



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και

Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η παράλληλη στήριξη στο νηπιαγωγείο και οι απόψεις των
εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο της**

POST GRADUATE THESIS

Parallel teaching in kindergarten and teachers' views on its role



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Ιώ Λαφαζάνου

Io Lafazanou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Μαρία Τράπαλη

Maria Trapali

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Parallel teaching in kindergarten and teachers' views on its role

IO LAFAZANOU

21844

io_lafazanou@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

MARIA TRAPALI

SECOND SUPERVISOR

ATHANASIA MEINTASI

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 8/7/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Μαρία Τράπαλη	
2 ^{ος} Εξεταστής	Μειντάση Αθανασία	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Ιώ Λαφαζάνου** του **Κλεάρχου**, με αριθμό μητρώου **21844** φοιτήτρια του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική Τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Περίληψη

Εισαγωγή: Η παράλληλη στήριξη συνιστά ένα εκ των μοντέλων που εφαρμόζονται για την διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο γενικότερα, όσο και στο νηπιαγωγείο.

Σκοπός: Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την παράλληλη στήριξη στο νηπιαγωγείο. Σκοπός είναι η καταγραφή των απόψεων για τα ισχυρά και αδύναμα σημεία της παράλληλης στήριξης, καθώς και οι αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες και απειλές, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του μέτρου και να προταθούν βελτιώσεις.

Μέθοδος: Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην ποσοτική προσέγγιση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου που δόθηκε σε 48 νηπιαγωγούς. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις για δημογραφικά χαρακτηριστικά, καθώς και για τις τέσσερις κεντρικές διαστάσεις της παράλληλης στήριξης: ισχυρά σημεία, αδύναμα σημεία, ευκαιρίες και απειλές. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Αποτελέσματα: Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν πολλά ισχυρά σημεία της παράλληλης στήριξης, όπως η βελτίωση της συμπερίληψης και της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών με ειδικές ανάγκες, η δημιουργία ίσων ευκαιριών και η προώθηση της ψυχοκοινωνικής προόδου. Αναφέρθηκαν επίσης περιορισμένα αδύναμα σημεία, με σημαντικότερο την πιθανότητα εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για βελτίωση της παράλληλης στήριξης, όπως η καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία με τους γονείς και η χρήση τεχνολογίας. Παράλληλα, καταγράφηκαν μέτριας κλίμακας απειλές, όπως η ανάπτυξη διαφορετικών πολιτικών για τη διαχείριση της αναπηρίας και η έλλειψη πόρων. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αντιλαμβάνονταν περισσότερες ευκαιρίες και λιγότερες απειλές σε σχέση με τους υπολοίπους. Τέλος, όσο περισσότερους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερες αδυναμίες αναγνώριζαν για το εγχείρημα της παράλληλης στήριξης.

Συμπεράσματα: Η μελέτη κατέδειξε ότι οι νηπιαγωγοί έχουν θετική άποψη για την παράλληλη στήριξη, αναγνωρίζοντας τόσο τα οφέλη όσο και τις προκλήσεις της. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές τείνουν να βλέπουν περισσότερες ευκαιρίες και λιγότερες απειλές. Επιπλέον, η επαφή με μαθητές με ειδικές ανάγκες φαίνεται να

βελτιώνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη. Για την ενίσχυση της παράλληλης στήριξης, προτείνονται καλύτερη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ενεργότερη διοικητική υποστήριξη και αξιοποίηση της τεχνολογίας.

Λέξεις κλειδιά: αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παράλληλη στήριξη, νηπιαγωγείο, στάσεις

Abstract

Introduction: Parallel teaching consists one of the models applied to the teaching of students with special educational needs, both in general and in kindergarten.

Aim: This study examines the perceptions of pre-school teachers regarding parallel support in kindergarten. The aim is to record views on the strengths and weaknesses of parallel teaching, as well as perceived opportunities and threats, in order to assess the effectiveness of the measure and to suggest improvements.

Method: This research was based on a quantitative approach. Data were collected through a questionnaire administered to 48 kindergarten teachers. The questionnaire included questions on demographic characteristics as well as on the four central dimensions of parallel teaching: strengths, weaknesses, opportunities and threats. Data were analyzed using the SPSS statistical software program.

Results: Teachers identified many strengths of parallel teaching, such as improving inclusion and school readiness of students with special needs, creating equal opportunities, and promoting psychosocial progress. Limited weak points were also mentioned, the most important being the possibility of bullying. Teachers consider that there are many opportunities to improve parallel teaching, such as better teacher training, collaboration with parents and the use of technology. At the same time, moderate threats were recorded, such as the development of different policies for managing disability and lack of resources. Teachers who held a postgraduate degree perceived more opportunities and fewer threats than others. Finally, the more students with special educational needs teachers taught, the fewer weaknesses they recognized for the parallel support project.

Conclusions: The study showed that early childhood teachers have a positive view of parallel teaching, recognizing both its benefits and challenges. Teachers with postgraduate qualifications tended to see more opportunities and fewer threats. In addition, contact with students with special needs appears to improve teachers' perceptions of parallel teaching. To strengthen parallel support, better education and training of teachers, more active administrative support and use of technology are suggested. The research contributes to understanding the challenges and opportunities of parallel teaching, providing valuable evidence for improving educational policy and practice.

Key-words: attitudes, disability, kindergarten, parallel teaching special education

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vii
Συνοπμογραφίες	ix
1. Εισαγωγή.....	2
2. Γενικό Μέρος	4
2.1 Η ειδική αγωγή στη νηπιακή ηλικία	4
2.2 Μοντέλα συμπερίληψης στην εκπαίδευση & παράλληλη στήριξη.....	7
2.3 Πλεονεκτήματα της παράλληλης στήριξης	9
2.4 Εμπόδια και απειλές της παράλληλης στήριξης.....	12
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος	13
2.6 Η παράλληλη στήριξη στην Ελλάδα	15
3. Ειδικό Μέρος.....	17
3.1 Σχεδιασμός μελέτης.....	17
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα	18
3.3 Συμμετέχοντες	18
3.4 Μετρήσεις	18
3.5 Διαδικασία	19
3.6 Στατιστική ανάλυση.....	19
4. Αποτελέσματα	21
5. Συζήτηση-Συμπεράσματα	27
Βιβλιογραφία.....	32
Παράρτημα	37

Συντομογραφίες

Β΄ ΠΠ	Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος
ΔΑΦ	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
ΚΕΔΑΣΥ	Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης
SPSS	Statistical Package for Social Sciences

Πρόλογος

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα εμφανίζονται για πρώτη φορά οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» και μετέπειτα γίνεται αναφορά για «συνεκπαίδευση» και «συμπερίληψη» (Μιχαηλίδης, 2009). Κάποιοι ερευνητές αναφέρονται στον όρο συμπερίληψη χρησιμοποιώντας τον όρο ενσωμάτωση και άλλοι ως ενταξιακή εκπαίδευση (Heissenbutt et al., 2014).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει η ιδέα για την ύπαρξη ενός σχολείου, που θα εντάσσει όλα τα παιδιά και θα σέβεται τη διαφορετικότητά τους. Η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού καθιστά αναγκαία τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων ικανών να καλύψουν κάθε ανάγκη (Αγγελίδης, 2011). Το 2000 ψηφίστηκε στην Ελλάδα ο Νόμος 2817, που προβλέπει την εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών στα σχολεία είτε έχοντας παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής στη γενική τάξη είτε σε τμήματα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Το 2008 με το Νόμο 3699, η παράλληλη στήριξη ορίζεται ως υποτύπος εφαρμογής της συνδιδασκαλίας (Μαυροπαλιάς, 2013).

Η παράλληλη στήριξη σχετίζεται με την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία σε σχολεία γενικής αγωγής από επιμορφωμένο προσωπικό που υποστηρίζει τους μαθητές στην τάξη παράλληλα με τον εκπαιδευτικό (Πολυχρονοπούλου, 2011).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας προκύπτει έπειτα από συνεννόηση των δύο εκπαιδευτικών. Με την παράλληλη στήριξη οι μαθητές καταφέρνουν να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις (Μαυροπαλιάς, 2013). Επίσης, με το να φοιτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στα γενικά σχολεία και να έρχονται σε επαφή με μαθητές τυπικής ανάπτυξης υιοθετούν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Guralnick, 2001).

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της παράλληλης στήριξης στο Νηπιαγωγείο. Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος, που είναι και το θεωρητικό ορίζεται η ένταξη και η παράλληλη στήριξη. Γίνεται εκτενής αναφορά στη συνεκπαίδευση και στην εκπαιδευτική πολιτική, που ισχύει στην Ελλάδα. Στο δεύτερο μέρος τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο και ο πληθυσμός του δείγματος.

Τέλος, στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και εν συνεχεία, στο τέταρτο μέρος, η συζήτηση επί αυτών.

1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή της συν-διδασκαλίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχει συγκεντρώσει σημαντική προσοχή τις τελευταίες δεκαετίες, αντανakλώντας μια στροφή προς πιο συμπεριληπτικά και συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας (Friend et al., 2010). Η παράλληλη στήριξη, γνωστή και ως συνδιδασκαλία, ορίζεται ως η συνεργασία δύο εκπαιδευτικών, που εργάζονται από κοινού, για να διδάξουν μια διαφορετική ομάδα μαθητών στον ίδιο φυσικό χώρο. Η προσέγγιση αυτή κατέστη δημοφιλής λόγω της δυνατότητάς της να ενισχύσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και να προωθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Scruggs et al., 2007). Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον, εξακολουθεί να υπάρχει έλλειψη στη σχετική με το εν λόγω ζήτημα επιστημονική έρευνα, που να επικεντρώνεται ειδικά στις στάσεις των νηπιαγωγών ως προς τη συνδιδασκαλία. Η παρούσα η μελέτη επιδιώκει να καλύψει αυτό ακριβώς το κενό διερευνώντας τις αντιλήψεις, τις προκλήσεις και τα οφέλη, που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στη συνδιδασκαλία.

