ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Ανάπτυξη μοντέλου σύγχρονης εξ αποστάσεως ψυχοεκπαιδευτικής
υποστήριξης για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές
δυσκολίες σε μη αστικά - απομακρυσμένα σχολεία**

Καγκαρά Δήμητρα

Βόλος, 2020

«Το έργο συγχρηματοδοτείται από το ΕΛΙΔΕΚ και τη ΓΓΕΤ στο πλαίσιο της 1^{ης}

Προκήρυξης Υποτροφιών ΕΛΙΔΕΚ για υποψήφιους διδάκτορες»

Copyright © Καγκαρά Δήμητρα 2020

Κανένα μέρος αυτής της δημοσίευσης δεν μπορεί να ανατυπωθεί, να αναπαραχθεί, να αποθηκευτεί ή να χρησιμοποιηθεί σε οποιαδήποτε μορφή ή από οποιοδήποτε ηλεκτρονικό ή άλλο μέσο, που είναι τώρα γνωστό ή εφεξής εφευρεθέν, συμπεριλαμβανομένης της φωτοαντιγραφής και καταγραφής ή σε οποιοδήποτε σύστημα αποθήκευσης ή ανάκτησης πληροφοριών, εκτός από το σκοπό της δίκαιης χρήσης, χωρίς τη γραπτή άδεια του συντάκτη.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν υποδηλώνει την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα (σύμφωνα με τις διατάξεις άρθρου 202, παρ. 2 του Ν.5343/1932).

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

Τζιβινίκου Σωτηρία (Επιβλέπουσα) Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βλάχος Φίλιππος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σταυρούση Παναγιώτα Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Τζιβινίκου Σωτηρία (Επιβλέπουσα) Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βλάχος Φίλιππος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σταυρούση Παναγιώτα Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κουτούζης Εμμανουήλ Αναπληρωτής Καθηγητής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Ρουσσάκης Γιάννης Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φιλιππάτου Διαμάντω Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Ανδρέου Ελένη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Στην οικογένειά μου...

και σε όλους τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν καθημερινά να δημιουργήσουν
νησίδες προστασίας για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τη βαθιά και ειλικρινή ευγνωμοσύνη μου προς την επιβλέπουσα της διδακτορικής διατριβής την επίκουρη καθηγήτρια Σωτηρία Τζιβινίκου που υπήρξε σπουδαία μέντορας. Θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την επιστημονική καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές, τον χρόνο που διέθεσε και την επιστημονική υποστήριξη που παρείχε κατά τη διάρκεια αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την Τριμελή Συμβουλευτική Επιτροπή την Επίκουρη Καθηγήτρια Τζιβινίκου Σωτηρία, την Επίκουρη Καθηγήτρια Σταυρούση Παναγιώτα και τον Καθηγητή Βλάχο Φίλιππο που δέχτηκαν να είναι μέλη της επιτροπής, να μοιράζονται γενναιόδωρα την εμπειρογνωμοσύνη τους και τον χρόνο τους στην εξέταση αυτής της διατριβής και στην παροχή πολύτιμων στοιχείων.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την Επταμελή Εξεταστική Επιτροπή για την αποδοχή να είναι μέλη αυτής της επιτροπής, να μοιράζονται γενναιόδωρα την εμπειρογνωμοσύνη τους και για το χρόνο που αφιέρωσαν στην εξέταση αυτής της διατριβής και στην παροχή πολύτιμων στοιχείων.

Ευχαριστώ τον Δρ. Μενεξέ Γεώργιο για τις συμβουλές του κατά τη διάρκεια της συγγραφής του κεφαλαίου της μεθοδολογίας.

Οι λέξεις δεν μπορούν να εκφράσουν πόσο ευγνώμων είμαι στα στελέχη της εκπαίδευσης, στους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς που ευγενικά και οικειοθελώς συμμετείχαν στη μελέτη μου, υποστήριξαν τις προσπάθειές μου και είχαν την καλοσύνη να μοιραστούν μαζί μου το χρόνο τους και τη σχολική τους καθημερινότητα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου Γιώργο για την υπομονή του, για τη συνεχή ενθάρρυνση και υποστήριξη. Τέλος ευχαριστώ όλα τα μέλη της οικογένειάς μου και ιδιαίτερα τους γονείς μου Σπύρο και Παυλίνα και τα αδέρφια μου Άγγελο και Μαρία για την υποστήριξή τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	11
Abstract	14
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	16
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	21
2.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	21
2.2 Η εξ αποστάσεως επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	26
2.3 Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	27
2.4 Η εκπαίδευση με έμφαση στην ειδική αγωγή στα απομακρυσμένα σχολεία	32
2.5 Δυσκολίες των εκπαιδευτικών στα απομακρυσμένα σχολεία που σχετίζονται με τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	40
2.6 Απομακρυσμένα σχολεία στην Ελλάδα: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών	42
2.7 Συνεργασία των πανεπιστημίων με τα ΜΑΑΣ για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών	44
2.8 Η άμεσα ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη (coaching) ως μέσο για την επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών	46
2.9 Μοντέλα ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης μέσα στο σχολικό πλαίσιο	50
2.10 Η άμεσα ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη με τη διαμεσολάβηση των υπολογιστών και του διαδικτύου(e-coaching).	56
2.11 Τα περιβαλλοντικά οφέλη των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	61
Κεφάλαιο 3: Αναγκαιότητα, Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα	66
3.1 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	66
3.2 Σκοπός της έρευνας.....	70

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα	73
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία	74
4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός	74
4.2 Ερευνητικά εργαλεία	86
4.3 Συμμετέχοντες.....	98
4.4 Διαδικασία.....	100
4.5 Ερευνητική Δεοντολογία.....	110
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	112
5.1 Αποτελέσματα πρώτου ερευνητικού σταδίου.....	112
5.2 Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού σταδίου	123
5.3 Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού σταδίου	129
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση	151
6.1 Συζήτηση σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	151
6.2 Συζήτηση για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα	161
6.3 Συζήτηση για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα	166
6.4 Συζήτηση για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.....	174
6.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	179
6.6 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις και μελλοντικές προοπτικές	180
6.7 Αναστοχασμός ερευνήτριας	182
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	218
Παράρτημα Α	218
Παράρτημα Β	221
Παράρτημα Γ	225
Παράρτημα Δ	230
Παράρτημα Ε	231

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. <i>Ερευνητικά στάδια</i>	77
Πίνακας 2. <i>Δείκτης Cronbach's Alpha</i>	91
Πίνακας 3. <i>Δεξιότητες εκπαιδευτικών και διεργασίες ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης</i>	93
Πίνακας 4. <i>Είδος 1. Μεγάλη Οθόνη Η/Υ</i>	96
Πίνακας 5. <i>Είδος 2. Η/Υ</i>	97
Πίνακας 6. <i>Είδος 3. Σύστημα Μικρομεγαφώνου</i>	97
Πίνακας 7. <i>Είδος 4. Κάμερα</i>	97
Πίνακας 8. <i>Κωδικοί και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις</i>	112
Πίνακας 9. <i>Περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου</i>	123
Πίνακας 10. <i>Καταγραφή εμφάνισης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και δεξιοτήτων της διαδικασίας του coaching</i>	130
Πίνακας 11. <i>Αρχική κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων σχετικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας πριν την εφαρμογή του μοντέλου</i>	134
Πίνακας 12. <i>Αρχική κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων σχετικά την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μετά την εφαρμογή του μοντέλου</i>	137
Πίνακας 13. <i>Μετατροπή κωδικών σε θέματα</i>	139
Πίνακας 14. <i>Καταγραφή απαντήσεων ανά θέμα πριν από την εφαρμογή του μοντέλου</i>	141
Πίνακας 15. <i>Καταγραφή απαντήσεων ανά θέμα μετά από την εφαρμογή του μοντέλου</i>	142
Πίνακας 16. <i>Καταγραφή συγκριτικών πλεονεκτημάτων του προτεινόμενου μοντέλου έναντι της παρούσας κατάστασης στα σχολεία ΜΑΑΣ</i>	143

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Roadmap διαδικασιών της έρευνας.....	101
Σχήμα 2. Θεωρητικός σχεδιασμός του μοντέλου	104
Σχήμα 3. Ανάγκες για εξατομικευμένη επιμόρφωση, υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση.....	122
Σχήμα 4. Δυσκολίες που προκύπτουν από τη συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τις ατομικές τους δυσκολίες	123
Σχήμα 5. Γράφημα καταγραφής εμφάνισης δεξιοτήτων	130
Σχήμα 6. Διάγραμμα λειτουργίας του μοντέλου.....	132

Περίληψη

Στόχος της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η ανάπτυξη ενός ψυχοεκπαιδευτικού μοντέλου υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου των ειδικών παιδαγωγών των απομακρυσμένων σχολείων (ΜΑΑΣ)¹. Το μοντέλο αυτό βασίζεται αφενός στις διαδικασίες της εξ αποστάσεως-σύγχρονης εκπαίδευσης, αφετέρου δε, υιοθετεί τις αρχές της άμεσα ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης και καθοδήγησης, που ορίζεται ως coaching.

Με μια διασταλτική οπτική, στόχος της παρούσας έρευνας, είναι η ανάπτυξη ενός ψυχοεκπαιδευτικού μοντέλου υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου των ειδικών παιδαγωγών, ανεξάρτητα από γεωγραφικούς περιορισμούς, προσανατολισμένο στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες καθενός από αυτούς, με έμφαση στη δυνατότητα επιλογής της συχνότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών και της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησής τους, με τελικό στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του ίδιου του ειδικού παιδαγωγού προς όφελος των μαθητών τους με μαθησιακές δυσκολίες.

Η παρούσα έρευνα αξιοποιώντας τα ευρήματα από την καταγραφή των αναγκών, σε συνδυασμό με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, αναπτύσσει ένα μοντέλο ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης των ειδικών παιδαγωγών ΜΑΑΣ και στη συνέχεια εφαρμόζει πιλοτικά το μοντέλο αυτό και το αξιολογεί συγκρίνοντάς το με την παρούσα κατάσταση ως προς τις προσφερόμενες αντίστοιχες υπηρεσίες. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη μέθοδος, η «μέθοδος της έρευνας που βασίζεται στο σχεδιασμό» (Design-Based Research). Η παρούσα έρευνα αποτελείται από τρία ερευνητικά στάδια στα οποία χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία,

---

¹ ΜΑΑΣ=μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία

τεχνικές και συμμετέχοντες. Στην πρώτη ερευνητική φάση το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελούσαν στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί (γενικής εκπαίδευσης και ειδικοί παιδαγωγοί) της πράξης και το ερευνητικό εργαλείο ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη για την καταγραφή των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη ερευνητική φάση συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί (γενικής εκπαίδευσης και ειδικοί παιδαγωγοί) απομακρυσμένων σχολείων, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο δομήθηκε το ερωτηματολόγιο ανίχνευσης και καταγραφής ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών, εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή έχουν διδάξει μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία. Τέλος, στην τρίτη φάση της έρευνας συμμετείχαν τρεις ειδικοί παιδαγωγοί που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε τμήματα ένταξης σε τρία μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικά εργαλεία τη Cisco Webex platform, το check list, το Atlas ti 8. και την ημιδομημένη συνέντευξη για την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την παρούσα κατάσταση στα σχολεία ΜΑΑΣ σχετικά με τις προσφερόμενες υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης προς τους ειδικούς παιδαγωγούς, σύμφωνα με στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς της πράξης. Καταγράφηκαν επίσης οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη άρση/άμβλυνση των δυσκολιών για ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη, που αντιμετωπίζουν στην παρούσα κατάσταση, καθώς και ποιοι τρόποι και διαδικασίες προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ σε απομακρυσμένα σχολεία.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το μοντέλο της σύγχρονης εξ αποστάσεως ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, κατάφερε να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες και να

βελτιώσει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών ΜΑΑΣ. Επιπροσθέτως, καταγράφηκαν συγκριτικά πλεονεκτήματα του προτεινόμενου μοντέλου έναντι της παρούσας κατάστασης στα σχολεία ΜΑΑΣ ως προς τις προσφερόμενες υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης σε θέματα που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα, την ευκολία εφαρμογής, το κόστος εφαρμογής και τις οικολογικές προεκτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη, εξ αποστάσεως coaching, μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία, Cisco Webex πλατφόρμα, έρευνα που βασίζεται στο σχεδιασμό (Design-Based Research).

Abstract

The aim of this doctoral dissertation is to develop a psychoeducational support model for special educators of non-urban, rural schools. This model is based on the processes of distance-modern education, and it adopts the principles of direct feedback and guidance, who are better described as coaching.

On a broad perspective, the model will provide psychoeducational support to special educators, regardless of geographical constraints, oriented to their specific and unique needs. Emphasis is also given on the frequency of services offered as well as on continuous formative assessment in order to enhance the effectiveness of special educators, for the benefit of their students with learning or other difficulties.

By combining findings on current needs with the findings of the international literature, the present study develops a model of psychoeducational support for special educators in non-urban, rural schools. Subsequently it applies a pilot version of the model and evaluates it by comparing it with the corresponding services that are currently offered. For the needs of the research, the "design-based research method" was chosen as the most appropriate method. The present study consists of three research stages in which different research tools, techniques and participants were used. In the first research phase, the participants sample consisted of executive members of the educational system and educators (general and special educators). Semi-structured interviews were used as a research tool to record teachers' psychoeducational needs. In the second research phase, ninety educators (general and special educators) from non-urban remote schools participated, while a questionnaire was created ad hoc as a research tool to detect and list the psychoeducational needs of teachers who teach or have taught students with special learning difficulties in non-urban, rural schools.

Finally, in the third phase of the research, three special educators who support students with learning difficulties in inclusive classes in three non-urban, rural schools, participated. During this phase, Cisco Webex platform, check list, Atlas ti 8. and semi-structured interviews regarding teachers' sense of self-efficacy, were used as research tools.

The findings of the research highlighted the current situation in non-urban, rural schools regarding the psychoeducational support services that are offered to special educators, according to executive members of the education system and teachers. Teachers' suggestions for alleviating the current difficulties of psychoeducational support, as well as the ways and procedures proposed by the international literature to support teachers in remote schools, were also documented.

An important finding of the present study is the fact that the model of modern distance psychoeducational support developed for the needs of the present research, was applied with success in real conditions and was able to improve the sense of self-efficacy of special educators in non-urban, rural schools. In addition, comparative advantages of the proposed model over the current situation in non-urban, rural schools were documented in terms of the psycho-educational support services that are offered in matters related to efficiency, ease of implementation, implementation costs and ecological extensions.

Key words: Psychoeducational support, e-coaching, non-urban, rural schools, Cisco Webex platform, Design-Based Research.

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η αποτελεσματική εκπαίδευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απασχολεί έντονα και διαχρονικά, τη διεθνή επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, όπως φαίνεται από την πλούσια βιβλιογραφία, και τις πολλαπλές διεπιστημονικές οπτικές οι οποίες καταγράφονται σε αυτήν (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2018; Lokanadhareddy, 2005; Snowling & Hulme, 2011; Tomlinson & Jarvis, 2009). Τα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν οδηγήσει στην ανάγκη παροχής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάλληλων για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες βασίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες διδακτικές πρακτικές (Hornby, 2015; Valle & Connor, 2019; VDOE, 2014).

Η αναζήτηση επιστημονικά τεκμηριωμένων πρακτικών στην ειδική εκπαίδευση υπήρξε μια σημαντική πρόοδος στον τομέα, διότι έδωσε τη δυνατότητα να αναπτυχθούν αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα και πιο θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cook & Odom, 2013; Ebbels, McCartney, Slonims, Dockrell, & Norbury, 2019; Schles & Robertson, 2019). Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν γενικά ότι η ευρεία εφαρμογή των πρακτικών και των παρεμβάσεων που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες για την αξιόπιστη αύξηση των επιδόσεων των μαθητών θα έχει ως αποτέλεσμα αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα (Bryant, Bryant, & Smith, 2019; Cook, Smith, & Tankersley, 2012; Mitchell & Sutherland, 2020; Slavin, 2008).

Ωστόσο, οι ιδιαίτερες δεξιότητες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συχνά δεν είναι

επαρκώς ανεπτυγμένες από τις προπτυχιακές σπουδές τους, γεγονός που οδηγεί στην ανάγκη υποστήριξης των δεξιοτήτων αυτών με διαδικασίες επιμόρφωσης και προσωπικής και ενδοϋπηρεσιακής ανάπτυξης. Στόχος των διαδικασιών αυτών είναι η βελτίωση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin, 2014), η οποία οδηγεί εντέλει, στην αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Bell, 2013).

Η κάλυψη των αναγκών επιμόρφωσης και γενικότερα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεν είναι βέβαια μια εύκολη, ευχερής και συχνά προσφερόμενη δυνατότητα για όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από ειδικότητα, βαθμίδα εκπαίδευσης, και το είδος σχολείου (γενικά ή ειδικά). Ωστόσο, η εγγύτητα ή μη προς τους φορείς παροχής των υπηρεσιών επιμόρφωσης μπορεί να αποτελέσει έναν ιδιαίτερα επιβαρυντικό παράγοντα, που μπορεί να θέσει επιπρόσθετα εμπόδια στην όλη αυτή διαδικασία.

Έτσι, για παράδειγμα, οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα μη αστικά απομακρυσμένα σχολεία, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να έχουν πρόσβαση και να εφαρμόζουν πρακτικές που βασίζονται στην έρευνα λόγω έλλειψης επαγγελματικής ανάπτυξης και περιορισμένων αλληλεπιδράσεων με συναδέλφους με πείρα (Harley, Ysasi, Bishop, & Fleming, 2017; Johnson, 2015).

Η πλέον προσφερόμενη λύση στην αντικειμενική δυσκολία της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών των μη αστικών και απομακρυσμένων σχολείων, είναι η εξ αποστάσεως διαδικασία εκπαίδευσης, καθώς η τεχνολογία και ειδικά η χρήση εκπαιδευτικών πλατφορμών μπορούν να διαμεσολαβήσουν και να δημιουργήσουν μια διαδικτυακή εγγύτητα μεταξύ επιμορφούμενων και επιμορφωτών. Έτσι, η εξ

αποστάσεως επαγγελματική υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει στην άρση αυτών των προκλήσεων συνδέοντας τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τα πανεπιστημιακά προγράμματα υποστήριξης (Elliott, 2017; Erickson, Noonan, & McCall, 2012; Sindelar et al., 2018).

Ζητούμενο βέβαια παραμένει, η διερεύνηση του κατά πόσο κρίσιμα θέματα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επαγγελματικής ανάπτυξης, με τη διαμεσολάβηση των ειδικών πλατφορμών και των εξ αποστάσεως διαδικασιών. Ένα από τα κρίσιμα αυτά θέματα είναι η ανάπτυξη και περαιτέρω βελτίωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας τους, καθώς επηρεάζει έμμεσα την ίδια την αποτελεσματικότητα της μάθησης των μαθητών με ΜΔ (Wilson, Marks, Woolfson, & Durkin, 2020).

Έγιναν κάποιες επιτυχείς προσπάθειες, όπως αυτές έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία, σημειώνοντας μάλιστα ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί μέσα από της συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα (Anthony, Gimbert, & Fultz, 2013; Reeves & Chiang, 2019; Weber, Prilop, & Kleinknecht, 2019; Yoo, 2016;), τονίζοντας δε ότι τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα ήταν εξίσου αποτελεσματικά με τα παραδοσιακά προγράμματα υποστήριξης (Fettig, Barton, Carter, & Eisenhower, 2016; Scheeler, Congdon, & Stansbery, 2010).

Μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ είναι και μέσω της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης (coaching) ειδικά για κάθε δάσκαλο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην πράξη (Coogle, Ottley, Storie, Rahn, & Burt, 2017;

Coogle, Rahn, Ottley, & Storie, 2016; Kretlow & Bartholomew, 2010; Marturana & Woods, 2012). Στην περίπτωση της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ένας εκπαιδευτής είναι αυτός που συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να παρέχει υποστήριξη στην εκτέλεση των καθηκόντων τους ως εκπαιδευτικών. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την υποστήριξη για τη διαδικασία της διδασκαλίας, για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης ή για την αντιμετώπιση των αναγκών ενός συγκεκριμένου μαθητή.

Το coaching αναφέρεται σε μια διαδικασία στην οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει την αρχική προετοιμασία, η οποία στη συνέχεια ακολουθείται από συνεχή εξατομικευμένη υποστήριξη και ανατροφοδότηση από έμπειρο εκπαιδευτή (Kretlow & Bartholomew, 2010). Το coaching μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ υποστήριξη που συνδέεται άμεσα με την τάξη τους και τις πρακτικές διδασκαλίας και μπορεί να ενσωματωθεί στα προγράμματα ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης, καθώς εξαρτάται από τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές διδασκαλίας τους (Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013).

Τα θέματα αυτά με απασχόλησαν ως εργαζόμενη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μάλιστα με την ειδικότητα της ψυχολόγου στην ειδική αγωγή, έτσι ως ερευνήτρια το επιστημονικό μου ενδιαφέρον εστιάζεται στην ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα μη αστικά απομακρυσμένα σχολεία στην Ελλάδα. Παρά την πυκνή λοιπόν βιβλιογραφική παραγωγή, εξακολουθούν να υφίστανται άλυτα θέματα προς διαχείριση και επίλυση όπως είναι ελλείψεις εξειδικευμένου προσωπικού, πόρων, οικονομικών και

τεχνολογικών, και κυρίως η συστηματοποίηση των διαδικασιών για τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων.

Η έλλειψη λοιπόν των ερευνητικών δεδομένων και ευρημάτων σχετικά με τα θέματα αυτά, πυροδότησε το ενδιαφέρον μου να μελετήσω την περιοχή αυτή και να συμβάλω στην κάλυψη του σχετικού βιβλιογραφικού κενού.

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια μεγάλη πρόκληση για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς (Lokanadhareddy, 2005). Στην παρούσα έρευνα ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών όπως διατυπώθηκαν από το NJCLD (2011) όπου αναφέρεται ότι: οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων.

Παράλληλα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιδεικνύουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- 1) παρορμητική συμπεριφορά
- 2) ακατάλληλη ανταπόκριση σε σχολικές ή κοινωνικές περιστάσεις

- 3) δυσκολία συγκέντρωσης στο έργο (εύκολη απόσπαση της προσοχής)
- 4) αδυναμία εύρεσης του κατάλληλου τρόπου για να εκφράσουν κάτι
- 5) μη συνεπής σχολική απόδοση
- 6) ανώριμος τρόπος ομιλίας
- 7) δυσκολία στην καλή ακρόαση
- 8) προβλήματα αντιμετώπισης νέων καταστάσεων στη ζωή τους
- 9) προβλήματα στην κατανόηση λέξεων ή εννοιών (Τζιβινίκου, 2015).

Στη χώρα δεν μας υπάρχουν σαφή στοιχεία για τον επιπολασμό των μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, σε έρευνα σχετικά με την αναπτυξιακή δυσλεξία η οποία πολλές φορές ταυτίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι το ποσοστό του επιπολασμού της αναπτυξιακής δυσλεξίας ανέρχεται σε 5,52%, όπου τα αγόρια φαίνεται να εμφανίζουν διπλάσια ποσοστά από τα κορίτσια (Vlachos et al., 2013).

Αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν τη σχολική αποτυχία λόγω της απουσίας έγκαιρης ανίχνευσης και αποτελεσματικής υποστήριξης και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ορισμένες φορές ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί και ορισμένοι αναζητούν με προσωπική πρωτοβουλία την επιμόρφωσή τους, λόγω της απουσίας ενός υποστηρικτικού πλαισίου (Παντελιάδου, 2011). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολυποίκιλα, γεγονός που οφείλεται τόσο στην ίδια την φύση των μαθησιακών δυσκολιών, όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Λόγω των πολλών και διαφορετικών αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αναγκαία η διαρκής αναζήτηση και αξιολόγηση αποτελεσματικών μοντέλων και τρόπων διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2011).

Στις ΗΠΑ σύμφωνα με το νόμο IDEA (2004) στους μαθητές οι οποίοι μετά από ενδελεχή αξιολόγηση εντάσσονται στους δικαιούχους των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης, παρέχεται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλο για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Παράλληλα, για την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες βασίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες διδακτικές πρακτικές (VDOE, 2014).

Για την επιτυχή προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις νέες εκπαιδευτικές αλλαγές και για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται ακόμη πιο επιτακτική η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσονται επαγγελματικά προκειμένου να είναι σε θέση να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, για να μπορέσουν να φτάσουν το μέγιστο δυνατό των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Bell, 2013). Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Rose, 2009).

Για να καλύψουν τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν και το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας τους (Tomlinson & Jarvis, 2009). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απαντήσουν στις ανάγκες τους με καλύτερη οργάνωση, περισσότερη ενισχυμένη διδασκαλία, με συνεχή αξιολόγηση και με εξατομικευμένες παρεμβάσεις βασισμένες στις ιδιαίτερες δυσκολίες των μαθητών (Snowling & Hulme, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΘ χρειάζεται να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τις διαδικασίες που σχετίζονται με την αναγνώριση και

την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και το σχεδιασμό και την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας, καθώς η επαγγελματική τους ανάπτυξη μπορεί να έχει θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητά τους (Bayar, 2014). Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει βρεθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Leyser & Tappendford, 2001; Van-Reusen, Shoho, & Barker, 2000). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Dixon, Yssel McConnell και Hardin (2014) διαπιστώθηκε ότι με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στην παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν εντοπίσει δεξιότητες και πρακτικές για το τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να βελτιώσουν τα αποτελέσματα των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της κάλυψης ακαδημαϊκών και λειτουργικών αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης αυξάνουν τη γνώση των εκπαιδευτικών και βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Darling-Hammond et al., 2009; DeMonte, 2013; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007). Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Peter (2013) βρέθηκε ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης των εκπαιδευτικών μπορούν να τους βοηθήσουν στην βελτίωση της κατανόησης και στην ανάπτυξη και βελτίωση των ικανοτήτων τους για πιο αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρά την σημαντικότητα της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αρκετοί μαθητές υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς που έχουν ελάχιστες ή και καθόλου γνώσεις πάνω στο θέμα (Shady, Luther, & Richman, 2013).

Για αυτό τον λόγο είναι σημαντική η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να βελτιώσει τις γνώσεις και τις πρακτικές τους αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών αυτών (Pugach & Winn, 2011). Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κρίσιμη για τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, καθώς η έλλειψη επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορεί να μειώσει σημαντικά την αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική πράξη (Cook & Schirmer, 2003).

Σύμφωνα με τον Dahle (2003), είναι πολύ σημαντική η σωστή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν αποτελεσματικά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται αναποτελεσματικοί αναφορικά με τις ικανότητες τους να υποστηρίξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (DeSimone & Parmar, 2006). Στην έρευνα των Shady, Luther και Richman (2013) αναφέρεται το γεγονός ότι για τη βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητο να προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση μέσα από την ανάπτυξη και εφαρμογή δράσεων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ειδική εκπαίδευση (Mittler, 2000). Είναι επίσης σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν για να μπορούν να εφαρμόζουν επιστημονικά αποδεδειγμένες μεθόδους διδασκαλίας για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη ειδική εκπαίδευση (Cook & Odom, 2013). Τα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία υποδεικνύουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης αυξάνονται οι γνώσεις τους και οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές και βελτιώνονται τα

μαθησιακά αποτελέσματα (Blank & De las Alas, 2009; Gersten, Taylor, Keys, Rolfhus, & Newman-Gonchar, 2014; Rotermund, DeRoche, & Ottem, 2017).

2.2 Η εξ αποστάσεως επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Καθώς με την εξ αποστάσεως επαγγελματική ανάπτυξη μπορούν να ξεπεραστούν οι γεωγραφικοί περιορισμοί και οι περιορισμοί που σχετίζονται με τον χρόνο, μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες περισσότερων ατόμων σε σύγκριση με την παραδοσιακή επαγγελματική ανάπτυξη (Adams, 2010). Η ανάγκη επαγγελματικής εξέλιξης που μπορεί να ταιριάζει με τα πολύσχολα προγράμματα των εκπαιδευτικών και που μπορεί να βασίζεται σε ισχυρούς πόρους που συχνά δεν είναι διαθέσιμοι σε τοπικό επίπεδο και που μπορούν να δημιουργήσουν μια πορεία προς την παροχή συνεχούς υποστήριξης σε πραγματικό χρόνο έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη των εξ αποστάσεως επαγγελματικών προγραμμάτων υποστήριξη (Dede, 2004). Γενικά, τα προγράμματα αυτά είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών στο δικό τους χρόνο και μπορούν να παρέχουν άμεση βοήθεια. Επιπλέον, παρέχουν συχνά πρόσβαση στα σχολεία σε επαγγελματίες και πόρους με λιγότερους περιορισμούς (Dede, Jass Ketelhut, Whitehouse, Breit, & McCloskey, 2009).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Erickson, Noonan και McCall (2012) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα απομακρυσμένα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως επαγγελματικής ανάπτυξης βελτίωσαν τις γνώσεις τους, αύξησαν την προσωπική ικανότητα για την εφαρμογή πρακτικών που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες και τα εφάρμοσαν με επιτυχία στην εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες

ανέπτυξαν ουσιαστικές, συνεργατικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους σε ολόκληρη τη χώρα. Προγράμματα προετοιμασίας προσωπικού στην ειδική εκπαίδευση έχουν κάνει εκτεταμένη χρήση εξ αποστάσεως προγραμμάτων για να προσφέρουν επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ (Jung, Galyon-Keramidas, Collins, & Ludlow, 2006).

2.3 Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Bruno, 2018). Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχή υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Wilson, Marks, Woolfson, & Durkin, 2020). Μπορεί επίσης, να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών και τις συμπεριφορικές τους αντιδράσεις (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Η στάση των εκπαιδευτικών και η προθυμία τους να συμπεριλάβουν τους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και η αντιληπτή εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στις ικανότητες τους ή η αίσθηση της αποτελεσματικότητας για την ικανότητά τους να συνεργαστούν με αυτούς τους μαθητές θα καθορίσουν την επιτυχία της υποστήριξης (McLeskey, Waldron, So, Swanson, & Loveland, 2001).

Ο Bandura (1986, 1997) έδωσε έμφαση στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας στη θεωρία του για την κοινωνική μάθηση. Ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως "την κρίση των ανθρώπων για τις δυνατότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν τις δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη καθορισμένων τύπων επιδόσεων" (Bandura, 1986, σελ. 391). Ο Bandura (1997, σελ.

193) κάνει διαχωρισμό ανάμεσα "στις εκτιμήσεις ενός ατόμου ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και στις προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα, την πεποίθηση ότι μπορεί κανείς να εκτελέσει με επιτυχία μια συμπεριφορά που θα οδηγήσει σε ορισμένα αποτελέσματα".

Η ιδέα της αυτοαποτελεσματικότητας εισήχθη για πρώτη φορά από τον Bandura (1977) στο ευρέως αναφερόμενο άρθρο του "Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change". Σύμφωνα με τον ίδιο, η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια κρίση ικανότητας εκτέλεσης ενός συγκεκριμένου τύπου απόδοσης (Bandura, 2006). Η αυτοαποτελεσματικότητα στηρίζεται στην κοινωνική θεωρητική νοημοσύνη που ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι είναι σε θέση να ασκήσουν κάποιο έλεγχο στην αυτοανάπτυξη και στις συνθήκες της ζωής τους, αν και πολλά πράγματα εξαρτώνται, τουλάχιστον εν μέρει, από την τύχη (Bandura, 2006). Η αυτοαποτελεσματικότητα κατασκευάζεται από τέσσερις κύριες πηγές: την εμπειρία, παρατηρώντας ανθρώπους παρόμοιους με τον εαυτό τους να διαχειρίζονται επιτυχώς τις εργασίες τους, τις κοινωνικές πεποιθήσεις και τις σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις (Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με τα μαθησιακά αποτελέσματα και με τη συμπεριφορά των μαθητών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών των Tschannen-Moran και Hoy (2001) ανέφερε ότι οι πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την επιτυχία, το κίνητρο και την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των μαθητών. Η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη συμπεριφορά τους στην τάξη, όπως οι προσπάθειες που καταβάλλουν επενδύοντας στη διδασκαλία και τους στόχους τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας ήταν πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους για να

καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012).

Η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να επικρίνουν λιγότερο τα μαθητικά λάθη και να επιμένουν στην παροχή βοήθειας σε μαθητές με ΜΔ (Klassen & Tze, 2014). Η υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα συνδέθηκε επίσης με την πιο θετική χρήση στρατηγικών για τη διαχείριση της τάξης, τη συμμετοχή στην κατάρτιση ή τη χρήση εκπαιδευτικών εργασιών που σχετίζονται με θέματα όπως τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΜΔ, τις προσαρμογές των προγραμμάτων σπουδών, ενώ η διαχείριση της συμπεριφοράς και η χρήση βοηθητικής τεχνολογίας συσχετίζονται επίσης με υψηλότερες βαθμολογίες αυτοαποτελεσματικότητας για την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lancaster & Bain, 2007). Τα ευρήματα έρευνας έχουν δείξει ότι η κατάρτιση στον τομέα των μαθητών με ΕΕΑ ανεξάρτητα από τον βαθμό κατάρτισης (εγγραφή σε ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή συμμετοχή σε σεμινάρια ή εργαστήρια), σε σύγκριση με καμία ή ελάχιστη εκπαίδευση, ήταν πιο αποτελεσματική προωθώντας σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες και στους τέσσερις παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας (Leyser, Zeiger, & Romi, 2011).

Επιπλέον, οι Hastings και Brown (2002) έχουν διαπιστώσει ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας δεν κατόρθωσαν να διαχειριστούν επιτυχώς τις προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτοί οι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε αυτές τις συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχουν τη δυνατότητα να έχουν εκτεταμένη επίβλεψη από εξειδικευμένο προσωπικό (Flores, Shippen, Alberto, & Crowe, 2004). Επίσης, έχουν εμπειρία διδασκαλίας μόνο από τις δικές τους

αίθουσες διδασκαλίας, με περιοδικές επισκέψεις από επόπτες και υπάρχουν περιορισμένες ευκαιρίες να παρακολουθήσουν ανατροφοδοτούμενα προγράμματα υποστήριξης. Οι παροχές περισσότερων ευκαιριών συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης μπορούν να ανακουφίσουν αυτές τις μοναδικές δυσκολίες και μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να βελτιώσουν την αυτοαποτελεσματικότητα τους (Lee, Patterson, & Vega, 2011).

Η υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό διευρύνει την ικανότητα των εκπαιδευτικών και τη θετική εργασιακή εμπειρία τους (Gehrke & McCoy, 2007). Οι έμπειροι εκπαιδευτές είναι επίσης σημαντικό να αποτελούν μέρος των καθημερινών αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών καθώς, οι υποστηρικτικές σχέσεις ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η παγκόσμια τάση προς μια πιο περιεκτική εκπαίδευση είχε επιπτώσεις στην έρευνα σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Almog & Shechtman, 2007; Leyser, Zeiger, & Romi, 2011; Malinen, Savolainen, & Xu, 2012; Romi & Leyser, 2006). Τα ερευνητικά ερωτήματα αυτών των μελετών έχουν συχνά ασχοληθεί με θέματα όπως η συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ή την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις στάσεις σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012).

Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2007) υπενθυμίζουν στους ερευνητές ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι συγκεκριμένη για κάθε περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αισθάνονται αποτελεσματικοί για τη

διδασκαλία ορισμένων θεμάτων σε ορισμένους μαθητές, σε ορισμένα θέματα, ενώ αντιλαμβάνονται ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί υπό διαφορετικές συνθήκες. Η φύση του συγκεκριμένου περιβάλλοντος και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού καθιστά επίσης χρήσιμη τη δοκιμή της θεωρητικής υπόθεσης που υποδηλώνει την ύπαρξη διαφορετικής αυτοαποτελεσματικότητας σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια και τη χρήση ειδικών ερευνητικών μέσων που τονίζουν το συγκεκριμένο θέμα σε τομείς όπως η διδασκαλία της επιστήμης, η διδασκαλία με τη χρήση της τεχνολογίας ή η διδασκαλία σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Klassen et al., 2009).

Σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαδραματίζει λοιπόν η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τις πρακτικές διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, στοιχεία τα οποία συνδέονται με τα αποτελέσματα της μάθησης, καθώς και τα κίνητρα των μαθητών και την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Guo, Connor, Yang, Roehrig, & Morrison, 2012). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν καλές οργανωτικές ικανότητες και είναι αφιερωμένοι στη διδασκαλία (Malinen et al., 2013).

Αντιμετωπίζουν τις παρεξηγήσεις των μαθητών πιο αποτελεσματικά και χρησιμοποιούν διαφορετικά οπτικά βοηθήματα για να κάνουν το θέμα πιο δελεαστικό και ουσιαστικό. Επιπροσθέτως, δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε συνομιλίες και τους δίνουν ουσιαστική ανατροφοδότηση αντί να βαθμολογούν απλά τις εργασίες. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τα κίνητρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Mojavezi & Tamiz, 2012).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην κρίση τους σχετικά με τις ικανότητες τους και την επιρροή τους στην μάθηση των μαθητών (Tzivinikou, 2015). Αυτή η κρίση τους έχει ισχυρές επιδράσεις στη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη (Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh, 2011). Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την προσπάθεια που θα αφιερώσουν στη διδασκαλία, τους στόχους τους οποίους θα θέσουν και τις ικανότητές τους για σχεδιασμό και οργάνωση (Zee & Koomen, 2016). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και μεθόδους διδασκαλίας και να προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με διαφορετικές ικανότητες (Tzivinikou, 2015).

