children with special educational needs in the mainstream school. Particular emphasis is given on collaborative educational consultation and co-teaching. Further, the advantages and limitations of the various collaborative practices are presented at the research and everyday educational practice level.

Key words: Children with special needs, Collaborative educational consultation, Co-teaching, Inclusive education.

Address: Anastasia Vlachou, Department of Special Education, University of Thessaly, Argonafton & Filellinon Str., 382 21 Volos. Tel.: 24210-74824. Fax: 24210-74799. Email: anavlachou@uth.gr

Address: Athina Zoniou-Sideri, Faculty of Early Childhood Education, National and Kapodistrian University of Athens, Navarinou 13A, 106 80 Athens. Tel.: 210-3688529. Email: asideri@ecd.uoa.gr