Η ήδη δημοσιευμένη επιστημονική έρευνα έχει εξετάσει εκτενώς τη συνδιδασκαλία σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, συχνά τονίζοντας τα οφέλη της στην προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και τη βελτίωση της προόδου των μαθητών (Murawski & Swanson, 2001). Για παράδειγμα, οι Friend et al. (2010) διαπίστωσαν ότι η συνδιδασκαλία διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η συνδιδασκαλία έχει συσχετιστεί με θετικά ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα για τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης δέσμευσης και του μειωμένου στίγματος λόγω της αναπηρίας (Magiera & Zigmond, 2005). Ωστόσο, η επιτυχία της συνδιδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης (Austin, 2001).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνδιδασκαλία επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, όπως οι προηγούμενες εμπειρίες τους, η επαγγελματική τους

ανάπτυξη και η υποστήριξη στον εν λόγω θεσμό από τη σχολική διοίκηση (Pancsofar & Petroff, 2013). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με θετικές προηγούμενες εμπειρίες σε συνεργατικά περιβάλλοντα διδασκαλίας είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν θετικά τη συνδιδασκαλία και να τη θεωρήσουν ωφέλιμη (Sileo, 2011). Από την άλλη πλευρά, η ανεπαρκής κατάρτιση και η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικές αντιλήψεις και απροθυμία συμμετοχής στη συνδιδασκαλία (Keefe & Moore, 2004). Επομένως, η κατανόηση των συγκεκριμένων στάσεων των νηπιαγωγών είναι κομβικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή της συνδιδασκαλίας σε αυτήν την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις και ευκαιρίες για συνδιδασκαλία. Οι αναπτυξιακές ανάγκες των μικρών παιδιών απαιτούν προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές υλοποιούμενες αποτελεσματικά μέσω της συνεργατικής διδασκαλίας. Ωστόσο, η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο θέτει, επίσης, προκλήσεις, όπως ο συντονισμός του εκάστοτε στυλ διδασκαλίας και η διαχείριση της δυναμικής της τάξης (Mastropieri et al., 2005). Η κατανόηση της στάσης των νηπιαγωγών απέναντι σε αυτές τις προκλήσεις και ευκαιρίες είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών μοντέλων συνδιδασκαλίας στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Παρά τα πιθανά οφέλη, υπάρχει περιορισμένη εμπειρική έρευνα, που επικεντρώνεται ειδικά στις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συνδιδασκαλία. Οι υπάρχουσες μελέτες εδώ και δεκαετίες επικεντρώνονται κυρίως στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με το Νηπιαγωγείο, συχνά, να παραβλέπεται (Murray, 2004). Αυτό το κενό στη βιβλιογραφία υπογραμμίζει την ανάγκη για πιο στοχευμένη έρευνα για να κατανοήσει η εκπαιδευτική κοινότητα το πώς οι εκπαιδευτικοί των Νηπιαγωγείων αντιλαμβάνονται τη συνδιδασκαλία καθώς και το ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη στάση τους.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στη συνδιδασκαλία εξετάζοντας τις αντιλήψεις τους για τα οφέλη, τις προκλήσεις και τη συνολική αποτελεσματικότητά της. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκει να παρέχει πληροφορίες, που μπορούν να φανούν χρήσιμες για την ανάπτυξη υποστηρικτικών πολιτικών και πρακτικών για την ενίσχυση της εφαρμογής της συνδιδασκαλίας στις τάξεις των Νηπιαγωγείων. Η κατανόηση αυτών των στάσεων είναι συνεπώς κομβική για την

προώθηση ενός συνεργατικού διδακτικού περιβάλλοντος, που ωφελεί τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και γενικότερα τη σχολική κοινότητα.

2. Γενικό Μέρος

2.1 Η ειδική αγωγή στη νηπιακή ηλικία

Κατά τη νηπιακή ηλικία, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα σημαντική, ως συνάρτηση της θεωρίας της κρίσιμης περιόδου της ανάπτυξης. Η κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο της επιστήμης της Ψυχολογίας, επισημαίνοντας ένα συγκεκριμένο χρονικό παράθυρο κατά το οποίο ορισμένες εμπειρίες έχουν βαθύ αντίκτυπο στην ανάπτυξη ενός ατόμου. Αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται από αυξημένη νευροπλαστικότητα και την ικανότητα του εγκεφάλου να αναδιοργανωθεί ως απάντηση στις εμπειρίες, καθιστώντας την κατάλληλη περίοδο για μάθηση και απόκτηση δεξιοτήτων (Lightfoot et al., 2014).

Γενικά, η κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και σωματικής ανάπτυξης. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και οι εμπειρίες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μπορούν να διαμορφώσουν νευρικές οδούς και συναπτικές συνδέσεις που θέτουν τα θεμέλια για τη μελλοντική μάθηση και συμπεριφορά. Ένας μεγάλος όγκος ερευνών οδηγεί στη διαπίστωση ότι η έγκαιρη παρέμβαση και η έκθεση σε επαρκείς εκπαιδευτικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου μπορεί να έχει μακροχρόνιες θετικές επιδράσεις στη σχολική επίδοση, στην ψυχοκοινωνική και στην ευρύτερη αναπτυξιακή πρόοδο του ανθρώπου (Lightfoot et al., 2014).

Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να έχουν μοναδικά μαθησιακά προφίλ ή να αντιμετωπίζουν αναπτυξιακές προκλήσεις, που απαιτούν προσαρμοσμένες παρεμβάσεις και υποστήριξη. Η έγκαιρη αναγνώριση και παρέμβαση είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των αναγκών και τη μεγιστοποίηση των πιθανών αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (στο εξής ΔΑΦ) μπορούν να επωφεληθούν από

προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, που στοχεύουν σε δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου, όταν ο εγκέφαλος είναι πιο δεκτικός στην εκμάθηση τέτοιων δεξιοτήτων (Koegler et al., 2014).

Επιπλέον, η κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης αναδεικνύει τη σημασία των συμπεριληπτικών και υποστηρικτικών μαθησιακών πλαισίων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτά τα περιβάλλοντα παρέχουν ευκαιρίες για ουσιαστικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μοντελοποίηση από ομότιμους και μαθησιακές εμπειρίες, που είναι απαραίτητες για την προώθηση της ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στη δημιουργία τάξεων χωρίς αποκλεισμούς, όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους (Corsello, 2005).

Η θεωρία αυτή μπορεί να συμβάλλει ώστε να διαμορφώνονται εκπαιδευτικές πρακτικές, που να συμβάλλουν στην επιτάχυνση της προόδου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν στρατηγικές και παρεμβάσεις, που ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της νευροπλαστικότητας για τη βελτιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου. Παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη και διδασκαλία με βάση τα μοναδικά πλεονεκτήματα και τις προκλήσεις κάθε μαθητή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στη ενίσχυση της εκπαιδευτικής και ευρύτερης αναπτυξιακής προόδου αυτών των μαθητών (Corsello, 2005).

Ο δεύτερος – και σχετιζόμενος με τη θεωρία της κρίσιμης περιόδου – λόγος, για τον οποίο είναι επιβεβλημένη η ειδική εκπαίδευση στη νηπιακή ηλικία, έχει να κάνει με την πρώιμη παρέμβαση, πριν από τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η έγκαιρη / πρώιμη παρέμβαση είναι ζωτικής σημασίας στην ειδική εκπαίδευση, ιδιαίτερα για μαθητές με παθήσεις, όπως η ΔΑΦ, όπου η έγκαιρη υποστήριξη μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις αναπτυξιακές τους εκβάσεις. Ενώ η επίσημη διάγνωση είναι απαραίτητη για την πρόσβαση σε εξειδικευμένες υπηρεσίες και υποστήριξη, η αναμονή έως ότου ληφθεί μια διάγνωση μπορεί να οδηγήσει σε χαμένες ευκαιρίες παρέμβασης ιδίως κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου της ανάπτυξης (Addington, 2007).

Η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα για παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση ή αναπηρίες. Στην περίπτωση του αυτισμού, η έγκαιρη παρέμβαση έχει συσχετιστεί με καλύτερες δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνική αλληλεπίδραση και προσαρμοστική συμπεριφορά. Παρέχοντας στοχευμένη υποστήριξη

και παρέμβαση σε νεαρή ηλικία, οι εκπαιδευτικοί και οι λοιποί επαγγελματίες (π.χ. λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κλπ.) μπορούν να βοηθήσουν στην άμβλυση των προκλήσεων, που σχετίζονται με τον αυτισμό και να προωθήσουν τη θετική ανάπτυξη των παιδιών, που πάσχουν από την εν λόγω διαταραχή (Corsello, 2005).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της πρώιμης παρέμβασης είναι ότι αξιοποιεί την πλαστικότητα του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου. Όπως αναφέρεται και ανωτέρω, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής, ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα εύπλαστος με βάση τις περιβαλλοντικές επιρροές. Αυτό σημαίνει ότι οι παρεμβάσεις, που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν νευρικές οδούς και να βελτιώσουν τα αποτελέσματα σε τομείς, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, οι κοινωνικές δεξιότητες και η γνωστική λειτουργία (Inguaggiato et al., 2017).

Επιπλέον, η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών με αυτισμό. Πολλά παιδιά με αυτισμό μπορεί να αντιμετωπίζουν αισθητηριακές ευαισθησίες, δυσκολίες επικοινωνίας και προβλήματα στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητά τους να συμμετέχουν στην εκπαίδευση. Με την εφαρμογή παρεμβάσεων προσαρμοσμένων στις ατομικές τους ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα, εντός των οποίων οι εν λόγω μαθητές μπορούν να αναπτυχθούν επαρκώς και αποτελεσματικά (Fang et al., 2023).

Είναι σημαντικό ότι η έγκαιρη παρέμβαση δεν έχει αρνητικές συνέπειες, ακόμη και αν δεν δοθεί τελικά επίσημη διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Στην πραγματικότητα, η παροχή υποστήριξης και παρέμβασης στα πρώτα σημάδια αναπτυξιακών προβλημάτων / προκλήσεων μπορεί να ωφελήσει όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την ενδεχόμενη διάγνωσή τους. Οι στρατηγικές πρώιμης παρέμβασης βασίζονται συχνά σε πρακτικές βασισμένες σε στοιχεία, που προωθούν τη μάθηση, την επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση, οι οποίες είναι πράγματι επωφελείς για όλα τα παιδιά (Αναστασίου, 2011; Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Επιπλέον, η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να εξοικονομήσει πολύτιμο χρόνο τόσο στο στάδιο της αξιολόγησης όσο και σε εκείνο της διαγνωστικής διαδικασίας. Πολλές διαταραχές και μορφές αναπηρίας, όπως η νοητική αναπηρία, μπορεί να είναι δύσκολο να διαγνωσθούν οριστικά, έχοντας πρώτα αποκλείσει κάθε άλλη πιθανή αιτία. Με την έγκαιρη παρέμβαση και την παροχή υποστήριξης με βάση τις παρατηρούμενες

συμπεριφορές και τα αναπτυξιακά ορόσημα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των ελλειμμάτων των παιδιών ενώ περιμένουν μια επίσημη διάγνωση. Αυτή η προληπτική προσέγγιση μπορεί να αποτρέψει καθυστερήσεις στην πρόσβαση σε κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να επιταχύνει επομένως την πληττόμενη αναπτυξιακή πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lightfoot et al., 2014).