Παράλληλα, αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η ισχυρή αίσθηση της αποτελεσματικότητας σχετίζεται με θετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ενισχύει την επιτυχία των μαθητών (Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας τείνουν να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και καινοτομίες, εμφανίζουν μεγαλύτερη δέσμευση για την διδασκαλία, αφιερώνουν μεγαλύτερη προσπάθεια στη διδασκαλία, ασκούν λιγότερη κριτική στους μαθητές που κάνουν λάθη και παρέχουν επιπλέον υποστήριξη στους μαθητές με ΜΔ (Malinen et al., 2013).

2.4 Η εκπαίδευση με έμφαση στην ειδική αγωγή στα απομακρυσμένα σχολεία

Σύμφωνα με έρευνα του Terhart (2011), υπάρχει σύνδεση μεταξύ των ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών και τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Υπάρχει όμως έντονη ανησυχία στα μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία, καθώς σε

αυτά τα σχολεία υπάρχει μια εκπτωτική τάση του αριθμού των καλά εκπαιδευμένων επαγγελματιών για την υποστήριξη των παιδιών με δυσκολίες (Robinson, Bursuck, & Sinclair, 2013) και παρά το γεγονός ότι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική, η πολιτεία συχνά δεν υπολογίζει, τις εξατομικευμένες δυσκολίες των απομακρυσμένων σχολείων, καθώς δεν έχει δοθεί η απαιτούμενη προσοχή στην στις ανάγκες των συγκεκριμένων σχολείων (Marwan, Sumintono, & Mislan, 2012).

Ιστορικά, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στις μη αστικές, απομακρυσμένες περιοχές έχουν βιώσει λιγότερα δίκτυα υποστήριξης και περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, λόγω των περιορισμένων πόρων των σχολείων τους και της απομακρυσμένης τοποθεσίας τους (Clarke & Wildy, 2011). Σύμφωνα με έρευνα του Hill (2015), οι κρατικές πολιτικές σχεδιάζονται συχνά με γνώμονα την υποστήριξη των πολυάριθμων αναγκών στα αστικά κέντρα δημιουργώντας κενά αναφορικά με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ.

Από την στιγμή που προσλαμβάνονται σε μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ συχνά έχουν μεγάλη δυσκολία πρόσβασης σε ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και σε υλικά και τεχνικά μέσα (Harley, Ysasi, Bishop, & Fleming, 2017). Αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις, καθώς έχουν δυσκολία πρόσβασης στα πανεπιστήμια και δυσκολία συνεργασίας με εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης και δεν έχουν ισχυρά συστήματα επαγγελματικής υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε εξειδικευμένους εκπαιδευτές που μπορεί να είναι διαθέσιμοι για να απαντήσουν στις απορίες τους και να τους υποστηρίξουν στην εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων για τους μαθητές με ΜΔ (Bursuck, Robbins, & Lazaroff, 2010; Johnson, 2015).

Μπορούν επίσης να δοκιμαστούν από μεγαλύτερη αίσθηση απομόνωσης και έλλειψης επαγγελματικής υποστήριξης, συχνοί παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στην απομάκρυνση του προσωπικού από μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές (Marwan, Sumintono, & Mislán, 2012). Συχνά επίσης καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα μεγάλο εύρος αναγκών των μαθητών τους, οδηγώντας τους να εργαστούν εκτός των τυπικών ορίων της κατάρτισης και της εμπειρίας τους (Berry & Gravelle, 2013; Berry, Petrin, Gravelle, & Farmer, 2011) και έτσι δεν παρέχεται πάντα η εξατομικευμένη υποστήριξη που χρειάζονται οι μαθητές με ΜΔ για να μετριάσουν τις δυσκολίες τους (Morgan, Frisco, Farkas, & Hibel, 2008).

Στην Αυστραλία για παράδειγμα η πρόσληψη, η παραμονή και η εκπαίδευση του υφιστάμενου και του μελλοντικού προσωπικού είναι επίσης σημαντικές προκλήσεις για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε μη αστικές και απομακρυσμένες περιοχές, καθώς το εκπαιδευτικό προσωπικό αν επιλέξει να εργαστεί σε μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές συχνά καλείται να καλύψει τεράστιες γεωγραφικές αποστάσεις (McCarthy, Duncan, & Leigh, 2012).

Ωστόσο, παρά την επιτακτική ανάγκη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με ΜΔ σε μικρά μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία για περαιτέρω επιμόρφωση, οι συνθήκες που επικρατούν στις μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές και πιο συγκεκριμένα, η γεωγραφική απομόνωση που συνοδεύει τη θέση εργασίας τους, δεν ευνοούν την κάλυψη τους (Koulouris & Sotiriou, 2006). Η διδασκαλία και κατ' επέκταση η ζωή σε ένα μη αστικό-απομακρυσμένο σχολείο λόγω της γεωγραφικής του θέσης έχει άμεσες συνέπειες στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, δυσχεραίνοντας το και θέτοντας εμπόδια για επαγγελματική ανέλιξη και περαιτέρω επιμόρφωση οδηγώντας τον εκπαιδευτικό σε επαγγελματικό αποκλεισμό (Mulkeen, 2005). Επιπλέον, υπάρχουν χαρακτηριστικά της θέσης που είναι εγγενή στην εργασία

σε μη αστικές περιοχές (π.χ. γεωγραφική απομόνωση, επαγγελματική απομόνωση, ποικιλία περιστατικών), γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στη δυσκολία ορισμένων διοικητικών υπαλλήλων να προσλάβουν και να διατηρήσουν εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ σε θέσεις σε απομακρυσμένες περιοχές (Provasnik et al., 2007; Schwartzbeck, Prince, Redfield, Morris, & Hammer, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Boyer και Bandy 2010 βρέθηκε ότι ένα σημαντικό κομμάτι της ανησυχίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία σχετίζεται με την ελλιπή πρόσβαση σε επαρκή υποστηρικτικά συστήματα, όπως είναι η εκπαίδευση μέσα στην υπηρεσία σαν αποτέλεσμα της γεωγραφικής απομόνωσης. Αυτή η ελλιπής πρόσβαση σε επαρκή υποστηρικτικά συστήματα δημιουργεί προβλήματα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη σωστή καθοδήγηση για την ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων, εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας, συγκεκριμένων τροποποιήσεων στην τάξη και την ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών (Boyer & Bandy, 2010). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ σε μικρές και αγροτικές κοινότητες μπορεί να έχουν στη διάθεσή τους λιγότερες επαγγελματικές πηγές υποστήριξης, αυξάνοντας έτσι την αίσθηση της επαγγελματικής τους απομόνωσης. Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Berry (2012) εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της παρεχόμενης υποστήριξης και της ικανοποίησης της εργασίας των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στις απομακρυσμένες περιοχές. Μία βασική μεταβλητή η υποστήριξη που παρέχεται από άλλους εκπαιδευτικούς δεν ήταν πάντοτε διαθέσιμη. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που είχαν ένα ευρύτερο δίκτυο υποστήριξης από διαθέσιμες πηγές ανέφεραν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης.

Για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ΜΔ οι εκπαιδευτικοί των απομακρυσμένων σχολείων αναφέρουν ότι συχνά πρέπει να διδάσκουν ποικίλα

μαθησιακά αντικείμενα και να ταξιδεύουν μεταξύ σχολείων, ενώ δεν έχουν πρόσβαση σε βοηθητικές τεχνολογίες και εκπαιδευτικούς πόρους που διατίθενται σε αστικές περιοχές (Ault, Bausch, & McLaren, 2013). Ο διευρυμένος ρόλος των εκπαιδευτικών στις μη αστικές περιοχές μπορεί να σημαίνει ότι ορισμένοι παρέχουν υπηρεσίες στους μαθητές τους με ΜΔ εκτός της κατάρτισης και της εμπειρογνωμοσύνης τους και χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη και κατάρτιση για να αισθάνονται αποτελεσματικοί και αφοσιωμένοι στις θέσεις τους. Μια πιθανή λύση επομένως για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων μεταξύ της κατάρτισης και των μοναδικών προκλήσεων σχετικά με τις ευθύνες των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στις μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές και υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ είναι εστιασμένη στην επαγγελματική εξέλιξη (Berry, Petrin, Gravelle, & Farmer, 2012).

Οι Shurr, Hirth, Jasper, McCollow και Heroux (2014) ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά αγωνίζονται να αναπτύξουν την αυτοαποτελεσματικότητα τους ή δεν γνωρίζουν αν η εργασία τους είναι αποτελεσματική, λόγω της έλλειψης εξωτερικά επικυρωμένων μαθητικών επιτευγμάτων και της έλλειψης κατάλληλης διοικητικής υποστήριξης. Εν συντομία, τα ευάλωτα σημεία κάθε εκπαιδευτικού είναι πολλά και ποικίλουν μεταξύ αυτού του ειδικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Οι προσπάθειές που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να εντατικοποιούνται σε μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές (Pettersson & Ström, 2017). Η πρόσβαση σε υλικά και πληροφορίες αποτελούν τομείς δυσκολίας, όπως και οι αγώνες για τη γεφύρωση της έρευνας με το κενό της πρακτικής και η αυξημένη επαγγελματική απομόνωση λειτουργούν ως αλληλεπιδραστικές ευαισθησίες. Παράλληλα, δεν υπάρχουν ισχυρά συστήματα επαγγελματικής υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε εκπαιδευτές που είναι διαθέσιμοι για να

απαντήσουν σε ερωτήσεις και να υποστηρίξουν τη χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων (Hardman, Rosenberg, & Sindelar, 2005). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η ειδική εκπαίδευση που παρέχεται στα ΜΑΑΣ τείνει να είναι ίδια για όλα τα προφίλ των μαθητών, παρά εξειδικευμένη με την απουσία εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης (Harry & Klingner, 2006).

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολλές και αυξάνονται στα ΜΑΑΣ, καθώς αρκετές φορές παρέχουν υπηρεσίες στους μαθητές εκτός των γνώσεων και της εμπειρίας τους κάτι που απαιτεί πρόσθετη υποστήριξη και κατάρτιση για να αισθάνονται αποτελεσματικοί (Berry, Petrin, & Gravelle, 2010). Η ζήτηση για επαγγελματική εξέλιξη με μοναδικό σχεδιασμό την κάλυψη αυτών των αναγκών είναι κρίσιμη (Collins, 2007). Το χάσμα μεταξύ της θεωρίας με την εφαρμογή στην πράξη είναι ιδιαίτερα ευρύ για αυτή την εξειδικευμένη ομάδα επαγγελματιών, για τους οποίους η έρευνα, η υποστήριξη και οι πόροι είναι αραιοί και δύσκολα προσβάσιμοι. Η επικεντρωμένη και αφοσιωμένη υποστήριξη με τη συνεργασία των συμβούλων ψυχικής υγείας με τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της υποστήριξης των μαθητών με ΜΔ και η υποδομή που χρησιμοποιεί την τεχνολογία και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει μια ισχυρή λύση (Courtade, Shipman, & Williams, 2017).

Η κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τις πληροφορίες και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να αισθάνονται αποτελεσματικοί στους ρόλους τους και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των θέσεων τους (Billingsley, 2002). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Darling-Hammond και Richardson (2009) το ένα τέταρτο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ ζήτησε περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους (α) στην κατανόηση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών

και (β) στην ικανότητά τους να συμπεριλάβουν τους μαθητές στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Η ίδια μελέτη υπαγορεύει διάφορους τομείς εστίασης που μπορεί να είναι χρήσιμοι για τον σχεδιασμό της τοπικής ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στην οποία συμπεριλαμβάνονται: α) ο συντονισμός των υπηρεσιών με τους γονείς, β) η διαχείριση των συμπεριφορικών και των συναισθηματικών διαταραχών, γ) η διαχείριση της τάξης, δ) οι δεξιότητες συνεργασίας και οι συμμετοχικές πρακτικές και ε) το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Μια τέτοια εκπαίδευση είναι πιο αποτελεσματική αν διευκολύνεται από τη μάθηση στην πράξη για την προώθηση της κατανόησης του εκπαιδευτικού και τη μεταφορά της γνώσης στις πρακτικές της τάξης (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Οι Kossar, Mitchem και Ludlow (2005) συζητώντας σε έρευνα τους τις επιπτώσεις της νομοθεσίας No Child Left Behind Act (NCLBA) για τα ΜΑΑΣ στις ΗΠΑ αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ έχουν ανάγκη από ένα εντός της υπηρεσίας πρόγραμμα υποστήριξης που θα προωθεί την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην τάξη και θα τους βοηθάει να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στις πρακτικές τους στην τάξη.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται να εφαρμόσουν πρακτικές βασισμένες σε επιστημονικά τεκμηριωμένα δεδομένα (Downing, 2010). Μέσα από την προετοιμασία τους αυτοί οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν επαρκείς εμπειρίες για να προετοιμαστούν για να υποστηρίξουν τις ακαδημαϊκές, τις λειτουργικές, τις κοινωνικές και τις συμπεριφορικές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Εντούτοις, η έλλειψη ειδικευμένων συμβούλων που θα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μπορεί να περιορίσει την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Stephenson, Carter, & Arthur-Kelly, 2011).

Οι προσδοκίες για τη χρήση πρακτικών βασισμένων σε επιστημονικά τεκμηριωμένα δεδομένα σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης μπορούν να οδηγήσουν ορισμένους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ να αισθάνονται ανεπιτυχείς, γεγονός που αποτελεί σημαντικό ζήτημα, καθώς έρευνες δείχνουν ότι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών και οι παιδαγωγικές γνώσεις τους μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών με ΜΔ (Kraft, Blazar, & Hogan, 2018). Έτσι, η εκτεταμένη υποστήριξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη και διατήρηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών που προσφέρουν με επιτυχία διδασκαλία βασισμένη σε επιστημονικά τεκμηριωμένες μεθόδους (Kretlow & Bartholomew, 2010).

Τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται μόνο με τη διδασκαλία, ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχουν είναι η αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Stronge, 2018). Στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θεωρούν τη διαχείριση των συμπεριφορών της τάξης να είναι η πιο δύσκολη πτυχή της δουλειάς τους και κάτι για το οποίο λαμβάνουν ελάχιστη εκπαίδευση (Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011). Ενώ οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη της συμπεριφοράς των μαθητών δείχνουν επίσης, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πρακτικές βασισμένες σε αποδεικτικά στοιχεία που θα μπορούσαν να αυξήσουν τα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές τους με προβλήματα συμπεριφοράς (Stormont, Reinke, & Herman, 2011). Αυτή η έλλειψη γνώσεων μπορεί να συνδέεται με την έλλειψη επαρκούς εμπειρίας, κατάρτισης ή υποστήριξης (Reinke et al., 2011). Έτσι, υπάρχει μια ανάγκη για παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στην οικοδόμηση εκπαιδευτικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την προώθηση της χρήσης αποτελεσματικών στρατηγικών που είναι κατάλληλες για την

ανάπτυξη και υποστηρίζουν τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών (Reinke et al., 2014).

2.5 Δυσκολίες των εκπαιδευτικών στα απομακρυσμένα σχολεία που σχετίζονται με τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι εκπαιδευτικοί μικρών μη αστικών-απομακρυσμένων σχολείων που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ αισθάνονται επαγγελματικά και συναισθηματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους, καθώς περιορίζονται σε βιαστικές επαφές μαζί τους και επιφανειακές προσωπικές και επαγγελματικές συζητήσεις (Andrews & Brown, 2015). Μία ακραία κατάσταση έλλειψης συνεργασίας αφορά την άρνηση ορισμένων εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η μη επιθυμία τους για συνεργασία, ώστε να διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα εξατομικευμένο προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Berry & Gravelle, 2013).

Μεταξύ των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συναδέλφους τους περιλαμβάνεται και η σύγχυση και κατά συνέπεια η σύγκρουση ρόλων μεταξύ τους (Berry & Gravelle, 2013). Οι περισσότερες έρευνες εκθειάζουν κυρίως τις προκλήσεις που εντοπίζονται στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την κατανόηση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των συναδέλφων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Berry & Gravelle, 2013). Η συνεργασία με τους συναδέλφους τους αντιμετωπίζει δυσκολίες (Benjamin & Black, 2012).

Η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μια άλλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν

μαθητές με ΜΔ σε πολλά ΜΑΑΣ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορεί να χρειαστούν πρόσθετη εμπειρία και υποστήριξη, καθώς οι ίδιοι καλούνται να παρέχουν βοήθεια για την εύρεση υπηρεσιών υποστήριξης ή καλούνται οι ίδιοι να υποστηρίξουν τις οικογένειες εξαιτίας της απουσία φορέων υποστήριξης στα ΜΑΑΣ (Sutton, Bausmith, O'Connor, Pae, & Payne, 2014). Σε σύγκριση με σχολεία σε αστικές και προαστιακές περιοχές οι εκπαιδευτικοί στα απομακρυσμένα σχολεία επικοινωνούν λιγότερο συχνά με τους γονείς (Jung & Bradley, 2006) και έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους ή υπηρεσίες, γεγονός που εμποδίζει την ικανότητα των σχολείων να διατηρούν συνεργατικές σχέσεις με τους γονείς (Ingalls, Hammond, Dupoux, & Baeza, 2006; Trussell, Hammond, & Ingalls, 2008).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι επιθυμούν περισσότερη κατάρτιση για τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών με ΜΔ και οι οικογένειες θέλουν να είναι περισσότερο ενεργές (Blitz, Kida, Gresham, & Bronstein, 2013). Μελέτες αποκαλύπτουν ότι οι γονείς σε μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές έχουν μικρότερη συμμετοχή στην εξατομικευμένη εκπαίδευση των παιδιών τους σε σύγκριση με τους γονείς σε αστικές και προαστιακές περιοχές (Stanley, 2015). Επιπλέον, η περιορισμένη πρόσβαση στη γονική υποστήριξη και τις εκπαιδευτικές βιβλιοθήκες αφήνει στους γονείς λιγότερες επιλογές να αισθάνονται σίγουροι για την ικανότητά τους να συμβάλλουν κατά τη διάρκεια της εξατομικευμένης υποστήριξης των μαθητών ή άλλων σχολικών συναντήσεων (Trussell, Hamond, & Ingalls, 2008).

Σε μια ποιοτική μελέτη που εξετάζει τις αντιλήψεις των γονέων για ένα πρόγραμμα υποστήριξης γονέων που υλοποιήθηκε σε απομακρυσμένη κοινότητα (Owens, Richerson, Murphy, Jagelewski, & Rossi, 2007), οι γονείς ανέφεραν αρκετά εμπόδια στη συμμετοχή, περιλαμβανομένων φόβων για την εμπιστευτικότητα αυτού που συζητείται και να κριθούν από άλλους, μια έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους

ξένους και τις απόψεις τους ότι τα προβλήματα του παιδιού τους ήταν πολύ δύσκολα για να λάβουν βοήθεια. Οι γονείς συνέστησαν επίσης ότι τα γονικά προγράμματα για τις απομακρυσμένες κοινότητες θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στην κοινότητα και πρέπει να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο (Owens et al., 2007).

Με όλα αυτά τα ζητήματα οι γονείς αντιμετωπίζουν δυσκολίες που συνδέονται με τη θετική συνεργασία τους με τα σχολεία και τους φορείς ψυχικής υγείας που υποστηρίζουν το παιδί τους. Σε σχετική έρευνα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (85%) δήλωσε ότι υπάρχει ελάχιστη άμεση υποστήριξη για τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον και οι γονείς δυσκολεύονται να βρουν υποστήριξη στα ΜΑΑΣ (Trussell, Hamond, & Ingalls, 2008). Παρόλο που όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν γίνει προσπάθειες για να λάβουν υποστήριξη στο παρελθόν, εμπόδια όπως οι μετακινήσεις, η φροντίδα των παιδιών και ο χρόνος αναφέρθηκαν ως λόγοι για χαμηλή προσέλευση. Αυτά τα ευρήματα ήταν συνεπή με άλλες μικρές μελέτες που διερεύνησαν την αφοσίωση των γονέων στα σχολεία σε μη αστικές περιοχές (Boydell et al., 2006; Owens et al., 2007; Stanley, 2015; Trussell, Hamond, & Ingalls, 2008).

2.6 Απομακρυσμένα σχολεία στην Ελλάδα: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και στην ελληνική βιβλιογραφία δεν συναντάμε την έννοια του μη αστικού-απομακρυσμένου σχολείου. Συνηθέστερος όρος είναι «τα δυσπρόσιτα σχολεία» (ΦΕΚ 193, τ. Α'/18-10-2016) τα οποία ορίζονται με βάση τα εξής κριτήρια:

- τον πληθυσμό της έδρας των σχολείων

- τις συνθήκες διαβίωσης των εκπαιδευτικών
- την οργανικότητα
- την απόσταση των σχολείων από την έδρα του νομού
- τις συγκοινωνιακές συνθήκες
- το υψόμετρο

Οι σχολικές αυτές μονάδες είναι συνήθως μονοθέσιες και διθέσιες. Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με τα σχολεία αυτά σε συνδυασμό με τα θέματα της ειδικής αγωγής και της ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά. Υπάρχει ωστόσο ένας μικρός αριθμός ερευνών που δείχνουν ότι το διδακτικό έργο στο οποίο καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί των μη αστικών απομακρυσμένων σχολείων στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα εξαντλητικό συγκριτικά με το έργο των συναδέλφων τους σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων, καθώς οφείλουν να καλύψουν πολλαπλές ανάγκες του σχολείου (Φύκαρης, 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των μικρών σχολείων έχουν ένα απαιτητικό ωράριο εργασίας με πολλές και σύνθετες υποχρεώσεις να ολοκληρώσουν, ενώ είναι επίσης πολύ πιθανόν εάν πρόκειται για ολιγοθέσιο σχολείο να κληθούν να διδάξουν ταυτόχρονα σε μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά την αποτελεσματική υποστήριξη όλων των μαθητών (Κατσαντώνη, 2007).

Επιπροσθέτως, στα ελληνικά δημοτικά σχολεία και ιδιαίτερα σε αυτά που εδρεύουν σε απομακρυσμένες μη-αστικές περιοχές, προκύπτουν δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων οι οποίες συνήθως είναι επιφανειακές και περιορισμένες, (Μπρούζος, 2002). Η Πετροπούλου (2006) στην έρευνα της με θέμα

τη διδασκαλία στα μικρά σχολεία της παραμεθορίου στα Δωδεκάνησα, τονίζει την γενική απαξίωση που εντοπίζεται από τη μεριά των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, και την έλλειψη ενδιαφέροντος για την πρόοδο τους.

Τέλος, ένα σοβαρό λειτουργικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία απομακρυσμένων ελληνικών περιοχών, σχετίζεται με την ανεπάρκεια κατάλληλου σχολικού εξοπλισμού, υποστηρικτικών μέσων και εποπτικού και τεχνολογικού υλικού για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των μαθητών (Χαρίτος, 2008). Ο ρυθμός εργασίας των εκπαιδευτικών αυτών των περιοχών παρεμποδίζεται από την ανεπάρκεια υποστηρικτικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας, ενώ παραγκωνίζεται και το διδακτικό τους έργο, αφού αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν σύγχρονες μορφές διδασκαλίας με χρήση ειδικών μηχανημάτων σύγχρονης τεχνολογίας, όπως τηλεοράσεις, βίντεο, ή ηλεκτρονικού υπολογιστή (Κατσαντώνη, 2007).

2.7 Συνεργασία των πανεπιστημίων με τα ΜΑΑΣ για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Μια ελπιδοφόρα λύση προκειμένου να βελτιωθεί η απόδοση των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα των μαθητών είναι να συνεργαστούν με ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή επαγγελματικούς φορείς για να βοηθήσουν στην παροχή συμπληρωματικής ενίσχυσης και επαγγελματικής εξέλιξης (Blanchard, LePrevost, Tolin, & Gutierrez, 2016). Η Muller (2010) πρότεινε ότι η δημιουργία συνεργασιών μεταξύ σχολείου-πανεπιστημίου μπορεί να βοηθήσει τα ΜΑΑΣ να ανταποκριθούν σε πολλές από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν που σχετίζονται με τη μειωμένη εξειδικευμένη υποστήριξη και τις λιγότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι Hammer, Hughes, McClure, Reeves και Salgado (2005) περιέγραψαν τις επιτυχημένες πρακτικές υποστήριξης των ΜΑΑΣ ως στρατηγικές που για να είναι βιώσιμες πρέπει να είναι κοινοτικές και προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες των δήμων, ενώ η αποτελεσματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ συνδέεται με τις καλές συνθήκες εργασίας και τα προγράμματα καθοδήγησης.

Ο Mollenkopf (2009) περιέγραψε πως το Πανεπιστήμιο της Νεμπράσκα στο Kearny προσαρμοσε το πρόγραμμα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών του για να καλύψει τις συγκεκριμένες ανάγκες των ΜΑΑΣ. Διευκόλυναν την πρόσβαση στο πρόγραμμα πιστοποίησης τους και απλοποίησαν τις απαιτήσεις του, υπό την προϋπόθεση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής υποστήριξης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες των ΜΑΑΣ και της βελτίωσης των ικανοτήτων τους μέσω προγραμμάτων καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Οι Warren και Peel (2005) τόνισαν επίσης μια συνεργατική σχέση μεταξύ ΜΑΑΣ και ενός περιφερειακού πανεπιστημίου. Η συνεργατική αυτή σχέση δημιούργησε σχέδιο σχολικής μεταρρύθμισης που περιλάμβανε ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και παρείχε στοιχεία που υποστηρίζουν την ικανότητά των παιδαγωγών να τις εφαρμόσουν στην τάξη. Τέλος, οι Semke και Sheridan (2011) πρότειναν μια συνεργατική ερευνητική ατζέντα για να εξετάσουν θέματα σχετικά με τα απομακρυσμένα σχολεία. Αυτή η ατζέντα θα χρησιμοποιούσε αυστηρά πειραματικά και ερευνητικά σχέδια για την τεκμηρίωση των επιπτώσεων της συνεργασίας με τα πανεπιστήμια στα μαθησιακά επιτεύγματα και την συμπεριφορά.

2.8 Η άμεσα ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη (coaching) ως μέσο για την επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Η διαδικασία της υποστήριξης πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς την υποστήριξη για την κρίσιμη επίλυση προβλημάτων και την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη για την ανάπτυξη αποδοτικών και αποτελεσματικών πρακτικών που προωθούν τη συμμετοχή και τη μάθηση (Bean, Draper, Hall, Vandermolten, & Zigmond, 2010). Μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ είναι μέσω της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης (coaching) ειδικά για κάθε δάσκαλο κατά την διάρκεια της διδασκαλίας στην πράξη (Coogle et al., 2017; Coogle, Rahn, Ottley, & Storie, 2016; Kretlow & Bartholomew, 2010; Marturana & Woods, 2012).

Τα προγράμματα ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης που ενσωματώνουν τη μάθηση στην πράξη προσφέρουν μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για την υποστήριξη της κρίσιμης αλλαγής στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο γενικότερος στόχος των προγραμμάτων ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης είναι η υποστήριξη μιας αναπτυξιακής διαδικασίας με την οποία ένας εκπαιδευόμενος συναντιέται τακτικά με την πάροδο του χρόνου με έναν εκπαιδευτή για να δημιουργήσει στόχους, να προσδιορίσει τις στρατηγικές για τη διαχείριση των υφιστάμενων και των πιθανών προκλήσεων για να αναπτυχθεί στον υψηλότερο βαθμό το δυναμικό του εκπαιδευόμενου (Knight, 2007). Ένας ακαδημαϊκός εκπαιδευτής είναι ένα πρόσωπο που του έχει ανατεθεί να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν το μέγιστο δυναμικό τους. Οι εκπαιδευτές συνεργάζονται με τους εκπαιδευόμενους αξιολογώντας τις επιδόσεις τους μέσω της αναθεώρησης των αντικειμενικών αξιολογήσεων, βοηθώντας τον εκπαιδευόμενο να εντοπίσει τις ανάγκες του και δημιουργώντας ένα σχέδιο για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Οι εκπαιδευτές βοηθούν τους

εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν τη δική τους αυτοπαρακολούθηση, διαμορφώνοντας παράλληλα την ιδέα ότι το coaching θα τους ωφελήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στη σχέση εκπαιδευτή εκπαιδευόμενου σχηματίζεται ένας αξιόπιστος δεσμός, καθώς η σχέση αυτή θα πρέπει να βασίζεται στον σεβασμό και όχι στη φιλία και θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διαχείριση τόσο των αρνητικών όσο και των θετικών καταστάσεων (Deiorio, Carney, Kahl, Bonura, & Juve, 2016).

Χτίζοντας μια σχέση επικοινωνίας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης οι εκπαιδευτές μπορούν να βελτιώσουν το κενό ανάμεσα στην εξειδικευμένη επαγγελματική γνώση που αποκτάται και στην εφαρμογή στην πράξη (Bergstrom, 2008; Kucharczyk et al., 2012; Steed, Pomerleau, Muscott, & Rohde, 2013). Το coaching μπορεί επίσης, να οδηγήσει στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου μειώνοντας την αίσθηση απομόνωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ (Berry, 2012). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Mueller και Brewer (2013) οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν μαθητές με αυτισμό σε ΜΑΑΣ θεώρησαν ότι το coaching αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο για τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους. Μέσα από την διαδικασία του coaching οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε εξειδικευμένους τομείς, να έχουν ποιοτική επαγγελματική ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη και να μειώσουν την αίσθηση της απομόνωσης που βιώνουν στα ΜΑΑΣ (Steed Pomerleau, Muscott, & Rohde, 2013).

Οι Cummings και Worley (2014) αναφέρουν ορισμένα βήματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας του coaching. Τα βήματα είναι:

1. *Καθιέρωση των αρχών της σχέσης.* Οι αρχικές συναντήσεις ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης θα πρέπει να καθορίζουν τους στόχους και τις παραμέτρους της σχέσης, καθώς και ηθικούς προβληματισμούς, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων εμπιστευτικότητας και των ορίων. Η επιτυχία της σχέσης είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

2. *Εκπόνηση αξιολόγησης.* Αυτό το βήμα περιλαμβάνει τόσο προσωπικές όσο και συστημικές αξιολογήσεις. Οι προσωπικές εκτιμήσεις περιλαμβάνουν την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη του εκπαιδευόμενου μέσω πλαισίων για την προώθηση της ανακάλυψης του μαθησιακού ή διαπροσωπικού τρόπου διαχείρισης των μαθητών. Οι συστηματικές αξιολογήσεις περιλαμβάνουν την εξέταση αξιολογήσεων που παρέχονται από το πρόγραμμα του εκπαιδευόμενου. Η ανασκόπηση και των δύο τύπων αξιολογήσεων πρέπει να οδηγήσει σε μια διαδικασία ανατροφοδότησης για να αρχίσει η αυτοπαρακολούθηση και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν δικές τους απόψεις για να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα.

3. *Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίου δράσης.* Αυτό το βήμα περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων, τον καθορισμό νέων και αναθεωρημένων ενεργειών που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων, τον εντοπισμό ευκαιριών μάθησης που δημιουργούν γνώσεις ή / και δεξιότητες ή την έναρξη δράσεων που θα καταδείξουν την πρόοδο του εκπαιδευόμενου προς την ικανότητα. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να προβληματιστεί για το τι δουλεύει και τι δεν δουλεύει και να βλέπει τις νέες δυνατότητες δράσης. Τα σχέδια δράσης πρέπει να περιλαμβάνουν συγκεκριμένες μεθόδους, χρονοδιαγράμματα και ορόσημα που επιτρέπουν τόσο στον εκπαιδευτή όσο και στον εκπαιδευόμενο να παρακολουθούν την πρόοδο.

4. *Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των σχεδίων δράσης και αναθεώρηση.* Σε κατάλληλα χρονικά διαστήματα ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να επανεξετάσουν και να αξιολογήσουν τον τρόπο με τον οποίο προχωρούν σύμφωνα με το σχέδιο δράσης και αν πρέπει να αναθεωρηθούν τα χαρακτηριστικά του σχεδίου.

Σε απάντηση στις ανησυχίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ και εφαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών στην τάξη έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για τη χρήση προτύπων ανατροφοδοτούμενη υποστήριξης και συμβουλευτικής (Denton & Hasbrouck, 2009). Ορισμένες από αυτές τις εξελίξεις πηγάζουν από τη νομοθεσία στις Η.Π.Α (π.χ. το Reading Excellence Act και Reading First, όπως θεσπίστηκε με τον νόμο No Child Left Behind Act), που απαιτούσε από τα σχολεία να παρέχεται διδασκαλία βασισμένη σε επιστημονικά δεδομένα και να επιτρέπουν τη χρηματοδότηση της επαγγελματικής εξέλιξης. Πιο πρόσφατα, υπήρξε ενδιαφέρον για την εφαρμογή προτύπων coaching στη διαχείριση συμπεριφορών στην τάξη (Sheridan & Kratochwill, 2007; Sprick, Knight, Reinke, & McKale, 2006). Οι Denton και Hasbrouck (2009) ορίζουν την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη ως ένα ρόλο στον οποίο ένα άτομο παρέχει σε ένα άλλο ανατροφοδότηση και υποστήριξη για την επίτευξη των στόχων του. Στην περίπτωση της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ένας εκπαιδευτής είναι αυτός που συνεργάζεται με τους δασκάλους για να παρέχει υποστήριξη στην εκτέλεση των καθηκόντων τους ως εκπαιδευτικών. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την υποστήριξη για την παροχή διδασκαλίας, για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης ή για την αντιμετώπιση των αναγκών ενός συγκεκριμένου μαθητή (Fox, Hemmeter, Snyder, Binder, & Clarke, 2011).

Το coaching αναφέρεται σε μια διαδικασία στην οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει την αρχική προετοιμασία, η οποία στη συνέχεια ακολουθείται από συνεχή

εξατομικευμένη υποστήριξη και ανατροφοδότηση από έμπειρο εκπαιδευτή (Kretlow & Bartholomew, 2010). Έτσι, το coaching μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς υποστήριξη που συνδέεται άμεσα με την τάξη τους και τις πρακτικές διδασκαλίας και μπορεί να ενσωματωθεί στα προγράμματα ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης, καθώς εξαρτάται από τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές διδασκαλίας τους (Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013).

2.9 Μοντέλα ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης μέσα στο σχολικό πλαίσιο

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης που έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα το μοντέλο PBIS plus coaching αναπτύχθηκε και δοκιμάστηκε στο πλαίσιο μιας τυχαιοποιημένης ελεγχόμενης δοκιμής του PBIS (Bradshaw et al., 2012). Η δοκιμή επικεντρώθηκε στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην τάξη για την απόκτηση και την εφαρμογή πρακτικών διαχείρισης της τάξης που βασίζονται στα δεδομένα της τάξης, καθώς και για την υλοποίηση επιλεγμένων προληπτικών παρεμβάσεων. Τρεις εκπαιδευτές επιλέχθηκαν για την παροχή τεχνικής βοήθειας σε εκπαιδευτικούς και σε ομάδες υποστήριξης μαθητών σχετικά με τη χρήση πρακτικών βασισμένων σε επιστημονικά δεδομένα, την πρόληψη και τις παρεμβάσεις για προβληματικές συμπεριφορές. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας υποστήριξη στη χρήση πρακτικών βασισμένων σε επιστημονικά δεδομένα, παρέχοντας υποστήριξη στην επίλυση προβλημάτων, μέσω μιας συμπεριφορικής προσέγγισης (με έμφαση στη λειτουργική συμπεριφορά) και της παρακολούθησης των συναντήσεων που κάλυπταν τις ανάγκες των μαθητών. Χρησιμοποιώντας την προσέγγιση κατηγοριοποίησης που

παρέχεται από τους Denton and Hasbrouck (2009) το μοντέλο PBIS plus coaching ενσωματώνει τις τεχνικές, τις συνεργατικές και τις αντανάκλαστικές προσεγγίσεις του coaching για την παροχή υποστήριξης μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Το Content-Focused coaching είναι «ένα μοντέλο επαγγελματικής εξέλιξης που έχει σχεδιαστεί για να προάγει τη μάθηση και την επιτυχία των μαθητών, έχοντας έναν εκπαιδευτή και έναν δάσκαλο να δουλεύουν από κοινού σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, καθοδηγούμενο από εννοιολογικά εργαλεία » (West & Staub, 2003, σελ. 1-2). Οι εκπαιδευτές εργάζονται απευθείας με τους εκπαιδευτικούς στις περιοχές περιεχομένου που τους απασχολούν. Γενικά, αυτό συνεπάγεται πως οι εκπαιδευτές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς με το νέο περιεχόμενο, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, να κάνουν τους μαθητές τους να εργάζονται σε ομάδες, να προσαρμόζονται σε πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών και να μαθαίνουν πως να χρησιμοποιούν τα νέα προγράμματα σπουδών. Οι εκπαιδευτές πρέπει να κατανοήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους διαθέσιμους πόρους και πρέπει να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς σε συζητήσεις που εστιάζονται στην κάλυψη αυτών των αναγκών. Ο σχεδιασμός του CFC βασίζεται στη θεωρία ότι η ουσιαστική βελτίωση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης απαιτεί ευκαιρίες μάθησης για το προσωπικό σε πολλαπλά επίπεδα του σχολείου (Obara, 2010). Έτσι, το πρόγραμμα CFC παρέχει εντατική επαγγελματική εξέλιξη με στόχο την αύξηση της παιδαγωγικής γνώσης και των δεξιοτήτων στη διδασκαλία ενός τομέα σπουδών των εκπαιδευτικών εξασφαλίζοντας την ικανότητά τους να εργάζονται αποτελεσματικά με τους μαθητές με ΜΔ (Matsumura, Garnier, & Spybrook, 2013).