Με βάση τα ανωτέρω, ο ρόλος της ειδικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία είναι κομβικής σημασίας για την βελτίωση της προόδου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημασία έχει, επομένως, η αναζήτηση του πλέον ενδεδειγμένου μοντέλου με βάση το οποίο μπορούν να διδάσκονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στη νηπιακή ηλικία, όσο και γενικότερα (Παπαπέτρου και συν, 2013).

2.2 Μοντέλα συμπερίληψης στην εκπαίδευση & παράλληλη στήριξη

Η έναρξη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση χρονοθετείται στην περίοδο μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (στο εξής Β΄ΠΠ). Στην εν λόγω περίοδο προέκυψε μια ευρύτερη συνειδητοποίηση όσον αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα, ως συνάρτηση της συστηματικής παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην περίοδο του Β΄ΠΠ. Στο πλαίσιο αυτό, άρχισαν να επανεξετάζονται διάφορες πάγιες παραδοχές, συμπεριλαμβανομένης και της αναγκαιότητας διαβίωσης σε ιδρύματα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Σε πρώτη φάση, η ιδρυματοποίηση άρχισε να εγκαταλείπεται ως πολιτική σε ιδιαίτερα ανεπτυγμένα Δυτικά κράτη, όπως η Σουηδία και οι Ηνωμένες Πολιτείες, τάση η οποία γενικεύτηκε στη συνέχεια (Στασινός, 2016).

Η νέα αυτή κατάσταση οδήγησε και σε ορισμένους γόνιμους προβληματισμούς. Η εγκατάλειψη της ιδρυματοποίησης οδήγησε, επομένως, και σε αναγκαιότητα διδασκαλίας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινότητα. Ως εκ τούτου, άρχισαν να αναπτύσσονται ειδικά σχολεία, εντός των οποίων λάμβανε χώρα η διδασκαλία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η στρατηγική αυτή δυστυχώς παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τη στρατηγική της ιδρυματοποίησης, καθώς οι μαθητές διδάσκονται απομονωμένοι σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Στασινός, 2016).

Η στρατηγική της διδασκαλίας σε ειδικά σχολεία άρχισε, επομένως, να αμφισβητείται για δύο λόγους. Πρώτον, αμφισβητήθηκε το αν είναι ηθικό να διδάσκονται

οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός του τυπικού σχολείου. Δεύτερον, διαπιστώθηκε πως μια τέτοιου τύπου προσέγγιση δεν συνέβαλε ουσιωδώς στην αντιστάθμιση των ελλειμμάτων των μαθησιακών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδίως των κοινωνικών, δεδομένου ότι στερούνταν την ευεργετική για τους ίδιους αλληλεπίδραση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Kalantzis & Cope, 2013).

Ως συνάρτηση των ανωτέρω, αναπτύχθηκε η λογική της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Αντί, επομένως, οι μαθητές με αναπηρία να διδάσκονται εκτός του τυπικού σχολείου, δόθηκε έμφαση και βαρύτητα στη διδασκαλία τους στο τυπικό σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση, γεννήθηκαν ερωτήματα ως προς το «πόσο» και «πώς» πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές. Με βάση τους Παπαπέτρου και συν. (2013) αναδεικνύονται τέσσερα διαφορετικά μοντέλα, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Το πρώτο μοντέλο, που αναφέρουν, είναι αυτό της πλήρους ενσωμάτωσης. Σε αυτό το μοντέλο, θεωρείται απαραίτητη και ενθαρρύνεται η ενσωμάτωση όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο, ανεξαρτήτως του επιπέδου λειτουργικότητάς τους. Αυτό το μοντέλο βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα εμπόδια και οι περιορισμοί σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο συμβάλλουν στην επιδείνωση της θέσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, θεωρώντας, επομένως, ότι η πλήρης ενσωμάτωση είναι αναγκαία για τη βελτίωση της κατάστασής τους.

Το δεύτερο μοντέλο, που αναφέρουν, αφορά τη διδασκαλία σε ειδικές τάξεις εντός των σχολείων. Εντός της σχολικής μονάδας υπάρχουν διαμορφωμένες ειδικές τάξεις, οι οποίες προάγουν την καλύτερη δυνατή προετοιμασία των μη τυπικών μαθητών, προκειμένου να μπορέσουν να ενσωματωθούν στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα όσο το δυνατόν συντομότερα. Πρόκειται συνεπώς για μια στρατηγική προετοιμασίας των μη τυπικών μαθητών, ώστε να καλυφθεί το χάσμα με τους τυπικούς μαθητές και να μπορέσουν να παρακολουθήσουν την τυπική εκπαίδευση (Παπαπέτρου και συν., 2013).

Το τρίτο μοντέλο είναι αυτό της παράλληλης στήριξης/ παράλληλης στήριξης. Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, το να διδάσκονται απλώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός ειδικών τάξεων δεν συμβάλλει ουσιωδώς στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής και αναπτυξιακής τους προόδου. Δίνεται επομένως έμφαση και βαρύτητα στη διδασκαλία εντός της τυπικής τάξης από ειδικούς παιδαγωγούς. Ως εκ

τούτου, καλύπτονται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ενώ παράλληλα προάγεται και η ψυχοκοινωνική τους πρόοδος (Παπαπέτρου και συν., 2013).

Το τέταρτο μοντέλο, που αναφέρουν, χαρακτηρίζεται ως περιοριστικό μοντέλο της συμπερίληψης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο θεωρείται ως επικουρική όσον αφορά την εκπαιδευτική και αναπτυξιακή τους πρόοδο. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η ενίσχυση των δεξιοτήτων τους πραγματοποιείται κυρίως εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς η επίδραση του σχολείου θεωρείται περιορισμένη (Παπαπέτρου και συν., 2013).

Εκ των ανωτέρω, επομένως, μοντέλων, το μοντέλο της παράλληλης στήριξης, είναι και αυτό, που εξετάζεται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Η συνδιδασκαλία, ως συνεργατικό εκπαιδευτικό μοντέλο, έχει κερδίσει σημαντική προσοχή στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, όπου οι μαθητές με αναπηρίες εκπαιδεύονται μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς, συνήθως έναν δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης και έναν δάσκαλο ειδικής εκπαίδευσης, που εργάζονται μαζί στην ίδια τάξη για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν το μάθημα. Η συνεργασία αφορά, επίσης, την ανάπτυξη αξιολόγησης για το σύνολο των μαθητών της σχολικής τάξης (Aldabas, 2018).

2.3 Πλεονεκτήματα της παράλληλης στήριξης

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της παράλληλης στήριξης είναι η ικανότητά της να παρέχει διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Έχοντας δύο εκπαιδευτικούς με συμπληρωματική εμπειρία στη γνώση της διδακτέας ύλης και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, η παράλληλη στήριξη επιτρέπει την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων στην ίδια τάξη. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με αναπηρίες μπορούν να λάβουν εξατομικευμένη υποστήριξη ενόσω είναι πλήρως ενσωματωμένοι στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει διδασκαλία σε μικρές ομάδες ή διαβαθμισμένη υποστήριξη για μαθητές, που χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια, ενώ ο άλλος δάσκαλος παρέχει διδασκαλία ολόκληρης της τάξης ή διευκολύνει ανεξάρτητες μαθησιακές δραστηριότητες (Aldabas, 2018).

Επιπλέον, η συνδιδασκαλία προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, προωθώντας ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Μέσω της συνεχούς επικοινωνίας και της κοινής λήψης αποφάσεων, οι συνεργαζόμενοι αυτοί εκπαιδευτικοί μπορούν να ενεργήσουν από κοινού για το σχεδιασμό μαθημάτων, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τις στρατηγικές αξιολόγησης, διασφαλίζοντας ότι οι ανάγκες κάθε μαθητή αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά. Αυτή η συνεργατική προσέγγιση όχι μόνο ωφελεί τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρέχοντάς τους πρόσβαση σε ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλλά ενισχύει και την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας τόσο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, όσο και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Warger & Rutherford, 1993).

Επιπλέον, η παράλληλη στήριξη προωθεί θετικές σχέσεις των ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με τους συνομηλίκους καθώς και την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Μαθαίνοντας και δουλεύοντας μαζί σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς στην τάξη, οι μαθητές με αναπηρίες έχουν ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες, προωθώντας έτσι την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και την αποδοχή. Αυτό μπορεί να συμβάλει στη μείωση του στίγματος και την προώθηση μιας κουλτούρας ποικιλομορφίας και ένταξης στη σχολική κοινότητα. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για την τελική στόχευση του εγχειρήματος της παράλληλης στήριξης, που αφορά την κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Villa et al., 2008).

Η παράλληλη στήριξη και η συμπερίληψη δεν πρέπει να ερμηνεύονται ως απολύτως ισοδύναμες με την έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης των μη τυπικών μαθητών. Η κοινωνική ενσωμάτωση αναφέρεται σε μια ιδεατή κατάσταση, όπου άτομα με αναπηρίες έχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως η απασχόληση, η εκπαίδευση, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου καθώς και η απρόσκοπτη πρόσβαση σε δημόσιους χώρους. Από την άλλη πλευρά, η παράλληλη στήριξη και η συμπερίληψη στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν προσπάθειες προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές, εστιάζοντας συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική πτυχή της κοινωνικής ένταξης (Kalantzis & Cope, 2013).