Σε ένα διαφορετικό μοντέλο ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης κατά τις διασκέψεις με τους εκπαιδευτικούς στην τάξη οι εκπαιδευτές χρησιμοποίησαν τεχνικές που περιλαμβάνουν την παρατήρηση και την παροχή σχολίων στους εκπαιδευτικούς,

τη μοντελοποίηση της χρήσης εργαλείων και των διαδικασιών βασισμένων σε επιστημονικά δεδομένα και την παροχή επίσημων εκπαιδευτικών συνεδριών για την ανάπτυξη της διδασκαλίας. Αυτό το μοντέλο ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης θεωρείται από τους Hasbrouck και Denton (2005, 2007) ως μοντέλο «επικεντρωμένο στους μαθητές», όπου το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα ήταν να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη σχεδίων για την υποστήριξη της επιτυχίας των μαθητών, καθώς η μάθηση σε πραγματικά περιβάλλοντα προάγει μια ισχυρότερη σύνδεση και δέσμευση στην εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων (Hershfeldt, Pell, Sechrest, Pas, & Bradshaw, 2012).

Το πρόγραμμα ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης με επίκεντρο τους μαθητές επιτρέπει στον εκπαιδευτή να υποστηρίξει το έργο των εκπαιδευτικών ως υποστηρικτής, ενώ συστηματικά απευθύνονται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Denton & Hasbrouck, 2009; Kohler, Good, Crilley, & Shearer, 2001). Το βοηθητικό πρόγραμμα που επικεντρώνεται στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής επιδιώκει να λύσει ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές ανησυχίες μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, να προσδιορίσει την αιτία του προβλήματος και να αναπτύξει ένα σχέδιο δράσης και αξιολόγησης (Denton & Hasbrouck, 2009). Η ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη "one-on-one" είναι ένας τρόπος για την παροχή αυτής της άμεσης υποστήριξης. Η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να αποδειχθεί μακροχρόνια και οι εκπαιδευτικοί θα αντλήσουν την υποστήριξή τους για νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις από προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας και όχι από την επιρροή του εκπαιδευτή, από έτοιμες πληροφορίες ή από επιτυχίες από αλλού (Reinke, Stormont, Herman, & Newcomer, 2014; Sailors & Price, 2015; Teemant, 2014).

Σχετικά με την ψυχολογία και το coaching στα σχολεία, ο Adams (2016) αναφέρει ότι οι στρατηγικές ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης που σχετίζονται και με

θέματα ψυχολογίας, μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να βελτιώσουν την ευημερία τους. Αντίστοιχα οφέλη μπορεί να προκύπτουν και για τους μαθητές των σχολείων (Cappella et al., 2012).

Πρόσφατες προσπάθειες για την προώθηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτή έχουν πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα. Προσχολικοί εκπαιδευτικοί σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία που έλαβαν την κατάρτιση και την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη βελτίωσαν τις ικανότητες τους στη διαχείριση της συμπεριφοράς και την παροχή συναισθηματικής υποστήριξης στους μαθητές και οι μαθητές αύξησαν τις ικανότητές τους για αυτορρύθμιση και είχαν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση σε σύγκριση με τις επιδόσεις των μαθητών στην ομάδα σύγκρισης (Raver et al., 2008; Raver et al., 2011). Ομοίως, στα δημοτικά σχολεία που έχουν εκπαιδευτή και η ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη υπάρχει ως μέρος ενός κοινωνικό-συναισθηματικού και ακαδημαϊκού προγράμματος μάθησης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρέμβαση παρείχαν καλύτερη συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου (Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010).

Τα μοντέλα ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης έχουν επιτύχει στην ενίσχυση εφαρμογής αποτελεσματικών πρακτικών στην τάξη, συμπεριλαμβανομένου της βελτίωσης του συναισθηματικού κλίματος (Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010), τη διαχείριση της συμπεριφοράς (Raver et al., 2008) και της τήρησης των κανόνων και της ρουτίνας της τάξης (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004). Οι εκπαιδευτές προτείνουν ότι αυτά τα μοντέλα λειτουργούν επειδή ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνάμεις των εκπαιδευτικών, παρέχουν υποστηρικτική και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση σχετικά με τις πρακτικές και προσφέρουν ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη στο

συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης (Downer et al., 2010). Για παράδειγμα σε αντίθεση με τις περισσότερες παρεμβάσεις ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης, το BRIDGE σχεδιάστηκε για να είναι βιώσιμο μοντέλο στην εκπαιδευτική πράξη (Cappella et al., 2012). Σε αντίθεση με τις περισσότερες υπηρεσίες ψυχικής υγείας το BRIDGE επέτρεψε στο προσωπικό να παρέχει σχόλια στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις καθημερινές πρακτικές της τάξης. Το πρόγραμμα είχε θετικό αντίκτυπο στις αλληλεπιδράσεις στην τάξη για μαθητές που αντιμετώπιζαν συναισθηματικές δυσκολίες στην αρχή του έτους. Τα παιδιά στις αίθουσες διδασκαλίας BRIDGE ωφελήθηκαν από την σχεσιακή εγγύτητα με τους εκπαιδευτικούς, τις κοινωνικές εμπειρίες με τους συνομηλίκους και την εκπαιδευτική υποστήριξη. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι οι επιπτώσεις στα παιδιά στις σχέσεις τους και στην ιδέα του ακαδημαϊκού εαυτού είχαν αξιοσημείωτα θετικά αποτελέσματα αναλογικά με τη σύντομη περίοδο παρέμβασης και παρά το γεγονός ότι όλη η υποστήριξη δόθηκε σε επίπεδο δασκάλου και όχι με την τυπική προσέγγιση της ψυχικής υγείας της άμεσης παροχής υπηρεσιών στα παιδιά (Cappella et al., 2016).

Η εξατομικευμένη υποστήριξη και η ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη είναι σημαντικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Kennedy & Shiel, 2010). Αν και τα εργαστήρια επαγγελματικής ανέλιξης και τα σεμινάρια διδασκαλίας βοήθησαν τους δασκάλους στην τάξη να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις προτεινόμενες πρακτικές που βασίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες μεθόδους, η βελτιωμένη γνώση των εκπαιδευτικών δεν έχει μεταφραστεί σε κέρδη στην απόδοση των μαθητών (Garet et al., 2008). Μια ιδιαίτερα αποτελεσματική προσέγγιση πέρα από τις παραδοσιακές μεθόδους υποστήριξης είναι η συνεργασία με εξειδικευμένους εκπαιδευτές για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την υποστήριξη που παρέχουν στους μαθητές, διαφοροποιώντας την εφαρμογή σε ατομικό επίπεδο και

εφαρμόζοντας τις προτεινόμενες πρακτικές για όλα τα παιδιά (Carlisle & Berebitsky, 2011; Powell, Diamond, Burchinal, & Koehler, 2010; Vernon-Feagans, Bratsch-Hines, Varghese, Bean, & Hedrick, 2015).

Η αποτυχία των παραδοσιακών προγραμμάτων υποστήριξης να βελτιώσουν τη διδασκαλία δημιούργησε προσκλήσεις για περαιτέρω έρευνα για τον εντοπισμό ειδικών συνθηκών υπό τις οποίες τα προγράμματα υποστήριξης μπορούν να παράγουν πιο ευνοϊκά αποτελέσματα (Desimone, 2009; Wayne, Yoon, Zhu, Cronen, & Garet, 2008). Οι επιπτώσεις του coaching στην επίτευξη αποτελεσματικής υποστήριξης είναι επίσης μεγαλύτερες από τις συγκεντρωτικές εκτιμήσεις από τις αιτιώδεις μελέτες σχεδόν όλων των άλλων σχολικών παρεμβάσεων που εξετάστηκαν από το Fryer (2017) συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων των μαθητών, της κατάρτισης των διδασκόντων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών coaching χρειάζεται να προσλαμβάνεται εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο μπορεί να έχει σχετικά υψηλό κόστος. Στην υπάρχουσα όμως βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αρκετές πληροφορίες για τα κόστη εφαρμογής του προγράμματος προκειμένου να διεξαχθεί μια μελέτη κόστους-αποτελεσματικότητας ωστόσο, μπροστά στα μεγάλα ποσά που δαπανούν ορισμένες χώρες όπως για παράδειγμα οι ΗΠΑ για τη βελτίωση της παρεχόμενης υποστήριξης το coaching δεν θα έπρεπε να φαίνεται ως ένα πολυδάπανο πρόγραμμα ως εκπαιδευτική πολιτική (Kraft, Blazar, & Hogan, 2018). Παρομοίως, εμπόδια όπως η απόσταση θα μπορούσαν να απομακρυνθούν από την ανάπτυξη προγραμμάτων ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ σε ΜΑΑΣ (Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013; Wade, Bohac, & Platt, 2013).

Η ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τις πρακτικές διδασκαλίας και την αυτοαποτελεσματικότητα (Snyder, Hemmeter, & Fox, 2015; Tzivinikou, 2015). Αν και η διεθνής βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η μέθοδος της ανατροφοδοτούμενη υποστήριξης επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς, δεν αντιμετωπίζει επαρκώς το ανησυχητικό γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις, απλά δεν υπάρχει αρκετό προσωπικό για να υποστηρίξει επαρκώς όλους τους εκπαιδευτικούς (Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013). Για παράδειγμα, σε απομονωμένες αγροτικές περιοχές, οι δάσκαλοι των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην έχουν διαθέσιμη υποστήριξη (Smith & Israel, 2010).

2.10 Η άμεσα ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη με τη διαμεσολάβηση των υπολογιστών και του διαδικτύου (e-coaching).

Παρόλο που στις μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές ενδέχεται να μην υπάρχει το απαραίτητο εξειδικευμένο προσωπικό και οι απαραίτητοι πόροι για την εφαρμογή του coaching, η χρήση της τεχνολογίας θα μπορούσε να βοηθήσει στην επίλυση αυτών των προβλημάτων (Sindelar et al., 2018). Σε έρευνα των Franzak, Kim και Fahrenbruck (2015) βρέθηκε ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς για την παροχή υπηρεσιών coaching σε ΜΑΑΣ. Σε παρόμοια έρευνα βρέθηκε ότι η χρήση του εξ αποστάσεως coaching έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την εφαρμογή συμπεριφορικών μεθόδων παρέμβασης σε μαθητές με αυτισμό (Wilczynski et al., 2017). Οι συνεδρίες coaching μπορούν εύκολα να αποθηκευτούν και να ανακτηθούν για μεταγενέστερη χρήση και οι εκπαιδευτές μπορούν να παρέχουν υποστήριξη και εμπειρογνωμοσύνη σε μεγαλύτερο αριθμό ατόμων και οργανισμών (Rossett & Marino,

2005). Μια μελέτη σχετικά με τα οφέλη της ηλεκτρονικής ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης διαπίστωσε ότι με τη χρήση της οι εκπαιδευτικοί κέρδισαν βαθύτερη γνώση περιεχομένου, υιοθέτησαν πρακτικές διδασκαλίας βασισμένες στην έρευνα, θεωρούσαν την τεχνολογία ισχυρή στην υποστήριξη διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης και πέτυχαν να βελτιώσουν την εμπλοκή και τον ενθουσιασμό των μαθητών (Rock, Gregg, Gable, & Zigmond, 2009).

Ένα μέσο λοιπόν για την αποκατάσταση της έλλειψης υποστήριξης λόγω γεωγραφικών περιορισμών ή χρονικών περιορισμών είναι η ενσωμάτωση των διαδικτυακών τεχνολογιών στο διαδίκτυο σε μοντέλα υποστήριξης που σχεδιάστηκαν αρχικά για την παραδοσιακή ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη πρόσωπο με πρόσωπο. Επομένως, η ηλεκτρονική ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη περιλαμβάνει απλώς την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς μέσω των νέων τεχνολογιών, αντί των παραδοσιακών μεθόδων «πρόσωπο με πρόσωπο (Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013). Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με την ηλεκτρονική ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη υποδεικνύει ότι η παροχή άμεσης, σύγχρονης ανατροφοδότησης αποδεικνύεται αποτελεσματική στην επίδραση των διδακτικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ (Coogle, Ottley, Rahn, & Storie, 2018; Coogle, et al., 2017). Παράλληλα, η χρήση της μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Anthony, Gimbert, & Fultz, 2013).

Η βελτίωση της τεχνολογίας οδήγησε στην πρόσβαση σε πολλούς πόρους που επιτρέπουν στους επαγγελματίες να προσφέρουν υποστήριξη βασισμένη στην τεχνολογία εξίσου αποτελεσματικά με την παραδοσιακή, μικτή και πρόσωπο με πρόσωπο μορφή. Είναι πλέον δυνατή η παροχή ηλεκτρονικής μάθησης, τηλεδιάσκεψης και άμεσης ανατροφοδότησης σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές ή τις

στρατηγικές διαχείρισης τάξεων στους εκπαιδευτικούς σε πολλαπλά περιβάλλοντα μάθησης. Η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει τουλάχιστον μια μερική λύση στα ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ (Cheek, Rock, & Jimenez, 2019). Η ηλεκτρονική ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη έχει προφανή θετική επίδραση επειδή παρέχει πρόσβαση από σχεδόν οποιαδήποτε τοποθεσία, αντιμετωπίζοντας έτσι σημαντικά εμπόδια στην ανάγκη να παρακολουθήσουν τις συνεδρίες οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε απομακρυσμένες τοποθεσίες (Garland, 2013; Wade, Bohac, & Platt, 2013).

Με την πρόσβαση στο Internet και τα δωρεάν προγράμματα εφαρμογής μπορεί να δοθεί άμεση ανατροφοδότηση σε αυτούς τους δασκάλους καθώς διδάσκουν. Η χρήση εξειδικευμένων εκπαιδευτών μέσα στο σχολικό πλαίσιο και η χρήση της τεχνολογίας μέσω της εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης μπορούν να βοηθήσουν στην άμβλυνση των δυσκολιών (Allen, 2014).

Με διακριτικό τρόπο παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτές να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε απομακρυσμένη τοποθεσία και να προσφέρουν υπηρεσίες ανατροφοδοτούμενη υποστήριξης, καθώς μεταφέρουν την έρευνα στην πράξη (Rock, Gregg, Gable, & Zigmond, 2009; Scheeler, McAfee, Ruhl, & Lee, 2006). Η χρήση αυτού του τύπου μοντέλου έχει αποδειχθεί αποτελεσματική με ελάχιστα απαιτούμενα έξοδα για την υιοθέτηση και την εφαρμογή του (Franklin, Sexton, Lu, & Ma, 2007; Scheeler, McAfee, Ruhl, & Lee, 2006).

Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει φέρει την ενσωμάτωση των webcams, των ηλεκτρονικών διασκέψεων, των ηλεκτρονικών μηνυμάτων για τη διευκόλυνση της επίβλεψης, του προβληματισμού και της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και

των πανεπιστημιακά εξειδικευμένων εκπαιδευτών (Wade, Bohac, & Platt, 2013). Δυστυχώς όμως, λίγα πανεπιστήμια προσπαθούν να οργανώσουν τέτοιες εμπειρίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται για να εργαστούν εισέρχονται σε μια επαγγελματική κατάσταση οπλισμένη με γνώσεις και δεξιότητες που δεν είναι συγκεκριμένες για το περιβάλλον που εργάζονται. Επειδή υπάρχουν πολύ λίγα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ και λόγω των απομακρυσμένων τοποθεσιών πολλών σχολείων, υπάρχει αυξημένη ανάγκη για τον εντοπισμό μιας βιώσιμης επιλογής βασισμένη στην τεχνολογία με σκοπό την παροχή ανατροφοδότησης και διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε αυτές τις απομακρυσμένες τοποθεσίες και εγκαταστάσεις. Η τεχνολογία παρέχει μια συναρπαστική δυνατότητα ενίσχυσης της υποστήριξης και της διδασκαλίας που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί (Manfra & Spires, 2013).

Ένας τρόπος υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα εκείνων που εργάζονται σε περιβάλλοντα χωρίς άμεσα προσβάσιμο εκπαιδευτή, είναι μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών (Billingsley & Scheuermann, 2014). Σε απομονωμένες αγροτικές περιοχές, οι δάσκαλοι των μαθητών με σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην έχουν διαθέσιμο εκπαιδευτή (Smith & Israel, 2010). Ομοίως, σε ιδιαίτερα πυκνοκατοικημένες αστικές σχολικές περιοχές ένας μεγάλος αριθμός δασκάλων μπορεί να ζητήσει ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη και οι εκπαιδευτές πρέπει να εξισορροπήσουν την εργασία με πολυάριθμους εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι σχολικές κοινότητες πρέπει να εξετάσουν όχι μόνο τις προκλήσεις της παροχής ποιοτικής και αποτελεσματικής ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης, αλλά και το εξίσου πιεστικό ζήτημα της προσβασιμότητας στην ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη (Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013).

Το εννοιολογικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης βασίζεται στη συνεργατική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευτικών. Για να βελτιωθούν πραγματικά οι επαγγελματικές ικανότητες η σχέση πρέπει να περιλαμβάνει άμεσες συνεδρίες ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης και συνεχείς συνεδρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι νέοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συναντούν δυσκολίες σε καθημερινή βάση (Garland & Dieker, 2019). Επομένως, οι ηλεκτρονικοί εκπαιδευτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα προβλήματα που συνήθως συναντώνται στην εκπαιδευτική πράξη. Με την ενσωμάτωση της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης στην υποστήριξη για τους νέους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ, αυτοί οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθοδηγούνται για την πληθώρα δυσκολιών που θα συναντήσουν στις τάξεις τους με τρόπο που να υποστηρίζει την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013).

Με την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη να γίνεται μια καλά αποδεκτή μορφή συνεχούς εκπαίδευσης, οι ασκούμενοι έχουν αρχίσει να διερευνούν τα οφέλη των σύγχρονων μέσων της τεχνολογίας στην εφαρμογή τους. Σε έρευνα για παράδειγμα έχει βρεθεί ότι το 2012 μόνο το 41% της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης διεξήχθη πρόσωπο με πρόσωπο, το 31% της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης παραδόθηκε μέσω τηλεφώνου, το 14% με τη βοήθεια webcams και Skype, το 11% με τη μορφή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και το 3% ως τηλεδιάσκεψη σε ποιότητα υψηλής ευκρίνειας (Sherpa, 2012). Μια αυξανόμενη τάση προς την εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη μπορεί επίσης να παρατηρηθεί στην Κίνα (Bresser, 2015). Η μελέτη Global coaching Study του ICF για το 2012 δείχνει ότι στη Βόρεια Αμερική η τηλεφωνική ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη έχει γίνει η πιο προτιμώμενη

μέθοδος επικοινωνίας, ενώ στη Δυτική Ευρώπη η τηλεφωνική ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη μόλις στο 9% δεν είναι πολύ διαδεδομένη ακόμα (ICF, 2012).

Γίνεται λοιπόν φανερό, ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν προσφέρει μια διέξοδο για την παροχή ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης εξ αποστάσεως με τρόπους που μιμούνται τις παραδοσιακές μεθόδους ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης και είναι εξίσου αποτελεσματικοί (Fettig, Barton, Carter, & Eisenhower, 2016; Scheeler, Congdon, & Stansbery, 2010). Ο λόγος για τη χρήση αυτών των τεχνολογικών μεθόδων σχετίζεται με τους πόρους (δηλαδή χρόνο, χρήμα), την άμεση ανατροφοδότηση, αλλά και με γεωγραφικούς παράγοντες όπως τα ταξίδια που απαιτούνται σε απομακρυσμένες περιοχές (Marturana & Woods, 2012). Παρόλο που η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να συνδέεται με ορισμένες πιθανές προκλήσεις (π.χ. δυσκολίες πρόσβασης στο Internet, κόστος της τεχνολογίας) δείχνει πλέον να προσφέρει μια πιθανή λύση για την παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης με αποδοτικό τρόπο και περιβαλλοντολογικά οφέλη (Coogole, Ottley, Rahn, & Storie, 2018).

2.11 Τα περιβαλλοντικά οφέλη των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα για τον τομέα της εκπαίδευσης επικεντρώθηκαν κυρίως σε δύο θέματα: τη μείωση στην κατανάλωση ενέργειας και των αποβλήτων σε πανεπιστημιακές σχολές και τη μετατροπή της διδακτέας ύλης σε πιο οικολογική (Delakowitz & Hoffmann, 2000; Sorrell, 2000). Ωστόσο, με εξαίρεση το σχέδιο βελτίωσης της απόδοσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (HEEPI, 2005), τα περισσότερα από τα υφιστάμενα προγράμματα δεν λαμβάνουν υπόψη τις επιπτώσεις ολόκληρου του συστήματος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Για παράδειγμα, οι

σημαντικές επιπτώσεις του ταξιδιού του προσωπικού και των σπουδαστών είναι συχνά μη υπολογίσιμες. Το πανεπιστήμιο του Μπράντφορντ διεξήγαγε έρευνα για τις εκπομπές του διοξειδίου του άνθρακα και διαπίστωσαν ότι οι εκπομπές από τις μετακινήσεις προς το πανεπιστήμιο ήταν πολύ παρόμοιες με τις συνολικές εκπομπές από το κτίριο (Hopkinson & James, 2005).

Σύμφωνα με τους Maas και Liket (2011), οι επιπτώσεις γενικά αναφέρονται στις επιπτώσεις που προκαλούνται από μια οργάνωση ή παρέμβαση (πολιτική, πρόγραμμα, έργο, προϊόν, τεχνολογία ή μέτρο) που συμβαίνουν εκτός της οργάνωσης στην κοινωνία ή στο φυσικό περιβάλλον. Για τους Koehn και Uitto (2013, σελ. 624), "οι επιπτώσεις στις πρωτοβουλίες βιωσιμότητας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων περιλαμβάνουν πραγματικές αλλαγές στην οικολογική βιωσιμότητα, τις πολιτικές και την ευημερία των ανθρώπων". Οι Thomas και Ormerod (2017) διακρίνουν μεταξύ των παραδοσιακών και των ακαδημαϊκών επιπτώσεων (π.χ. ακαδημαϊκή επίδραση) και μη ακαδημαϊκές επιπτώσεις στην πολιτική, την κοινωνία, τις δημόσιες πολιτικές ή τα μέσα ενημέρωσης. Σύμφωνα με τους Gupta και Singhal (2017), οι επιπτώσεις προκύπτουν από τα βασικά στοιχεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Lozano, Lukman, Lozano, Huisinigh, & Lambrechts, 2013).

Δραστηριότητες βιωσιμότητας σε αυτά τα βασικά στοιχεία προκαλούν συνολικές κοινωνικές, περιβαλλοντικές και οικονομικές επιπτώσεις (Gupta & Singhal, 2017). Οι επιπτώσεις είναι πολύπλοκες ιδίως στον τομέα της έρευνας και της εκπαίδευσης (Koehn & Uitto, 2013). Μπορούν να είναι άμεσες ή έμμεσες, σκόπιμες ή αθέλητες και θετικές ή αρνητικές, μπορεί να παρουσιαστούν μετά από σημαντική χρονική υστέρηση, σε απόσταση από το χώρο του πανεπιστημίου ή σε επίπεδο συστημάτων (Lebeau & Cochrane, 2015). Ο Bowen (2018, σελ. 26) σημειώνει, "Για τα άτομα, τα αποτελέσματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συλλέγονται στην ενήλικη

διάρκεια ζωής κατά μέσο όρο πενήντα έως εξήντα χρόνια μετά την αποφοίτησή τους από το κολλέγιο. Για την κοινωνία οι επιπτώσεις μπορεί να παραμείνουν μέσα στους αιώνες". Αυτή η πολυπλοκότητα κάνει τη μέτρηση των επιπτώσεων πρόκληση και κατά συνέπεια, οι επιπτώσεις συνήθως δεν καταγράφονται συστηματικά ως μέρος των αξιολογήσεων της βιωσιμότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Yarime & Tanaka, 2012).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα που βασίζονται στην πανεπιστημιούπολη αποτελούνται από ισότοπους μιας ή πολλαπλών τοποθεσιών της πανεπιστημιούπολης προσφέροντας διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο σε μαθητές που ζουν είτε σε προσωρινή στέγαση, είτε στο σπίτι, από όπου οι σπουδαστές μετακινούνται προς και από την πανεπιστημιούπολη για να παρακολουθήσουν διαλέξεις ή για να χρησιμοποιήσουν τις βιβλιοθήκες και τα εργαστήρια. Για πολλούς φοιτητές με προσωρινή διαμονή υπάρχει επίσης το ταξίδι από τις κύριες κατοικίες τους προς τις φοιτητικές κατοικίες. Στο σύστημα που βασίζεται στην πανεπιστημιούπολη το διδακτικό προσωπικό σχεδιάζει το μάθημα / ενότητα και παρουσιάζει διαλέξεις και σεμινάρια σε σχετικά μικρό αριθμό σπουδαστών (συνήθως <100) με κάποιο βαθμό προσωπικής διδασκαλίας και περιέχει ταξίδια από το σπίτι στην πανεπιστημιούπολη και σε άλλες τοποθεσίες όπου απαιτείται (για παράδειγμα, σε εκδρομές εκτός της πανεπιστημιούπολης) (Roy, Potter, Yarrow, & Smith, 2005).

Τα εξ αποστάσεως συστήματα διδασκαλίας έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν μεγαλύτερη ευελιξία στην εκπαίδευση και την προσέγγιση σημαντικά μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών. Ειδικά ανεπτυγμένο εκπαιδευτικό υλικό προετοιμάζεται από μια ακαδημαϊκή ομάδα παραγωγής και παραδίδεται ηλεκτρονικά ή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε φοιτητές για μερική φοίτηση στο σπίτι. Ορισμένα συστήματα διδασκαλίας από απόσταση, όπως του The Open University προσφέρουν μαθήματα

που υποστηρίζονται από εκπαιδευτές που ονομάζονται Associate Lecturers, τα οποία μπορούν να διεξάγονται ηλεκτρονικά χρησιμοποιώντας λογισμικό όπως το Elluminate, ή πρόσωπο με πρόσωπο σε περιφερειακά κέντρα σπουδών. Περαιτέρω υποστήριξη παρέχεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τηλεδιάσκεψης και τηλεφώνου. Οι ενότητες υποστηρίζονται επίσης από ακαδημαϊκές ομάδες παρουσίασης που εργάζονται σε μικρές αναθεωρήσεις στο διδακτικό υλικό και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την αξιολόγηση των φοιτητών (Caird, Swithenby, & Lane, 2015).

Τα ειδικά χαρακτηριστικά του συστήματος της εξ αποστάσεως διδασκαλίας περιλαμβάνουν το περιβάλλον εικονικής μάθησης (VLE) και τα περισσότερα συστήματα H / Y του Ηνωμένου Βασιλείου διαθέτουν πλέον VLE για να υποστηρίξουν τα προγράμματα. Ένα τυπικό VLE παρέχει στους φοιτητές online πρόσβαση σε ηλεκτρονικής μορφής υλικά, όπως είναι τα μαθήματα διδασκαλίας ή οι αναθέσεις και τα φόρουμ συζητήσεων. Τα VLE έχουν συγκεκριμένες αρχιτεκτονικές διακομιστών και μπορεί να υπάρχουν διαφορετικοί φυσικοί και εικονικοί server σε διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Caird, Swithenby, & Lane, 2015).

Ένας λοιπόν από τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να μειωθούν οι περιβαλλοντικές επιπτώσεις, είναι μέσω της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασισμένης στο σπίτι, συμπεριλαμβανομένων μαθημάτων ηλεκτρονικής μάθησης που παρέχονται ηλεκτρονικά μέσω διαδικτύου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η εξ αποστάσεως μάθηση μειώνει ή εξαλείφει τη χρήση των συμβατικών υποδομών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις δραστηριότητες όπως τα ταξίδια του προσωπικού και των σπουδαστών, τη χρήση των κτιρίων για τη διδασκαλία και τη φοιτητική στέγαση των φοιτητών (Perales Jarillo, Pedraza, Moreno Ger, & Bocos, 2019).

Στην πρώτη μεγαλύτερη ποσοτική έρευνα που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο διερευνήθηκε η κατανάλωση ενέργειας και οι εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα μεταξύ των εξ αποστάσεων και των παραδοσιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Οι μικρότερες αρνητικές επιδράσεις που είχε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρέθηκε ότι προέρχονται κυρίως λόγω του μειωμένου αριθμού των φοιτητών που χρειάστηκε να ταξιδέψουν, της οικονομίας στη χρήση των πανεπιστημιακών εγκαταστάσεων και της μείωσης της κατανάλωσης ενέργειας (Roy, Potter, Yarrow, & Smith, 2005). Τα μαθήματα εξ αποστάσεως που εξετάστηκαν κατά μέσο όρο περιλάμβαναν 90% λιγότερη κατανάλωση ενέργειας και παρήγαγαν κατά 85% λιγότερες εκπομπές CO₂ ανά σπουδαστή ανά 10 σημεία CAT από την συμβατική πανεπιστημιούπολη με πλήρες ωράριο μαθημάτων στα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου (Roy, Potter, Yarrow, & Smith, 2005).

Τα αειφόρα συστήματα διδασκαλίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (HE) με χαμηλές εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα αποτελούν μέρος των στρατηγικών της μείωσης του άνθρακα που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν από το Συμβούλιο Χρηματοδότησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης για την Αγγλία (HEFCE) που αναφέρονται σε μειώσεις 43% έως το 2020 και 83% έως το 2050 σε σύγκριση με τα επίπεδα αναφοράς του 1990 (HEFCE, 2010). Οι προκλήσεις της υποστήριξης της μετάβασης σε ένα βιώσιμο μέλλον δεν έχουν αντιμετωπιστεί πλήρως από τα σημερινά παραδείγματα, τις δομές και τις πρακτικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με μια έκθεση των Ηνωμένων Εθνών, γεγονός που απαιτεί συστηματική μετατροπή προς ένα βιώσιμο μέλλον (Tilbury, 2012).

Κεφάλαιο 3: Αναγκαιότητα, Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα

3.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ δεν λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση για την αποτελεσματική διδασκαλία και διαχείριση των μαθητών με ΜΔ. Η ανάπτυξη των υπηρεσιών αυτών είναι μια συνεχής πρόκληση τόσο σε επίπεδο πολιτικών επιλογών, όσο και σε επίπεδο ακαδημαϊκών προτάσεων. Αυτό γίνεται δαιδαλώδες στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με ΜΔ σε σχολεία μη αστικά-απομακρυσμένα (ΜΑΑΣ). Αν και έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι εξ αποστάσεως υποστήριξης, φαίνεται ότι εξακολουθεί να υπάρχει ένα σημαντικό κενό κυρίως αναφορικά με υπηρεσίες για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με ΜΔ έναντι άλλων δυσκολιών, όπως οι αισθητηριακές δυσκολίες (Houston, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής καλούνται να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές πρακτικές για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά ακόμη και εκείνοι που είναι καλά προετοιμασμένοι μπορεί να μην είναι αποτελεσματικοί στην υποστήριξη αυτών των μαθητών, καθώς οι αντίξοες συνθήκες εργασίας ενδέχεται να περιορίσουν τις ευκαιρίες αποτελεσματικής διδασκαλίας και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Κάνοντας ακόμη πιο σύνθετη την παρούσα κατάσταση το αντικείμενο εργασίας τους έχει αλλάξει, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τη φύση των ρόλων τους στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τονίζοντας την ανάγκη για προγράμματα δράσης που επικεντρώνονται στην έρευνα και την αξιοποίηση των

ρόλων διαφόρων εμπλεκομένων, όπως της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των επαγγελματικών οργανώσεων για τη βελτίωση αυτών των συνθηκών (Billingsley, Bettini, Mathews, & McLeskey, 2020).

Ωστόσο, αρκετές μελέτες αναδεικνύουν τις περιορισμένες επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς που παρέχουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής στα μη αστικά- απομακρυσμένα σχολεία, μόνο και μόνο διότι η επαγγελματική τους επιμόρφωση θεωρείται πιο δαπανηρή. Στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ιδιαίτερες προκλήσεις στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών που παρέχουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής στα μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία προκειμένου να προσαρμόσουν την πρακτική τους στα νέα πρότυπα μάθησης. Ενώ όλα τα σχολεία χρειάζονται υποστήριξη, χρόνο και τους πόρους για να διδάξουν τα νέα πρότυπα μάθησης και να εφαρμόσουν τις κατευθυντήριες γραμμές των προγραμμάτων σπουδών, οι απομακρυσμένες περιοχές είχαν περιορισμένη πρόσβαση σε εξειδικευμένες γνώσεις και σε ειδικούς εκπαιδευτές (Echazarra & Radinger, 2019).

Ορισμένες από τις προκλήσεις που έχουν καταγραφεί τις τελευταίες δεκαετίες και σχετίζονται με την παροχή ειδικής αγωγής στα μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία δεν έχουν αλλάξει δραστικά μέχρι σήμερα, ενώ έχουν προκύψει νέες. Οι μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές τείνουν να βρίσκονται σε μια σημαντική γεωγραφική απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα. Η απόσταση και οι δυσκολίες προσβασιμότητας διαμορφώνουν μεταξύ άλλων ακόμη και σήμερα τις δυσκολίες επαγγελματικής υποστήριξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που παρέχουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Echazarra & Radinger, 2019), παρά το γεγονός ότι η υποστήριξη τους μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Thousand, Villa, & Nevin, 2020).

Η ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τις πρακτικές διδασκαλίας και την αυτοαποτελεσματικότητα (Snyder, Hemmeter, & Fox, 2015; Tzivinikou, 2015). Αν και η διεθνής βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η μέθοδος της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς, δεν αντιμετωπίζει επαρκώς το ανησυχητικό γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις, δεν υπάρχει αρκετό προσωπικό για να υποστηρίξει επαρκώς όλους τους εκπαιδευτικούς (Israel, Carnahan, Snyder, & Wiliamson, 2013). Χαρακτηριστικό παράδειγμα, οι μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές στις οποίες οι δάσκαλοι των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην έχουν διαθέσιμη υποστήριξη (Smith & Israel, 2010).

Οι νέες τεχνολογίες συνιστούν ένα άριστο μέσο για την αποκατάσταση της έλλειψης υποστήριξης λόγω γεωγραφικών περιορισμών ή χρονικών περιορισμών σε μοντέλα υποστήριξης που σχεδιάστηκαν αρχικά για την παραδοσιακή ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη πρόσωπο με πρόσωπο. Επομένως, η εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη περιλαμβάνει απλώς την καθοδήγηση που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς μέσω των νέων τεχνολογιών αντί των παραδοσιακών μεθόδων πρόσωπο με πρόσωπο (Israel, Carnahan, Snyder, & Wiliamson, 2013). Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με την εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη υποδεικνύει ότι η παροχή άμεσης, σύγχρονης ανατροφοδότησης αποδεικνύεται αποτελεσματική στην επίδραση των διδακτικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών (Coogle, Ottley, Rahn, & Storie, 2018; Coogle et al., 2017). Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει επίσης πως στα ΜΑΑΣ η χρήση της εξ αποστάσεως ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης, καθοδήγησης και ανατροφοδότησης μπορεί είναι χρήσιμη στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν

συστηματικές καταγραφές στη βιβλιογραφία για την ανάπτυξη εξ αποστάσεων μοντέλων ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ (Coogle et al., 2017).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και μεθόδους διδασκαλίας και να προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με διαφορετικές ικανότητες (Tzivinikou, 2015).

Παράλληλα, αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η ισχυρή αίσθηση της αποτελεσματικότητας σχετίζεται με θετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ενισχύει την επιτυχία των μαθητών (Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας τείνουν να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και καινοτομίες, εμφανίζουν μεγαλύτερη δέσμευση για την διδασκαλία, αφιερώνουν μεγαλύτερη προσπάθεια στη διδασκαλία, ασκούν λιγότερη κριτική στους μαθητές που κάνουν λάθη και παρέχουν επιπλέον υποστήριξη στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Malinen et al., 2013), ενώ ταυτόχρονα τα προγράμματα υποστήριξης και επιμόρφωσης μπορούν να βελτιώσουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ (Tzivinikou & Kagkara, 2019).

Από την εκτενή και σε βάθος βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, φαίνεται, ότι παρά το έντονο ενδιαφέρον της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, εξακολουθεί να υπάρχει η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των θεμάτων που σχετίζονται με την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία, καθώς ορισμένες από τις προκλήσεις που έχουν καταγραφεί τις τελευταίες δεκαετίες και

σχετίζονται με την παροχή ειδικής αγωγής στα μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία δεν έχουν αλλάξει δραστικά μέχρι σήμερα, ενώ νέες έχουν προκύψει. Η απόσταση και οι δυσκολίες προσβασιμότητας διαμορφώνουν μεταξύ άλλων ακόμη και σήμερα τις δυσκολίες επαγγελματικής υποστήριξης και ανάπτυξης (Echazarra & Radinger, 2019).

Έτσι, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να συμβάλει στην επιστημονική συζήτηση για τα θέματα αυτά, και στην κάλυψη του κενού που αναδύεται από την μελέτη της βιβλιογραφίας.

3.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η ανάπτυξη ενός ψυχοεκπαιδευτικού μοντέλου υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου των ειδικών παιδαγωγών των μη-αστικών απομακρυσμένων σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να προτείνει ένα νέο μοντέλο ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης, καθώς το υπάρχον μοντέλο δεν καλύπτει επαρκώς τους ειδικούς παιδαγωγούς που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης των απομακρυσμένων από τα αστικά κέντρα σχολείων, ώστε να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της καθημερινής διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο βασίζεται από τη μια, στις νέες τεχνολογίες, για την εξοικονόμηση ανθρωπίνων, οικονομικών και περιβαλλοντικών πόρων, και από την άλλη, υιοθετεί πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε συνθήκες εξ αποστάσεως επικοινωνίας και συνεργασίας, για τη συνεχή, άμεση και συχνή υποστήριξη των ειδικών παιδαγωγών και της παρακολούθησης της εφαρμογής των προτάσεων στο πλαίσιο της υποστήριξης αυτής.

Η παρούσα λοιπόν έρευνα δεν προσδοκά απλά να δημιουργήσει ένα θεωρητικό μοντέλο, αλλά βασιζόμενη στην ελληνική πραγματικότητα των απομακρυσμένων σχολείων όπως αυτή καταγράφηκε λεπτομερώς, στοχεύει στη δημιουργία ενός μοντέλου εξ αποστάσεως ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης που θα αλληλοεπιδρά άμεσα με την πραγματικότητα του κάθε τμήματος ένταξης, παρέχοντας άμεσα, υλοποιήσιμες λύσεις μέσα στην τάξη, που θα είναι κάθε φορά προσαρμοσμένες στις μοναδικές ανάγκες των ειδικών εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, ως εξ αποστάσεως ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη, ορίζεται η ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης, η οποία θα επιτρέπει την άμεση υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση με εικόνα, ήχο μεταξύ της ερευνήτριας και των ειδικών παιδαγωγών μέσω της χρήσης της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cisco Webex, έτσι ώστε να παρέχεται άμεση, οργανωμένη, συνεχής και εξατομικευμένη ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση. Επίσης, ως απομακρυσμένα σχολεία στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, θεωρούνται τα σχολεία που βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από μεγάλα αστικά κέντρα, έχουν λιγοστές ή δεν έχουν καθόλου ευκαιρίες πρόσβασης σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες υποστήριξης, όπως ΚΕΣΥ, ΙΠΑ, Σχολικοί Σύμβουλοι/Συντονιστές ΠΕΚΕΣ, βρίσκονται σε ορεινή ή νησιωτική περιοχή και είναι δύσκολη η πρόσβαση λόγω των ιδιαίτερων συγκοινωνιακών συνθηκών.

Η παρούσα έρευνα θα δημιουργήσει μια σειρά διαδικασιών που μπορούν να λειτουργήσουν για την ψυχοεκπαιδευτική ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη προκειμένου οι ειδικοί παιδαγωγοί να βελτιώσουν συγκεκριμένες δεξιότητές τους, επιχειρώντας με αυτόν τρόπο να συμβάλλει στην αποκατάσταση των ανισοτήτων στην επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη των ειδικών παιδαγωγών στα ΜΑΑΣ,

βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο και την εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ. Οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις της έρευνας προοιωνίζονται σημαντικές, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη των ειδικών εκπαιδευτικών μέσω ενός εξ αποστάσεως προγράμματος, γίνεται μέρος ενός ευρύτερου μοντέλου που αποσκοπεί στη βελτίωση των προσφερόμενων υπηρεσιών ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης των ειδικών παιδαγωγών με έμφαση στους ειδικούς παιδαγωγούς των ΜΑΑΣ, αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες βελτίωσης της παρεχόμενης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στα σχολεία αυτά.

Εν κατακλείδι, και με μια διασταλτική οπτική, σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού μοντέλου υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου των ειδικών παιδαγωγών, ανεξάρτητα από γεωγραφικούς περιορισμούς, προσανατολισμένο στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες καθενός από αυτούς, με έμφαση στη δυνατότητα επιλογής της συχνότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών, και της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησής τους, με τελικό στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του ίδιου του ειδικού παιδαγωγού προς όφελος των μαθητών τους με μαθησιακές δυσκολίες.

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Για τους σκοπούς της έρευνας, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι η υπάρχουσα κατάσταση στα σχολεία ΜΑΑΣ σχετικά με τις προσφερόμενες υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης προς τους ειδικούς παιδαγωγούς, σύμφωνα με στελέχη και εκπαιδευτικούς της πράξης;
- 2) Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών της πράξης σχετικά με την άρση ή άμβλυνση των ελλειμμάτων ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης, που αντιμετωπίζουν στην παρούσα κατάσταση;
- 3) Το μοντέλο σύγχρονης εξ αποστάσεως ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, μπορεί να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες και να βελτιώσει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών ΜΑΑΣ;
- 4) Μπορούν να καταγραφούν συγκριτικά πλεονεκτήματα του προτεινόμενου μοντέλου έναντι της παρούσας κατάστασης στα σχολεία ΜΑΑΣ ως προς τις προσφερόμενες υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης;

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία

4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα αξιοποιώντας τα ευρήματα από την καταγραφή των αναγκών, σε συνδυασμό με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, αναπτύσσει ένα μοντέλο ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης των ειδικών παιδαγωγών ΜΑΑΣ και στη συνέχεια εφαρμόζει πιλοτικά το μοντέλο αυτό και το αξιολογεί συγκρίνοντάς το με την παρούσα κατάσταση ως προς τις προσφερόμενες αντίστοιχες υπηρεσίες. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη μέθοδος, η «μέθοδος της έρευνας που βασίζεται στο σχεδιασμό» (Design-Based Research).

Η μεθοδολογία Design-Based Research έχει λάβει σημαντική προσοχή από τους ερευνητές στην εκπαίδευση ως μια αναδυόμενη μεθοδολογία που μπορεί να συμβάλλει με πιο αποτελεσματικό τρόπο στην εκπαιδευτική έρευνα (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003; Design-Based Research Collective, 2003; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006). Σύμφωνα, με τους Barab και Squire (2004) η έρευνα σχεδιασμού είναι μια σειρά προσεγγίσεων με πρόθεση να δημιουργηθούν νέες θεωρίες και πρακτικές που αντιπροσωπεύουν και δυνητικά επηρεάζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία σε πραγματικά περιβάλλοντα.

Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της παρούσας μεθοδολογίας είναι ότι σχετίζεται με το πραγματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η συσχέτιση με το πραγματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο παρέχει μια αίσθηση εγκυρότητας της έρευνας και εξασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για την αξιολόγηση, την ενημέρωση και τη βελτίωση της πρακτικής στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Εστιάζει στο σχεδιασμό και τη δοκιμή μιας σημαντικής παρέμβασης. Χρησιμοποιεί μικτές μεθόδους που χρησιμοποιούν μια ποικιλία από ερευνητικά

εργαλεία και τεχνικές (Anderson & Shattuck, 2012). Οι Reeves, Herrington και Oliver (2005) σκιαγραφούν ορισμένες βασικές αρχές της συγκεκριμένης μεθοδολογίας οι οποίες περιλαμβάνουν: την αντιμετώπιση σύνθετων προβλημάτων σε πραγματικό πλαίσιο σε συνεργασία με τους επαγγελματίες, την ενσωμάτωση γνωστών και υποθετικών αρχών σχεδιασμού της έρευνας με τις τεχνολογικές εξελίξεις για την ανάδειξη εύλογων λύσεων σε πολύπλοκα προβλήματα, τη διεξαγωγή έρευνας για τη δοκιμή και τη βελτίωση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τον καθορισμό νέων αρχών σχεδιασμού.

Το DBR παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές να σχεδιάζουν και να μελετούν τις παρεμβάσεις που μπορούν να λύσουν τα πρακτικά προβλήματα, προκειμένου να δημιουργηθούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις και θεωρίες (Lester, 2005). Η μεθοδολογία του DBR υποστηρίζει ότι σε μια έρευνα ούτε η θεωρία από μόνη της, ούτε οι παρεμβάσεις από μόνες τους είναι επαρκείς. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι η θεωρία εκπληρώνει το σκοπό της μέσα από την εφαρμογή της στην πράξη και η εφαρμογή στην πράξη αντλεί την δύναμή της από τη θεωρία. Το DBR ως διαδικασία επιτρέπει στους ερευνητές να διεξάγουν χρήσιμα ερευνητικά ευρήματα και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης ατομικών και συλλογικών προβλημάτων στην εκπαίδευση. Ο τομέας της έρευνας σχεδιασμού έχει αυξήσει τη δυναμική του ιδιαίτερα στις εκπαιδευτικές μελέτες κατά την τελευταία δεκαετία (Easterday, Lewis, & Gerber, 2014).

Οι διαδικασίες DBR αποτελούνται συνήθως από 6 φάσεις στις οποίες οι ερευνητές: εστιάζουν στο πρόβλημα, κατανοούν το πρόβλημα, αντιλαμβάνονται και διατυπώνουν το πρόβλημα και στη συνέχεια αναπτύσσουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν την λύση (Mckenney & Reeves, 2014). Στη φάση της εστίασης οι ερευνητές εστιάζουν στο πρόβλημα αξιολογώντας τις απόψεις των εμπλεκόμενων

φορέων, προκειμένου να καθορίσουν την κατεύθυνση της έρευνας με βάση το πρόβλημα και τις ευκαιρίες αντιμετώπισης. Στη συνέχεια, οι ερευνητές μελετούν τους τομείς, τα πλαίσια και τις υπάρχουσες λύσεις. Στη φάση της κατανόησης διερευνάται το πρόβλημα μέσω εμπειρικών μεθόδων και δευτερευουσών πηγών και παράγεται μια γνώση σε μια μορφή που μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί αργότερα στην ερευνητική διαδικασία. Οι ερευνητές δεσμεύουν το κοινό, το θέμα και το πεδίο εφαρμογής της έρευνας, θέτουν στόχους και κάνουν εκτιμήσεις. Εν συνεχεία, μετατρέπουν ένα απροσδιόριστο πρόβλημα που δεν έχει λύση, σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που μπορεί να επιλυθεί.

Στην φάση της ανάπτυξης του σχεδίου οι ερευνητές σκιαγραφούν ένα σχέδιο για τη λύση. Ο ερευνητής μπορεί να σχεδιάσει τη λύση που αποσκοπεί στην επίτευξη του στόχου. Σε αυτή τη φάση ο ερευνητής δεν έχει δεσμευτεί να εφαρμόσει το σχέδιο με έναν δεδομένο τρόπο, αλλά μάλλον δημιουργεί μια συμβολική ή γραφική αναπαράσταση που του επιτρέπει να αναλύει εννοιολογικά τη λύση καθορίζοντας τα στοιχεία του σχεδιασμού και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να λειτουργήσουν μαζί. Μόλις αναπτυχθεί το σχέδιο, ο ερευνητής μπορεί να εφαρμόσει το σχέδιο σε μια αξιοποιήσιμη στην πράξη εφαρμογή. Αυτή η εφαρμογή μπορεί να είναι χαμηλότερης ή υψηλότερης πιστότητας ανάλογα με το στάδιο του έργου και το ερώτημα που ο ερευνητής θέλει να απαντήσει. Στη δοκιμαστική φάση οι ερευνητές αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής (Easterday, Lewis, & Gerber, 2014).

Η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας οδήγησε στην επιλογή της μεθοδολογίας της έρευνας βασισμένη στο σχεδιασμό. Με βάση τη μέθοδο της έρευνας που βασίζεται στο σχεδιασμό, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε τρία ερευνητικά στάδια, τα οποία περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 1. Ερευνητικά στάδια

1^ο ερευνητικό στάδιο εστίαση και κατανόηση

Για τους σκοπούς του πρώτου ερευνητικού σταδίου, για την εστίαση και την κατανόηση του προβλήματος επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων για τη συλλογή των δεδομένων, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε συγκεκριμένα η θεματική ανάλυση. Πιο αναλυτικά, όλα τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων με τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς της πράξης αναλύθηκαν με τη χρήση του προγράμματος διαχείρισης και ανάλυσης δεδομένων Atlas ti. 8. Με τη χρήση του συγκεκριμένου προγράμματος

έγινε συστηματική και αναλυτική καταγραφή των κωδικών και των μοτίβων νοήματος που ήταν σχετικά με το θέμα και εξυπηρετούσαν στην απάντηση των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων και στη συνέχεια οι καταγραφές των κωδικών μετατράπηκαν σε ευρύτερα θέματα.

Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται για την ανάλυση των δεδομένων που καταχωρούνται με τη μορφή γραπτού κειμένου από τους ερευνητές και πιο συγκεκριμένα, για την ανάλυση των δεδομένων τα οποία προκύπτουν από τις συνηθέστερες μεθόδους συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, που είναι οι συνεντεύξεις, οι ομάδες επικέντρωσης και οι παρατηρήσεις (Γαλάνης, 2018).

Σκοπός της θεματικής ανάλυσης είναι η δημιουργία μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων (codings) και των θεμάτων (themes) που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ή τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Clarke & Braun, 2016). Με αυτό τον τρόπο, ο/η ερευνητής/τρια αποκτά γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες. Ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων του. Εστιάζει ωστόσο, σε εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα το οποίο μελετά και ειδικότερα, σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Clarke & Braun, 2016).

Όπως προαναφέρθηκε για την διευκόλυνση της θεματικής ανάλυσης των ημιδομημένων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Atlas.ti 8. Οι πρόοδοι στο αναλυτικό λογισμικό τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη ισχυρών εργαλείων για τη διαχείριση και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Αυτά

τα εργαλεία διευκολύνουν την υλοποίηση βασικών καθηκόντων στα πιο κοινά ποιοτικά ερευνητικά σχέδια, από μελέτες περιπτώσεων έως αναλύσεις λόγου σε τεκμηριωμένη θεωρία. Τα εμπορικά διαθέσιμα πακέτα CAQDAS όπως το ATLAS.ti, το Dedoose, το MAXQDA και το NVivo επιτρέπουν στους χρήστες να εισάγουν διαφορετικούς τύπους δεδομένων (π.χ. κείμενο, εικόνες, ήχο και βίντεο) και να τα κατηγοριοποιούν ανάλογα με τα καθορισμένα από τον χρήστη χαρακτηριστικά ή περιγραφές (π.χ., φύλο, εκπαιδευτικό επίπεδο ή βαθμός συμμετεχόντων στη μελέτη) (Carcary, 2011). Αυτά τα δεδομένα μπορούν στη συνέχεια να ταξινομηθούν και να οργανωθούν σε κατηγορίες που χρησιμοποιούν κωδικούς που δημιουργούνται από τον χρήστη είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια της ανάλυσης. Τα περισσότερα πακέτα CAQDAS όπως ονομάζονται περιλαμβάνουν επίσης εργαλεία για επιλεκτική ανάκτηση κειμένου ή κωδικοποιημένα δεδομένα, ισχυρά συστήματα για τη σύνταξη και την ανασκόπηση σχολίων και σημείων που συνδέονται με τα έγγραφα, αρχεία ήχου ή βίντεο, τμήματα κειμένου ή συγκεκριμένους κωδικούς, όπως και ποικίλους τρόπους για την αναπαράσταση των δεδομένων που διευκολύνουν την αναγνώριση των εννοιολογικών θεμάτων ή προτύπων (Talanquer, 2014).

2^ο ερευνητικό στάδιο αντίληψη και διατύπωση

Για τους σκοπούς της έρευνας στο δεύτερο ερευνητικό στάδιο χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα ποιοτικά δεδομένα και η μελέτη της βιβλιογραφίας από το πρώτο ερευνητικό στάδιο οδήγησαν στην ανάπτυξη και χορήγηση ερωτηματολογίου για την ευρύτερη και καλύτερη αντίληψη και διατύπωση του προβλήματος. Η ποσοτική μέθοδος είναι μια μέθοδος έρευνας που βασίζεται στη μέτρηση των μεταβλητών χρησιμοποιώντας ένα αριθμητικό σύστημα, την ανάλυση αυτών των μετρήσεων χρησιμοποιώντας οποιαδήποτε από μια

ποικιλία στατιστικών μοντέλων και την αναφορά σχέσεων και συσχετισμών ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήθηκαν (Patton, 2005).

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η βασική περιγραφική στατιστική (SPSS 26) και συγκεκριμένα τα δεδομένα μελετήθηκαν ως προς τις συχνότητες των απαντήσεων και την επίδραση των μεταβλητών/χαρακτηριστικών των ερωτώμενων στις απαντήσεις. Η απλή συσχετιζόμενη ανάλυση διακύμανσης (Ανοva) έγινε για να μελετηθεί η επίδραση του φύλου, η ύπαρξη ή όχι μεταπτυχιακού τίτλου και ο τύπος σχολείου στον οποίο υπηρετούν.

3^ο ερευνητικό στάδιο ανάπτυξη εφαρμογή και αξιολόγηση

Στο τρίτο ερευνητικό στάδιο χρησιμοποιήθηκε η μικτή μεθοδολογία έρευνας και ο ερευνητικός σχεδιασμός πλήρους ενσωμάτωσης, καθώς τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς της πράξης, τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια και τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας παρείχαν σημαντικές πληροφορίες για τον σχεδιασμό του μοντέλου και την πιλοτική εφαρμογή του στην εκπαιδευτική πράξη. Για τον σχεδιασμό λοιπόν του θεωρητικού πλαισίου του μοντέλου μελετήθηκαν αρχικά και αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα από την ποιοτική και την ποσοτική έρευνα, τα αποτελέσματα αυτά παρείχαν και τις κατευθυντήριες γραμμές για την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο τέλος όλα τα δεδομένα της ποιοτικής, της ποσοτικής έρευνας και της διεθνούς βιβλιογραφίας συνδυάστηκαν για την ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου του μοντέλου.

Οι «μικτές μέθοδοι» είναι μια ερευνητική προσέγγιση στην οποία οι ερευνητές συλλέγουν και αναλύουν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα στην ίδια μελέτη. Οι μικτές μέθοδοι έρευνας βασίζονται στα δυνητικά πλεονεκτήματα τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών μεθόδων, που επιτρέπουν στους ερευνητές να διερευνήσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αποκαλύψουν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των περίπλοκων στρωμάτων των πολύπλευρων ερευνητικών ερωτημάτων τους (Shorten & Smith, 2017).

Η μικτή μεθοδολογία αναφέρεται σε μια αναδυόμενη μεθοδολογία έρευνας που προωθεί τη συστηματική ενσωμάτωση ή την "ανάμειξη" ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε μια ενιαία έρευνα ή σε ένα συνεχές πρόγραμμα έρευνας. Η βασική προϋπόθεση αυτής της μεθοδολογίας είναι ότι η εν λόγω ολοκλήρωση επιτρέπει μια πληρέστερη και συνεργατική χρήση των δεδομένων από ό, τι η χωριστή ποσοτική και ποιοτική συλλογή και ανάλυση δεδομένων (Wisdom & Creswell, 2013). Στις μικτές προσεγγίσεις συνήθως υπάρχουν πολλές σχεδιαστικές επιλογές που χρησιμοποιούνται πιο πολύ στην πράξη από τους ερευνητές, αυτές είναι: η «συγκλίνουσα παράλληλη σχεδίαση», η «επεξηγηματική διαδοχική σχεδίαση», η «διερευνητική διαδοχική σχεδίαση», η «ενσωματωμένη σχεδίαση», η «μετασχηματιστική σχεδίαση» και η «πολυφασική σχεδίαση». Υπάρχουν πολλές παραλλαγές στο πλαίσιο αυτών των σχεδίων και πολλοί δημιουργικοί τρόποι για την επέκτασή τους. Οι μελέτες μεικτών μεθόδων ποικίλλουν επίσης ανάλογα με τον τύπο ανάμειξης που χρησιμοποιούν και στο πόσες φάσεις της ανάμειξης της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιούνται. Επειδή οι ευκαιρίες ανάμειξης δεν μπορούν να προβλεφθούν πλήρως κατά την έναρξη ενός ερευνητικού σχεδιασμού, εντοπίζοντας πότε και πώς θα συμβεί η ανάμειξη κατά τη διάρκεια της έρευνας, στην πραγματικότητα αναστέλλουν δημιουργικές

ανακατευθύνσεις που συχνά συμβαίνουν ως αποτέλεσμα απρόβλεπτων ευρημάτων (Creamer, 2018).

Στον πλήρως ενσωματωμένο μικτό σχεδιασμό η μίξη των μεθοδολογιών εφαρμόζεται με ένα διαδραστικό τρόπο σε όλα τα στάδια της έρευνας. Σε κάθε στάδιο η μια προσέγγιση επηρεάζει τον σχεδιασμό της άλλης και πολλαπλοί τύποι ανάμειξης κατά την διάρκεια της έρευνας μπορεί να εμφανιστούν. Για παράδειγμα, αντί να συμπεριληφθεί η ανάμειξη μόνο στο στάδιο των αποτελεσμάτων με την μορφή του διαδοχικού σχεδιασμού, η ανάμειξη μπορεί να πραγματοποιηθεί στο στάδιο της διαδικασίας, στο στάδιο της μεθοδολογίας, στο στάδιο της ανάλυσης και στο στάδιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων (Shorten & Smith, 2017).

Το FIMMR είναι μια προσέγγιση για την έρευνα με μικτές μεθόδους στην οποία ενσωματώνονται ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα ή και αναλυτικές διαδικασίες ενσωματωμένα σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον τρόπο με τον οποίο τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται, κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και τον σχεδιασμό των ερευνητικών εργαλείων μέχρι και το σημείο λήψης συμπερασμάτων. Αυτό συνεπάγεται μια διαρκή αντανάκλαση σχετικά με τη συμβολή τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών πτυχών μιας μελέτης (Creamer, 2018). Έχει περιγραφεί ως το πιο προηγμένο και δυναμικό από όλα τα μικτά σχέδια μοντέλων (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Στη συνέχεια, μετά τη δόμηση των αξόνων του μοντέλου, το μοντέλο εφαρμόστηκε πιλοτικά στην εκπαιδευτική πράξη ακολουθώντας την ερευνητική μεθοδολογία του Single Subject Design. Ο ερευνητικός σχεδιασμός single subject design είναι δημοφιλής στους τομείς της ειδικής εκπαίδευσης και της ψυχολογίας. Αυτός ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι χρήσιμος όταν ο ερευνητής επιχειρεί να αλλάξει

τη συμπεριφορά ή τις δεξιότητες ενός ατόμου ή μιας μικρής ομάδας ατόμων και επιθυμεί να τεκμηριώσει αυτή την αλλαγή. Ο ερευνητής χρησιμοποιεί γραφήματα γραμμής για να δείξει τα αποτελέσματα μιας συγκεκριμένης παρέμβασης ή θεραπείας. Ένας σημαντικός παράγοντας της μεμονωμένης έρευνας είναι ότι μία μόνο μεταβλητή αλλάζει κάθε φορά (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011).

Το single subject design είναι ένας τύπος έρευνας που περιλαμβάνει λεπτομερή μελέτη της συμπεριφοράς του καθενός από ένα μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Ο χαρακτηρισμός single δεν σημαίνει ότι μόνο ένας συμμετέχων μελετάται, είναι πιο χαρακτηριστικό να υπάρχουν κάπου μεταξύ δύο και δέκα συμμετεχόντων. Η έρευνα single subject design έχει χρησιμοποιηθεί για: (α) την καθιέρωση βασικών αρχών συμπεριφοράς, (β) την τεκμηρίωση του αντικτύπου των ειδικών παρεμβάσεων και πιο πρόσφατα, (γ) την καθιέρωση πρακτικών βασισμένων σε αποδεικτικά στοιχεία. Το καθοριστικό χαρακτηριστικό του single subject design είναι η χρήση κάθε συμμετέχοντος (υποκείμενο) ως πειραματικού ελέγχου (Salkind, 2010). Έτσι, στα πειράματα μεμονωμένης περίπτωσης οι ερευνητές χρησιμοποιούν συνήθως πάνω από έναν συμμετέχοντες αλλά τα αποτελέσματα εξετάζονται με βάση την αλλαγή της εξαρτημένης μεταβλητής στον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά μέσα στο χρόνο σε διαφορετικές φάσεις (pre-test, post-test) (Berryman & Cooper, 2010). Στη συγκεκριμένη έρευνα ο συγκεκριμένος σχεδιασμός επιλέχθηκε για να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του μοντέλου θέτοντας ως εξαρτημένη μεταβλητή την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, καταγράφοντας τον βαθμό βελτίωσης της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας πριν και μετά το τέλος της εφαρμογής του μοντέλου. Ως εργαλείο αξιολόγησης της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα δεδομένα από την ημιδομημένη συνέντευξη αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας την μέθοδο της παραγωγικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Γαλάνης, 2018). Η διαχείριση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει την οργάνωση, την κατάταξη και την ταξινόμηση των δεδομένων βάσει ενός συστήματος κριτηρίων (Τσιώλης, 2014). Η διαδικασία της κωδικοποίησης ορίζεται ως η μετάβαση από τα πρωτογενή δεδομένα στις έννοιες. Μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης αντιμετωπίζεται το ζήτημα της μετάβασης από τα δεδομένα σε θεωρητικές έννοιες και σχέσεις. Βασική λειτουργία της κωδικοποίησης αποτελεί η θεωρητική εννοιολόγηση, η ανάπτυξη δηλαδή κατηγοριών, η αποσαφήνιση τους μέσω του προσδιορισμού των ιδιοτήτων τους και των διαστάσεων τους και η ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων. Η κωδικοποίηση αποτελεί μία διαδικασία προϊούσης αφαίρεσης μία σταδιακή μετάβαση από το επίπεδο των δεδομένων και των ατομικών περιπτώσεων σε εκείνο της θεωρητικής παραγωγής, αποτελεί μία δυναμική ευέλικτη δημιουργική και όχι μηχανική διαδικασία (Creswell, 2015)

Οι κατηγορίες, οι ιδιότητες και οι διαστάσεις τους, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις μπορούν να δημιουργήσουν μία θεωρία. Θεωρία είναι ένα σύνολο από καλά επεξεργασμένες έννοιες που σχετίζονται μεταξύ τους με προτάσεις που δηλώνουν τις σχέσεις τους. Συνιστά ένα συνεκτικό πλαίσιο που μπορεί να εξηγήσει και να προβλέψει φαινόμενα. Κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης ο εννοιολογικός προσδιορισμός, ο οποίος προσδίδεται σε κάθε ενότητα των δεδομένων και προσδιορίζει το φαινόμενο ή τις πτυχές του που αναγνωρίζει ο ερευνητής κατά την αναλυτική διαδικασία εντός αυτών, ονομάζεται κώδικας (Creswell, 2015). Οι κωδικοί συνήθως συνδέονται με κομμάτια διαφόρων λέξεων, φράσεων, προτάσεων ή ολόκληρων παραγράφων. Μπορούν επίσης να λάβουν τη μορφή μιας απλής κατηγορίας ή μιας πιο περίπλοκης (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Η δημιουργία κατηγοριών ενεργοποιεί την

κατασκευή ενός εννοιολογικού πλαισίου που ταιριάζει με δεδομένα, αυτό το πλαίσιο βοηθάει τον ερευνητή να κάνει ερωτήσεις να συγκρίνει τα δεδομένα, να αλλάξει ή να αποθέσει κατηγορίες και να δημιουργήσει μία ιεραρχική σειρά αυτών (Basit, 2010)

Στο ίδιο απόσπασμα μπορούν να αποδοθούν περισσότεροι κωδικοί, αφού μπορεί να περιέχει περισσότερες από μία μονάδες νοήματος (Willig, 2015). Επίσης, ο ίδιος κωδικός μπορεί να αποδοθεί σε περισσότερα αποσπάσματα, όταν αναγνωρίζεται σε αυτά το ίδιο περιεχόμενο νοήματος. Καθώς η διαδικασία της κωδικοποίησης προχωρά, κωδικοί που έχουν ήδη διατυπωθεί μπορεί να επαναχρησιμοποιηθούν. Μπορεί επίσης, να τροποποιηθούν στη βάση νέων δεδομένων έτσι ώστε να συμπεριλάβουν και άλλες εκδοχές ομοειδούς νοήματος ή/και να αποσαφηνίσουν το εύρος τους έναντι άλλων παραχθέντων κωδικών (Elliott, 2018). Οι κωδικοί μπορεί να είναι περιγραφικού τύπου, να συνοψίζουν δηλαδή και να περιγράφουν το έκδηλο περιεχόμενο μιας ενότητας δεδομένων. Μπορεί, όμως, να προκύπτουν από την ερμηνεία της σημασίας ή του λανθάνοντος νοήματος που διαβάζει ο ερευνητής στα δεδομένα του (κωδικοί ερμηνευτικού τύπου) (Willig, 2015).

Για την ανάλυση των δεδομένων στο τρίτο ερευνητικό στάδιο οι 30 τηλεδιασκέψεις που πραγματοποιήθηκαν και βιντεοσκοπήθηκαν μεταφέρθηκαν στο πρόγραμμα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων Atlas ti. 8. Με τη βοήθεια του Atlas ti. 8, και χρησιμοποιώντας τη λίστα ελέγχου που είχε αναπτυχθεί κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν όλα τα μοτίβα διαδικασιών του μοντέλου, όπως εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου.

Στο τρίτο ερευνητικό στάδιο μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του μοντέλου πραγματοποιήθηκε ξανά ποιοτική έρευνα για την αξιολόγηση της βελτίωσης της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών. Ως εργαλείο

συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες. Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σχετίζονταν με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με: Α) τη διδασκαλία, Β) τη διαχείριση της συμπεριφοράς και της προσοχής, Γ) την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών και την συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς πριν και μετά την εφαρμογή του μοντέλου. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ξανά η θεματική ανάλυση με τη χρήση του Atlas ti. 8., έγινε συστηματική και αναλυτική καταγραφή των κωδικών και των μοτίβων νοήματος που ήταν σχετικά με το θέμα και εξυπηρετούσαν στην απάντηση των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων και στη συνέχεια οι καταγραφές των κωδικών μετατράπηκαν σε ευρύτερα θέματα.

Σημείωση: Η έννοια του μοντέλου στην παρούσα έρευνα γίνεται κατανοητή ως μια συγκεκριμένη σειρά δράσεων σαφώς ορισμένων, οι οποίες αν επαναληφθούν σε παρόμοια πλαίσια και σε παρόμοιες συνθήκες ενδέχεται να παράγουν παρόμοια αποτελέσματα.

4.2 Ερευνητικά εργαλεία

1^η έρευνα: Στην πρώτη έρευνα ως ερευνητικό εργαλείο κατασκευάστηκε ημιδομημένη συνέντευξη διερεύνησης των αναγκών εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία (βλ. Παράρτημα Β), καθώς στην ελληνική βιβλιογραφία δεν βρέθηκαν ερευνητικά εργαλεία που να ανιχνεύουν και διερευνούν αυτές τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στα ελληνικά ΜΑΑΣ. Η συνέντευξη είναι μία από τις πιο γνωστές μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπου ο ερευνητής υποβάλλει στον ερωτώμενο μια σειρά από ερωτήσεις στις οποίες

καλείται να απαντήσει (Τσιώλης, 2014). Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης από τους ερευνητές, μπορεί να διακριθεί η δομημένη, η ημιδομημένη και η μη δομημένη ποιοτική συνέντευξη. Σε αυτούς τους τύπους συνέντευξης οι ερευνητές επιδιώκουν να παράγουν όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους (Robson, 2007).

Ο σχεδιασμός της ποιοτικής συνέντευξης χρειάζεται να βασίζεται σε συγκεκριμένες οντολογικές και επιστημολογικές αρχές και να συνδέεται με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της διερεύνησης. Η ημιδομημένη συνέντευξη στην πρώτη έρευνα αφορούσε στοιχεία αποτίμησης του αριθμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού στα ΜΑΑΣ. Επιπρόσθετα, σχετίζονταν με τις απόψεις τους σχετικά με τη συνεργασία των απομακρυσμένων σχολείων με τους αρμόδιους φορείς υποστήριξης όπως τα ΚΕΔΔΥ², η ΕΔΔΕΑΥ, οι σχολικοί σύμβουλοι και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η συνεργασία τους, εάν οι εκπαιδευτικοί στα απομακρυσμένα σχολεία έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, για να υποστηρίξουν μέσα στην τάξη τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αν χρειάζονται συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη, για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους και τις αντιλήψεις τους για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη. Διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων έχουν καλύτερη πρόσβαση σε υλικοτεχνική υποστήριξη για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες απ' ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί απομακρυσμένων σχολείων και γιατί, και αν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών των απομακρυσμένων

---

² Τα ΚΕΔΔΥ έχουν μετεξελιχθεί σε ΚΕΣΥ (Ν 4547/2018). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, διατηρείται ο όρος ΚΕΔΔΥ (Ν3699/2008), καθώς ήταν σε ισχύ η νομική αυτή μορφή, κατά την περίοδο της υλοποίησης της έρευνας.

σχολείων για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από τις αντίστοιχες ανάγκες των εκπαιδευτικών σε αστικά κέντρα και αν ναι με ποιον τρόπο. Ρωτήθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των απομακρυσμένων σχολείων για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις ανάγκες που έχουν για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και ποιες είναι οι προτάσεις τους, η γνώμη τους για το τι πρέπει να αλλάξει στον τρόπο που υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί των απομακρυσμένων σχολείων και ποια θα ήταν τα απαραίτητα στοιχεία μιας ολοκληρωμένης υποστήριξης.

Στην τρίτη έρευνα χρησιμοποιήθηκε επίσης η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Η διατύπωση και ο σχεδιασμός των ερωτήσεων και στις δύο συνεντεύξεις έγινε με μερικές ενδεικτικές οδηγίες σύμφωνα με τους Mason (2018), Robson (2007) και Ιωσηφίδης (2008) καθώς, οι ερωτήσεις εστίαζαν σε θέματα που αφορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, ήταν κατανοητές από τους ερωτώμενους ή είχαν κάποιο νόημα για αυτούς. Παράλληλα, ήταν σχετικές με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και διακρίνονταν από ευαισθησία όσον αφορά τις ανάγκες των ερωτώμενων και ήταν σύμφωνες με τις αρχές δεοντολογίας. Τέλος, δεν καθοδηγούσαν έμμεσα τον ερωτώμενο να απαντήσει με τρόπο τέτοιο που να συμφωνεί με τους ερευνητές.

2^η έρευνα: Στην δεύτερη έρευνα προκειμένου να πραγματοποιηθεί μεγαλύτερης έκτασης διερεύνηση αναγκών με βάση τις αναλύσεις των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, αλλά και τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε απομακρυσμένα σχολεία δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο ανίχνευσης και καταγραφής ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών που

διδάσκουν ή έχουν διδάξει μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία (βλ. Παράρτημα Ε). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων με τις οποίες ο ερευνητής απευθύνεται ομοιόμορφα στα υποκείμενα της έρευνας για τη συλλογή ερευνητικών πληροφοριών που σχετίζονται με την άποψη, τη γνώμη τους ή την αντίληψή τους για ένα πρόβλημα ή ένα θέμα. Ένα ερωτηματολόγιο έχει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά όπως η ομοιομορφία των ερωτήσεων, η έκταση και η ποικιλία των δεδομένων που είναι δυνατό να συγκεντρωθούν, η ελεύθερη και ανώνυμη έκφραση των υποκειμένων και η δυνατότητα απόκτησης πληροφοριών για μη παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά (απόψεις και συναισθήματα) και το σχετικά μικρό κόστος δαπάνης (σε χρήμα και χρόνο) (Μενεξές, 2008).

Για την κατάρτιση του παρόντος ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν έγιναν με τέτοιο τρόπο ώστε ο ερωτώμενος να αντιλαμβάνεται εύκολα τις ερωτήσεις και να μπορεί να απαντά με ακρίβεια και σαφήνεια σε αυτές, ενώ έγινε προσπάθεια οι πληροφορίες που έπρεπε να συγκεντρωθούν, να μπορούν να απαντηθούν εύκολα από τον ερωτώμενο. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής με ελάχιστες ανοιχτές ερωτήσεις συμπλήρωσης. Επίσης, οι ερωτήσεις ήταν όσο το δυνατό λιγότερες, προκειμένου οι ερωτώμενοι να μην εξαντλούνται κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να μπορούν να απαντήσουν με ευκολία και αξιοπιστία στις ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις είχαν χωριστεί σε ομοιογενείς ομάδες έχοντας ως σκοπό να καταγράψουν σε μεγαλύτερη έκταση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ή έχουν υποστηρίξει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με: α) τις δυσκολίες και τις δεξιότητες που χρήζουν βελτίωσης, και τις μεθόδους υποστήριξης που χρειάζονται, β) τη δυσκολία στην συνεργασία με τα ΚΕΔΔΥ και τους αρμόδιους φορείς

υποστήριξης, γ) την απουσία εξατομικευμένης υποστήριξης αναφορικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δ) τις δυσκολίες στην έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ε) την αναγκαιότητα για ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης και την ανάγκη συνεργασίας με τη διεπιστημονική ομάδα για την κατάρτιση και εφαρμογή του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ζ) την ανάγκη για συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από μια διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό) και την ανάγκη για παροχή από τη διεπιστημονική ομάδα πληροφοριών και καθοδήγησης για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη τάξη, την ανάγκη για αποτελεσματική συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα που θα μπορούσε να βελτιώσει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητά τους αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων των μαθητών, για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών, για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών, για την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των μαθητών, στ) τα προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την ανάγκη για συνεργασία με ψυχολόγο για τη διαχείριση των προβλημάτων με τους γονείς, καθώς και τα προβλήματα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ζ) την ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, η) τις δυσκολίες στις δυνατότητες για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη και την ανάγκη για ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα που θα υλοποιείται μέσω της χρήσης της τεχνολογίας και θα παρέχει συνεχή επικοινωνία, υποστήριξη και ανατροφοδότηση από

την διεπιστημονική ομάδα για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας κατασκευής του ερωτηματολογίου, έγινε εκτίμηση του δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό. Τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 ή του 0,8 θεωρούνται ικανοποιητικές. Η τιμή του δικού μας δείκτη είναι μεγαλύτερη από 0.8 και θεωρείται ικανοποιητική.