Σε κάθε περίπτωση, η συμπερίληψη και η παράλληλη στήριξη αποτελούν παράγοντες, που μπορούν να θεωρηθούν ως προηγούμενοι χρονικά και εξελικτικά της

διαδικασίας της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Συγκεκριμένα, μέσα από αυτή οι τυπικοί μαθητές έρχονται σε επαφή με τους μη τυπικούς συμμαθητές τους, επιτρέποντας τη βελτίωση των στάσεών τους έναντι της διαφορετικότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται μια πιο θετική αντίληψη και αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες, πράγμα που μπορεί να επηρεάσει την εν γένει συμπεριφορά τους στο μέλλον έναντι των ατόμων με αναπηρία (π.χ. στο εργασιακό περιβάλλον). Αυτή η πρώιμη αλληλεπίδραση εντός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί, επίσης, ένα στάδιο προς την κοινωνική αλλαγή, καθώς προάγει την προσαρμογή και την τροποποίηση των κοινωνικών αντιλήψεων και αναπαραστάσεων όσον αφορά τη διαφορετικότητα (Kalantzis & Core, 2013).

Επίσης, η εκπαίδευση λειτουργεί ως ένα εργαλείο, που προάγει την κοινωνική κινητικότητα. Πράγματι, χάρη στην εκπαίδευση η κοινωνική διαστρωμάτωση δεν είναι πάγια, αφού καθίσταται εφικτή η κοινωνική ανέλιξη μέσω της εργασίας και της βελτίωσης του εισοδήματος. Το να διδάσκονται, επομένως, οι μη τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές εντός της τυπικής τάξης χάρη στην παράλληλη στήριξη, οδηγεί στην παροχή αντισταθμιστικών ευκαιριών περιορισμού του κινδύνου για εμφάνιση εκπαιδευτικού, αργότερα εργασιακού και κοινωνικού τους αποκλεισμού (Πασιάς και συν., 2019).

Ένας άλλος λόγος, που η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές συμβάλλει στην ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία, αφορά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Τα ίδια τα άτομα με ειδικές μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές αντιλαμβάνονται ότι μέσω της εκπαίδευσης γίνονται αποδεκτά από την κοινωνία ως ισότιμα μέλη της. Αυτή η αίσθηση ανήκει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικής αποδοχής. Η παράλληλη στήριξη συμβάλλει επομένως στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης του συνανήκειν στο κοινωνικό σώμα από πλευράς των μη τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, προάγοντας ως εκ τούτου την κοινωνική τους ένταξη (Warger & Rutherford, 1993).

Συμπερασματικά, η παράλληλη στήριξη δεν έχει ως αυτοσκοπό της τη διδασκαλία *per se*. Τουναντίον συνιστά μια στρατηγική ευρύτερη, που επικεντρώνεται στο θετικό αντίκτυπο στη ζωή των ατόμων με αναπηρία, χρησιμοποιώντας ως όχημα την εκπαίδευση. Ενώ, επομένως, η πρωταρχική της επικέντρωση αφορά το πεδίο της σχολικής τάξης, ο τελικός της στόχος είναι αρκετά ευρύτερος και αφορά τον κοινωνικό μετασχηματισμό

μέσα από την εκπαίδευση προς όφελος της θέσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Wills et al., 2014).

2.4 Εμπόδια και απειλές της παράλληλης στήριξης

Το εκπαιδευτικό μοντέλο της παράλληλης στήριξης προσφέρει πολλά οφέλη για τους μαθητές με αναπηρία και προωθεί την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, αντιμετωπίζει και αρκετές απειλές, που μπορούν να υπονομεύσουν την αποτελεσματικότητα και την ικανή εφαρμογή του. Μια σημαντική απειλή για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης είναι η έλλειψη επαρκών πόρων και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική εφαρμογή της παράλληλης στήριξης απαιτεί εκτεταμένο σχεδιασμό, συνεργασία και ικανή κατάρτιση τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής, όσο και για τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, πολλά σχολεία ενδέχεται να μην διαθέτουν επαρκή χρόνο, χρηματοδότηση ή ευκαιρίες κατάρτισης για την υποστήριξη πρωτοβουλιών παράλληλης στήριξης. Χωρίς επαρκείς πόρους, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις στρατηγικές παράλληλης στήριξης, αποτυγχάνοντας, επομένως, να βελτιώσουν ουσιαστικά την πρόοδο των μαθητών τους (Rice & Zigmond, 2000).

Μια άλλη απειλή για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης είναι οι υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας. Σε πολλά σχολεία, ιδιαίτερα σε αστικές περιοχές, οι τάξεις μπορεί να είναι υπερπλήρεις, καθιστώντας δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία και να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη σε μαθητές με αναπηρία. Οι υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας μπορούν, επίσης, να περιορίσουν τις ευκαιρίες για ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς μπορεί να δυσκολεύονται να διαχειριστούν μια μεγάλη ομάδα μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν με τόσες υποχρεώσεις, που πρακτικά δεν υπάρχει επαρκής χρόνος ώστε να αναπτυχθεί και να εφαρμοστεί ένα ικανό πλάνο παράλληλης στήριξης (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Επιπλέον, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και ικανής ηγεσίας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο στην επιτυχή εφαρμογή της παράλληλης στήριξης. Οι διευθυντές των σχολείων διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση μιας υποστηρικτικής και χωρίς αποκλεισμούς σχολικής κουλτούρας, παρέχοντας καθοδήγηση, πόρους και ενθάρρυνση στους εκπαιδευτικούς, που ασκούν την παράλληλη στήριξη.

Ωστόσο, οι σχολικοί ηγέτες ενδέχεται να μην έχουν επίγνωση των ευεργετημάτων της παράλληλης στήριξης ή να δίνουν προτεραιότητα σε άλλες πρωτοβουλίες απομείωσης του αποκλεισμού. Χωρίς ισχυρή ηγεσία και διοικητική υποστήριξη, οπωσδήποτε, το εγχείρημα της παράλληλης στήριξης παρεμποδίζεται (Mackey et al., 2018).

Τέλος, μια σχετικά πρόσφατη απειλή έναντι της παράλληλης στήριξης ήταν η πανδημία. Η πανδημία έπληξε εν γένει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά και την εκπαίδευση γενικότερα, αποκόπτοντας τους μαθητές από το σχολικό περιβάλλον. Για τους τυπικούς μαθητές, η επιστροφή στο σχολικό περιβάλλον, ενδεχομένως, να ήταν πιο εύκολη σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρία, δεδομένου πως οι τελευταίοι αντιμετώπισαν επιπρόσθετα εμπόδια και δυσκολίες κατά τη διάρκεια μιας τηλεεκπαίδευσης αναπτυσσόμενης με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών (Pelekasis, 2021). Ως εκ τούτου, η πανδημία έπληξε – μεταξύ άλλων - και την παράλληλη στήριξη.

Συμπερασματικά, ενώ το μοντέλο παράλληλης στήριξης δύναται να συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς και στη βελτίωση θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές με αναπηρίες, την ίδια στιγμή αντιμετωπίζει αρκετές πιθανές απειλές, που πρέπει να αντιμετωπιστούν για να διασφαλιστεί η επιτυχία και η βιωσιμότητά του.

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση εξετάζεται ως ένα δυναμικό φαινόμενο συναρτήσεως των ενεργειών των εκπαιδευτικών και των ευρύτερων πολιτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος. Σε παλαιότερες εποχές, η εκπαιδευτική πολιτική υπαγορευόταν κατ' αποκλειστικότητα από την κεντρική ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί απλώς υλοποιούσαν αυτήν την πολιτική. Στη σύγχρονη, ωστόσο, εποχή, προάγεται η διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω ενός πιο αποκεντρωμένου και bottom-up σχεδιασμού. Η μετάβαση στην Κοινωνία της Πληροφορίας και οι γρήγορες αλλαγές, που αυτή συνεπάγεται έχουν οδηγήσει σε μια σημαντική αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στον 21^ο αιώνα, ο εκπαιδευτικός δρα ως ένας κοινωνικός επιστήμονας, ο οποίος πρέπει να εξετάζει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο λειτουργεί και να επιδιώκει τη μετασχηματιστική δράση σε αυτό (Cho, 2012; McLaren, 2015).

Ωστόσο, αυτή η ανάγκη θέτει σημαντικά ζητήματα. Πρώτον, δεν είναι απόλυτα καθορισμένο προς ποια κατεύθυνση πρέπει να δράσει ο εκπαιδευτικός. Η Κριτική Παιδαγωγική αναγνωρίζει τη σημασία της κριτικής σκέψης του εκπαιδευτικού για τις κοινωνικές προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, και υπογραμμίζει την ανάγκη δράσης για την αντιμετώπισή τους μέσω της εκπαίδευσης (Πασιάς και συν., 2019). Ωστόσο, δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία σχετικά με το ποια πρέπει να είναι η «ιδεατή κοινωνία» προς την οποία πρέπει να οδεύσουμε, κάτι που δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς στο να καθορίσουν την κατεύθυνση των προσπαθειών τους. Καθώς το θέμα της συμπερίληψης είναι συνυφασμένο με την αυτονομία του εκπαιδευτικού, δεν είναι σαφές προς ποιες κατευθύνσεις πρέπει να κινείται η δράση του (Kalantzis & Cope, 2013). Η μελέτη, επομένως, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα, όπως αυτό της παράλληλης στήριξης, είναι επιβεβλημένη στο πλαίσιο της σύγχρονης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι πιθανό η προσέγγιση από την κορυφή προς τα κάτω, με την οποία παραδοσιακά λειτουργούσαν, να αποτελεί εμπόδιο στη βελτίωση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Αυτό το θέμα έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, όπως ο Rawls (1985), ο οποίος τόνισε το ρόλο της εκπαίδευσης ως μέσον κοινωνικής αναπαραγωγής. Επομένως, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, ενδεχομένως, να μην προσφέρουν την αναγκαία υποστήριξη για την πραγμάτωση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, καθώς συχνά επιδιώκουν να διατηρήσουν την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων. Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να αποτελούν εμπόδιο στη συμπερίληψη, καθώς η τελευταία συνδέεται με την κοινωνική αλλαγή (Πασιάς και συν., 2019). Η αποτίμηση, επομένως, της αντίληψης των εκπαιδευτικών όχι μόνο για το δικό τους ρόλο, αλλά και για τον ευρύτερο ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με την παράλληλη στήριξη καθίσταται επιβεβλημένη.