Πίνακας 2. Δείκτης Cronbach's Alpha

<i>Reliability Statistics</i>		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,852	,871	30

3^η έρευνα: Στην τρίτη έρευνα για την αξιολόγηση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών πριν και μετά την πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου δομήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών (βλ. Παράρτημα Γ). Η κατασκευή της συνέντευξης βασίστηκε στην κλίμακα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teachers sense of self-efficacy scale TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), προσαρμοσμένη στα ελληνικά, στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την πρακτικής της ένταξης (Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale, Sharma, Loreman, & Forlin, 2011) και στην κλίμακα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μαθητών με

δυσκολίες (Teaching Students With Disabilities Efficacy Scale, Dawson & Scott, 2013). Η συνέντευξη είναι δομημένη σε τρεις άξονες που σχετίζονται με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με: Α) τη διδασκαλία, Β) τη διαχείριση της συμπεριφοράς και της προσοχής, Γ) την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών και την συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Οι συνεντεύξεις με τους ειδικούς παιδαγωγούς πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του μοντέλου.

Για την καταγραφή της εφαρμογής του μοντέλου στην εκπαιδευτική πράξη κατασκευάστηκε μια λίστα παραγόντων που σχετίζονταν α) με τις δεξιότητες των ειδικών εκπαιδευτικών οι οποίες θα λάμβαναν ανατροφοδοτούμενη ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη προκειμένου να βελτιωθούν και β) με τους παράγοντες του coaching που θα χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής προκειμένου να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν οι συγκεκριμένες δεξιότητες (βλ. Παράρτημα Δ). Ο οδηγός παρατήρησης (observation guide) χρησιμοποιείται αρκετά συχνά από τους ερευνητές και τους διευκολύνει σημαντικά στην καταγραφή των παρατηρήσεών τους με οργανωμένο τρόπο, γεγονός που τους επιτρέπει στη συνέχεια και την απλούστερη ανάλυση των δεδομένων. Ο οδηγός παρατήρησης δημιουργείται ανάλογα με το είδος και τον σκοπό της παρατήρησης και παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές να επικεντρωθούν στις δραστηριότητες των συμμετεχόντων που θα τους προσφέρουν περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τα ερευνητικά τους ερωτήματα (Γαλάνης, 2018).

Με τη λίστα ελέγχου (checklist) οι ερευνητές δημιουργούν έναν οδηγό παρατήρησης ο οποίος περιλαμβάνει συγκεκριμένα γεγονότα, έτσι ώστε να επικεντρωθούν στα γεγονότα που θεωρούν ως τα πλέον σημαντικά και να μην

καταγράφουν όλα όσα συμβαίνουν, πολλά από τα οποία ενδεχομένως να μην είναι σημαντικά για τη μελέτη τους (Kawulich, 2005).

Η επιλογή τόσο των παραγόντων όσο και των δεξιοτήτων στηρίχθηκε στα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ θεωρούν ότι ορισμένες δεξιότητες τους χρειάζονται βελτίωση, υποδεικνύοντας και πιθανούς τρόπους που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες.

Πίνακας 3. Δεξιότητες ειδικών εκπαιδευτικών και διεργασίες ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης

Δεξιότητες ειδικών εκπαιδευτικών	Διεργασίες ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης:
• Ανίχνευση- Καταγραφή του προβλήματος • Λήψη αποφάσεων για την επιλογή αποτελεσματικής παρέμβασης • Αποτελεσματική εφαρμογή της παρέμβασης • Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση της παρέμβασης	• Συζήτηση για την επιλογή θεμάτων • Εξατομικευμένη επαγγελματική παροχή πληροφοριών • Εξατομικευμένη επαγγελματική καθοδήγηση • Συνεχή ανατροφοδότηση • Αναστοχασμός διαδικασίας

Αν και η διεθνής βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η μέθοδος της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς, δεν αντιμετωπίζει επαρκώς το ανησυχητικό γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις, απλά δεν υπάρχει αρκετό προσωπικό για να υποστηρίξει επαρκώς όλους τους εκπαιδευτικούς

(Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013). Για παράδειγμα, σε απομονωμένες μη αστικές περιοχές, οι δάσκαλοι των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην έχουν διαθέσιμη υποστήριξη (Smith & Israel, 2010). Ένα μέσο για την αποκατάσταση της έλλειψης υποστήριξης λόγω γεωγραφικών περιορισμών ή χρονικών περιορισμών είναι η ενσωμάτωση των διαδικτυακών τεχνολογιών στο διαδίκτυο σε μοντέλα υποστήριξης που σχεδιάστηκαν αρχικά για την παραδοσιακή καθοδήγηση πρόσωπο με πρόσωπο (Fetting, Barton, Carter, & Eisenhower, 2016). Το ίδιο ίσχυε και για το δικό μας μοντέλο, καθώς η ψυχοεκπαιδευτική επιμόρφωση, καθοδήγηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση θα γινόταν αποκλειστικά εξ αποστάσεως. Για αυτό το λόγο στο παρών μοντέλο ενσωματώθηκαν επίσης διαδικασίες της εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης, η οποία περιλαμβάνει απλώς την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς μέσω των νέων τεχνολογιών αντί των παραδοσιακών μεθόδων «πρόσωπο με πρόσωπο» (Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013).

Για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης και για τις τηλεδιασκέψεις που πραγματοποιήθηκαν στην κυρίως έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η ηλεκτρονική πλατφόρμα Cisco Webex. Το Cisco Webex είναι μια από τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται για υπηρεσίες τηλεδιάσκεψης και για υπηρεσίες εξ αποστάσεως υποστήριξης λόγω του μεγέθους των ομάδων που μπορούν να συμμετέχουν, τη συμβατότητά του, την ευκολία ενσωμάτωσης του περιεχομένου παρουσίασης και την ευκολία χρήσης του συμμετέχοντα (Fischer, Schultz, Collier-Meek, Zoder-Martell, & Erchul, 2018), ενώ χρησιμοποιείται αρκετά συχνά στα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Rion & Hasan, 2015). Καθώς η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει οδηγήσει στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης, το Cisco Webex χρησιμοποιείται συχνά σε

αντίστοιχα προγράμματα εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης (Pascal, Sass, & Gregory, 2015), ενώ έχει χρησιμοποιηθεί και για την παροχή εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς σε ΜΑΑΣ (Houston, 2015).

Οι λόγοι που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ηλεκτρονική πλατφόρμα είναι οι εξής: I) Το Cisco Webex είναι μια εύχρηστη πλατφόρμα προσβάσιμη μέσω υπολογιστή, tablet, ή έξυπνου τηλεφώνου με κάμερα και μικρόφωνο, II) Αυτή η τεχνολογία επιτρέπει στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο και το internet υψηλής ταχύτητας προσφέρει επαρκή ποιότητα σύνδεσης για να υποστηρίξει τις αλληλεπιδράσεις, III) Το Cisco Webex περιλαμβάνει μια λειτουργία κοινής χρήσης επιφάνειας εργασίας μέσω της οποίας τα συνδεδεμένα μέλη μπορούν ταυτόχρονα να παρακολουθήσουν την οθόνη ενός προσώπου, επιτρέποντας στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να μοιράζονται από κοινού αρχεία και να ανταλλάσσουν μηνύματα που σχετίζονται με την ψυχοεκπαιδευτική καθοδήγηση και υποστήριξη, IV) Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα ταυτόχρονης παρουσίας και επεξεργασίας αρχείων μέσω της χρήσης ψηφιακού πίνακα, ενώ επιτρέπεται και ο διαμοιρασμός της οθόνης, V) Η διασύνδεση της πλατφόρμας περιλαμβάνει κρυπτογράφηση Secure Sockets Layer / Transport Layer για την εξασφάλιση της ιδιωτικής ζωής και η πλατφόρμα δεν αποθηκεύει ή διατηρεί πληροφορίες για τις συνεδριάσεις στο δίκτυό της μετά την ολοκλήρωση των συνεδριάσεων χωρίς την επιλογή του χρήστη, VI) Δίνεται η δυνατότητα για καταγραφή και ηχογράφηση της τηλεδιάσκεψης, VII) Τέλος, οι οδηγίες σύνδεσης που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς μπορούν εύκολα να περιγράφουν σε απλά βήματα (Perkins Walker, 2015).

Η τρίτη έρευνα πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά εξ αποστάσεως μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cisco Webex, για αυτό το λόγο έγινε τεχνοοικονομική

μελέτη η οποία προσδιόρισε τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τα τεχνολογικά εργαλεία που ήταν απαραίτητα για την διεξαγωγή της έρευνας τα οποία ήταν τα εξής: Μία μεγάλη οθόνη 50 inch για H/Y, έναν υπολογιστή, ένα σύστημα μικρομεγαφώνου, μία κάμερα H/Y υψηλής ευκρίνειας και ευρυζωνική σύνδεση στο Διαδίκτυο. Στη μελέτη καταγράφηκαν και οι ελάχιστες προδιαγραφές που θα πρέπει να έχει ο τεχνικός εξοπλισμός. Οι ελάχιστες προδιαγραφές του απαιτούμενου εξοπλισμού, αναλύονται στους ακόλουθους Πίνακες Τεχνικών Χαρακτηριστικών για κάθε είδος.

Πίνακας 4. *Είδος Ι. Μεγάλη Οθόνη H/Y*

A/A	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΑΠΑΙΤΗΣΗ
5.1	Επιτραπέζιος τύπος	ΝΑΙ
5.2	Μέγιστη Ανάλυση	$\geq 1920 \times 1080$ pixels
5.3	Ρυθμός ανανέωσης	≥ 30 fps
5.4	Διασύνδεση με H/Y	$\geq$ USB 2.0
5.5	Οπτικό πεδίο	$\geq 90^\circ$
5.6	Μηχανική μετατόπιση (PAN)	$\geq 200^\circ$
5.7	Μηχανική κλίση (TILT)	$\geq 100^\circ$
5.8	Μεγέθυνση με μηχανική απόκλιση φακών (Optical ZOOM)	$\geq 10X$
5.9	Προγραμματιζόμενες μνήμες γωνιών θέασης	≥ 3
5.10	Τηλεχειριστήριο	ΝΑΙ
5.11	Υποδοχή για κλασικό τρίποδο	ΝΑΙ
5.12	Βάση στερέωσης κάμερας σε τραπέζι ή τοίχο	ΝΑΙ
5.13	Πλήρης συμβατότητα με Windows 7/8/8.1/10	ΝΑΙ
5.14	Εγγύηση	≥ 3 έτη

Πίνακας 5. *Είδος 2. Η/Υ*

A/A	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΑΠΑΙΤΗΣΗ
4.1	Κουτί κεντρικής μονάδας	Επιτραπέζιο, μικρών διαστάσεων
4.2	Επεξεργαστής Intel® Core™ i5-6400 ή αντίστοιχων επιδόσεων	Ναι
4.3	Μνήμη RAM	>= 8 GB
4.4	Σκληρός δίσκος τύπου SSD	>= 256 GB
4.5	Κάρτα γραφικών με τουλάχιστον 2 εξόδους HDMI, αντίστοιχων επιδόσεων nVidia GTX 750. Να περιλαμβάνονται 2 καλώδια HDMI μήκους >= 2μ.	ΝΑΙ
4.6	Θύρες USB 2.0	>= 4

Πίνακας 6. *Είδος 3. Σύστημα Μικρομεγαφώνου*

A/A	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΑΠΑΙΤΗΣΗ
4.1	Επιτραπέζιος τύπος	ΝΑΙ
4.2	Ενσωματωμένο Ηχείο	>= 1
4.3	Ενσωματωμένο Μικρόφωνο	>= 3
4.4	Διασύνδεση με Η/Υ	USB 2.0
4.5	Ψηφιακός επεξεργαστής ήχου για ακύρωση ηχούς (Hardware DSP for Echo Cancelling)	ΝΑΙ
4.6	Πλήρης συμβατότητα με Windows 7/8/8.1/10	ΝΑΙ
4.7	Εγγύηση	>= 3 έτη

Πίνακας 7. *Είδος 4. Κάμερα*

A/A	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΑΠΑΙΤΗΣΗ
1.1	Τεχνολογία απεικόνισης	IPS Panel / LED
1.2	Διαγώνιος	>= 48 ίντσες
1.3	Ανάλυση	>= 1920 x 1080 pixels
1.4	Είσοδοι HDMI	>= 1
1.5	Υποδοχές συστήματος ανάρτησης σε τοίχο	ΝΑΙ, τύπου VESA
1.6	Έτος Κυκλοφορίας	>= 2016
1.7	Να συνοδεύεται από μεταλλική βάση στήριξης σε τοίχο	ΝΑΙ, τύπου VESA
1.8	Εγγύηση	>= 3 έτη

4.3 Συμμετέχοντες

Στο πρώτο ερευνητικό στάδιο για την αρχική διερεύνηση των αναγκών συμμετείχαν δέκα στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί (γενικής εκπαίδευσης και ειδικοί παιδαγωγοί) της πράξης που είχαν υποστηρίξει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ. Στο δεύτερο ερευνητικό στάδιο η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από 90 εκπαιδευτικούς (γενικής εκπαίδευσης και ειδικοί παιδαγωγοί) που έχουν υποστηρίξει ή υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ, το δείγμα συγκεντρώθηκε από σχολεία από διάφορους νομούς της Ελλάδας. Στο δείγμα των συμμετεχόντων στη δεύτερη έρευνα το 80% ήταν γυναίκες και το 20% άνδρες και το 55.6 % των συμμετεχόντων είχαν 1-5 έτη προϋπηρεσίας σε ΜΑΑΣ. Για την επιλογή του δείγματος στο τρίτο ερευνητικό στάδιο αρχικά αποκλείστηκαν τα αστικά σχολεία, καθώς οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας σχετίζονται μόνο με ΜΑΑΣ και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με είκοσι Δημοτικά Σχολεία ΜΑΑΣ στα οποία λειτουργούν τμήματα ένταξης εκ των οποίων δήλωσαν διαθεσιμότητα για συμμετοχή στην έρευνα τρία Δημοτικά Σχολεία, έτσι πρόκειται για βολικό δείγμα, καθώς από τα σχολεία που πληρούσαν τα κριτήρια ήταν τα μόνα διαθέσιμα για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος αποτέλεσαν η διαθεσιμότητα συμμετοχής στην έρευνα, η ύπαρξη τμήματος ένταξης και η απομακρυσμένη γεωγραφική τοποθεσία των σχολείων, καθώς απέχουν αρκετά από κάποιο μεγάλο αστικό κέντρο στο οποίο θα μπορούσε να παρέχονται υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής επιμόρφωσης και υποστήριξης των ειδικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών με ΜΔ. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι ειδικοί παιδαγωγοί που υποστήριζαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε τρία τμήματα ένταξης σε ΜΑΑΣ, δύο σχολεία από νησιωτικές απομακρυσμένες

περιοχές, ενώ το τρίτο σχολείο του δείγματος βρισκόταν σε ορεινή απομακρυσμένη περιοχή. Τα 2/3 των συμμετεχόντων στην τρίτη έρευνα ήταν γυναίκες, το ηλικιακό φάσμα των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 35-64 ετών, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες είχαν πάνω από πέντε χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή.

4.4 Διαδικασία

Πρώτα από όλα είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πριν από την διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου στα σχολεία δόθηκε άδεια από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Το παρακάτω roadmap περιγράφει συνοπτικά τις διαδικασίες της έρευνας.

Σχήμα 1. Roadmap διαδικασιών της έρευνας

Πρώτο ερευνητικό στάδιο

Στο πρώτο ερευνητικό στάδιο πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς της πράξης προκειμένου να αναδειχθούν τα θέματα και οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά απομακρυσμένα σχολεία και οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν δέκα στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί (γενικής εκπαίδευσης και ειδικοί παιδαγωγοί) της πράξης με κοινό χαρακτηριστικό ότι είχαν στο παρελθόν υποστηρίξει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως μέσω τηλεδιασκέψεων. Πραγματοποιήθηκε κατάλληλη ρύθμιση χρόνου και τόπου συνέντευξης από τον ερευνητή σύμφωνα με τις «βολικές» εναλλακτικές περιπτώσεις χρόνου και τόπου για τη διεξαγωγή της συνέντευξης από τους συμμετέχοντες. Οι δια ζώσης συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με επίσκεψη της ερευνήτριας στους χώρους εργασίας των συμμετεχόντων και οι εξ αποστάσεως συνεντεύξεις μέσω Skype. Η χρονική διάρκεια που χρειάστηκε για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις ήταν οχτώ εβδομάδες.

Δεύτερο ερευνητικό στάδιο

Στο δεύτερο ερευνητικό στάδιο με βάση τα ποιοτικά δεδομένα της προηγούμενης έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο ανίχνευσης αναγκών. Έγινε διανομή εντύπων ερωτηματολογίων και ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων μέσα από την εφαρμογή Google forms. Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων είχε χρονική διάρκεια δώδεκα εβδομάδων.

Τρίτο ερευνητικό στάδιο

Στο τρίτο ερευνητικό στάδιο αφού αναπτύχθηκε το μοντέλο, εφαρμόστηκε πιλοτικά και αξιολογήθηκε. Έχοντας ως κατευθυντήριο άξονα τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν τόσο από τις συνεντεύξεις, όσο και από τα ερωτηματολόγια, αποφασίστηκε ότι θα ήταν χρήσιμο το μοντέλο να στοχεύει στη βελτίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων των ειδικών εκπαιδευτικών όπως αυτές αναδείχθηκε ότι χρήζουν υποστήριξης και για συγκεκριμένα θέματα που σχετίζονται με την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα από τα προηγούμενα ερευνητικά στάδια ανέδειξαν τις διαδικασίες που θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε ένα εξ αποστάσεως μοντέλο ψυχοεκπαιδευτικής επιμόρφωσης προκειμένου να είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς.

Τα παραπάνω ευρήματα σε συνδυασμό με την ενδελεχή και επισταμένη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας ανέδειξαν τους άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσονται και εφαρμόζονται μοντέλα που μπορούν να ικανοποιήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Έτσι, από τη μελέτη αυτή, προέκυψε η επιλογή των διαδικασιών του coaching, καθώς το coaching αποτελεί μια συνεργατική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου που χρησιμεύει στην ενίσχυση της διαπροσωπικής και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στην πράξη, τόσο σχετικά με τις επιδόσεις στην δουλειά, αλλά και πέρα από αυτή. Η διαδικασία του coaching δεν έχει μεγάλη χρονική διάρκεια, έχει συγκεκριμένο επικεντρωμένο στόχο και αποσκοπεί στην βελτίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Carr, Holmes, & Flynn, 2017). Το coaching μέσα στο σχολικό πλαίσιο σχετίζεται με την εξατομικευμένη επαγγελματική ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω της συζήτησης για την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων υποστήριξης των μαθητών και της αξιολόγησης της

επίδοσης. Επιπροσθέτως, περιέχει συζητήσεις που παρέχουν στον εκπαιδευτικό συνεχή ανατροφοδότηση για την εφαρμογή των μεθόδων του και για τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Μέσα από την συζήτηση ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να αξιολογήσει τις μεθόδους του και να δημιουργήσει και να εφαρμόσει ένα καλύτερο σχέδιο (Lofthouse, Leat, & Towler, 2010).

Μέσα από την μελέτη της συγκεκριμένης διαδικασίας αναπτύχθηκε ο θεωρητικός σχεδιασμός του μοντέλου όπως περιγράφεται στο παρακάτω σχήμα.

Σχήμα 2. Θεωρητικός σχεδιασμός του μοντέλου

Μετά την ανάπτυξη του θεωρητικού σχεδιασμού του μοντέλου πραγματοποιήθηκε τεχνικοοικονομική μελέτη προκειμένου να καταγραφεί ο τεχνικός εξοπλισμός που θα ήταν απαραίτητος για την πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου και να

εξοπλιστεί το εργαστήριο με τον αντίστοιχο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Μετά τη μελέτη αποφασίστηκε ότι ο αναγκαίος εξοπλισμός περιλαμβάνει τα επιμέρους στοιχεία τα οποία είναι: Μία μεγάλη οθόνη 50 inch για H/Y, έναν υπολογιστή, ένα σύστημα μικρομεγαφώνου, μία κάμερα H/Y υψηλής ευκρίνειας και ευρυζωνική σύνδεση στο Διαδίκτυο. Στη μελέτη καταγράφηκαν και οι προδιαγραφές που θα πρέπει να έχει ο τεχνικός εξοπλισμός.

Για την πραγματοποίηση των τηλεδιασκέψεων επιλέχθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα Cisco Webex. Κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων όλοι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν τον ίδιο φορητό υπολογιστή. Αυτό εξασφάλισε ότι οποιαδήποτε δυσκολία εμφανιζόταν κατά την διάρκεια των τηλεδιασκέψεων θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί πιο εύκολα σε μια συσκευή που είχε μορφοποιηθεί και προετοιμαστεί για τη συγκεκριμένη χρήση από το προσωπικό της έρευνας.

Πριν από την πρώτη τηλεδιάσκεψη πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική σύνδεση με κάθε συμμετέχοντα προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλες οι τεχνικές ανησυχίες και ερωτήσεις έχουν αντιμετωπιστεί. Διεξήχθη μια δοκιμαστική τηλεδιάσκεψη μια εβδομάδα πριν από την επίσημη έναρξη του προγράμματος για την αντιμετώπιση προβλημάτων όπως της ασύρματης συνδεσιμότητας και της ομαλής λειτουργίας του λογισμικού. Κατά την διάρκεια των δοκιμαστικών τηλεδιασκέψεων υπήρχε πρόσθετο τεχνικό μέλος του προσωπικού που παρείχε υποστήριξη σε τεχνικά ζητήματα, ενώ κατά την επίσημη έναρξη του προγράμματος το ίδιο τεχνικό μέλος ήταν άμεσα διαθέσιμο για την επίλυση των τεχνικών προβλημάτων που προκύπταν, ελαχιστοποιώντας τον χρόνο απόσπασης από την τηλεδιάσκεψη. Παραδείγματα προκλήσεων που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων περιλάμβαναν την ακουστική παρεμβολή που προέρχονταν από το σχολικό περιβάλλον και θέματα συνδεσιμότητας. Για αυτό το λόγο, συστήθηκε η χρήση ακουστικών στους

συμμετέχοντες, καθώς αυτή η προσθήκη στο πρόγραμμα βοήθησε να ελαχιστοποιηθεί ο αντίκτυπος των ενοχλητικών θορύβων και η ποιότητα του ήχου. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι τα σχολεία δεν είχαν καλή ποιότητα σύνδεσης στο ίντερνέτ οι τηλεδιασκέψεις μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cisco Webex δεν παρεμποδίστηκαν από τη χαμηλή ποιότητα σύνδεσης στο ίντερνέτ.

Μετά την επιλογή των σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα ζητήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας έγκριση για την αγορά και την αποστολή και στα τρία σχολεία φορητών υπολογιστών με 4K οθόνες με οδηγίες σύνδεσης για να διευκολυνθεί η σύνδεση των ειδικών εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και να εξασφαλιστεί η ομαλή συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Μετά την παραλαβή των υπολογιστών πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες δοκιμαστικές τηλεδιασκέψεις με τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Στις δοκιμαστικές τηλεδιασκέψεις συμμετείχε και ο τεχνικός του πανεπιστημίου προκειμένου να συμβάλει στη διαχείριση και την αντιμετώπιση των τεχνικών δυσκολιών.

Μετά την ολοκλήρωση των τεχνικών δοκιμασιών οι ειδικοί παιδαγωγοί ενημερώθηκαν λεπτομερώς για τις διαδικασίες του προγράμματος, για τον σκοπό υλοποίησης του προγράμματος, για τον δικό τους ρόλο σχετικά με τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, ενημερώθηκαν ότι στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός μοντέλου εξ αποστάσεως ψυχοεκπαιδευτικών υπηρεσιών ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης προσφερόμενων με διαδικασίες σύγχρονης (και ενίοτε ασύγχρονης) επικοινωνίας μέσω της χρήσης της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cisco Webex προς τους ειδικούς παιδαγωγούς στα τμήματα ένταξης σε μη αστικά, απομακρυσμένα σχολεία (ΜΑΑΣ) και έμμεσα προς τους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες, παρέχοντας συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση με σκοπό τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων, καθώς και της αίσθησης

αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών αναβαθμίζοντας με αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία των μαθητών με ΜΔ και ενισχύοντας το ρόλο τόσο των ειδικών εκπαιδευτικών, όσο και του σχολείου συνολικά, ώστε να λειτουργήσουν ως νησίδες προστασίας για τους μαθητές με ΜΔ.

Ενημερώθηκαν επίσης, ότι οι διαδικασίες της έρευνας είχαν προγραμματιστεί να εφαρμόζονται δύο φορές την εβδομάδα και η τηλεδιάσκεψη που θα πραγματοποιούνταν με τον κάθε ειδικό παιδαγωγό ατομικά θα είχε χρονική διάρκεια περίπου σαρανταπέντε λεπτά. Η επικοινωνία θα πραγματοποιούνταν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cisco Webex. Η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε επίσης μέσω της πλατφόρμας καθώς όλα τα εργαλεία της έρευνας ήταν σε ηλεκτρονική μορφή. Περιγράφηκε επίσης στους ειδικούς παιδαγωγούς πως θα μπορούσε να δομηθεί μια τηλεδιάσκεψη, δίνοντας τους σενάρια χρήσης για το ποια θέματα θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και με ποιες διαδικασίες. Συμφωνήθηκε με κάθε ειδικό παιδαγωγό η ημέρα και η ώρα που ήταν εκείνοι διαθέσιμοι για να πραγματοποιούνται οι τηλεδιασκέψεις, χωρίς να παρεμποδίζεται η μαθησιακή διαδικασία στα τμήματα ένταξης.

Για τους επόμενους πέντε μήνες πραγματοποιούνταν εβδομαδιαίες τηλεδιασκέψεις και με τους τρεις ειδικούς παιδαγωγούς χρησιμοποιώντας τις εξής διαδικασίες: Κάθε ειδικός παιδαγωγός επέλεγε σε κάθε τηλεδιάσκεψη τη δεξιότητα ή τις δεξιότητες για τις οποίες χρειαζόταν υποστήριξη για συγκεκριμένα θέματα που αφορούσαν την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η ερευνήτρια εφάρμοζε τις τεχνικές του e-coaching προκειμένου να επιμορφώνει, να υποστηρίζει, να καθοδηγεί και να ανατροφοδοτεί τους ειδικούς παιδαγωγούς για θέματα που σχετιζόταν με συμπεριφορικές δυσκολίες, ενίσχυση κινήτρων, βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής, συνεργασία με τους γονείς, συνεργασία με τους

εκπαιδευτικούς, ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη πραγματοποιούνταν από την ερευνήτρια η οποία έπαιρνε ανατροφοδότηση από επιστημονική επιτροπή.

Η διαδικασία της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης εμπεριείχε ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία θεωρήθηκαν απαραίτητα για να διασφαλιστεί ποιοτικά η διαδικασία. Καθ' όλη την διάρκεια της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης δόθηκε έμφαση στην οικοδόμηση σχέσεων, καθώς στην ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη είναι ένα σημαντικό κομμάτι που πρέπει να υπάρχει, για να εξασφαλιστεί η επιτυχία σε οποιοδήποτε μοντέλο ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης (Steiner & Kowal, 2007). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται έναν εκπαιδευτή και να είναι ανοιχτοί στην καθοδήγηση απαιτείται να έχουν μια σχέση που να βασίζεται στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό. Είναι χρήσιμο να υπάρχει χώρος για επικοινωνία, έκφραση των ανησυχιών και των φόβων. Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου πρέπει να προστατεύεται και να καλλιεργείται. Μια άλλη ποιότητα της διαδικασίας της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης είναι ότι είχε σαν επίκεντρο τους μαθητές. Είναι σημαντικό ότι ενώ την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη την λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί, η εστίαση στον μαθητή ήταν ο τελικός στόχος. Η αποτελεσματική ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους που εργάζονται μαζί σε συνομιλίες επικεντρωμένες στους μαθητές που στοχεύουν στην καλύτερη ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Ένα ακόμη σημαντικό ποιοτικό χαρακτηριστικό στην διαδικασία της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης είναι ότι όλες οι διερευνητικές ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς δεν χρειάζεται να περιέχουν καθόλου την επίκριση (Shanklin, 2006). Η ερευνήτρια έθετε ερωτήσεις που απαιτούσαν από τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται. Μερικές φορές αυτά τα ερωτήματα μπορεί να απαιτούσαν ένα απλό

προβληματισμό, άλλες φορές αυτά τα ερωτήματα μπορεί να ήταν πιο διεγερτικά και να απαιτούσαν από τον εκπαιδευτικό να σταματήσει και να αναγνωρίσει ότι απαιτείται αλλαγή στην πρακτική του. Ωστόσο, όλες οι ερωτήσεις ήταν πάντα προσαρμοσμένες στο γνωστικό επίπεδο του κάθε εκπαιδευτικού και τον βοηθούσαν να διερευνήσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και πως μπορούν να συνδυαστούν με τις νέες γνώσεις. Αυτά τα ερωτήματα γίνονταν πάντα χωρίς κρίση και για το σκοπό της εξασφάλισης της βελτίωσης της παρεχόμενης υποστήριξης προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Η ανατροφοδότηση είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι ειδική, θετική και έγκαιρη (Scheeler, Ruhl, & McAfee, 2004; Solomon, Klein, & Politylo, 2012). Η διαδικασία της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης είχε εξατομικευμένο προφίλ. Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός υποστηριζόταν εξατομικευμένα για κάθε μαθητή του ξεχωριστά. Για να γίνει αυτό, καθώς δεν λειτουργούν το ίδιο όλες οι πρακτικές για όλους συστάθηκε και λειτούργησε όπως προαναφέρθηκε η διεπιστημονική επιτροπή η οποία απαρτιζόταν από δύο ειδικούς παιδαγωγούς με υψηλή επιστημονική εξειδίκευση στις διαδικασίες αξιολόγησης, διάγνωσης, υποστήριξης και παρέμβασης στις μαθησιακές δυσκολίες, με εμπειρία σε όλα τα πλαίσια της ειδικής αγωγής (σχολεία, ΚΕΔΔΥ, πανεπιστήμιο), αλλά και με υψηλή επιστημονική εξειδίκευση και εμπειρία στην επιμόρφωση των ειδικών εκπαιδευτικών. Κάθε μήνα πραγματοποιούνταν μια δίωρη σύσκεψη της επιστημονικής επιτροπής μαζί με την ερευνήτρια, η οποία παρουσίαζε τα θέματα που προκύπταν κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων με τους ειδικούς παιδαγωγούς και επιλεγόταν μέσα από μια δεξαμενή βέλτιστων πρακτικών εκείνες που κρίνονταν εξατομικευμένα ως βέλτιστες για την κάθε περίπτωση, παρέχοντας στους ειδικούς παιδαγωγούς τη βέλτιστη επιστημονικά τεκμηριωμένη και εξατομικευμένη ανατροφοδοτούμενη ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη. Εκτός από τις

προγραμματισμένες συναντήσεις με την επιστημονική επιτροπή υπήρχε πλήρης ευελιξία στην επικοινωνία της ερευνήτριας με την επιστημονική επιτροπή αν προκύπταν θέματα κατά τη διαδικασία της πιλοτικής εφαρμογής τα οποία χρειαζόνταν περαιτέρω διερεύνηση.

Όλες οι τηλεδιασκέψεις που πραγματοποιήθηκαν βιντεοσκοπήθηκαν προκειμένου να αναλυθούν ποιοτικά. Μετά το τέλος της έρευνας συγκεντρώθηκαν 30 βιντεοσκοπημένες τηλεδιασκέψεις. Για την ποιοτική ανάλυση των ηχογραφημένων τηλεδιασκέψεων επιλέχθηκε το πρόγραμμα Atlas ti. 8, προκειμένου να γίνει κωδικοποίηση των δεδομένων και να καταγραφούν τα βασικά μοτίβα αλληλεπίδρασης των παραγόντων του μοντέλου.

Μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του μοντέλου πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες οι συνεντεύξεις σχετίζονταν με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με: Α) τη διδασκαλία, Β) τη διαχείριση της συμπεριφοράς και της προσοχής, Γ) την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών και την συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς πριν και μετά την εφαρμογή του μοντέλου. Η διαδικασία των συνεντεύξεων είχε χρονική διάρκεια δύο εβδομάδων.

4.5 Ερευνητική Δεοντολογία

Η παρούσα έρευνα τελεί υπό αυστηρή εφαρμογή της πλήρους διασφάλισης της ερευνητικής και ηθικής δεοντολογίας. Πριν την έναρξη της έρευνας και σε όλα τα ερευνητικά στάδια η ερευνήτρια ενημέρωσε όλους τους συμμετέχοντες για τη διασφάλιση του απορρήτου, το σκοπό, τους στόχους και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας σε κάθε στάδιο της (ερευνητικό πρωτόκολλο). Πιο συγκεκριμένα, έγινε η

διασφάλιση της ενημερωμένης συναίνεσης των συμμετεχόντων της έρευνας, η ερευνήτρια συνέταξε σχετική επιστολή, η οποία υπογράφηκε από τους συμμετέχοντες. Στο πνεύμα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων λήφθηκε μέριμνα από πλευράς της ερευνήτριας, ώστε η έρευνα να διεξάγεται σε συνεννόηση και με τη συνεργασία του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων εκάστης σχολικής μονάδας.

Πραγματοποιήθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα και της προστασίας σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων τους, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία περί Προστασίας του Ατόμου από την Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων. Η ερευνήτρια μερίμνησε για την πλήρη περιγραφή των τρόπων με τους οποίους θα διασφαλιστεί, σε κάθε στάδιο της έρευνας (συλλογή, επεξεργασία και δημοσιοποίηση), η ανωνυμία όλων των εμπλεκομένων σε αυτή και μεταχειρίστηκε τα ερευνητικά δεδομένα ως απολύτως απόρρητα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν αυστηρά για τους σκοπούς της έρευνας και υπήρχε σεβασμός στις αρχές προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας, προστασίας της δημόσιας υγείας, προστασίας του παιδιού και των ευαίσθητων ομάδων.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1 Αποτελέσματα πρώτου ερευνητικού σταδίου.

Η έρευνα είχε ως δεδομένα τα κείμενα των συνεντεύξεων. Ο παρακάτω πίνακας περιγράφει τους κωδικούς που δημιουργήθηκαν και ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα που αντιστοιχούν στους κωδικούς από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με δέκα στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς της πράξης.