Γενικότερα, αναδύεται μια παράξενη δυναμική σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να προωθήσει τη συμπερίληψη με τον τρόπο που δρα, αλλά δεν έχει σαφή καθοδήγηση σχετικά με το πώς πρέπει να προχωρήσει, ενώ τα εκπαιδευτικά συστήματα συνήθως επικεντρώνονται στη διατήρηση μιας πάγιας τάξης πραγμάτων, κάτι που εμποδίζει επίσης τη συμπερίληψη. Φυσικά, αυτό δεν είναι κανόνας για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και

σίγουρα οι προσεγγίσεις διαφέρουν ανάλογα με τη χώρα. Ωστόσο, γενικά φαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ανθεκτικά στην αλλαγή, πράγμα που τα καθιστά ανθεκτικά και στην περαιτέρω προώθηση της συμπερίληψης (Kalantzis & Cope, 2013). Η αποτύπωση, επομένως, της υφιστάμενης κατάστασης σχετικά με εγχειρήματα, όπως αυτό της παράλληλης στήριξης, καθίσταται επιβεβλημένη, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας γόνιμου μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

2.6 Η παράλληλη στήριξη στην Ελλάδα

Η Παράλληλη Στήριξη θεσμοθετήθηκε ως πρακτική για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008) και βασίζεται:

- στις αρχές της ένταξης,
- σε προγράμματα ευαισθητοποίησης και αναδιαμόρφωσης στάσεων στα θέματα όλων των αναπηριών και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων,
- στις μορφές συνεργατικής διδασκαλίας,
- στο σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- στη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος,
- στη διαφοροποίηση στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης,
- τη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη κ.ά.

Σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 6 του Ν. 3699/2008 (199 Α΄) «1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:..... β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές, που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη, βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΑΣΥ, το οποίο καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση. Στην τελευταία περίπτωση, η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη

βάση. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου με το υπόλοιπο προσωπικό και έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και δικαιώματα, που απορρέουν από την ισχύουσα νομοθεσία.

3. Ειδικό Μέρος

3.1 Σχεδιασμός μελέτης

Η συγκεκριμένη μελέτη ήταν ποσοτική και συγχρονική. Οι ποσοτικές έρευνες αφορούν αυτές στις οποίες χορηγούνται μετρήσεις, που κωδικοποιούνται και αναλύονται αριθμητικά με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο λαμβάνει χώρα ένα φαινόμενο, την εξέταση σχέσεων μεταξύ παραμέτρων του φαινομένου και τη διερεύνηση ενδεχόμενων διαφορών με βάση κάποιες εξεταζόμενες μεταβλητές. Οι συγχρονικές έρευνες αφορούν αυτές, στις οποίες όλες οι μετρήσεις χορηγούνται σε μία και μόνο χρονική στιγμή, χωρίς δηλαδή να πραγματοποιούνται επαναλαμβανόμενες μετρήσεις.

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε ο ποσοτικός ερευνητικός σχεδιασμός διότι στόχος ήταν η διερεύνηση του επιπέδου των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της παράλληλης στήριξης καθώς και η μελέτη παραγόντων, που διαφοροποιούν αυτήν την αντίληψη. Επιπλέον, η έρευνα ήταν συγχρονική καθώς εκτιμήθηκε πως δεν υπήρχε κάποιο όφελος από τη χορήγηση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Στόχος της μελέτης ήταν η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παράλληλη στήριξη. Οι προοπτικές έρευνες προτιμώνται όταν είναι δύσκολη η διαπίστωση της σχέσης μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής, προϋποθέτοντας έναν σχεδιασμό, που περιλαμβάνει μετρήσεις κατά μήκος του χρόνου, ούτως ώστε οι αιτιακές σχέσεις να είναι πιο ξεκάθαρες. Εξαιρεση αποτελεί η περίπτωση, όπου οι μεταβλητές, που νοούνται ως ανεξάρτητες, είναι πάγια κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, που δεν θα μπορούσαν να μεταβάλλονται από τις τιμές των υπόλοιπων παραμέτρων, που μελετώνται (Robson, 2002). Στην παρούσα περίπτωση ισχύει κάτι τέτοιο, δεδομένου ότι υπήρχαν πάγια κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά, που δεν θα μπορούσαν να μεταβάλλονται ως συνάρτηση των αντιλαμβανόμενων θετικών και αρνητικών επιδράσεων, καθώς επίσης των απειλών και των ευκαιριών, που μελετήθηκαν μέσα από το εργαλείο μέτρησης. Με δεδομένο, επομένως, πως ήταν ξεκάθαρη η σχέση ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, προκρίθηκε η χρήση ενός συγχρονικού ερευνητικού σχεδιασμού.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη μελέτη δεν βασίστηκε σε κάποιες πάγιες ερευνητικές υποθέσεις. Κατά τον Robson (2002), η απουσία πάγιων ερευνητικών υποθέσεων στην κοινωνική έρευνα, ενδεχομένως, να είναι κάποιες φορές χρήσιμη και αιτιολογημένη. Μία τέτοια περίπτωση, είναι αυτή της προσωπικής εμπλοκής του ερευνητή στο εξεταζόμενο ζήτημα, που θα μπορούσε να οδηγεί σε ενδεχόμενο σφάλμα. Στην παρούσα περίπτωση κάτι τέτοιο δεν ισχύει, δεδομένου ότι η ερευνήτρια εργάζεται ως νηπιαγωγός και δεν παρέχει υπηρεσίες παράλληλης στήριξης. Η διατύπωση υποθέσεων συνεπάγεται, επομένως, έναν κίνδυνο κατεύθυνσης της έρευνας με βάση τις αντιλήψεις της ερευνήτριας. Αντιθέτως, προκρίθηκε ένας πιο διερευνητικός σχεδιασμός για την παρούσα μελέτη. Στο πλαίσιο αυτό τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιχειρήθηκε εν συνεχεία να απαντηθούν:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών όσον αφορά τα ισχυρά και αδύναμα σημεία, τις ευκαιρίες και τις απειλές της παράλληλης στήριξης;
2. Ποιοι παράγοντες διαφοροποιούν αυτές τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών;

3.3 Συμμετέχοντες

Το μοναδικό κριτήριο συμμετοχής στη μελέτη ήταν το να εργάζονται οι συμμετέχοντες ως νηπιαγωγοί σε σχολικές μονάδες του Νοτίου Τομέα Αθηνών για να μπορεί να έχει πρόσφορη πρόσβαση σε αυτούς η ερευνήτρια. Δεν τέθηκαν περαιτέρω κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού στην έρευνα, καθώς αυτά δεν θα εξυπηρετούσαν κάποιο λειτουργικό για τη μελέτη σκοπό.

3.4 Μετρήσεις

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί ένα κατεξοχήν εργαλείο της ποσοτικής έρευνας (Robson, 2002). Ως προς τη δομή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αρχικά υπήρχαν ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούσαν βασικά κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, οι σπουδές των συμμετεχόντων, το σχολείο στο οποίο εργάζονται, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, τα έτη προϋπηρεσίας στο εν λόγω σχολείο και ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που δίδασκαν οι

συμμετέχοντες. Ακολούθως, υπήρχαν ερωτήσεις οι οποίες εντάσσονταν σε τέσσερις διαφορετικές ομάδες, αφορώντας αντιλαμβανόμενες θετικές επιδράσεις της παράλληλης στήριξης, αντιλαμβανόμενες αρνητικές επιδράσεις της παράλληλης στήριξης, αντιλαμβανόμενες απειλές και τέλος αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες. Για την πρώτη εξεταζόμενη παράμετρο υπήρχαν έξι ερωτήσεις, για τη δεύτερη εξεταζόμενη παράμετρο υπήρχαν πέντε ερωτήσεις, για την τρίτη εξεταζόμενη παράμετρο υπήρχαν, επίσης, πέντε ερωτήσεις, ενώ για την τέταρτη εξεταζόμενη παράμετρο υπήρχαν επτά ερωτήσεις.

3.5 Διαδικασία

Οι μετρήσεις της έρευνας δόθηκαν σε συμμετέχοντες του οικείου, φιλικού, διαπροσωπικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος της ερευνήτριας. Πρόκειται, συνεπώς, για τον τρόπο δειγματοληψίας, που περιγράφεται στη μεθοδολογία έρευνας ως δείγμα ευκολίας, μέθοδος που χρησιμοποιείται, μεταξύ άλλων, και στην εκπαιδευτική έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η ερευνήτρια ανέβασε το ερευνητικό της εργαλείο σε ένα σύνδεσμο στο Microsoft Forms και τον απέστειλε στους συμμετέχοντες προς συμπλήρωση. Σε όλους τους συμμετέχοντες επεξηγήθηκε πλήρως η φύση και η στόχευση της έρευνας και τονίστηκε πως η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη και εμπιστευτική. Οι συμμετέχοντες αυτοί αποτελούν τον αριθμό των συγκεντρωμένων απαντήσεων από τις 18 Απριλίου 2024 έως τις 07 Μαΐου 2024.

3.6 Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος SPSS για Windows (έκδοση 26). Αρχικά πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση επί των κοινωνικοδημογραφικών δεδομένων των συμμετεχόντων, επιδιώκοντας την αποτύπωση του προφίλ του εξεταζόμενου δείγματος. Η ανάλυση αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση απόλυτων τιμών και ποσοστών επί τοις 100 στην περίπτωση κατηγορικών μεταβλητών και με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων στην περίπτωση ποσοτικών μεταβλητών. Ο τελευταίος αυτός τύπος αναλύσεων χρησιμοποιήθηκε και για τη διερεύνηση του επιπέδου των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι των θετικών στοιχείων, των αρνητικών στοιχείων, των ευκαιριών και των απειλών της παράλληλης στήριξης στο Νηπιαγωγείο. Ακολούθως

πραγματοποιήθηκε άθροισμα των επιμέρους τιμών των 4 αυτών κλιμάκων με στόχο την εξαγωγή ενός συνολικού σκορ. Οι τιμές των 4 αυτών κλιμάκων αναλύθηκαν όσον αφορά την κανονικότητα της κατανομής μέσω ελέγχου Kolmogorov-Smirnov, διαπιστώνοντας την παραβίαση της κανονικότητας στα αρνητικά στοιχεία ($p=0.011$) και στις απειλές ($p=0.007$). Αντίθετα, δεν υπήρχε παραβίαση της κανονικότητας στα θετικά στοιχεία ($p=0.053$) και στις ευκαιρίες ($p=0.439$). Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν οι επαγωγικοί έλεγχοι για την απάντηση του 2ου ερευνητικού ερωτήματος. Στις περιπτώσεις που η κανονικότητα παραβιαζόταν, οι σχέσεις μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών με δύο τιμές και ποσοτικών εξετάστηκαν μέσω ελέγχου Mann-Whitney U, οι σχέσεις μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών με περισσότερες από 2 τιμές και ποσοτικών μέσω ελέγχου Kruskal-Wallis και οι σχέσεις μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών μέσω συντελεστή συσχέτισης Spearman. Στις περιπτώσεις όπου η κανονικότητα δεν παραβιαζόταν, χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι Independent Samples T-test, ANOVA και Pearson's correlation, αντίστοιχα. Ο δείκτης σημαντικότητας τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

4. Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρατίθεται η ανάλυση για το φύλο των ατόμων του εξεταζόμενου δείγματος. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, υπήρχε μόλις ένας άντρας συμμετέχοντας στο δείγμα της έρευνας. Για το λόγο αυτοί, το φύλο εξαιρέθηκε από όλες τις μετέπειτα επαγωγικές αναλύσεις, καθώς θα ήταν αδύνατη η επαγωγική ανάλυση δεδομένων συγκρίνοντας τις απαντήσεις ενός μόλις συμμετέχοντα της έρευνας με αυτές των υπολοίπων.