Πίνακας 8. Κωδικοί και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις

ΚΩΔΙΚΟΙ	ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ
Ανάγκη για ενσωμάτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και εξατομικευμένη υποστήριξη και ανατροφοδότηση	«Λείπει η ένταξη του εκπαιδευτικού σε ένα πλαίσιο υποστήριξης το οποίο διασφαλίζεται στις άλλες χώρες, δεν υπάρχει στην Ελλάδα και υπάρχει μία αποσπασματική διευθέτηση των καθημερινών επιμορφωτικών δράσεων, δηλαδή, έχουμε πήξει στις ημερίδες και τα επιμορφωτικά σεμινάρια, που δεν νομίζω να αποφέρουν αυτό που θα έπρεπε να αποφέρουν, διότι ακριβώς δεν εντάσσονται στα προσωπικά δεδομένα. Δεν εντάσσονται στα προσωπικά δεδομένα της τάξης, του χώρου. Εδώ υπάρχει μια ματαιώση, μια σύγχυση, μια συνήθεια αδιαφορίας, αυτή επιφέρει βλάβη στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού» «Τα κατά τόπους που ονομάζω πλαίσια που σκέφτομαι που μπορεί να είναι, μπορούμε να δώσουμε οποιοδήποτε τίτλο θέλουν να υπάρχει μία επικοινωνία εκπαιδευτικού για κάθε ξεχωριστή περίπτωση και για να μιλάμε για τον Κώστα, για την Ελένη, για τη Δήμητρα, για τον Γιάννη»

	• «Ένα νέο πλαίσιο παροχής υλικών και υποστήριξης. Ένα νέο πλαίσιο όσον αφορά το πρόγραμμα των παιδιών αυτών, το αναλυτικό πρόγραμμα να προσαρμόζεται» • «Ναι και αυτό σαν παράπονο ας πούμε μιας και αναφερόμαστε σε αυτά ότι δεν είναι δυνατόν το ΚΕΔΔΥ ας πούμε γιατί τρία ΚΕΔΔΥ που γνωρίζω δεν είναι δυνατόν να δίνουν γνωμάτευση και έκθεση επαναξιολόγησης και να έχουν αντιγραφή-επικόλληση το ίδιο πρόγραμμα υποστήριξης, χωρίς να έχει γίνει κάποια αλλαγή. Εγώ ας πούμε που δεν ξέρω κάτι από εκεί κοιτάω να δω τι θα κάνω. Και δεν μπορεί να έχει δέκα βούλες σε μία λίστα κάθε φορά τα ίδια» • «Η εμπειρία μου δείχνει ότι πέρα από τα αιτήματα υποστήριξης υπάρχουν και δικά τους προσωπικά αιτήματα υποστήριξης γιατί πολλοί είναι στα όρια του burn out και ζητούν την υποστήριξη χρησιμοποιώντας ως άλλοθι τον μαθητή αλλά για αυτούς τους ίδιους, την ύπαρξή τους στο χώρο, τους στόχους, τη σχέση τους με το επάγγελμα»
• Ανάγκη για εξατομικευμένη υποστήριξη και καθοδήγηση	• «Αυτό το απόμακρο, ήρθαν κάποιοι, ξέρω εγώ, μέσω μιας πλατφόρμας, μας είπαν κάποια πράγματα ή στο ίντερνετ, μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα, θεωρώ όμως ότι έχει κάποιο πεπερασμένο σημείο απόδοσης. Θεωρώ ότι αν κάθε εκπαιδευτικός δεν το θεωρεί δικαίωμά του, υποχρέωσή του, αλλά και ότι καλυτερεύει και τη ζωή του ως άνθρωπος, ως επιστήμονας μέσα από αυτές τις δράσεις, μόνο τότε μπορεί να συμμετάσχει και να μην αδιαφορήσει»

	• «Πληροφορίες παίρνεις από το ίντερνετ, εγώ πιστεύω πάρα πολύ στην αλληλεπίδραση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα εκεί, να μην νιώθει κανένας μόνος του, να εξαλείψουν το φαινόμενο της μοναξιάς του εκπαιδευτικού» • «Ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να είναι μόνο σε απομακρυσμένο σχολείο για να νιώθει μόνος του, είναι αυτός και η τάξη, δεν έχει να μιλήσει, δεν υπάρχει εποπτεία, αυτή την εποπτεία που την έχουν κατακτήσει κοινωνικές και ψυχικές επιστήμες. Αυτό το ρόλο πάνε να το παίζουν οι σχολικοί σύμβουλοι, αλλά δεν τον παίζουν, δεν μπορούν να τον παίζουν. Δηλαδή, θέλουμε να σπάσουμε τη μοναξιά του εκπαιδευτικού και αυτή η μοναξιά είναι τριπλή, στα απομακρυσμένα σχολεία, η μοναξιά αυτή σπάει όταν ασχοληθούν ατομικά με τα χαρακτηριστικά κάθε περιοχής» • «Σαν να χρειάζονταν καθοδήγηση, να τους πει κάποιος ακριβώς τι πρέπει να κάνουν προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά.» • «Είναι και πολλά τα περιστατικά. Δηλαδή στην Ε.....που είχα δουλέψει ήταν τόσα πολλά τα περιστατικά που δεν προλάβαινε το ΚΕΔΔΥ να εστιάσει όσο θα έπρεπε και όσο χρειαζόταν ο δάσκαλος για να πάρει κατευθύνσεις. Άρα, τα απομακρυσμένα σχολεία παραμένουν στο έλεος του θεού θα έλεγε κανείς όσον αφορά την υποστήριξη τους από εξειδικευμένο προσωπικό»
• Ανάγκη για την ύπαρξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος εξατομικευμένης επιμόρφωσης,	• «Υπάρχει αποσπασματική υποστήριξη, η οποία όμως δεν είναι ικανή βάσει ενός προγραμματισμένου σχεδίου

καθοδήγησης και ανατροφοδότησης.	υποστήριξης των περιοχών αυτών» • «Να έχει ένα σώμα υλικού. Αυτό οπωσδήποτε και να έχει ένα δίκτυο που μπορεί να απευθυνθεί. Σαν γραμμή βοήθειας, κάπως έτσι. Να πάρεις κάπου και να σου δώσουν πιο ουσιαστικές κατευθύνσεις και όχι γενικόλογα πράγματα. Αλλά, για να υπάρξει το πιο εξατομικευμένο πρέπει να υπάρξουν και οι πόροι. Και αν δεν υπάρχουν οι πόροι είναι λίγο δύσκολο. Και μετά από αυτό για να είναι επιτυχημένο ένα τέτοιο πλαίσιο υποστήριξης θέλει και άλλους γύρω-γύρω από τον εκπαιδευτικό να τον στηρίζουν, με τους γονείς, και με την τοπική κοινωνία λίγο παραπάνω για να συναινέσουν όλα αυτά ώστε να υπάρξει πρόοδος και στόχευση στο περιστατικό» • «Πρόσωπα αναφοράς που θα τους κατευθύνουν και εξ αποστάσεως φαντάζομαι γιατί η παρουσία δεν είναι εφικτή. Αυτά τα δύο σε πρώτη φάση και μια στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, δηλαδή των σχολικών συμβούλων, των εκπαιδευτικών, των συλλόγων γονέων, της ομάδας υποστήριξης όπως και να λέγεται. Πάντως πρέπει σε αυτές τις περιπτώσεις να υπάρχει σταθερότητα των προσώπων αναφοράς είναι ένας σημαντικός παράγοντας.» • «Θεωρώ ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και υποστήριξη είναι πάρα πολύ σημαντική, ένα πρόγραμμα τηλεεκπαίδευσης, υποστήριξης, στο ίδιο στυλ που το βλέπουμε στην τηλεϊατρική στα απομακρυσμένα νησιά είναι σημαντικό» • «Θα επιμείνω και πάλι στην σταθερότητα της ομάδας, επίσης ένα πρόγραμμα ξεκάθαρο με

	βραχύχρονους και μακροχρόνιους στόχους, με βασικότερο στοιχείο την αξιολόγηση ανά τακτά χρονικά διαστήματα και την εμπλοκή και των οικογενειών αυτών» • «Θέλει μια ουσιαστική επικοινωνία, είμαι λίγο δύσκολος σε αυτό, γιατί γενικώς δεν το έχω δει, πώς να το πω, πάμε βλέπουμε κάποια σεμινάρια, εντάξει. Για την ειδική, για τις μαθησιακές. Σε όποιο σεμινάριο έχω παρευρεθεί πλέον ήταν όχι αυτό που λέμε βοήθεια, ήτανε το χειρότερο είδος χασίματος χρόνου. Δηλαδή δεν υπήρξε καμία, δηλαδή εστιάζω λίγο στην ποιότητα.»
• Δυσκολία στη συνεργασία με τους γονείς και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.	• «Ήταν πιο δύσκολο να συνεργαστώ με τους γονείς. Ενώ ήθελαν να μάθουν ήταν πιο δύσκολο. Δυσκολίες υπήρχαν και με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου και εκεί όσο παράξενο και να φαίνεται σε ένα απομακρυσμένα σχολείο οι συνάδελφοι δεν ήταν τόσο εξοικειωμένοι με την ειδική αγωγή. Δηλαδή, περισσότερο πίστευαν ότι τα παιδιά ήταν αδιάφορα, ότι δεν έκαναν καλή δουλειά οι προηγούμενοι δάσκαλοι ή ότι δεν έχουν την υποστήριξη των γονιών. Πρώτα έβαζαν αυτά ως επιχειρήματα των δυσκολιών και μετά θα μπορούσαμε να αναλογιστούμε αν αυτό το παιδί είχε δυσλεξία ή κάτι άλλο ή ως ανάγκη, ως εγγενή δυσκολία ή κάτι άλλο και ο σύλλογος γονέων και ο σύλλογος διδασκόντων δεν ήταν τόσο θετικοί, στις ανάγκες των παιδιών» • «Όποτε έλεγες στο σύλλογο ότι το παιδί έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και να το βοηθήσουμε

	να εξετάζεται προφορικά, λέγανε όχι αυτό είναι αδικία, γενικά.» • «Με τους γονείς ενδεχομένως. Έχουν προκύψει όχι ενδεχομένως. Έχουν προκύψει δυσκολίες, κάποιες μικρές παρεξηγήσεις όπως γιατί κάλεσες το παιδί διαφορετικά, γιατί του κάνεις λιγότερα από ότι στα άλλα, υστερεί ή δεν το προσέχεις τόσο όσο πρέπει» • «Αντιδρούν γιατί ενώ εσύ δίνεις το πιο εύκολο που μπορεί να ανταπεξέλθει το παιδί εκείνος θεωρεί ότι το παιδί του αδικείται στην ουσία. Νομίζω ότι στην περίπτωση υποστήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα απομακρυσμένα σχολεία ένας σημαντικός παράγοντας είναι και το πως θα αντιμετωπιστεί η οικογένεια, γενικά και η κοινότητα, αυτά τα μέρη της κοινωνίας είναι πολύ κλειστά, το βάρος του στίγματος πολύ αρνητικό, οι οικογένειες τις περισσότερες φορές πολύ αρνητικές σε συνεργασία ή στην αντίληψη της ανάγκης για συνεργασία, από αυτή την άποψη οι ειδικοί εκπαιδευτικοί αυτοί χρειάζονται και μια μόρφωση για το πως θα διαχειριστούν αυτούς τους παράγοντες που δε χρειάζονται να τους αντιμετωπίσουν στις αστικές περιοχές» • «Όχι μόνο δεν ξέρουν τι είναι οι μαθησιακές, δεν ξέρουν τι είναι το τμήμα ένταξης. Δεν ξέρουν ότι υπάρχει αυτό. Δεν ξέρουν τι είναι ΚΕΔΔΥ»
• Δυσκολίες των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τους μαθητές μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την απουσία γνώσεων και εμπειρίας σε θέματα που αφορούν την καταγραφή των προβλημάτων, την αξιολόγηση και την	• «Συνήθως, όταν υπάρχει μαθητής με ΜΔ, ο δάσκαλος δεν νιώθει πολύ ευχάριστα, δεν γνωρίζει πως να το αντιμετωπίσει, θέλει βοήθεια» • «Εγώ έκανα ότι καλύτερο μπορούσα, δηλαδή, γιατί μου άρεσε η δουλειά μου και

αποτελεσματική εφαρμογή των παρεμβάσεων.	προσπαθώ κάθε φορά να δουλεύω με όλη την ομάδα. Δηλαδή, να μη δουλεύω με την ομάδα μόνο που προχωράει και να αφήνω τους υπόλοιπους. Επομένως, κάθε φορά προσπαθούσα να βρω τρόπους και οργάνωσης της ομάδας, δηλαδή, να κοινωνικοποιούνται οι απομονωμένοι μαθητές, οι μαθητές με δυσκολίες, που συνήθως δεν έχουν αυτοπεποίθηση ή είναι απομονωμένοι από τους άλλους μαθητές και τέλος πάντων να σκεφτώ συγκεκριμένες ανάγκες, δηλαδή, τα πάντα. Ξέρω εγώ, προσπαθώ...» • «Τώρα να σας πω ειλικρινά γιατί αυτό είναι και η ουσία όχι πολύ προετοιμασμένος. Δηλαδή και τις τρεις χρονιές που ήμουν και τις τρεις έτυχε να έχω περιστατικά διαφορετικού εύρους και βαρύτητας. Καμιά φορά δεν έχεις ένα ρεπερτόριο έτοιμο για να το δώσεις και να ξέρεις ότι θα πάρεις αυτό σαν προϊόν. Πάντα πας ψάχνοντας πάντα να αποκωδικοποιήσεις το προφίλ του παιδιού να δεις τι δουλεύει στο ένα τι στο άλλο. Τώρα κάποιες στρατηγικές υπάρχουν γενικές σαν κλίμακες αλλά η πράξη η ουσιαστική πάντα γίνεται πιο αυτοσχέδια. Πιο αυτοσχεδιαστικά» • «Μέχρι πέρυσι μου φαίνεται, δεν μπορούσες ούτε άδεια να πάρεις για να πας όχι να παρακολουθήσεις σεμινάριο, όχι για να κάνεις εισήγηση σε συνέδριο ούτε καν μια εξέταση πες ότι πρόκειται για μία πάθηση που αντιμετωπίζεις ρε παιδί μου, αφορά κάτι που αντιμετωπίζω. Δηλαδή κάτι να τύχαινε όχι να πας να παρακολουθήσεις ένα σεμινάριο, δεν μπορούσες να

	πάρεις άδεια, δηλαδή δεν προβλεπόταν.» • «Οι δυσκολίες είπαμε το ότι είναι ένας άνθρωπος που διορίζεται πρώτη φορά και δεν έχει πρόσβαση στην υποστήριξη»
• Περισσότερες ανάγκες υποστήριξης σε σύγκριση με τα αστικά σχολεία.	• «Οι συνθήκες έτσι κι αλλιώς είναι δύσκολες για τον εκπαιδευτικό, η καθημερινότητα του, οπότε η επικέντρωση στη λείανση της κατάστασης της καθημερινότητας δεν του αφήνει έδαφος αναζητήσεων επιμορφωτικών δράσεων που θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν. Οπότε, αυτοί οι άνθρωποι, αυτοί οι ειδικοί εκπαιδευτικοί θέλουν κίνητρα, παρότρυνση, από την πολιτεία, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις δύσκολες συνθήκες στις οποίες υπηρετούν, να εφαρμόσουν μία επιμόρφωση που θα τους καταστήσει ικανούς να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις» • «Ο εκπαιδευτικός που είναι στο αστικό κέντρο ακόμη και στις παρυφές ενός αστικού κέντρου του δικού μας νομού και άλλου νομού μπορεί να πάει ο ίδιος να περάσει από το ΚΕΔΔΥ. Μπορεί να πάει στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας. Μπορεί να τελειώσει στις 1 που είναι το ωράριο του τώρα και να περάσει από το γραφείο εδώ. Πέρα από τη δική μου την επίσκεψη που γίνεται προς όλα τα σχολεία για έκτακτα περιστατικά, υπάρχουν και προγραμματισμένες επισκέψεις, μπορεί να παρακολουθήσει μια ημερίδα στο πανεπιστήμιο, μπορεί να πάει στη βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου να δανειστεί ένα βιβλίο να βρει λίγα περισσότερα» • «Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί που είναι σε σχολεία κοντά στα αστικά κέντρα σημαίνει ότι

	έχουν τον αστικό περίγυρο που μπορεί να τους βοηθήσει και τα άτομα υπάρχουν και τα υποστηρικτικά μέσα, δημόσιες βιβλιοθήκες ή και άλλα σχολεία υπάρχουν που μπορεί να γίνει και ανταλλαγή πληροφοριών. Στα χωριά που είναι απομακρυσμένα, αντιλαμβάνεστε ότι τέτοιου είδους ερεθίσματα δεν μπορούν να υπάρξουν και οι ευκαιρίες για ανταλλαγή πληροφοριών είναι περιορισμένες.» • «Δεν φτάνει εύκολα η υποστήριξη της Ελλάδας στα νησιά» • «Υπάρχει η δυνατότητα άμεσης επίσκεψης στα κέντρα που υπάρχουν στις πόλεις, τα διαγνωστικά, τα υποστηρικτικά, υπάρχει δυνατότητα άμεσης υποστήριξής τους από τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους σχολικούς συμβούλους, δεν υπάρχει δυσκολία μετακίνησης όπως στις απομακρυσμένες περιοχές, υπάρχει δυνατότητα αλληλεπίδρασης με συναδέλφους που δουλεύουν σε εξειδικευμένα κέντρα και πρόσβαση σε χώρους όπως βιβλιοπωλεία που μπορούν να τους δώσουν εποπτικό υλικό.»
• Δυσκολίες στη συνεργασία με τα ΚΕΔΔΥ και τους αρμόδιους φορείς	• «Βέβαια αντιμετωπίζει δυσκολίες, εκτός από τη μη έγκαιρη στελέχωσή μας με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά ας υποθέσουμε πως ότι είναι εντάξει αυτό. Εκεί που υπάρχει πρόβλημα είναι ότι εμείς δεν μπορούμε να μεταβούμε εύκολα σε αυτές τις περιοχές γιατί δε μας καλύπτουν τα έξοδα κίνησης και πέραν αυτού σε μια ακραία περίπτωση σε ένα έκτακτο περιστατικό να πάμε, πώς μπορούμε να το κάνουμε με έλλειψη προσωπικού αλλά και

	με έλλειψη εσόδων. Η διεπιστημονική ομάδα εδώ δεν μπορεί να πάει σε απομακρυσμένα χωριά, δεν έχει ούτε όχημα δικό της, ούτε συγκοινωνία υπάρχει τακτική, όπως καταλαβαίνετε, είναι πολύ δύσκολα να ανταποκριθούμε στις ανάγκες» • «Με το ΚΕΔΔΥ δεν είχα καμία συνεργασία γιατί η απόσταση ήταν τεράστια και ουσιαστικά δεν υπήρχε καμία συνεργασία» • «Είναι μια ωραία πολύ μεγάλη ερώτηση που η απάντηση είναι τόσο μικρή και μονολεκτική. Όχι και γράψτε το με κεφαλαία» • «Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί αυτοί, όπως και όλοι έχουν ανάγκη από διαρκή υποστήριξη. Όταν μιλάμε για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να βοηθήσουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε μαθησιακές δυσκολίες, σημαίνει ότι πρέπει να απευθυνθούν στους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής. Οι ειδικοί σύμβουλοι ειδικής αγωγής είναι λίγοι και δύσκολα θα πάνε σε ένα απομακρυσμένο χωριό στα βουνά. Άρα λοιπόν, είναι το πιο αδύναμο σημείο, τώρα η διαρκής και η συνεχής αποτελεσματική στήριξη αυτών των εκπαιδευτικών από τους αρμόδιους φορείς της πολιτείας, τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής» • «Τα απομακρυσμένα σχολεία παραμένουν στο έλεος του θεού θα έλεγε κανείς όσον αφορά την υποστήριξη τους από εξειδικευμένο προσωπικό»

Μέσα από τη θεματική ανάλυση των κωδικών που είχαν προκύψει και τη μελέτη των αντίστοιχων αποσπασμάτων προέκυψε το πρώτο θέμα το οποίο

ονομάστηκε ανάγκες για εξατομικευμένη επιμόρφωση, υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση. Στο παρακάτω σχήμα καταγράφονται οι κωδικοί που ενσωματώθηκαν στο συγκεκριμένο θέμα. Το δεύτερο θέμα που δημιουργήθηκε ονομάστηκε δυσκολίες που προκύπτουν από τη συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τις ατομικές τους δυσκολίες και οι κωδικοί που ενσωματώθηκαν περιγράφονται στο δεύτερο σχήμα .

Σχήμα 3. Ανάγκες για εξατομικευμένη επιμόρφωση, υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση

Σχήμα 4. Δυσκολίες που προκύπτουν από τη συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τις ατομικές τους δυσκολίες

5.2 Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού σταδίου

Στην δεύτερη έρευνα έγινε στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την χορήγηση του ερωτηματολογίου ανίχνευσης και καταγραφής ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή έχουν διδάξει μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία. Στον παρακάτω πίνακα δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου

Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου

						95% Confidence			
						Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower	Upper		
						Bound	Bound		
1 ^η ερώτηση	Total	90	3,83	1,073	,113	3,61	4,06	1	5
2 ^η ερώτηση	Total	90	3,41	1,121	,118	3,18	3,65	1	5
4 ^η ερώτηση	Total	90	1,66	,621	,065	1,53	1,79	1	3

6 ^η ερώτηση	Total	90	2,53	,997	,105	2,32	2,74	1	5
7 ^η ερώτηση	Total	90	4,01	1,011	,107	3,80	4,22	1	5
8 ^η ερώτηση	Total	90	3,77	,972	,102	3,56	3,97	1	5
9 ^η ερώτηση	Total	90	4,46	,706	,074	4,31	4,60	2	5
10 ^η ερώτηση	Total	90	4,14	,906	,096	3,95	4,33	1	5
12 ^η ερώτηση	Total	90	4,11	,741	,078	3,96	4,27	3	5
13 ^η ερώτηση	Total	90	4,16	,733	,077	4,00	4,31	3	5
14 ^η ερώτηση	Total	90	3,79	,918	,097	3,60	3,98	2	5
15 ^η ερώτηση	Total	90	4,07	,832	,088	3,89	4,24	2	5
16 ^η ερώτηση	Total	90	4,04	,748	,079	3,89	4,20	3	5
17 ^η ερώτηση	Total	90	4,16	,748	,079	4,00	4,31	3	5
18 ^η ερώτηση	Total	90	4,01	,828	,087	3,84	4,18	2	5
20 ^η Α. ερώτηση	Total	90	3,74	,815	,086	3,57	3,92	2	5
20 ^η Β. ερώτηση	Total	90	3,76	,852	,090	3,58	3,94	2	5
20 ^η Γ. ερώτηση	Total	90	4,07	,981	,103	3,86	4,27	2	5
20 ^η Δ. ερώτηση	Total	90	4,26	,758	,080	4,10	4,41	2	5
20 ^η Ε. ερώτηση	Total	90	3,89	,880	,093	3,70	4,07	1	5
21 ^η ερώτηση	Total	87	2,52	,938	,101	2,32	2,72	1	4
23 ^η ερώτηση	Total	90	2,04	1,121	,118	1,81	2,28	1	5
22 ^η ερώτηση	Total	90	3,82	,943	,099	3,62	4,02	1	5
24 ^η ερώτηση	Total	90	3,72	1,081	,114	3,50	3,95	1	5
25 ^η ερώτηση	Total	90	3,14	1,286	,136	2,88	3,41	1	5
26 ^η ερώτηση	Total	57	2,30	1,239	,164	1,97	2,63	1	4
28 ^η ερώτηση	Total	90	4,26	,773	,081	4,09	4,42	3	5
30 ^η ερώτηση	Total	90	3,37	1,011	,107	3,15	3,58	1	5
31 ^η ερώτηση	Total	90	2,58	,924	,097	2,38	2,77	1	5
32 ^η ερώτηση	Total	90	3,92	,810	,085	3,75	4,09	2	5

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν δυσκολίες σε θέματα συνεργασίας με τους φορείς υποστήριξης, καθώς στη δεύτερη ερώτηση η μέση τιμή των απαντήσεων είναι υψηλή $m=3,41$ γεγονός που υποδεικνύει ότι η χιλιομετρική απόσταση και η δυσκολία πρόσβασης στο ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά τη συνεργασία

με τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, στην ερώτηση 4. η μέση τιμή των απαντήσεων είναι πολύ χαμηλή $m=1,66$ γεγονός που υποδεικνύει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά όταν ρωτήθηκαν αν για τους μαθητές τους (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) που αξιολογήθηκαν από το ΚΕΔΔΥ, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης.

Στην ερώτηση 6 η μέση τιμή των απαντήσεων σχετικά με το αν υπάρχει ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής ήταν επίσης χαμηλή $m=2,53$, καθώς το 32,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι υπάρχει λίγη ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής. Σχετικά με το αν οι ενδεχόμενες δυσκολίες έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο και τη διδασκαλία τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως η καθυστέρηση στελέχωσης ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ αποτελεί πάρα πολύ σημαντικό πρόβλημα (ερώτηση 7, $m=4,01$). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η χιλιομετρική απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα και τα ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά την έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση 8, $m=3,77$). Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν επίσης ότι θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο για αυτούς ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης (ερώτηση 9, $m = 4,46$).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν πολύ ανάγκη για ψυχοεκπαιδευτικό υλικό υποστήριξης για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση 10, $m=4,14$). Σχετικά με το αν υπάρχει ανάγκη διεπιστημονικής υποστήριξης για θέματα που ανακύπτουν στην τάξη τα αποτελέσματα της έρευνας είναι εξίσου ενδιαφέροντα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα θα τους βοηθούσε πολύ στην κατάρτιση και εφαρμογή του ατομικού προγράμματος

εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση 13, m=4, 16). Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι έχουν αρκετή ανάγκη υποστήριξης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων εκμάθησης και εμπέδωσης (ερώτηση 14, m=3,79).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης πως θα τους ήταν πολύ χρήσιμη η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από μια διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό), (ερώτηση 15, m=4,07). Σημαντικό εύρημα αποτελεί και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα ζητούσαν πολύ από αυτήν τη διεπιστημονική ομάδα πληροφορίες και καθοδήγηση για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη τάξη (ερώτηση 16, m=4,04). Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από τη διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να συμβάλλει πολύ στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση 17, m=4,10).

Θεωρούν επίσης ότι η αποτελεσματική συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να βελτιώσει πολύ την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση 18, m=4,01). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θα τους ήταν αρκετά χρήσιμη η συνεργασία με ψυχολόγο για τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων και την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των μαθητών (ερώτηση 20 Α, m=3,74, ερώτηση 20Β, m=3,76, ερώτηση 20Ε, m=3,89), ενώ θεωρούν ότι θα τους είναι πολύ χρήσιμη η συνεργασία με ψυχολόγο για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών και την αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών (ερώτηση 20Γ, m=4,07, ερώτηση

20Δ, m= 4,26). Ενώ τέλος, πιστεύουν ότι η συνεργασία με ψυχολόγο θα τους βοηθούσε αρκετά στη διαχείριση των προβλημάτων με τους γονείς (ερώτηση 22, m=3,82).

Τα στοιχεία σχετικά με το αν υπάρχει ανάγκη για επαγγελματική επιμόρφωση και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα ΜΑΑΣ δείχνουν αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (ερώτηση 24, m=3,72), καθώς επίσης και ότι το γεγονός ότι υπηρετούν ή υπηρετούσαν σε απομακρυσμένα σχολεία επηρεάζει ή επηρέασε αρκετά τις δυνατότητές τους για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη (ερώτηση 25, m=3,14). Τέλος, υπάρχει ανάγκη υποστήριξης στα θέματα της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, καθώς τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν λίγη εμπειρία από εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών (ερώτηση 26, m=2,30). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι δεν έχουν επαρκή εμπειρία, δήλωσαν ότι χρειάζονται λίγη υποστήριξη για τη χρήση των νέων μορφών τεχνολογίας (ερώτηση 31, m=2,58).

Προκειμένου να γίνει έλεγχος για το αν οι μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση, το φύλο, η ειδικότητα, η τωρινή τοποθεσία του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, η τοποθεσία του απομακρυσμένου σχολείου που υπηρετούσαν και ο χρόνος υπηρεσίας επηρεάζουν και διαφοροποιούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο one way ANOVA. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση είναι τα εξής: Φαίνεται αρχικά ότι υπάρχει σημαντική στατιστική ανάλυση με τη μέθοδο one way ANOVA. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση είναι τα εξής: Φαίνεται αρχικά ότι υπάρχει σημαντική στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και το πόσο αναγκαία θεωρείται η υποστήριξη από τα ΚΕΔΔΥ ($F=3,989$, $p=0,049 < p=0,05$). Σημαντική στατιστική συσχέτιση υπάρχει επίσης ανάμεσα στο φύλο και στο γεγονός ότι η υπηρεσία των εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένα σχολεία επηρεάζει ή επηρέασε τις δυνατότητές τους

για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη ($F=7,129$, $p=0,009 < p=0,05$). Όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις δεν παρουσίασαν σημαντική στατιστική συσχέτιση με το φύλο.

Σημαντική στατιστική συσχέτιση παρουσιάζει η μεταβλητή που αφορά το που βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί με την άποψη τους σχετικά με την αναγκαιότητα υποστήριξης από τα ΚΕΔΔΥ ($F=2,343$, $p=0,048 < 0,05$), όπως επίσης σημαντική στατιστική συσχέτιση υπάρχει και στην ερώτηση 9 ($F=2,857$, $p=0,020 < 0,05$), όπου το σχολείο που υπηρετούν φαίνεται να επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών για την χρησιμότητα ύπαρξης ενός προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης. Σημαντική στατιστική συσχέτιση υπάρχει επίσης ανάμεσα στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και στη συνεργασία τους με τη διεπιστημονική ομάδα προκειμένου να τους βοηθήσει να εφαρμόσουν το ψυχοεκπαιδευτικό υλικό ($F=2,803$, $p=0,022 < 0,05$). Επιπροσθέτως, σημαντική στατιστική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και στην ανάγκη τους για συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα προκειμένου να καταρτίσουν και να εφαρμόσουν το ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ($F=3,619$, $p=0,005 < 0,05$).

Σημαντική στατιστική συσχέτιση παρουσιάζει η μεταβλητή που αφορά το που βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και την ανάγκη υποστήριξης για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων εκμάθησης και εμπέδωσης ($F=2,470$, $p=0,039 < 0,05$) και την ανάγκη για συνεχή καθοδήγηση από τη διεπιστημονική ομάδα ($F=2,779$, $p=0,023 < 0,05$). Σημαντική στατιστική συσχέτιση υπάρχει επίσης και στην τοποθεσία του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και με το αν πιστεύουν ότι η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από τη διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να συμβάλλει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($F=2,365$,

$p=0,047<0,05$), όπως επίσης και για το αν θεωρούν ότι η αποτελεσματική συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να βελτιώσει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητά τους αναφορικά με την διδασκαλία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($F=3,900$, $p=0,023<0,05$). Το σχολείο που υπηρετούν φαίνεται να επηρεάζει επίσης τη άποψη τους για το εάν η χιλιομετρική απόσταση και η δυσκολία πρόσβασης στο ΚΕΔΔΥ επηρεάζει τη συνεργασία τους ($F=3,276$, $p=0,009<0,05$) και για το αν η συνεργασία με ψυχολόγο θα τους βοηθούσε στη διαχείριση των προβλημάτων με τους γονείς ($F=3,462$, $p=0,007<0,05$).

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε ΜΑΑΣ έχει σημαντική στατιστική συσχέτιση με το αν στο πλαίσιο της υπηρεσίας τους σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν προβλήματα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($F=5,536$, $p=0,005<0,05$). Τέλος, υπάρχει σημαντική στατιστική συσχέτιση με το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ή όχι με το αν στο πλαίσιο της υπηρεσίας τους σε μη αστικό απομακρυσμένο-σχολείο αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν προβλήματα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($F=5,004$, $p=0,028<0,05$) και με το αν έχουν εμπειρία από εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών ($F=9,882$, $p=0,003<0,05$).

5.3 Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού σταδίου

Ο παρακάτω πίνακας και το γράφημα παρουσιάζουν τα περιγραφικά αποτελέσματα της καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης των δεξιοτήτων των

εκπαιδευτικών και των δεξιοτήτων της διαδικασίας του coaching κατά την διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου.

Πίνακας 10. Καταγραφή εμφάνισης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και δεξιοτήτων της διαδικασίας του coaching

	Συχνότητα εμφάνισης
Δεξιότητες εκπαιδευτικών	
Ανίχνευση- Καταγραφή του προβλήματος	2
Λήψη αποφάσεων για την επιλογή αποτελεσματικής παρέμβασης	16
Αποτελεσματική εφαρμογή της παρέμβασης	25
Διαμορφωτική αξιολόγηση	6
Τελική Αξιολόγηση	2
Δεξιότητες coaching	
Συζήτηση για την επιλογή θεμάτων	19
Εξατομικευμένη επαγγελματική παροχή πληροφοριών	23
Εξατομικευμένη επαγγελματική καθοδήγηση	27
Συνεχή ανατροφοδότηση	37
Αναστοχασμός διαδικασίας	6

Σχήμα 5. Γράφημα καταγραφής εμφάνισης δεξιοτήτων

Ο συνολικός αριθμός των δεξιοτήτων που καταγράφηκαν μέσα στις διαδικασίες των συνεδριών είναι 163. Από τις 163 δεξιότητες οι 51 ήταν δεξιότητες που σχετιζόταν με τους εκπαιδευτικούς και οι 112 αφορούσαν δεξιότητες της διαδικασίας του coaching. Όπως φαίνεται από τον συγκεντρωτικό πίνακα και το γράφημα καταγράφεται μια τάση συχνότερης εμφάνισης ορισμένων συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στην πρώτη ομάδα δεξιοτήτων που αφορά τους εκπαιδευτικούς η δεξιότητα που εμφανίζεται πιο συχνά μέσα στις συνεδρίες είναι η δεξιότητα που σχετίζεται με την αποτελεσματική εφαρμογή της παρέμβασης και έχει καταγραφεί 25 φορές από το σύνολο των 163 δεξιοτήτων που αποτυπώθηκαν στις 30 συνεδρίες. Η επόμενη δεξιότητα των εκπαιδευτικών με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης είναι η λήψη αποφάσεων για την επιλογή αποτελεσματικής παρέμβασης, η οποία καταγράφεται 16 φορές. Οι υπόλοιπες δεξιότητες των εκπαιδευτικών εμφανίζουν αρκετά μικρότερη συχνότητα εμφάνισης με την δεξιότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης να είναι τρίτη στη σειρά με συχνότητα εμφάνισης 6 και τις δεξιότητες σχετικά με την ανίχνευση-καταγραφή του προβλήματος και την τελική αξιολόγηση να είναι τελευταίες με συχνότητα εμφάνισης 2 για κάθε δεξιότητα αντιστοίχως.

Αναφορικά με τις δεξιότητες του coaching φαίνεται ότι η δεξιότητα που σχετίζεται με τη συνεχή ανατροφοδότηση έχει με μεγάλη διαφορά τη μεγαλύτερη συχνότητα καταγραφής, καθώς εμφανίστηκε 37 φορές. Ακολουθούν με επίσης ικανοποιητικό βαθμό συχνότητας οι δεξιότητες της εξατομικευμένης επαγγελματικής καθοδήγησης με 27 καταγραφές και της εξατομικευμένης επαγγελματικής παροχής πληροφοριών με 23 καταγραφές. Τον μικρότερο αριθμό εμφάνισης έχουν η συζήτηση για την επιλογή θεμάτων με 19 καταγραφές και ο αναστοχασμός της διαδικασίας με 6 καταγραφές.

Σχήμα 6. Διάγραμμα λειτουργίας του μοντέλου

Το παραπάνω διάγραμμα περιγράφει το μοτίβο λειτουργίας του μοντέλου, όπως αυτό καταγράφηκε μέσα από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων συνεδριών. Από το μοτίβο λειτουργίας παρατηρείται ότι χρειάστηκαν ποικίλοι συνδυασμοί ανάμεσα στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τις δεξιότητες του coaching για τη λειτουργία του κατά τη διαδικασία εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να υποστηριχθεί κάθε δεξιότητα του εκπαιδευτικού εξατομικευμένα χρειάστηκε ένας διαφορετικός συνδυασμός δεξιοτήτων του coaching.

Η δεξιότητα των εκπαιδευτικών που παρουσίαζε και τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης με 25 καταγραφές, η αποτελεσματική εφαρμογή της παρέμβασης προκειμένου να υποστηριχθεί χρειάστηκε τέσσερις διαφορετικές δεξιότητες του coaching. Πιο αναλυτικά, στην υποστήριξη της συνέβαλαν οι εξής δεξιότητες του coaching: Η εξατομικευμένη επαγγελματική καθοδήγηση, η συζήτηση για την επιλογή θεμάτων, η συνεχής ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός της διαδικασίας,

υποδεικνύοντας πως στο προτεινόμενο μοντέλο για να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί την αποτελεσματική εφαρμογή της παρέμβασης χρειάστηκαν να χρησιμοποιηθούν οι συγκεκριμένες δεξιότητες του coaching.

Για τη βελτίωση της δεξιότητας των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων για την επιλογή αποτελεσματικής παρέμβασης χρειάστηκαν και οι πέντε δεξιότητες coaching. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει το βαθμό δυσκολίας και τον βαθμό πολυπλοκότητας της βελτίωσης της συγκεκριμένης δεξιότητας των εκπαιδευτικών, καθώς χρειάστηκε να αλληλοεπιδράσει και να πάρει στοιχεία από όλες τις διαδικασίες του coaching προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά σαν δεξιότητα μέσα στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Η ανίχνευση-καταγραφή του προβλήματος συνδέθηκε επίσης με τέσσερις δεξιότητες του coaching, ενώ τις μικρότερες συνδέσεις εμφάνισαν η τελική και η διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η δεξιότητα του coaching η οποία συνδέθηκε με όλες τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι η εξατομικευμένη επαγγελματική καθοδήγηση, υποδεικνύοντας ότι είναι μια σημαντική δεξιότητα του coaching που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση και των πέντε δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Ως σημαντική δεξιότητα του coaching για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται και η συνεχής ανατροφοδότηση, καθώς φαίνεται να έχει αλληλοεπιδράσει με όλες τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών εκτός από την τελική αξιολόγηση. Η δεξιότητα με τις λιγότερες διασυνδέσεις με τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι αυτή του αναστοχασμού της διαδικασίας.