Πίνακας 1. Το φύλο των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστά
Άντρας	1	2,1%
Γυναίκα	47	97,9%
Σύνολο	48	100,0%

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η ανάλυση της οικογενειακής κατάστασης των ατόμων του εξεταζόμενου δείγματος. Όπως προκύπτει, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν άγαμοι (56.3%), ένα μικρότερο ποσοστό αφορούσε τους έγγαμους (39.6%) και μόλις 2 συμμετέχοντες (4.2%) ήταν διαζευγμένοι.

Πίνακας 2. Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστά
Άγαμος	27	56,3%
Έγγαμος	19	39,6%
Διαζευγμένος	2	4,2%
Σύνολο	48	100,0%

Στον Πίνακα 3 παρατίθεται η ανάλυση όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων της έρευνας. Όπως διαπιστώνεται, το 70.8% των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ, ενώ το 29.2% κάτοχοι και Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών.

Πίνακας 3. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστά
Πτυχίο ΑΕΙ	34	70,8%
Μεταπτυχιακό	14	29,2%

Σύνολο	48	100,0%
--------	----	--------

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των ποσοτικών κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών. Όπως διαπιστώνεται, η μέση προϋπηρεσία των ατόμων του εξεταζόμενου δείγματος ήταν 9.79 έτη, με αναλογικά μεγάλη τυπική απόκλιση (9.13). Τα έτη προϋπηρεσίας στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες αναφοράς ήταν κατά μέσο όρο 3.88, με επίσης μεγάλη αναλογικά τυπική απόκλιση (5.63). Τέλος, ο αριθμός από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που επί του παρόντος δίδασκαν οι συμμετέχοντες, ήταν 1.88. Η τυπική απόκλιση και σε αυτή την περίπτωση ήταν αναλογικά μεγάλη (1.45).

Πίνακας 4. Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των ποσοτικών κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών

	N	Μέσος Όρος	TA
Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	48	9,79	9,13
Έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	48	3,88	5,63
Αριθμός από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους οποίους διδάσκετε επί του παρόντος	48	1,88	1,45

Στον Πίνακα 5 παρατίθεται η περιγραφική ανάλυση όσον αφορά τα ισχυρά σημεία. Όπως διαπιστώνεται, υπήρχε σε γενικές γραμμές μια πολύ έντονη και παρεμφερής μεταξύ των επιμέρους εξεταζόμενων παραμέτρων αποτίμηση για τα οφέλη της παράλληλης στήριξης.

Πίνακας 5. Η περιγραφική ανάλυση για τα οφέλη της παράλληλης στήριξης

	N	Μέσος Όρος	TA
1. Συμβάλλει στη βελτίωση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση	48	4,56	,71
2. Συμβάλλει στη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων των μη τυπικών μαθητών	48	4,52	,58
3. Βοηθά στην αύξηση της σχολικής ετοιμότητας των μη τυπικών μαθητών	48	4,50	,58
4. Δημιουργεί ίσες ευκαιρίες για όλους	48	4,35	,79
5. Συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική πρόοδο των μη τυπικών μαθητών	48	4,54	,71
6. Βοηθά στην οικοδόμηση μιας πιο συμπεριληπτικής κοινωνίας	48	4,46	,62

Στον Πίνακα 6 παρατίθεται η περιγραφική ανάλυση για τα αντιλαμβανόμενα αδύναμα σημεία της παράλληλης στήριξης. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, το πιο έντονα αντιληπτό αδύναμο σημείο ήταν η ανάπτυξη ευνοϊκών συνθηκών για τον

εκφοβισμό (μέση τιμή=1.98), με μεγάλη αναλογικά τυπική απόκλιση (1.08), που οδηγεί στη διαπίστωση πως κάποιοι εκ των συμμετεχόντων της έρευνας αντιλαμβάνονταν την ύπαρξη μιας τέτοιας απειλής.

Πίνακας 6. Η περιγραφική ανάλυση για τα αδύναμα σημεία της παράλληλης στήριξης

	N	Μέσος Όρος	TA
1. Επιβαρύνει το εκπαιδευτικό σύστημα με πρόσθετες δαπάνες (π.χ. λόγω επιπρόσθετου προσωπικού, εκπαιδευτικού υλικού κ.α.)	48	1,75	,93
2. Παρεμποδίζει την πρόοδο των μη τυπικών μαθητών	48	1,38	,49
3. Δημιουργεί συνθήκες ευνοϊκές έναντι της ανάπτυξης εκφοβισμού στο σχολείο	48	1,98	1,08
4. Απορρυθμίζει το όλο εκπαιδευτικό έργο	48	1,58	,61
5. Δεν βοηθά ουσιαστικά τους μη τυπικούς μαθητές	48	1,52	,55

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η ανάλυση για τις ευκαιρίες του εγχειρήματος της παράλληλης στήριξης. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, υπήρχε μια παρεμφερής αποτίμηση για τις εκάστοτε ευκαιρίες, χωρίς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιμέρους εξεταζόμενες παραμέτρους. Σε γενικές γραμμές, διαπιστώθηκε μια αποτίμηση περί σημαντικών ευκαιριών, δεδομένου ότι η μέση τιμή ήταν μεγαλύτερη του 4.

Πίνακας 7. Η αποτίμηση για τις ευκαιρίες της παράλληλης στήριξης

	N	Μέσος Όρος	TA
1. Με την περαιτέρω αξιοποίηση φιλικών για τους μαθητές με αναπηρία ΤΠΕ	48	4,00	,62
2. Με την ανάπτυξη καλύτερων συνεργασιών με τους γονείς	48	4,33	,60
3. Με την περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής	48	4,33	,60
4. Με την περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	48	4,29	,50
5. Με την ευρύτερη βελτίωση της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας όσον αφορά το ζήτημα της αναπηρίας	48	4,44	,62
6. Εάν η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος προωθήσει πιο ενεργά την παράλληλη στήριξη, η εφαρμογή της θα βελτιωθεί	48	4,29	,54
7. Εάν οι διευθυντές προωθήσουν πιο ενεργά την παράλληλη στήριξη, η εφαρμογή της θα βελτιωθεί	48	4,10	,69

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται η ανάλυση για τις αντιλαμβανόμενες απειλές. Όπως προκύπτει, υπήρχε μια μέτρια αποτίμηση για τις απειλές του εγχειρήματος, δεδομένου πως οι τιμές στην εκάστοτε ερώτηση είχαν εύρος 2.15 έως 3.10.

Πίνακας 8. Η περιγραφική ανάλυση για τις αντιλαμβανόμενες απειλές

	N	Μέσος	TA

		Όρος	
1. Η αύξηση της χρήσης της τεχνολογίας στη σχολική τάξη θα παρεμποδίσει περαιτέρω την παράλληλη στήριξη	48	2,42	,90
2. Σταδιακά το εκπαιδευτικό σύστημα θα αναπτύξει διαφορετικές πολιτικές για τη διαχείριση της αναπηρίας στο Νηπιαγωγείο	48	3,10	,78
3. Η δαπάνη πόρων για την παράλληλη στήριξη θα περιοριστεί στο μέλλον	48	3,04	1,09
4. Κατά μήκος του χρόνου οι γονείς γίνονται πιο αρνητικοί έναντι της παράλληλης στήριξης	48	2,31	1,03
5. Κατά μήκος του χρόνου οι νέες γενιές εκπαιδευτικών δεν μπορούν να ανταποκριθούν το ίδιο ικανά στην παράλληλη στήριξη	48	2,15	,92

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση για τις 4 κλίμακες του εργαλείου μέτρησης, κατόπιν διαίρεσης του συνολικού σκορ με τον αριθμό ερωτήσεων της εκάστοτε κλίμακας. Όπως προκύπτει, υπήρχε μια αντίληψη περί σημαντικών ισχυρών σημείων και ευκαιριών, περί ελάχιστων αδύναμων σημείων και περί μέτριας κλίμακας απειλών.

Πίνακας 9. Η περιγραφική ανάλυση για τα ισχυρά σημεία, τα αδύναμα σημεία, τις απειλές και τις ευκαιρίες της παράλληλης στήριξης

	N	Μέσος Όρος	TA
Ισχυρά	48	4,49	0,57
Αδύναμα	48	1,64	0,57
Απειλές	48	2,60	0,64
Ευκαιρίες	48	4,25	0,41

Στον Πίνακα 10 παρατίθεται η περιγραφική ανάλυση για τη σχέση της οικογενειακής κατάστασης με τις τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, σε καμία εκ των εξεταζόμενων περιπτώσεων δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 10. Η σχέση της οικογενειακής κατάστασης με τις τέσσερις διαστάσεις του ερωτηματολογίου

		N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	P
	Οικογενειακή κατάσταση				
Ισχυρά	Άγαμος	27	26,93	2,42	0.982
	Έγγαμος	19	27,00	4,68	
	Διαζευγμένος	2	26,50	3,54	
	Σύνολο	48	26,94	3,45	
Αδύναμα	Άγαμος	27	8,89	2,93	0.137
	Έγγαμος	19	7,47	2,65	
	Διαζευγμένος	2	6,00	1,41	
	Σύνολο	48	8,21	2,86	
Ευκαιρίες	Άγαμος	27	29,56	2,41	0.147
	Έγγαμος	19	30,47	3,41	
	Διαζευγμένος	2	26,50	,71	
	Σύνολο	48	29,79	2,89	

Απειλές	Άγαμος	27	13,70	3,16	
	Έγγαμος	19	11,84	3,15	
	Διαζευγμένος	2	15,00	2,83	
	Σύνολο	48	13,02	3,24	

Στον Πίνακα 11 παρατίθεται η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με τις τέσσερις διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Όπως προκύπτει, υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις ευκαιρίες ($p=0.010$) και στις απειλές ($p=0.027$), με υψηλότερες τιμές στις ευκαιρίες για τους κάτοχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και χαμηλότερες τιμές στις απειλές.

Πίνακας 11. Η σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με τις τέσσερις διαστάσεις του ερωτηματολογίου

	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	P
Ισχυρά	Πτυχίο ΑΕΙ	34	26,97	2,48	0.919
	Μεταπτυχιακό	14	26,86	5,23	
Αδύναμα	Πτυχίο ΑΕΙ	34	8,56	2,98	0.188
	Μεταπτυχιακό	14	7,36	2,44	
Ευκαιρίες	Πτυχίο ΑΕΙ	34	29,12	2,10	0.010
	Μεταπτυχιακό	14	31,43	3,86	
Απειλές	Πτυχίο ΑΕΙ	34	13,68	3,15	0.027

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζεται η συσχέτιση του συνολικού χρόνου προϋπηρεσίας με τις τέσσερις εξεταζόμενες παραμέτρους. Όπως προκύπτει, σε καμία εκ των εξεταζόμενων συσχετίσεων δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 12. Η συσχέτιση του χρόνου προϋπηρεσίας με τις τέσσερις διαστάσεις του ερωτηματολογίου

		Συνολικά έτη προϋπηρεσίας
Ισχυρά	R	,146
	P	,323
	N	48
Αδύναμα	R	-,278
	P	,056
	N	48
Ευκαιρίες	R	-,004
	P	,978
	N	48
Απειλές	R	-,085
	P	,563

	N	48
--	---	----

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζεται η ανάλυση για την εξέταση της σχέσης του χρόνου προϋπηρεσίας στις σχολικές μονάδες αναφοράς με τις τέσσερις διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Ούτε στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 13. Η συσχέτιση του χρόνου προϋπηρεσίας στις σχολικές μονάδες αναφοράς με τις τέσσερις διαστάσεις του ερωτηματολογίου

		Έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο
Ισχυρά	R	,077
	P	,601
	N	48
Αδύναμα	R	-,075
	P	,612
	N	48
Ευκαιρίες	R	,026
	P	,861
	N	48
Απειλές	R	-,020
	P	,894
	N	48

Στον Πίνακα 14 παρατίθεται η ανάλυση για τη σχέση του αριθμού μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που δίδασκαν οι συμμετέχοντες και των τεσσάρων διαστάσεων του ερωτηματολογίου. Όπως διαπιστώνεται, η συσχέτιση με τα αδύναμα σημεία ήταν αρνητική και στατιστικά σημαντική ($r=-0.465$, $p=0.001$). Καμία εκ των υπολοίπων συσχετίσεων δεν ήταν σημαντική.

Πίνακας 14. Η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί με τις τιμές των ερωτηματολογίων

		Αριθμός από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους οποίους διδάσκετε επί του παρόντος
Ισχυρά	R	,037
	P	,805
	N	48
Αδύναμα	R	-,465
	P	,001
	N	48
Ευκαιρίες	R	,176
	P	,231

	N	48
Απειλές	R	,123
	P	,406
	N	48

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Με βάση τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν ορισμένες κεντρικές διαπιστώσεις από τη συγκεκριμένη μελέτη. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την παράλληλη στήριξη ως ένα εγχείρημα το οποίο διακρίνεται από αρκετά ισχυρά στοιχεία με περιορισμένες μόνο αδυναμίες, κυριότερη εκ των οποίων ήταν η ανάπτυξη συνθηκών εκφοβισμού στο σχολείο. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές ευκαιρίες για τη βελτίωση του εγχειρήματος της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, δεν θεωρούσαν πως υπάρχει κάποιος κεντρικός τρόπος μέσω του οποίου αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί, αλλά πολλοί επιμέρους τρόποι με μία παρεμφερή αποτίμηση για πρωτοβουλίες όπως η περαιτέρω αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών, η συνεργασία με τους γονείς, η βελτίωση της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για προτάσεις παρεμφερείς με αυτές των Rice & Zigmond (2000), καταδεικνύοντας τους διαχρονικούς τρόπους μέσω των οποίων τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω την εφαρμογή του εγχειρήματος της παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν, επίσης, ότι υπάρχουν μέτριας κλίμακας απειλές με κεντρικότερη αυτή της ανάπτυξης διαφορετικών πολιτικών για τη διαχείριση της αναπηρίας στο Νηπιαγωγείο. Πράγματι, μια διοίκηση, η οποία δεν στηρίζει ουσιαστικά το εγχείρημα της παράλληλης στήριξης, συνιστά, με βάση την προγενέστερη βιβλιογραφία, μία πολυκεντρική απειλή έναντι αυτού (Mackey et al., 2018).

Επιπλέον, διαπιστώσεις προέκυψαν και μέσω της επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης, που διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών αντιλαμβάνονταν την παράλληλη στήριξη ως ένα εγχείρημα, το οποίο συνεπάγεται σημαντικές ευκαιρίες και ελάχιστες απειλές. Σε γενικές γραμμές, αυτό υποδηλώνει μια πιο θετική αποτίμηση των προοπτικών της παράλληλης στήριξης από τους κατόχους

μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διέθεταν έναν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός της τάξης είχαν και μία αντίληψη περί λιγότερων αδύναμων στοιχείων της παράλληλης στήριξης. Από κοινωνιοψυχολογικής απόψεως, η συστηματική επαφή με τον «άλλο» συνιστά και έναν κατεξοχήν τρόπο άμβλυνσης των στερεοτύπων (Hogg & Vaughan, 2008). Καθώς, επομένως, οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε περαιτέρω επαφή με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της παράλληλης στήριξης, οι σχετικοί μύθοι καταρρίπτονται και οι στάσεις τους για το εν λόγω εγχείρημα γίνονται θετικότερες.

Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη έρευνα για την παράλληλη στήριξη στο Νηπιαγωγείο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών περιέχει ορισμένους περιορισμούς, που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, η έρευνα χρησιμοποιεί δείγμα ευκολίας, δηλαδή τα δεδομένα συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς, που ανήκαν στο οικείο, φιλικό ή επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας. Αυτό μπορεί να περιορίσει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων, καθώς το δείγμα δεν είναι τυχαίο και ενδέχεται να μην αντιπροσωπεύει τον ευρύτερο πληθυσμό των νηπιαγωγών. Δεύτερον, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 48 συμμετέχοντες, το οποίο θεωρείται μικρό. Αυτό μπορεί να περιορίσει την ικανότητα της έρευνας να ανιχνεύσει στατιστικά σημαντικές διαφορές και να περιορίσει την εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Τρίτον, λόγω της χρήσης δείγματος ευκολίας και του μικρού μεγέθους του δείγματος, τα αποτελέσματα της έρευνας ενδέχεται να μην μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερους πληθυσμούς εκπαιδευτικών ή σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τέταρτον, η έρευνα είναι συγχρονική, δηλαδή όλες οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αυτό περιορίζει τη δυνατότητα ανίχνευσης μεταβολών ή εξελίξεων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου. Πέμπτον, η προσωπική εμπλοκή της ερευνήτριας στο αντικείμενο της έρευνας μπορεί να οδηγήσει σε μεροληψία κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Συνεπώς, η συγκεκριμένη μελέτη διακρίνεται από μια σειρά περιορισμών, που υπαγορεύουν την αναγκαιότητα μελλοντικής έρευνας για την περαιτέρω εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναντι της παράλληλης στήριξης στο Νηπιαγωγείο.

Με αφετηρία τη στόχευση, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς του παρόντος εγχειρήματος, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Μια πρώτη πρόταση αφορά τη διερεύνηση της επίδρασης της παράλληλης στήριξης μακροπρόθεσμα.

Ενώ η παρούσα μελέτη ήταν συγχρονική και κατέγραψε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί μια μακροχρόνια μελέτη, που να εξετάζει την εξέλιξη των αντιλήψεων και την πραγματική επίδραση της παράλληλης στήριξης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια τέτοια μελέτη θα μπορούσε να παρακολουθεί τους μαθητές σε διάφορα στάδια της εκπαίδευσής τους, παρέχοντας έτσι πολύτιμα δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης στην προαγωγή της εκπαιδευτικής και ψυχοκοινωνικής τους προόδου.

Δεύτερον, προτείνεται η ανάλυση των εμπειριών των μαθητών και των γονέων. Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών, ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό να διερευνηθούν οι εμπειρίες των ίδιων των μαθητών, που λαμβάνουν παράλληλη στήριξη, καθώς και των γονέων τους. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει τις ανάγκες και τις προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και στην ανάπτυξη πιο εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τρίτον, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη διαφορετικών μοντέλων συμπερίληψης. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στο μοντέλο της παράλληλης στήριξης, του τρίτου δηλαδή μοντέλου των Παπαπέτρου και συν. (2013). Ωστόσο, υπάρχουν και άλλα μοντέλα συμπερίληψης, που εφαρμόζονται διεθνώς. Μια συγκριτική μελέτη, που εξετάζει την αποτελεσματικότητα διαφορετικών μοντέλων συμπερίληψης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί αυτών θα μπορούσε να προσφέρει πολύτιμα συμπεράσματα σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της πλήρους ενσωμάτωσης, των ειδικών τάξεων και άλλων προσεγγίσεων, με στόχο την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων κάθε μοντέλου.

Οι προτάσεις αυτές για μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση και βελτίωση της παράλληλης στήριξης στην εκπαίδευση, προάγοντας την εκπαιδευτική ισότητα και την κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προϋπόθεση, ωστόσο, αυτού είναι η διεξαγωγή ερευνών σε ένα ικανό και αντιπροσωπευτικό μέγεθος δείγματος. Οι μεθοδολογικοί, επομένως, περιορισμοί του παρόντος εγχειρήματος είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψιν κατά το σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών για την εξέταση της παράλληλης στήριξης στο Νηπιαγωγείο.