Οι παρακάτω πίνακες περιγράφουν αρχικά τα αποτελέσματα των ημιδομημένων συνεντεύξεων σχετικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών πριν και μετά την εφαρμογή του μοντέλου, όπως αυτά προέκυψαν

μετά από τη διαδικασία της αρχικής κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα περιλαμβάνουν ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Στη συνέχεια παρατίθενται επίσης και οι πίνακες με τα στοιχεία από τη μετατροπή κωδικών που προέκυψαν από την κωδικοποίηση σε θέματα και οι πίνακες που περιγράφουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ανά θέμα πριν και μετά την εφαρμογή του μοντέλου. Τέλος, παρουσιάζεται ο πίνακας που καταγράφει τα συγκριτικά πλεονεκτήματα του προτεινόμενου μοντέλου έναντι της παρούσας κατάστασης στα σχολεία ΜΑΑΣ

Πίνακας 11. Αρχική κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων σχετικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας πριν την εφαρμογή του μοντέλου

Πίνακας αρχικής κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας πριν την εφαρμογή του μοντέλου			
ΚΩΔΙΚΟΙ	Σ1	Σ2	Σ3
Αξιολόγηση με ακρίβεια και εγκυρότητα των δυσκολιών μάθησης των μαθητών	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό γιατί τα παιδιά τα ξέρω χρόνια»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, χωρίς όμως να μπορώ να ανταπεξέλθω απόλυτα»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»
Αποτελεσματική αξιοποίηση της αξιολόγησης των δυσκολιών μάθησης για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων στη διδασκαλία	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Μη ικανοποιητικό βαθμό»
Χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»
Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων στη διδασκαλία μετά την αξιολόγηση τους	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»

Επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών υποστήριξης σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, δεν ξέρω αν πρέπει να δουλεύω πιο εξατομικευμένα»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»
Χρήση επιστημονικά αποδεδειγμένων μεθόδων στη διδασκαλία	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	« Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, οτιδήποτε κάνω θεωρώ ότι στηρίζεται κάπου, πολλές φορές είναι αποτέλεσμα αποστάγματος όσων έχω μάθει»
Διαχείριση της επιθετικότητας των μαθητών	«Σε κάποιες περιπτώσεις σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, ενώ στα δύσκολα περιστατικά σε μη ικανοποιητικό βαθμό »	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, προσπαθώ να τους μιλάω με ωραίο τρόπο και να τους εξηγώ»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων για τη διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Μη ικανοποιητικό βαθμό»
Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων για τη διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών μετά την αξιολόγησή τους	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, κάνω την αυτοκριτική μου και προσπαθώ να αλλάξω στάση απέναντι στα παιδιά»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»
Υποστήριξη για τη συγκέντρωση της προσοχής	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»

Χρήση επιστημονικά αποδεδειγμένων τεχνικών για τη βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, χρησιμοποιώ πολύ τις νέες τεχνολογίες»
Αξιολόγηση των παρεμβάσεων για τη βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»
Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων μετά την αξιολόγηση για τη συγκέντρωση της προσοχής	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	« Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»
Ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, προσπαθώ όσο μπορώ να ενισχύσω την αυτοπεποίθησή τους και να κάνω δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντά τους»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, προσπαθώ να κάνω πιο ενδιαφέρον το μάθημα»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, κουβεντιάζουμε πολύ με τα παιδιά και τα βοηθάω να μην ντρέπονται»
Χρήση επιστημονικά αποδεδειγμένων τεχνικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, χρησιμοποιώ διάσπαρτα τεχνικές και όχι δομημένα»
Διαχείριση των σχέσεων εκπαιδευτικού μαθητή	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό ανάλογα με τα παιδιά»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»
Αποτελεσματική ένταξη στη γενική τάξη	«Σχετικά ικανοποιητικό βαθμό εξαρτάται όμως και από την στάση του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»

Πίνακας 12. Αρχική κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων σχετικά την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μετά την εφαρμογή του μοντέλου

Πίνακας αρχικής κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων για την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μετά την εφαρμογή του μοντέλου			
ΚΩΔΙΚΟΙ	Σ1	Σ2	Σ3
Αξιολόγηση με ακρίβεια και εγκυρότητα των δυσκολιών των δυσκολιών μάθησης των μαθητών	«Σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, πλησιάζω το 100% των δυνατοτήτων μου με βοήθησαν πολύ οι πληροφορίες και οι οδηγίες του προγράμματος»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Αποτελεσματική αξιοποίηση της αξιολόγησης των δυσκολιών μάθησης για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων	«Σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, τώρα έχω δομημένη εικόνα»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων στη διδασκαλία	«Σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης	«Σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων στη διδασκαλία μετά την αξιολόγηση τους	«Σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	«Σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Χρήση επιστημονικά αποδεδειγμένων μεθόδων	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό, τώρα τις χρησιμοποιώ καθημερινά»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό, τώρα όλα είναι πιο εξατομικευμένα και πιο δομημένα»

Διαχείριση της επιθετικότητας των μαθητών	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό, πριν δεν ήταν πάντα εφικτό τώρα μπορώ να τους διαχειριστώ καλύτερα»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων για τη διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων για τη διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών μετά την αξιολόγησή τους	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό, αυτό που κάναμε με βοήθησε πάρα πολύ και με βοήθησε και να διαχειριστώ τις προηγούμενες γνώσεις μου και τον εαυτό μου καλύτερα»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Υποστήριξη για τη συγκέντρωση της προσοχής	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Χρήση επιστημονικά αποδεδειγμένων τεχνικών για τη βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό, γνωρίζω πολύ περισσότερες τεχνικές»	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, χρησιμοποιώ πολύ τις νέες τεχνολογίες»
Αξιολόγηση των παρεμβάσεων για την βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής	«Αρκετά ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό, τώρα γνωρίζω καλύτερες τεχνικές»
Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων μετά την αξιολόγηση για τη	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»

συγκέντρωση της προσοχής			
Ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό, τώρα γνωρίζω πως να δουλεύω στο κομμάτι των κινήτρων»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό, τώρα γνωρίζω περισσότερες στρατηγικές»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Χρήση επιστημονικά αποδεδειγμένων τεχνικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Διαχείριση των σχέσεων εκπαιδευτικού μαθητή	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»
Αποτελεσματική ένταξη στην γενική τάξη	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό, παρουσιάζουν βελτίωση οι δικές μου δεξιότητες και έχω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»	«Πολύ ικανοποιητικό βαθμό»

Πίνακας 13. Μετατροπή κωδικών σε θέματα

Πίνακας μετατροπής κωδικών σε θέματα	
ΘΕΜΑΤΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αξιολόγηση δυσκολιών	Αξιολόγηση με ακρίβεια και εγκυρότητα των δυσκολιών των μαθητών
	Χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης
Αποτελεσματική εφαρμογή των παρεμβάσεων που σχετίζονται με: προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και ψυχοκοινωνική προσαρμογή	Επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών υποστήριξης σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες
	Αποτελεσματική αξιοποίηση της αξιολόγησης των δυσκολιών μάθησης για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων
	Χρήση επιστημονικά αποδεδειγμένων μεθόδων στη διδασκαλία
	Διαχείριση της επιθετικότητας των μαθητών

	Υποστήριξη για τη συγκέντρωση της προσοχής
	Χρήση επιστημονικά αποδεδειγμένων τεχνικών για τη βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής
	Ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
	Χρήση επιστημονικά αποδεδειγμένων τεχνικών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων
	Διαχείριση των σχέσεων εκπαιδευτικού μαθητή
	Αποτελεσματική ένταξη στη γενική τάξη
Αξιολόγηση των παρεμβάσεων που σχετίζονται με: προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και ψυχοκοινωνική προσαρμογή	Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων στη διδασκαλία
	Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων για τη διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών
	Αξιολόγηση των παρεμβάσεων για τη βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής
Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων που σχετίζονται με: προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και ψυχοκοινωνική	Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων στη διδασκαλία μετά την αξιολόγησή τους
	Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων για την διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών μετά την αξιολόγησή τους Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων μετά την αξιολόγηση για τη συγκέντρωση της προσοχής

Πίνακας 14. Καταγραφή απαντήσεων ανά θέμα πριν από την εφαρμογή του μοντέλου

Πίνακας καταγραφής απαντήσεων ανά θέμα πριν από την εφαρμογή του μοντέλου				
ΘΕΜΑΤΑ	Μη ικανοποιητι κός βαθμός	Σχετικά ικανοποιητικ ός βαθμός	Αρκετά ικανοποιητικ ός βαθμός	Πολύ ικανοποιητικός βαθμός
	Αριθμός εμφάνισης απαντήσεων	Αριθμός εμφάνισης απαντήσεων	Αριθμός εμφάνισης απαντήσεων	Αριθμός εμφάνισης απαντήσεων
Αξιολόγηση των δυσκολιών που σχετίζονται με: διδασκαλία, προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και ψυχοκοινωνική προσαρμογή		Σ1:2 Σ2:1 Σ3: 1	Σ2:1 Σ3:1	
Αποτελεσματική εφαρμογή των παρεμβάσεων που σχετίζονται με: προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και ψυχοκοινωνική προσαρμογή		Σ1:10 Σ2:7 Σ3:4	Σ2:3 Σ3:6	
Αξιολόγηση των παρεμβάσεων που σχετίζονται με: προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και ψυχοκοινωνική προσαρμογή	Σ3:2	Σ1:3 Σ2:3 Σ3:1		

Πίνακας 15. Καταγραφή απαντήσεων ανά θέμα μετά από την εφαρμογή του μοντέλου

Πίνακας καταγραφής απαντήσεων ανά θέμα μετά από την εφαρμογή του μοντέλου				
ΘΕΜΑΤΑ	Μη ικανοποιητικ ός Βαθμός	Σχετικά ικανοποιητικ ός Βαθμός	Αρκετά ικανοποιητικ ός Βαθμός	Πολύ ικανοποιητικό ς βαθμός
	Αριθμός εμφάνισης απαντήσεων	Αριθμός εμφάνισης απαντήσεων	Αριθμός εμφάνισης απαντήσεων	Αριθμός εμφάνισης απαντήσεων
Αξιολόγηση των δυσκολιών που σχετίζονται με: διδασκαλία, προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και ψυχοκοινωνική προσαρμογή			Σ2:1	Σ1:2 Σ2:1 Σ3:2
Αποτελεσματική εφαρμογή των παρεμβάσεων που σχετίζονται με: προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και ψυχοκοινωνική προσαρμογή			Σ1:3 Σ3:2	Σ1:7 Σ2:10 Σ3:8
Αξιολόγηση των παρεμβάσεων που σχετίζονται με: προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και ψυχοκοινωνική προσαρμογή			Σ1:1	Σ1:2 Σ2:3 Σ3:3
Αναμόρφωση και τροποποίηση των παρεμβάσεων που σχετίζονται με: προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και ψυχοκοινωνική				Σ1:3 Σ2:3 Σ3:3

Πίνακας 16. Καταγραφή συγκριτικών πλεονεκτημάτων του προτεινόμενου μοντέλου έναντι της παρούσας κατάστασης στα σχολεία ΜΑΑΣ

Μεταβλητές		Πρακτικές του υπάρχοντος μοντέλου	Πρακτικές στην παρούσα κατάσταση
Αποτελεσματικότητα μοντέλου	Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών	αδυναμία	πλεονέκτημα
	Χρονική εγγύτητα μεταξύ της καταγραφόμενης ανάγκης και της προσφερόμενης υποστήριξης	αδυναμία	πλεονέκτημα
	Διαθεσιμότητα υποστήριξης	αδυναμία	πλεονέκτημα
	Προσανατολισμός σε ατομικές περιπτώσεις	αδυναμία	πλεονέκτημα
	Ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη με follow-up	αδυναμία	πλεονέκτημα
Ευκολία	Διαθεσιμότητα εξοπλισμού (για τηλεδιασκέψεις)	αδυναμία	σχετική αδυναμία
Κόστος	Αγορά εξοπλισμού	αδυναμία	σχετική αδυναμία
	Μετακινήσεις	αδυναμία	πλεονέκτημα
	Ανθρώπινο δυναμικό	αδυναμία	πλεονέκτημα
	Υπηρεσιακή διαχείριση	αδυναμία	πλεονέκτημα
Γενίκευση		πλεονέκτημα	αδυναμία
Οικολογικές προεκτάσεις	Κλιματικό (ανθρακικό) αποτύπωμα (επιβάρυνση από μετακινήσεις κλπ.)	αδυναμία	πλεονέκτημα

Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών: Τα αποτελέσματα των αναλύσεων των προηγούμενων ερευνών έδειξαν ότι οι πρακτικές του προτεινόμενου μοντέλου μπορούν να συμβάλλουν πιο αποτελεσματικά στη βελτίωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ. Μετά την εφαρμογή του μοντέλου παρουσίασαν βελτιωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στους τομείς που σχετίζονται με την αξιολόγηση των δυσκολιών, την αποτελεσματική εφαρμογή των παρεμβάσεων, την αξιολόγηση των παρεμβάσεων και την αναμόρφωση τους μετά την αξιολόγηση. Ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων περιγράφουν τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας τους: «Τώρα μπορώ να αξιολογώ με ακρίβεια και εγκυρότητα τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό,

πλησιάζω το 100% των δυνατοτήτων μου με βοήθησαν πολύ οι πληροφορίες και οι οδηγίες του προγράμματος», «Αξιολογώ την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για τη διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό».

Από τα δεδομένα των προηγούμενων ερευνών σκιαγραφείται μια εικόνα μειωμένης ικανότητας των πρακτικών στην παρούσα κατάσταση να βελτιώσουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τόσο μέσα από τις συνεντεύξεις, αλλά και από τα ερωτηματολόγια οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην είναι ικανοποιημένοι από την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη που λαμβάνουν, η οποία δείχνει να μην συμβάλλει αποτελεσματικά στην βελτίωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας τους.

«Συνήθως όταν υπάρχει μαθητής με ΜΔ, ο δάσκαλος δε νιώθει πολύ ευχάριστα, δεν γνωρίζει πως να το αντιμετωπίσει, θέλει βοήθεια.»

«Πάντα πας ψάχνοντας, πάντα να αποκωδικοποιήσεις το προφίλ του παιδιού να δεις τι δουλεύει στο ένα τι στο άλλο. Τώρα κάποιες στρατηγικές υπάρχουν γενικές σαν κλίμακες αλλά η πράξη η ουσιαστική πάντα γίνεται πιο αυτοσχέδια. Πιο αυτοσχεδιαστικά.»

Χρονική εγγύτητα μεταξύ της καταγραφόμενης ανάγκης και της προσφερόμενης υποστήριξης: Τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών έδειξαν επίσης ότι υπάρχει σημαντική χρονοκαυστέρηση στην ανταπόκριση από τη στιγμή που καταγράφεται η ανάγκη μέχρι την παροχή υποστήριξης στην παρούσα κατάσταση, καθώς το 32,2% των εκπαιδευτικών στην προηγούμενη έρευνα θεωρούν ότι υπάρχει λίγη ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής και οι ενδεχόμενες δυσκολίες υποστήριξης έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό

έργο και τη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τόνισε πως η καθυστέρηση στελέχωσης ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ αποτελεί πάρα πολύ σημαντικό πρόβλημα ($m=4,01$). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η χιλιομετρική απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα και τα ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά την έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ($m=3,77$).

Στο προτεινόμενο μοντέλο οι διαδικασίες σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε η προσφερόμενη υποστήριξη να δίνεται άμεσα και έγκαιρα μετά την καταγραφή της ανάγκης, πολλές φορές ακόμη και την ίδια μέρα που ανιχνεύονταν οι δυσκολίες οι συμμετέχοντες λάμβαναν άμεση ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη για την αξιολόγηση των δυσκολιών και των σχεδιασμό παρεμβάσεων. Τα παρακάτω σχόλια των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα περιγράφουν την άμεση ανταπόκριση του προγράμματος στις δυσκολίες τους.

« Η άμεση βοήθεια που μας παρείχατε με έκανε να νιώθω περισσότερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση να διαχειρίζομαι τις συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών, ήξερα πως ότι και να γίνει θα έχω άμεσα την καθοδήγηση σας»

« Στο παρελθόν δεν είχα κανέναν όταν τον χρειαζόμουν πραγματικά εκείνη την στιγμή για να μου πει αν αυτό που κάνω είναι σωστό και τι πρέπει να αλλάξω»

Προσανατολισμός σε ατομικές περιπτώσεις: Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του προτεινόμενου μοντέλου είναι ότι παρέχει υποστήριξη προσανατολισμένη στην εξατομίκευση. Για κάθε δυσκολία που αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες λάμβαναν εξατομικευμένη ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη βασισμένη στις δικές του γνώσεις, στις ιδιαίτερες ανάγκες τους αλλά και στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που υποστήριζαν. Τα παρακάτω αποσπάσματα αποτελούν απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξατομικευμένη υποστήριξη που έλαβαν.

« Ποτέ μέχρι τώρα κάποιος δεν μου είχε δώσει οδηγίες και καθοδήγηση για το τι πρέπει να κάνω για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά»

« Τώρα γνωρίζω ότι δεν μπορώ να δίνω την ίδια υποστήριξη σε όλους τους μαθητές, με βοηθήσατε πάρα πολύ να μπορώ να επιλέγω τι θα εφαρμόζω κάθε φορά ανάλογα με τις δυσκολίες του κάθε μαθητή»

Οι πρακτικές υποστήριξης στην παρούσα κατάσταση εμφανίζουν αδυναμία στην παροχή εξατομικευμένων υπηρεσιών. Υπάρχει μια τάση για κάθε ομάδα μαθητών να δίνεται ένα σύνολο γενικών οδηγιών και δεν εξατομικεύεται η προσφερόμενη υποστήριξη ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες του πλαισίου σχολείο-εκπαιδευτικός-μαθητής. Τα ευρήματα από τα προηγούμενα ερευνητικά στάδια έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν εκφράσει την δυσaráσκεια τους για την απουσία εξατομικευμένης υποστήριξης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε απαντήσει αρνητικά όταν ρωτήθηκαν αν για τους μαθητές τους (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) που αξιολογήθηκαν από το ΚΕΔΔΥ, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης.

«Λείπει η ένταξη του εκπαιδευτικού σε ένα πλαίσιο υποστήριξης το οποίο διασφαλίζεται στις άλλες χώρες, δεν υπάρχει στην Ελλάδα και υπάρχει μία αποσπασματική διευθέτηση των καθημερινών επιμορφωτικών δράσεων δηλαδή, έχουμε πήξει στις ημερίδες και τα επιμορφωτικά σεμινάρια, που δεν νομίζω να αποφέρουν αυτό που θα έπρεπε να αποφέρουν, διότι ακριβώς δεν εντάσσονται στα προσωπικά δεδομένα. Δεν εντάσσονται στα προσωπικά δεδομένα της τάξης, του χώρου. Εδώ υπάρχει μια ματαίωση, μια σύγχυση, μια συνήθεια αδιαφορίας, αυτή επιφέρει βλάβη στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού.»

«Ναι και αυτό σαν παράπονο ας πούμε μιας και αναφερόμαστε σε αυτά ότι δεν είναι δυνατόν το ΚΕΔΔΥ ας πούμε γιατί τρία ΚΕΔΔΥ που γνωρίζω δεν είναι δυνατόν να δίνουν γνωμάτευση και έκθεση επαναξιολόγησης και να έχουν αντιγραφή-επικόλληση το ίδιο πρόγραμμα υποστήριξης, χωρίς να έχει γίνει κάποια αλλαγή. Εγώ ας πούμε που δεν ξέρω κάτι από κει κοιτάω να δω τι θα κάνω. Και δεν μπορεί να έχει δέκα βούλες σε μία λίστα κάθε φορά τα ίδια.»

Ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη με follow-up: Στην παρούσα κατάσταση δεν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη. Οι φορείς υποστήριξης παρέχουν στους εκπαιδευτικούς απλές επιμορφωτικές οδηγίες χωρίς να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ζητούν ανατροφοδότηση κατά την διάρκεια εφαρμογής όλων των πληροφοριών που έχουν λάβει, μάλιστα οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο για αυτούς ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης (m=4,46), όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας από τους συμμετέχοντες: «Πληροφορίες παίρνεις από το ίντερνετ, εγώ πιστεύω πάρα πολύ στην αλληλεπίδραση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα εκεί, να μην νιώθει κανένας μόνος του, να εξαλείψουν το φαινόμενο της μοναξιάς του εκπαιδευτικού.».

Απαντώντας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ για ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη το προτεινόμενο μοντέλο στηρίχθηκε στις διαδικασίες του e-coaching έχοντας ως βασικό στοιχείο του την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη. Δεν δινόταν απλά οδηγίες και πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς, αλλά υπήρχε συνεχή ανατροφοδότηση για το πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη τα επιστημονικά δεδομένα, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή τους και πως πρέπει να τροποποιηθούν για να είναι αποτελεσματικά. Χαρακτηριστικό του πλεονεκτήματος του προτεινόμενου μοντέλου στην

ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη είναι ότι από τις διαδικασίες που καταγράφηκαν κατά την διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου η διαδικασία της συνεχούς ανατροφοδότησης εμφάνισε περισσότερες καταγραφές από οποιαδήποτε άλλη διαδικασία.

Διαθεσιμότητα εξοπλισμού (για τηλεδιασκέψεις): Αναφορικά με την ευκολία στη διαθεσιμότητα του εξοπλισμού που απαιτείται το προτεινόμενο μοντέλο εμφανίζει μια σχετική αδυναμία, καθώς απαιτείται να υπάρχει διαθέσιμος εξοπλισμός για την εφαρμογή του που συμπεριλαμβάνει μεγάλη οθόνη, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, κάμερες και μικρόφωνο. Στην παρούσα κατάσταση βέβαια εμφανίζεται μεγαλύτερη αδυναμία στην διαθεσιμότητα του εξοπλισμού, καθώς δεν δίνεται η δυνατότητα της εξ αποστάσεως υποστήριξης με αποτέλεσμα να απαιτούνται μεταφορικά μέσα και πολύ μεγαλύτερος αριθμός εξοπλισμού για την ικανοποίηση των αναγκών του ίδιου αριθμού σχολείων.

Διαθεσιμότητα υποστήριξης: Το προτεινόμενο μοντέλο παρέχει μεγάλη ευκολία στη διαθεσιμότητα υποστήριξης, καθώς δεν απαιτεί ούτε τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών ούτε του εξειδικευμένου προσωπικού. Από τον χώρο που το εξειδικευμένο προσωπικό διατηρεί τον εξοπλισμό για τις τηλεδιασκέψεις δίνεται η δυνατότητα να συνδέεται άμεσα και εύκολα με εκπαιδευτικούς όπου και αν βρίσκεται στην Ελλάδα το σχολείο τους. Αντιθέτως, στην παρούσα κατάσταση δεν υπάρχει ευκολία στη διαθεσιμότητα υποστήριξης, καθώς θα πρέπει να βρεθεί κοινός χρόνος και τόπος που θα πραγματοποιηθεί η υποστήριξη απαιτώντας είτε τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών είτε του εξειδικευμένου προσωπικού είτε και τον δύο μειώνοντας την ευκολία στη διαθεσιμότητα υποστήριξης.

Αγορά εξοπλισμού: Και στις δύο περιπτώσεις απαιτείται ένα σχετικό κόστος για την αγορά του απαραίτητου εξοπλισμού. Η διαφορά στο προτεινόμενο μοντέλο που

μειώνει το κόστος του είναι ότι με τον ίδιο εξοπλισμό που στην παρούσα κατάσταση μπορεί να υποστηριχθεί ένας πεπερασμένος αριθμός σχολείων, το προτεινόμενο μοντέλο μέσω της χρήσης της εξ αποστάσεως υποστήριξης μπορεί με το ίδιο κόστος εξοπλισμού να υποστηρίξει πολύ μεγαλύτερο αριθμό σχολείων. Με αυτόν τον τρόπο με το μικρότερο δυνατό κόστος μπορεί να δοθεί η βέλτιστη υποστήριξη. Επίσης, ο τεχνικός εξοπλισμός που απαιτείται για την εφαρμογή του μοντέλου έχει ένα σχετικά μέτριο κόστος

Μετακινήσεις: Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του προτεινόμενου μοντέλου είναι ότι σχεδόν εκμηδενίζει το κόστος των μετακινήσεων, καθώς και οι εκπαιδευτικοί και το εξειδικευμένο προσωπικό το μόνο που χρειάζεται να κάνουν είναι από την τρέχουσα τοποθεσία τους να συνδεθούν απλά στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, ενώ μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί και το εξειδικευμένο προσωπικό χρειαζόταν να διανύουν μεγάλες χιλιομετρικά και σε κόστος διαδρομές προκειμένου να προσφερθεί η απαραίτητη υποστήριξη. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς το κόστος της μετακίνησης προς τα αστικά κέντρα τόσο των ίδιων όσο και των γονέων των μαθητών προκειμένου να λάβουν διάγνωση και υποστήριξη σε αρκετές περιπτώσεις είναι πολύ μεγάλο έως και απαγορευτικό. Ακόμη και για να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα ή για να έρθουν σε φυσική επαφή με τους αρμόδιους φορείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πληρώσουν όλα τα έξοδα μόνοι τους. Ακόμη και αν συμβεί το αντίθετο σενάριο δηλαδή αν τα πρόσωπα υποστήριξης των αρμόδιων φορέων μετακινηθούν προς τα απομακρυσμένα υπάρχουν κόστη ειδικά αν πρέπει να υποστηριχθούν τα σχολεία όλων των απομακρυσμένων περιοχών.

Ανθρώπινο δυναμικό: Στην παρούσα κατάσταση χρειάζεται ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπινου δυναμικού για να παρέχει υποστήριξη στα ΜΑΑΣ. Πολλές φορές ακόμη και αυτός ο μεγάλος αριθμός ανθρώπινου δυναμικού δεν επαρκεί για να καλύψει

τις τεράστιες ανάγκες των σχολείων. Ο μεγάλος αριθμός ανθρώπινου δυναμικού απαιτεί και την ανάλογη υπηρεσιακή διαχείριση και εποπτεία κάτι που αυξάνει κατά πολύ το κόστος της υποστήριξης. Το προτεινόμενο μοντέλο απαιτεί αρκετά μικρότερο ανθρώπινο δυναμικό για την εφαρμογή του μειώνοντας το κόστος. Χρειάζεται όμως ειδικά εκπαιδευμένο εξειδικευμένο προσωπικό και εξειδικευμένη υπηρεσιακή διαχείριση γεγονός που ενδεχομένως να αυξήσει το εκτιμώμενο κόστος εφαρμογής.

Γενίκευση: Το εκπαιδευμένο εξειδικευμένο προσωπικό και η εξειδικευμένη υπηρεσιακή διαχείριση αποτελούν παράγοντες που καθιστούν σχετικά δύσκολη τη γενίκευση του προτεινόμενου μοντέλου. Το προσωπικό που θα εφαρμόζει τις διαδικασίες του υπάρχοντος μοντέλου χρειάζεται να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση προκειμένου να συμμετέχει στην εφαρμογή του. Στην παρούσα κατάσταση δεν υπάρχει ευθύνη για την εκπαίδευση του προσωπικού και δεν απαιτείται μεγάλος βαθμός επαγγελματικής εποπτείας καθιστώντας σχετικά πιο εύκολη τη γενίκευση.

Οικολογικές προεκτάσεις: Το υπάρχον μοντέλο είναι πιο φιλικό προς το περιβάλλον, καθώς ο κύκλος διεργασιών του έχει σημαντικά μικρότερο αρνητικό αντίκτυπο στο περιβάλλον συγκριτικά με την παρούσα κατάσταση. Οι δραστηριότητες που συνδέονται με την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου έχουν σχεδόν μηδενικές μετακινήσεις, μικρότερο αριθμό ανθρώπινου δυναμικού, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούνται τα ήδη υπάρχοντα κτίρια και υποδομές χωρίς να χρειάζεται η κατανάλωση περισσότερης ενέργειας. Αντιθέτως, ο κύκλος διεργασιών της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην παρούσα κατάσταση περιέχει μεγαλύτερο αριθμό ατόμων, άρα μεγαλύτερη ενεργειακή κατανάλωση και απαιτεί έναν σημαντικά αυξημένο αριθμό μετακινήσεων.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα προσπαθώντας να συμβάλει στην ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των ειδικών παιδαγωγών στα ΜΑΑΣ, αξιοποιεί τα ευρήματα από την καταγραφή των αναγκών, σε συνδυασμό με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, αναπτύσσει ένα μοντέλο ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης των ειδικών παιδαγωγών ΜΑΑΣ και στη συνέχεια εφαρμόζει πιλοτικά το μοντέλο αυτό και το αξιολογεί συγκρίνοντάς το με την παρούσα κατάσταση ως προς τις προσφερόμενες αντίστοιχες υπηρεσίες. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη μέθοδος, η «μέθοδος της έρευνας που βασίζεται στο σχεδιασμό» (Design-Based Research) με βάση την οποία επιχειρήθηκε να διευθετηθούν πέντε ερευνητικά ερωτήματα. Παρακάτω θα συζητηθούν τα ερωτήματα αυτά μεμονωμένα και συνολικά, μελετώντας τα συγκριτικά με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σε σχέση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

6.1 Συζήτηση σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

1. Ποια είναι η ισχύουσα κατάσταση στα σχολεία ΜΑΑΣ σχετικά με τις προσφερόμενες υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης προς τους ειδικούς παιδαγωγούς, σύμφωνα με στελέχη και εκπαιδευτικούς της πράξης;

Τα αποτελέσματα της έρευνας στο πρώτο ερευνητικό στάδιο μας έδωσαν ένα σύνολο σημαντικών ευρημάτων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη χαρτογράφηση των αναγκών και των δυσκολιών των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ σχετικά με τις προσφερόμενες υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης στην παρούσα κατάσταση.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν τις ανάγκες τους για εξατομικευμένη επιμόρφωση, υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση. Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι αισθάνονται πως έχουν περισσότερες ανάγκες υποστήριξης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στα αστικά κέντρα, καθώς στερούνται την άμεση πρόσβαση σε δομές και φορείς υποστήριξης, λόγω της γεωγραφικής τοποθεσίας των σχολείων τους. Τα ευρήματα αυτά είναι συνεπή με αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τον Johnson (2015), οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις, καθώς έχουν δυσκολία πρόσβασης στα πανεπιστήμια και δυσκολία συνεργασίας με εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης. Αντίστοιχη έρευνα δείχνει ότι και στις ΗΠΑ υπάρχουν παρόμοιες δυσκολίες των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ, καθώς σύμφωνα με τον Hill (2015) οι κρατικές πολιτικές σχεδιάζονται συχνά με γνώμονα την υποστήριξη των πολυάριθμων αναγκών στα αστικά κέντρα δημιουργώντας κενά αναφορικά με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα ΜΑΑΣ.

Αναδείχθηκε το γεγονός ότι έχουν ανάγκη για εξατομικευμένη υποστήριξη και καθοδήγηση. Μέσα από αυτή την έρευνα οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ κάνουν σαφές ότι η υποστήριξη και η καθοδήγηση που τους παρέχεται μέχρι τώρα δεν ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες τους. Αισθάνονται ότι χρειάζονται συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση για το τι πρέπει να κάνουν με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, καθώς διαχειρίζονται πάρα πολλά και αρκετές φορές δύσκολα περιστατικά χωρίς να υπάρχει το ανάλογο εξειδικευμένο προσωπικό, για να τους υποστηρίξει. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην έχει λάβει εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους αρμόδιους φορείς και θεωρούν πως θα ήταν πάρα πολύ

χρήσιμο για αυτούς ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης, άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης. Αυτές οι ανάγκες έχουν ενδελεχώς περιγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία, ακόμη και σε έρευνες με μεγαλύτερο ερευνητικό δείγμα έχουν προκύψει τα ίδια αποτελέσματα που δείχνουν ότι στους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ΜΑΑΣ η ελλιπής πρόσβαση σε επαρκή υποστηρικτικά συστήματα δημιουργεί προβλήματα σχετικά με τη σωστή καθοδήγηση για την ανάπτυξη και εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης και ανάπτυξης γνωστικών στρατηγικών (Boyer & Bandy, 2010), με αποτέλεσμα να μην παρέχεται πάντα η εξατομικευμένη υποστήριξη που χρειάζονται για να μετριάσουν τις δυσκολίες τους (Morgan, Frisco, Farkas, & Hibel, 2008). Σύμφωνα με τους Harry και Klingner (2006), η ειδική εκπαίδευση που παρέχεται στα ΜΑΑΣ τείνει να είναι ίδια για όλα τα προφίλ των μαθητών παρά εξειδικευμένη με την απουσία εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης.

Για πρώτη φορά οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ εκφράζουν την ανάγκη τους για την ύπαρξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος εξατομικευμένης επιμόρφωσης, καθοδήγησης και ανατροφοδότησης, καθώς δεν τους ικανοποιεί η αποσπασματική διευθέτηση των αναγκών τους, η οποία γίνεται χωρίς ουσιαστική οργάνωση στην παρούσα κατάσταση. Αναδεικνύεται το πόσο πολύ χρήσιμη είναι για τους εκπαιδευτικούς η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από μια σταθερή διεπιστημονική ομάδα, από την οποία θα ζητάνε πληροφορίες και καθοδήγηση για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη. Έχουν ανάγκη για συνεργασία με ψυχολόγο για τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων, την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των μαθητών και τη διαχείριση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Reinke et al.

(2014), υπάρχει ανάγκη για υποστήριξη των εκπαιδευτικών με παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στην οικοδόμηση εκπαιδευτικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την προώθηση της χρήσης αποτελεσματικών στρατηγικών που είναι κατάλληλες για την κοινωνική προσαρμογή και υποστηρίζουν τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών. Σε έρευνα των Courtade, Shipman και Williams (2017) διατυπώνεται η άποψη ότι τα ΜΑΑΣ αντιμετωπίζουν μια σειρά από προκλήσεις, οι οποίες επηρεάζουν την ποιότητα υποστήριξης στην ειδική αγωγή και υπάρχει ανάγκη οι σύμβουλοι ψυχικής υγείας να δουλεύουν μαζί με τους ειδικούς παιδαγωγούς για την βελτίωση της υποστήριξης.

Εκφράζουν την ανάγκη να επικοινωνούν ακόμη και εξ αποστάσεως με σταθερά πρόσωπα αναφοράς, τα οποία θα τους καθοδηγούν και θα τους υποστηρίζουν καθημερινά και σε σταθερή βάση σχετικά με τις ανάγκες τους όπως αυτές διαμορφώνονται. Δίνεται μέσα από την παρούσα έρευνα έμφαση στην ανάγκη των εκπαιδευτικών να ενσωματωθούν τα επιμορφωτικά προγράμματα και τα προγράμματα υποστήριξης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουν στην προσπάθεια τους να υποστηρίζουν ψυχοεκπαιδευτικά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ. Τα υπάρχοντα μοντέλα επιμόρφωσης και υποστήριξης φαίνεται ότι δεν αποφέρουν κάποιο ιδιαίτερο όφελος στους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ, καθώς δεν αλληλοεπιδρούν με τα δεδομένα της περιοχής του σχολείου, της τάξης και των μαθητών και έχουν ανάγκη από ένα πλαίσιο υποστήριξης το οποίο θα απευθύνεται και θα διευθετεί εξατομικευμένα τις ανάγκες τους για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι Kossar, Mitchem και Ludlow (2005) συζητώντας σε έρευνα τους τις επιπτώσεις της νομοθεσίας No Child Left Behind Act (NCLBA) για έναν πολύ μεγαλύτερο αριθμό ΜΑΑΣ στις ΗΠΑ καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα με την παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ έχουν ανάγκη

από ένα εντός της υπηρεσίας πρόγραμμα υποστήριξης που θα προωθεί την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην τάξη και θα τους βοηθάει να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στις πρακτικές τους στην τάξη. Αν και η διεθνής βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η μέθοδος της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην εκπαιδευτική πράξη επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς, δεν αντιμετωπίζει επαρκώς το ανησυχητικό γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις, απλά δεν υπάρχει αρκετό προσωπικό για να υποστηρίξει επαρκώς όλους τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ (Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013). Για παράδειγμα, σε απομονωμένες μη αστικές περιοχές, οι δάσκαλοι των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην έχουν διαθέσιμη υποστήριξη (Smith & Israel, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες που σχετίζονται με τη συνεργασία τους με τους αρμόδιους φορείς, με τους γονείς των μαθητών, με τους συναδέλφους τους, αλλά και δυσκολίες που προκύπτουν από τα δικά τους ατομικά χαρακτηριστικά γνώσεων σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες έχουν αποτυπωθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς σύμφωνα με τους Berry και Gravelle (2013), οι οποίοι αν και διεξήγαγαν μεγαλύτερης έκτασης έρευνα με 203 συμμετέχοντες, καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα με την παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τα οποία, οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται σε ΜΑΑΣ έχουν λιγότερες επαγγελματικές πηγές υποστήριξης, γεγονός που αυξάνει την αίσθηση της επαγγελματικής τους απομόνωσης. Επιπροσθέτως, ο Berry (2012) διαπίστωσε ότι η ικανοποίηση από την εργασία των ειδικών παιδαγωγών αυξάνεται αν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί στο σχολείο κατανοούν τον ρόλο και τις ευθύνες τους και συμμερίζονται την ευθύνη παροχής υπηρεσιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πιο αναλυτικά, η απομακρυσμένη τοποθεσία του σχολείου τους σε συνδυασμό με την υπερφόρτωση εργασίας και την καθυστέρηση της στελέχωσης των δομών, αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ με τους αρμόδιους φορείς. Ένας υψηλά μέσος όρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η χιλιομετρική απόσταση και η δυσκολία πρόσβασης στο ΚΕΔΔΥ³ επηρεάζει αρκετά τη συνεργασία τους. Η χιλιομετρική απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα και τα ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά και την έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Εξίσου σημαντικό πρόβλημα στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους αρμόδιους φορείς αποτελεί και η καθυστέρηση στελέχωσης ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ.