Τέλος, η συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να οδηγήσει σε ορισμένες προτάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πρώτη πρόταση έχει να κάνει με την περαιτέρω έμφαση στο

ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, εστιάζοντας μάλιστα στην εκδήλωση αυτού του φαινομένου στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου. Όπως διαπιστώθηκε μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, το πιο αδύναμο σημείο της παράλληλης στήριξης, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι η ανάπτυξη των προϋποθέσεων, που προάγουν την εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Κατά συνέπεια, κρίνεται αναγκαίο για την επιτυχία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και του εγχειρήματος παράλληλης στήριξης να αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός ήδη από το πλαίσιο του Νηπιαγωγείου. Η αντιμετώπιση του εκφοβισμού προϋποθέτει παρεμβάσεις γενικότερου χαρακτήρα, οι οποίες εστιάζουν ταυτόχρονα στους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινότητα (Χατζηχρήστου, 2017). Όσοι χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές στη χώρα μας για το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού οφείλουν να αναπτύξουν σχετικές παρεμβάσεις ήδη από την προσχολική ηλικία, θέτοντας επίσης στο επίκεντρο το πρόβλημα του εκφοβισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δεύτερον, η συγκεκριμένη έρευνα οδηγεί στη διαπίστωση μιας θετικής αποτίμησης όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αλλά και ειδικής αγωγής. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών νοείται ως ευκαιρία από πλευράς των εκπαιδευτικών για την περαιτέρω προώθηση του εγχειρήματος της παράλληλης στήριξης. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αναπτύξει ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στη διαχείριση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε μάλιστα να πραγματοποιηθεί μέσω διαδικτυακών σεμιναρίων, τα οποία έχουν κομβικής σημασίας ρόλο στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση της μεταπανδημικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Okunna et al., 2023). Αναπτύσσοντας τέτοιου τύπου σεμινάρια και εκπαιδευτικούς κύκλους, θα ενισχυθούν με χαμηλό για το εκπαιδευτικό σύστημα κόστος οι σχετικές γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Τρίτον, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επικεντρωθεί περαιτέρω στη δίκαιη κατανομή πόρων για την παράλληλη στήριξη στο νηπιαγωγείο, στη χρήση της τεχνολογίας για την προώθηση της παράλληλης στήριξης και στην προσήλωση όσον αφορά την προσέγγιση της συνδιδασκαλίας. Με βάση τον πίνακα 8, πρόκειται για ορισμένες απειλές που γίνονται αντιληπτές σε μέτριο βαθμό από πλευράς των εκπαιδευτικών, υπαγορεύοντας την αναγκαιότητα εξέτασης των σχετικών αυτών απειλών από όσους χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές για την παράλληλη στήριξη στη χώρα μας.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη καταλήγει στη διαπίστωση περί σημαντικών ευκαιριών μέσω του εγχειρήματος, ελάχιστων αδύναμων στοιχείων, μέτριας κλίμακας απειλών και σημαντικών ευκαιριών για την προώθηση της παράλληλης στήριξης στο Νηπιαγωγείο. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι σε γενικές γραμμές ομοιογενής με ορισμένες μόνο διαφοροποιήσεις βάσει του εκπαιδευτικού τους επιπέδου και του αριθμού μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της σχολικής τάξης. Οι διαπιστώσεις αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν από όσους χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές στη χώρα μας, καθώς και από μελετητές ερευνητές του ζητήματος της παράλληλης στήριξης.

Βιβλιογραφία

Νομοθεσία

- N. 2817/2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.
- N. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακαδημαϊκή

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43-72). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αναστασίου, Δ. (2011). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα-Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Addington, J. (2007). The promise of early intervention. *Early intervention in psychiatry*, 1(4), 294-307.
- Aldabas, R. A. (2018). Co-teaching in classrooms: Literature review of teachers' perspective, readiness, and knowledge. *Journal of Education and Practice*, 9(9), 156-161.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Cho, S. (2012). *Critical pedagogy and social change: Critical analysis on the language of possibility*. London: Routledge.
- Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & young children*, 18(2), 74-85.

- Fang, Z., Liu, X., Zhang, C., & Qiao, D. (2023). Early childhood interventions in educational settings that promote school readiness for children with autism and other developmental disabilities: Systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 108, 102257.
- 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.
- Guralnick, M. (2001). A Framework for change in early childhood inclusion. Στο M.J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion. Focus on change (σ.3-35)*. Baltimore: Brookes.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2008). *Social Psychology*. NY: Pearson Education Limited.
- Heissenbuttel, H. (2014, December 22). *Inclusive Culture in schools transforms communities*. Ανάκτηση από YouTube: YouTube: <https://youtu.be/gsbNR2plts>
- Inguaggiato, E., Sgandurra, G., & Cioni, G. (2017). Brain plasticity and early development: Implications for early intervention in neurodevelopmental disorders. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65(5), 299-306.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Θεραπευτική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenges of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: An exploratory study. *The High School Journal*, 88(4), 35-44.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Ashbaugh, K., & Bradshaw, J. (2014). The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International journal of speech-language pathology*, 16(1), 50-56.

- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου, Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροπαλιάς, Τ.Λ. (2013). *Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C., & Fletcher, J. (2018). Leading change to co-teaching in primary schools: A "Down Under" experience. *Educational Review*, 70(4), 465-485.
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79-85.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J. E., Norland, J. J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. London: Routledge.
- 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.
- Murray, C. (2004). Clarifying collaborative roles in urban high schools: General educators' perspectives. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 44-51.
- Okunna, O. K., Iwundu, S. P., & Chukwuemerie, O. C. (2023). Adult learning and vocational training in post-covid-19 era: Issues, challenges and prospects. *Journal of Research in Adult and Continuing Education*, 2(1), 38-59.

- Παπαναστασίου, Ε.Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική Έκδοση.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional Development Needs of General and Special Educators Collaborating in Co-Taught Classrooms. *Journal of Special Education Technology*, 28(1), 1-12.
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή, Ε. (2013). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στην Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Καμένα Βούρλα: Τετράημερο Επιμορφωτικό Συνέδριο: Αναζητώντας τις Δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου II.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2019). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής Υποστήριξης*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Pelekasis, P. (2021). Forecasting the Long-Term Effects of the Pandemic on Children: Towards a COVID-Generation. In: F. Gabrielli, & F. Irtelli, *Anxiety, Uncertainty, and Resilience During the Pandemic Period - Anthropological and Psychological Perspectives*. London: Intech Publishing.
- Rawls, J. (1985). Justice as fairness: Political not metaphysical. *Philosophy & Public Affairs*, 14(3), 223–251.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 190-197.

- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European journal of special needs education*, 27(3), 373-390.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Warger, C. L., & Rutherford Jr, R. B. (1993). Co-teaching to improve social skills. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 21-27.
- Willis, L. D., Kretschmann, G., Lewis, K., & Montes, C. (2014). An engaging pedagogy for Social Education: Co-teaching in a teacher education program. *The Social Educator*, 32(3), 23-36.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2017). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα

Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος-η

Έγγαμος-η

Διαζευγμένος-η

Χήρος-α

Σπουδές:.....

Σχολείο στο οποίο εργάζεστε:.....

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας:.....

Έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:.....

Αριθμός από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους οποίους διδάσκετε επί του παρόντος:.....

Αντιλαμβανόμενες θετικές επιδράσεις

Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω θετικές επιδράσεις της παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

1. Συμβάλλει στη βελτίωση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση					
2. Συμβάλλει στη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων των μη τυπικών μαθητών					
3. Βοηθά στην αύξηση της σχολικής ετοιμότητας των μη τυπικών μαθητών					
4. Δημιουργεί ίσες ευκαιρίες για όλους					
5. Συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική πρόοδο των μη τυπικών μαθητών					
6. Βοηθά στην οικοδόμηση μιας πιο συμπεριληπτικής κοινωνίας					

Αντιλαμβανόμενες αρνητικές επιδράσεις

Κατά πόσο συμφωνείτε με τα παρακάτω αρνητικά όσον αφορά την παράλληλη στήριξη στο νηπιαγωγείο;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--	--------------------	---------	-----------------	---------	--------------------

			ούτε διαφωνώ		
1. Επιβαρύνει το εκπαιδευτικό σύστημα με πρόσθετες δαπάνες (π.χ. λόγω επιπρόσθετου προσωπικού, εκπαιδευτικού υλικού κ.α.)					
2. Παρεμποδίζει την πρόοδο των μη τυπικών μαθητών					
3. Δημιουργεί συνθήκες ευνοϊκές έναντι της ανάπτυξης εκφοβισμού στο σχολείο					
4. Απορρυθμίζει το όλο εκπαιδευτικό έργο					
5. Δεν βοηθά ουσιαστικά τους μη τυπικούς μαθητές					

Αντιλαμβανόμενες απειλές

Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω απειλές όσον αφορά την παράλληλη στήριξη στο νηπιαγωγείο;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η αύξηση της χρήσης της τεχνολογίας στη σχολική τάξη θα παρεμποδίσει περαιτέρω την παράλληλη στήριξη					
2. Σταδιακά το εκπαιδευτικό σύστημα θα αναπτύξει διαφορετικές πολιτικές για τη διαχείριση της αναπηρίας στο νηπιαγωγείο					
3. Η δαπάνη πόρων για την παράλληλη στήριξη θα περιοριστεί στο μέλλον					
4. Κατά μήκος του χρόνου οι γονείς γίνονται πιο αρνητικοί έναντι της παράλληλης στήριξης					

5. Κατά μήκος του χρόνου οι νέες γενιές εκπαιδευτικών δεν μπορούν να ανταποκριθούν το ίδιο ικανά στην παράλληλη στήριξη					
---	--	--	--	--	--

Ευκαιρίες

Πως θα μπορούσε να βελτιωθεί ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Με την περαιτέρω αξιοποίηση φιλικών για τους μαθητές με αναπηρία ΤΠΕ					
2. Με την ανάπτυξη καλύτερων συνεργασιών με τους γονείς					
3. Με την περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής					
4. Με την περαιτέρω εκπαίδευση και					

κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής					
5. Με την ευρύτερη βελτίωση της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας όσον αφορά το ζήτημα της αναπηρίας					
6. Εάν η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος προωθήσει πιο ενεργά την παράλληλη στήριξη, η εφαρμογή της θα βελτιωθεί					
7. Εάν οι διευθυντές προωθήσουν πιο ενεργά την παράλληλη στήριξη, η εφαρμογή της θα βελτιωθεί					