Μάλιστα, το 32,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι υπάρχει λίγη ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής. Ακόμη και τα ίδια στελέχη της εκπαίδευσης εξέφρασαν την ανησυχία τους για την αναντιστοιχία στις ανάγκες υποστήριξης και το κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό για να παρέχει την υποστήριξη, πόσο μάλλον στα ΜΑΑΣ όπου η μεταφορά των στελεχών της εκπαίδευσης γίνεται με δυσκολία. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αβοήθητοι από τους θεσμούς και ακόμη και όταν οι ίδιοι θέλουν να μετακινηθούν στα αστικά κέντρα για τη λήψη υποστήριξης η απομακρυσμένη τοποθεσία των σχολείων τους δυσκολεύει την μετακίνησή τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να προκύπτουν δυσκολίες στην επαγγελματική υποστήριξη και επιμόρφωση που λαμβάνουν, καθώς δυσκολεύονται να έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικά συστήματα που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτά τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα λόγω προηγούμενων ερευνών που έχουν δείξει ότι η διδασκαλία σε

---

³ Υπενθυμίζεται ότι για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας διατηρείται ο όρος ΚΕΔΔΥ, έναντι του όρου ΚΕΣΥ όπως έχει διαμορφωθεί με την πρόσφατη νομοθετική αλλαγή (Ν4547/2018).

ΜΑΑΣ δυσχεραίνει και θέτει εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οδηγώντας τους στον επαγγελματικό αποκλεισμό (Mulkeen, 2005). Σύμφωνα με τους Bursuck, Robbins και Lazaroff (2010), στα ΜΑΑΣ δεν υπάρχουν ισχυρά συστήματα επαγγελματικής υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε εξειδικευμένους εκπαιδευτές που μπορεί να είναι διαθέσιμοι για να απαντήσουν στις απορίες τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με ΜΔ και να τους υποστηρίξουν στην εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τους υπόλοιπους συναδέλφους. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αρκετοί γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ δεν είναι εξοικειωμένοι με την ειδική αγωγή. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν γνωρίζουν τις διαδικασίες διάγνωσης και υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα η προσπάθεια των ειδικών παιδαγωγών να παρέχουν στους μαθητές διαφοροποιημένη υποστήριξη να δημιουργεί δυσκολίες στη συνεργασία τους με τους γονείς, οι οποίοι την εκλαμβάνουν ως στοχοποίηση των παιδιών τους.

Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται επίσης να διαχειριστούν τον κοινωνικό στιγματισμό ως απόηχο των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς δεν υπάρχει κανένας να τους κατευθύνει για το πώς θα πρέπει να αντιμετωπίζουν αυτές τις περιπτώσεις στις μικρές κοινωνίες των ΜΑΑΣ. Αυτό έχει ως απόρροια να αποτελεί αδήριτη ανάγκη η συνεργασία με ψυχολόγο για τη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν με τους γονείς. Η δυσκολία αυτή έχει καταγραφεί σε έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία, που δείχνουν ότι η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μια άλλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ. Επίσης, σε σύγκριση με σχολεία σε αστικές

περιοχές επικοινωνούν λιγότερο συχνά με τους γονείς (Ingalls, Hammond, Dupoux, & Baeza, 2006; Trussell, Hammond, & Ignalls, 2008). Ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται περισσότερη κατάρτιση για τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ. Οι Sutton et al. (2014) αναφέρουν ότι μπορεί επίσης να χρειαστούν πρόσθετη εμπειρία και υποστήριξη, καθώς οι ίδιοι καλούνται να παρέχουν βοήθεια για την εύρεση υπηρεσιών υποστήριξης ή καλούνται οι ίδιοι να υποστηρίξουν τις οικογένειες εξαιτίας της απουσίας φορέων υποστήριξης στα ΜΑΑΣ.

Παρόμοιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν αρκετές φορές και στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους. Λόγω πολλές φορές της απουσίας εξειδικευμένων γνώσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και της απουσίας εξειδικευμένου προσωπικού που θα μπορούσε να καθοδηγήσει σωστά τις σχέσεις εκπαιδευτικών γενικής-ειδικής αγωγής υπάρχουν δυσκολίες στη συνεργασία τους. Δεν υπάρχουν κοινές γραμμές για τις προσαρμογές της διδασκαλίας και παρουσιάζονται δυσκολίες στην επικοινωνία για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη και την ένταξη των μαθητών εκτός του τμήματος ένταξης. Σε αντίστοιχη έρευνα οι Andrews και Brown (2015) ανέφεραν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνονται απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους, καθώς περιορίζονται σε επιφανειακές συζητήσεις. Μια ακραία κατάσταση έλλειψης συνεργασίας αφορά την άρνηση ορισμένων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να ασχοληθούν με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς δυσκολεύονται να συνεργαστούν για να εφαρμόσουν εξατομικευμένα προγράμματα με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Berry & Gravelle, 2013).

Περιγράφονται επίσης οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την απουσία γνώσεων και εμπειρίας σε θέματα που αφορούν την καταγραφή των προβλημάτων, την αξιολόγηση

και την αποτελεσματική εφαρμογή των παρεμβάσεων, χωρίς να λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη για τη βελτίωση των γνώσεων τους. Αισθάνονται ότι προσπαθούν μόνοι τους να υποστηρίξουν ένα ευρύ φάσμα των δυσκολιών των μαθητών για τις οποίες δεν είναι πάντα κατάλληλα προετοιμασμένοι.

Δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ έχουν αρκετή ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς επίσης και στο γεγονός ότι υπηρετούν ή υπηρετούσαν σε απομακρυσμένα σχολεία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες τους για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν όχι απλά δεν είναι αρκετά καλά προετοιμασμένοι για να υποστηρίξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά η απομακρυσμένη τοποθεσία του σχολείου τους προσθέτει περισσότερες αρνητικές συνέπειες στις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες που έχουν, καθώς τους εμποδίζει σε μεγάλο βαθμό αφενός να λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη που χρειάζονται και αφετέρου δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε δράσεις που θα τους βοηθήσουν στη βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων.

Υπάρχει λοιπόν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε απομακρυσμένα σχολεία και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που εμφανίζουν στη συνεργασία τους με τους αρμόδιους φορείς και τον βαθμό των επιπτώσεων που έχουν αυτές οι δυσκολίες στην αποτελεσματική ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Καταγράφεται λοιπόν το γεγονός ότι η χιλιομετρική απόσταση των απομακρυσμένων σχολείων τους στερεί την πρόσβαση σε υποστηρικτικές υπηρεσίες, σχετίζεται και επηρεάζει τη συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς και κατά επέκταση και την αποτελεσματική ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να συμβάλλουν στις ήδη υπάρχουσες

έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι ο διευρυμένος ρόλος των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ μπορεί να σημαίνει ότι παρέχουν υπηρεσίες στους μαθητές εκτός των γνώσεων και της εμπειρίας τους, κάτι που απαιτεί πρόσθετη υποστήριξη και κατάρτιση για να αισθάνονται αποτελεσματικοί (Berry, Petrin, & Gravelle, 2010). Σε παρόμοια έρευνα του Berry (2012) διαπιστώθηκε ότι έχουν δυσκολίες που σχετίζονται με την ελλιπή επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες.

Το σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί έχει άμεση συσχέτιση και με τις ανάγκες τους για την ύπαρξη προγραμμάτων ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης, άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης. Οι εκπαιδευτικοί των απομακρυσμένων σχολείων έχουν ανάγκη για την ύπαρξη ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος υποστήριξης και ανατροφοδότησης προκειμένου να βελτιώσουν την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Χρειάζονται συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από τη διεπιστημονική για θέματα που αφορούν την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η απόσταση και η δυσκολία πρόσβασης στους φορείς υποστήριξης έχει άμεση συσχέτιση για την ανάγκη συνεργασίας με ψυχολόγο για τη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν με τους γονείς. Τέλος, η μεταπτυχιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το αν στο πλαίσιο της υπηρεσίας τους σε ΜΑΑΣ αντιμετώπισαν προβλήματα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

6.2 Συζήτηση για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

2) Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών της πράξης σχετικά με την άρση ή άμβλυνση των ελλειμμάτων ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης, που αντιμετωπίζουν στην παρούσα κατάσταση;

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι υπάρχει μια σχετικά κοινή αντίληψη ως προς τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ενδεχόμενο της άρσης ή της άμβλυνσης των ελλειμμάτων που θεωρούν ότι υπάρχουν στην υποστήριξή τους. Κοινός παρονομαστής στις προτάσεις τους είναι η δημιουργία ενός προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης και ανατροφοδότησης. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί αιτούνται την ύπαρξη αυτού του προγράμματος, για να λαμβάνουν υποστήριξη και να μην αισθάνονται μόνοι τους στην αντιμετώπιση των δυσκολιών. Δεν μιλάνε όμως για ένα απλό επιμορφωτικό πρόγραμμα όπως είναι τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα. Αξιούνουν αρχικά το πρόγραμμα αυτό να μην παρέχει αποσπασματική υποστήριξη. Επιθυμούν να περιέχει σταθερά πρόσωπα αναφοράς τα οποία δεν θα εναλλάσσονται συνεχώς και η στελέχωση του προγράμματος θα είναι σταθερή και χωρίς καθυστερήσεις στην λειτουργία της.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που θέτουν για την άμβλυνση των δυσκολιών τους είναι η αμεσότητα της ανταπόκρισης στις ανάγκες υποστήριξης. Αυτό σημαίνει ότι το πρόγραμμα πρέπει να εξαλείψει τα εμπόδια των γεωγραφικών αποστάσεων και να τους παρέχει άμεση ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη τη στιγμή που τη χρειάζονται και όχι με καθυστέρηση χρόνου όπως συνήθως συμβαίνει έως τώρα. Κάθε φορά που θα έχουν ανάγκη να απευθυνθούν σε κάποιον να υπάρχει άμεση ανταπόκριση από το εξειδικευμένο προσωπικό για την παροχή της αντίστοιχης υποστήριξης. Εκτός από την αμεσότητα του προγράμματος υποστήριξης οι εκπαιδευτικοί προτείνουν και το

ποιοτικό χαρακτηριστικό της συνεχούς υποστήριξης. Αυτό σημαίνει ότι η υποστήριξη δεν θα παρέχεται μόνο για συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και υπό συγκεκριμένες συνθήκες, αλλά θα μπορούν να λαμβάνουν εξειδικευμένη υποστήριξη σε συνεχή βάση καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Προτάσσουν ως επιτακτική ανάγκη το πρόγραμμα αυτό να απαρτίζεται από εξειδικευμένο προσωπικό και διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό), για να μπορεί να τους βοηθήσει στοχευμένα και με επιστημονική επάρκεια στη διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Χρειάζονται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών με νέα επιστημονικά δεδομένα και επιστημονικά αποδεδειγμένες μεθόδους, καθώς οι ίδιοι αρκετές φορές δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για να αντιμετωπίσουν το ευρύ φάσμα πολυπλοκότητας των περιστατικών των μαθητών που υποστηρίζουν και θέλουν από το εξειδικευμένο προσωπικό να τους παρέχει συνεχώς νέες επιστημονικές πληροφορίες.

Όμως οι προτάσεις τους δεν σταματάνε απλά στη στείρα παροχή πληροφοριών, προτείνουν να υπάρχει εξατομικευμένη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση για το πως πρέπει να διαχειριστούν και να εφαρμόσουν αυτές τις πληροφορίες για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αυτό σημαίνει ότι αποζητάνε πληροφορίες και καθοδήγηση για τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών τους, αλλά και συνεχή ανατροφοδότηση για το πως εφαρμόσαν στην πράξη την θεωρία, αν λειτούργησε για τον κάθε μαθητή, πως πρέπει να την προσαρμόσουν, να την τροποποιήσουν ή να την αλλάξουν εντελώς προκειμένου οι παρεμβάσεις τους να είναι αποτελεσματικές. Θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό μέσα από τη διαδικασία της υποστήριξης να μπορέσουν οι ίδιοι να βελτιώσουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους σχετικά με τους τρόπους που υποστηρίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να βελτιωθεί και η ποιότητα της παρεχόμενης υποστήριξης.

Εκτός από την παραδοσιακή υποστήριξη για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μια πιο σφαιρική παροχή βοήθειας. Δυσκολευόμενοι ιδιαίτερα με τη διαχείριση των συναισθηματικών, συμπεριφορικών και των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής θέλουν η ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη που θα λαμβάνουν να τους βοηθάει στη διαχείριση αυτών των θεμάτων μέσα στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής τους πράξης. Την ίδια υποστήριξη προτείνουν ότι χρειάζονται να λαμβάνουν από το πρόγραμμα υποστήριξης και για τη βελτίωση και τη διαχείριση των σχέσεων τους με τους γονείς των μαθητών και με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν ότι για να μπορέσει ένα πρόγραμμα υποστήριξης να είναι αποτελεσματικό για αυτούς χρειάζεται να περιλαμβάνει τα εξής ποιοτικά χαρακτηριστικά: 1) σταθερά πρόσωπα αναφοράς 2) αμεσότητα στην ανταπόκριση 3) εξειδικευμένο προσωπικό 4) παροχή επιστημονικών πληροφοριών 5) εξατομίκευση 6) καθοδήγηση και ανατροφοδότηση για την εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη. Αξιοσημείωτο συμπέρασμα της έρευνας είναι πως οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μόνοι τους ότι για την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου προγράμματος υποστήριξης δεν χρειάζεται οι διαδικασίες να γίνονται πρόσωπο με πρόσωπο. Θεωρούν ότι ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα που θα ενσωματώνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματικό για εκείνους, καθώς αισθάνονται εξοικειωμένοι με την χρήση των νέων τεχνολογιών και δεν θεωρούν απαραίτητο κριτήριο αποτελεσματικότητας την φυσική παρουσία του εξειδικευμένου προσωπικού.

Τα ευρήματα σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την άρση/άμβλυνση των δυσκολιών για την παροχή ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με τρόπους και διαδικασίες που προτείνονται από

τη διεθνή βιβλιογραφία για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένα σχολεία.

Πιο αναλυτικά, μια ελπιδοφόρα λύση προκειμένου να βελτιωθεί η απόδοση των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα των μαθητών είναι να συνεργαστούν τα ΜΑΑΣ με ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα τους βοηθήσουν στην παροχή συμπληρωματικής ενίσχυσης και επαγγελματικής εξέλιξης (Blanchard, LePrevost, Tolin, & Gutierrez, 2016). Η Muller (2010) πρότεινε ότι η δημιουργία συνεργασιών μεταξύ σχολείου-πανεπιστημίου μπορεί να βοηθήσει τα ΜΑΑΣ να ανταποκριθούν σε πολλές από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν που σχετίζονται με τη μειωμένη εξειδικευμένη υποστήριξη και τις λιγότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι Hammer et al. (2005) ανέφεραν ότι η συνεργασία με τα πανεπιστήμια μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη και την εφαρμογή προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε σχολείου, μπορεί να βελτιώσει γενικότερα τις υπηρεσίες ειδικής αγωγής στα ΜΑΑΣ. Παράλληλα, περιέγραψαν τις επιτυχημένες πρακτικές υποστήριξης των ΜΑΑΣ ως στρατηγικές που για να είναι βιώσιμες πρέπει να είναι κοινοτικές και προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες των δήμων, ενώ η αποτελεσματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα ΜΑΑΣ συνδέεται με τις καλές συνθήκες εργασίας και τα προγράμματα ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης.

Ο Mollenkopf (2009) συζήτησε πώς το Πανεπιστήμιο της Νεμπράσκα στο Kearny προσάρμοσε το πρόγραμμα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών του, για να καλύψει τις συγκεκριμένες ανάγκες των ΜΑΑΣ. Διευκόλυναν την πρόσβαση στο πρόγραμμα πιστοποίησής τους και απλοποίησαν τις απαιτήσεις του, υπό την προϋπόθεση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής υποστήριξης προσαρμοσμένη στις ανάγκες των ΜΑΑΣ και της βελτίωσης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω

προγραμμάτων ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης. Οι Warren και Peel (2005) περιγράφουν την αποτελεσματικότητα μιας συνεργατικής σχέσης μεταξύ ΜΑΑΣ και ενός περιφερειακού πανεπιστημίου. Η σχέση αυτή οδήγησε σε σχέδιο σχολικής μεταρρύθμισης που περιλάμβανε ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και παρείχε στοιχεία που υποστηρίζουν την ικανότητά των παιδαγωγών να τις εφαρμόσουν στην τάξη. Τέλος, οι Semke και Sheridan (2011) πρότειναν μια συνεργατική ερευνητική ατζέντα για να εξετάσουν θέματα σχετικά με τα απομακρυσμένα σχολεία. Αυτή η ατζέντα χρησιμοποίησε αυστηρά πειραματικά και ερευνητικά σχέδια για την τεκμηρίωση των επιπτώσεων της συνεργασίας με τα πανεπιστήμια στα μαθησιακά επιτεύγματα και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Μια πολλά υποσχόμενη μέθοδος για τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ είναι το coaching. Χτίζοντας μια σχέση επικοινωνίας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης οι εκπαιδευτές μπορούν να βελτιώσουν το κενό ανάμεσα στην εξειδικευμένη επαγγελματική γνώση που αποκτάται και στην εφαρμογή στην πράξη (Bergstrom, 2008; Kucharczyk et al., 2012; Steed, Pomerleau, Muscott, & Rohde, 2013). Το coaching μπορεί επίσης να οδηγήσει στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου μειώνοντας την αίσθηση απομόνωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στα ΜΑΑΣ (Berry, 2012). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Mueller και Brewer (2013) οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν μαθητές με αυτισμό σε ΜΑΑΣ θεώρησαν ότι το coaching αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο για τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους. Μέσα από τη διαδικασία του coaching οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε εξειδικευμένους τομείς, να έχουν ποιοτική επαγγελματική καθοδήγηση και να

μειώσουν την αίσθηση της απομόνωσης που βιώνουν στα ΜΑΑΣ (Steed, Pomerleau, Muscott, & Rohde, 2013).

Παρόλο που στις μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές ενδέχεται να μην υπάρχει το απαραίτητο εξειδικευμένο προσωπικό και οι απαραίτητοι πόροι για την εφαρμογή του coaching, η χρήση της τεχνολογίας θα μπορούσε να βοηθήσει στην επίλυση αυτών των προβλημάτων (Sindelar et al., 2018). Σε έρευνα των Franzak, Kim και Fahrenbruck (2015) βρέθηκε ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς για την παροχή υπηρεσιών coaching σε ΜΑΑΣ. Σε παρόμοια έρευνα των Wilczynski et al. (2017) βρέθηκε ότι η χρήση του εξ αποστάσεως coaching έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την εφαρμογή συμπεριφορικών μεθόδων παρέμβασης σε μαθητές με αυτισμό.

6.3 Συζήτηση για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

3) Το μοντέλο σύγχρονης εξ αποστάσεως ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, μπορεί να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες και να βελτιώσει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών ΜΑΑΣ;

Τα ευρήματα της έρευνας συγκλίνουν με ευρήματα άλλων παρόμοιων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας (Allen, 2014; Franzak, Kim, & Fahrenbruck, 2015; Manfra & Spires, 2013; Rock, Gregg, Gable, & Zigmond, 2009; Scheeler et al., 2006; Smith & Israel, 2010; Wade, Bohac, & Platt, 2013), καθώς αποδείχθηκε ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες ένα ψυχοεκπαιδευτικό μοντέλο εξ αποστάσεως παροχής ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης σε ειδικούς παιδαγωγούς που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ.

Με βάση τις ανάγκες και τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ στην Ελλάδα σε συνδυασμό με τις προτάσεις τους για άρση/άμβλυνση αυτών των δυσκολιών, αλλά και τη συνεκτίμηση επιτυχημένων προτάσεων που έχουν καταγραφεί στην επιστημονική κοινότητα αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στην πράξη το εξ αποστάσεως ψυχοεκπαιδευτικό μοντέλο ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης σε τρία ΜΑΑΣ σε νησιωτικές και ορεινές περιοχές, το οποίο λειτούργησε αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πράξη. Πιο αναλυτικά, το θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου, δηλαδή όλες οι διαδικασίες και οι παράγοντες που ενσωματώθηκαν στο μοντέλο, καταγράφηκαν να λειτουργούν χωρίς δυσκολία σε πραγματικές συνθήκες. Επομένως, οι παράγοντες και οι διαδικασίες που απαρτίζουν το μοντέλο μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πράξη. Σε έρευνα των Franzak, Kim και Fahrenbruck (2015) που ωστόσο η υποστήριξη στόχευε στη βελτίωση της διδασκαλίας μόνο της ανάγνωσης και της γραφής, παρ' όλα αυτά βρέθηκαν παρόμοια αποτελέσματα που δείχνουν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία για την παροχή ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης σε ΜΑΑΣ. Η χρήση εξειδικευμένων εκπαιδευτών μέσα στο σχολικό πλαίσιο μέσω των διαδικασιών της εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης μπορεί να εφαρμοστεί και να βελτιώσει τις δυσκολίες στην παροχή υποστήριξης στα ΜΑΑΣ (Allen, 2014).

Για την επιτυχημένη εφαρμογή του μοντέλου σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες συνεργάστηκαν το πανεπιστημιακό εξειδικευμένο προσωπικό και οι ειδικοί παιδαγωγοί των ΜΑΑΣ. Πιο συγκεκριμένα, δουλεύοντας σε πραγματικές σχολικές συνθήκες προσφέρθηκαν υπηρεσίες ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης προς τους ειδικούς παιδαγωγούς σε ΜΑΑΣ. Η συνεργασία της ερευνήτριας με τους ειδικούς παιδαγωγούς στα ΜΑΑΣ δεν αντιμετώπισε δυσκολίες λόγω της γεωγραφικής

τοποθεσίας των ΜΑΑΣ, καθώς κατά την διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου κατέστη δυνατό να εκμηδενιστούν οι μετακινήσεις που απαιτούνται για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των ειδικών παιδαγωγών στα ΜΑΑΣ.

Με τη χρήση λοιπόν των νέων τεχνολογιών, η εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη μπόρεσε να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες και με αυτόν τον τρόπο ο παράγοντας γεωγραφική τοποθεσία δεν αποτέλεσε εμπόδιο για την αποτελεσματική παροχή ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης στα ΜΑΑΣ. Αντίστοιχες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία δείχνουν ότι συνεργασία μεταξύ σχολείου-πανεπιστημίου μπορεί να βελτιώσει τις προκλήσεις στα ΜΑΑΣ που σχετίζονται με τη μειωμένη εξειδικευμένη υποστήριξη (Blanchard, LePrevost, Tolin, & Gutierrez, 2016; Muller, 2010) ωστόσο, οι συγκεκριμένες έρευνες περιείχαν μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων και ο χρόνος παρακολούθησης των αποτελεσμάτων ήταν επίσης διαφορετικός. Σε ένα παρόμοιο πρόγραμμα που μελέτησαν οι Wade, Bohac και Platt (2013) στο οποίο βέβαια η ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη παρέχονταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τη χρήση Bluetooth, καθώς ο εκπαιδευτής παρακολουθούσε την τάξη, ενώ στη δικιά μας έρευνα η ανατροφοδότηση γινόταν μετά το μάθημα, βρέθηκαν τα ίδια αποτελέσματα που αναδεικνύουν το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη μπορεί να παρέχει αποτελεσματική υποστήριξη στους χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς. Ένας τρόπος υποστήριξης των ειδικών παιδαγωγών, ιδιαίτερα εκείνων που εργάζονται σε ΜΑΑΣ είναι μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών (Smith & Israel, 2010).

Κάθε εβδομάδα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν προγραμματισμένα ή και εκτάκτως αναλόγως με τις ανάγκες του κάθε ειδικού παιδαγωγού τηλεδιασκέψεις ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης για θέματα που αφορούσαν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, τη βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής, την ενίσχυση των

μαθησιακών κινήτρων, την αντιμετώπιση των συμπεριφορικών δυσκολιών και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Με αυτό τον τρόπο αυξήθηκε σε πραγματικές συνθήκες η συχνότητα και η αμεσότητα της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης, παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην εξάλειψη της επαγγελματικής απομόνωσης των ειδικών παιδαγωγών στα ΜΑΑΣ.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί μετά τη σύντομη εκπαίδευση που έλαβαν δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη σύνδεση τους στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Cisco Webex και φαίνεται ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών δεν αποτέλεσε εμπόδιο στην εφαρμογή του μοντέλου σε πραγματικές συνθήκες. Οι εβδομαδιαίες τηλεδιασκέψεις ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης λειτούργησαν χωρίς να παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα στη συνεργασία και με τους τρεις ειδικούς παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Μάλιστα, οι ειδικοί παιδαγωγοί έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να συμμετέχουν στο πρόγραμμα και το θεώρησαν εξ' αρχής χρήσιμο για τη βελτίωση των ικανοτήτων τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν παρόμοιες έρευνες, ορισμένες όμως αφορούσαν την προσχολική εκπαίδευση και όχι την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην οποία εστίασε η δική μας έρευνα, αν και το δείγμα των εκπαιδευτικών διέφερε τα αποτελέσματα είναι παρόμοια και περιγράφουν την αποτελεσματική εφαρμογή στην πράξη αντίστοιχων μοντέλων εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτές να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε απομακρυσμένα σχολεία και να τους προσφέρουν άμεση υποστήριξη στην εκπαιδευτική πράξη (Gregg, Gable, & Zigmond, 2009; Manfra & Spires, 2013; Rock, Scheeler et al., 2006).

Φαίνεται λοιπόν, ότι η διαμεσολάβηση των υπολογιστών και του ίντερνετ με τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cisco WebEx δεν επηρέασε καθόλου τη σύναψη ποιοτικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, κάτι που συνέβαλε σημαντικά στην εφαρμογή του μοντέλου σε πραγματικές συνθήκες, γιατί χωρίς την ύπαρξη εμπιστοσύνης στις σχέσεις δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί για πέντε συνεχόμενους μήνες. Τα ευρήματα αυτά επεκτείνουν τις γνώσεις προηγούμενων ερευνών, για παράδειγμα σε έρευνα των Israel, Carnahan, Snyder και Williamson (2013) αν και το δείγμα τους περιλάμβανε μόνο εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία, βρέθηκαν παρόμοια ευρήματα που δείχνουν ότι η εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη περιλαμβάνει απλώς την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς μέσω των νέων τεχνολογιών αντί των παραδοσιακών μεθόδων πρόσωπο με πρόσωπο χωρίς να δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Η βελτίωση της τεχνολογίας οδήγησε στην πρόσβαση σε πολλούς πόρους που επιτρέπουν στους εκπαιδευτές να προσφέρουν εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη βασισμένη στις νέες τεχνολογίες το ίδιο αποτελεσματικά με την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη (Garland, 2013).

Μέσα από τη χαρτογράφηση και τη λεπτομερή καταγραφή των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ μπόρεσε να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες ένα μοντέλο προσαρμοσμένο στα μοναδικά χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες τους. Εφαρμόζοντας τις διαδικασίες της εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης για πέντε μήνες σε τρία τμήματα ένταξης σε ΜΑΑΣ, το μοντέλο φαίνεται να ανταποκρίθηκε θετικά σε πραγματικές συνθήκες ως προς την κάλυψη των ξεχωριστών και ιδιαίτερων δυσκολιών του κάθε συμμετέχοντα.

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου σε πραγματικές συνθήκες ανακαλύφθηκε ότι από τις ανάγκες που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι είχαν στα δύο προηγούμενα ερευνητικά στάδια, εκείνες που ξεχώρισαν ως πιο σημαντικές είναι η ανάγκη για αποτελεσματική εφαρμογή της παρέμβασης με 25 καταγραφές κατά τη διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου και η ανάγκη για λήψη αποφάσεων για την επιλογή αποτελεσματικής παρέμβασης με 16 καταγραφές.

Όπως φαίνεται από την προηγούμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ανατροφοδότηση κατά τη διαδικασία της υποστήριξης των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ αποτελεί καταλυτικό παράγοντα αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων υποστήριξης. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώθηκαν και μέσα από την δικιά μας έρευνα καθώς το μοντέλο εφαρμόστηκε με επιτυχία για 5 μήνες σε τμήματα ένταξης σε ΜΑΑΣ και οι καταγραφές της λειτουργίας των διαδικασιών του μοντέλου δείχνουν ότι η ανατροφοδότηση αποτέλεσε τον πιο σημαντικό παράγοντα στην παρούσα διαδικασία του coaching, καθώς καταγράφηκε η παρουσία της συνεχούς ανατροφοδότησης 37 φορές, καταγραφή μεγαλύτερη από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα του μοντέλου, ενώ συνδέθηκε και με τις τέσσερις από τις πέντε δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, όλες οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης που συνέθεσαν το μοντέλο καταγράφηκαν να εμφανίζονται και να συνδέονται μεταξύ τους κατά τη διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου, γεγονός που υποδεικνύει ότι το μοντέλο μπορεί να λειτουργήσει σε πραγματικές συνθήκες. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι συνεπή με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οποία αν και προκύπτουν από έρευνες με διαφορετικό μέγεθος συμμετεχόντων και διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων, δείχνουν επίσης ότι μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την υποστήριξη των

εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ είναι μέσω της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης (coaching) εξατομικευμένα για κάθε δάσκαλο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην πράξη (Coogle et al., 2017; Coogle, Rahn, Ottley, & Storie, 2016; Kretlow, & Bartholomew, 2010; Marturana & Woods, 2012), καθώς μέσα από την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη καθοδηγούνται για την αξιολόγηση και την επιτυχή εφαρμογή των παρεμβάσεων προς τους μαθητές τους (Steed, Pomerleau, Muscott, & Rohde, 2013).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται πως το μοντέλο της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας τις διαδικασίες της εξ αποστάσεως σύγχρονης εκπαίδευσης. Η διαμεσολάβηση των νέων τεχνολογιών για την παροχή ανατροφοδοτούμενης ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης σε ειδικούς παιδαγωγούς σε ΜΑΑΣ δεν επηρέασε τον βαθμό αποτελεσματικότητας του μοντέλου. Αντιθέτως, μπόρεσε να αμβλύνει τις δυσκολίες πρόσβασης των ειδικών παιδαγωγών στα ΜΑΑΣ σε ποιοτικές υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης και βελτίωσε σημαντικά την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους. Τα ευρήματα αυτά είναι συνεπή με ευρήματα στη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με τα οποία τα πλεονεκτήματα του ηλεκτρονικού coaching περιλαμβάνουν τη δυνατότητα αντιμετώπισης των περιορισμών που σχετίζονται με τη τοποθεσία, το προγραμματισμό και το κόστος παροχής ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης και μπορούν να παρέχουν ποιοτική υποστήριξη σε μεγαλύτερο αριθμό ατόμων και οργανισμών (Rossett & Marino, 2005). Μια μελέτη των Rock, Gregg, Gable και Zigmond (2009) σχετικά με τα οφέλη της ηλεκτρονικής ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης διαπίστωσε ότι η τεχνολογία αποτελεί ισχυρό παράγοντα για την υποστήριξη των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης και μπορεί να βελτιώσει την εμπλοκή και τον ενθουσιασμό των μαθητών.

Η εφαρμογή του μοντέλου σε πραγματικές συνθήκες είχε σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε θέματα που αφορούν α) τη διδασκαλία, β) τη διαχείριση της συμπεριφοράς και της προσοχής, γ) την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς μετά την εφαρμογή του η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών βελτιώθηκε στους συγκεκριμένους τομείς.

Πιο αναλυτικά, πριν από την εφαρμογή του μοντέλου οι ειδικοί παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αισθανόταν πάρα πολύ αποτελεσματικοί ως προς την ικανότητα τους να διαχειρίζονται με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο θέματα που αφορούσαν τη διδασκαλία, τη διαχείριση της συμπεριφοράς και της προσοχής, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, σε ορισμένες δύσκολες συνθήκες δεν ήξεραν πόσο αποτελεσματικοί ήταν οι ίδιοι και οι παρεμβάσεις τους. Μετά την εφαρμογή του μοντέλου οι ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνθηκαν αρκετά πιο αποτελεσματικοί ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται και να διευθετούν τα συγκεκριμένα ζητήματα μέσα στη σχολική καθημερινότητα, κάτι που είχε σαν αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι παρέχουν πιο αποτελεσματική ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη και διδασκαλία στους μαθητές τους. Σε παρόμοια έρευνα των Anthony, Gimbert και Fultz (2013) αν και η έρευνά τους είχε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων από το δικό μας, τα ευρήματά τους συμφωνούν με τα δικά μας ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία η χρήση της εξ αποστάσεως ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ, ωστόσο στη συγκεκριμένη έρευνα βελτιώθηκε η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που είχαν προϋπηρεσία μόνο ενός έτους, ενώ στη δικιά μας έρευνα βελτιώθηκε η αίσθηση

αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς με πολυετή προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση. Παρόμοια έρευνα των Lee, Patterson και Vega (2011) δείχνει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης μπορούν να έχουν θετικές επιδράσεις στη βελτίωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ.

6.4 Συζήτηση για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

4) Μπορούν να καταγραφούν συγκριτικά πλεονεκτήματα του προτεινόμενου μοντέλου έναντι της παρούσας κατάστασης στα σχολεία ΜΑΑΣ ως προς τις προσφερόμενες υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης;

Μπορούν να καταγραφούν συγκριτικά πλεονεκτήματα του προτεινόμενου μοντέλου έναντι της παρούσας κατάστασης στα σχολεία ΜΑΑΣ ως προς τις προσφερόμενες υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης αρχικά ως προς τη βελτίωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε θέματα που αφορούν Α) τη διδασκαλία, Β) τη διαχείριση της συμπεριφοράς και της προσοχής, Γ) την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς μετά την εφαρμογή του η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών βελτιώθηκε στους συγκεκριμένους τομείς. Σε αντίθεση, σε όλα τα στάδια της έρευνας οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ εξέφρασαν τις δυσκολίες του υπάρχοντος μοντέλου να συμβάλλει στην βελτίωση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας τους.

Ένα ακόμη συγκριτικό πλεονέκτημα του παρόντος μοντέλου είναι ότι μπορεί να παρέχει περισσότερες και καλύτερες υπηρεσίες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης, καθώς μπορεί να ανταποκριθεί άμεσα στην υποστήριξη από την στιγμή που θα ζητηθεί

βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς. Χωρίς περιττές χρονοτριβές που σχετίζονται με τη μεταφορά από και προς τα ΜΑΑΣ, αλλά και τις χρονοβόρες διαδικασίες της γραφειοκρατίας στο προτεινόμενο μοντέλο μπορεί ο εκπαιδευτικός με μια απλή σύνδεση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα να λάβει άμεσα ακόμη και την ίδια μέρα την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη που χρειάζεται για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά στα τμήματα ένταξης.

Συγκριτικό πλεονέκτημα αποτελεί και το γεγονός ότι στο προτεινόμενο μοντέλο παρέχεται εξατομικευμένη ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη. Αυτό σημαίνει ότι οι διαδικασίες εφαρμογής του δομήθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε οι επιστημονικές πληροφορίες να προσαρμόζονται αφενός στο ατομικό προφίλ γνώσεων και μάθησης του κάθε εκπαιδευτικού και αφετέρου να προσαρμόζονται στο ατομικό προφίλ του κάθε μαθητή, ελαχιστοποιώντας τις έως τώρα γενικευμένες και μη συγκεκριμένες οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε έρευνα των Kennedy και Shiel (2010) η οποία εφαρμόστηκε για δύο χρόνια σε εκπαιδευτικούς η παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης και καθοδήγησης ήταν σημαντικά στοιχεία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αν και τα εργαστήρια επαγγελματικής ανέλιξης και τα σεμινάρια διδασκαλίας έχουν βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην τάξη να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις προτεινόμενες πρακτικές που βασίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες μεθόδους, η βελτιωμένη γνώση των εκπαιδευτικών δεν έχει μεταφραστεί σε κέρδη στην απόδοση των μαθητών (Garet et al., 2008). Μια ιδιαίτερα αποτελεσματική προσέγγιση πέρα από τις παραδοσιακές μεθόδους υποστήριξης είναι η συνεργασία με εξειδικευμένους εκπαιδευτές για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την υποστήριξη που παρέχουν στους μαθητές, διαφοροποιώντας την εφαρμογή σε ατομικό επίπεδο και εφαρμόζοντας τις

προτεινόμενες πρακτικές για όλα τα παιδιά, καθώς το coaching προορίζεται να είναι εξατομικευμένο, να εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και σε συγκεκριμένο πλαίσιο και να είναι εστιασμένο σε συγκεκριμένες δεξιότητες (Carlisle & Berebitsky, 2011; Powell, Diamond, Burchinal, & Koehler, 2010; Vernon-Feagans et al., 2015).

Το προτεινόμενο μοντέλο μπορεί να παρέχει ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη. Η ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη εφαρμόστηκε στην πλειονότητα των διαδικασιών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν μαθητές με ΜΔ δεν πήραν απλές πληροφορίες όπως συμβαίνει με τις διαδικασίες υποστήριξης στην παρούσα κατάσταση, αλλά έλαβαν καθοδήγηση για το πως να εφαρμόσουν τα επιστημονικά δεδομένα σε κάθε περίπτωση ξεχωριστά και ανατροφοδοτούνταν συνεχώς για τη σωστή επιλογή παρεμβάσεων, την αποτελεσματική εφαρμογή και την αξιολόγηση και αναδιαμόρφωση της παρέμβασης μετά την εφαρμογή της. Με αυτόν τον τρόπο, μπόρεσαν να βελτιώσουν σε σημαντικό βαθμό την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους στην επιλογή εφαρμογής και αξιολόγηση των παρεμβάσεων τους σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε θέματα που αφορούν συμπεριφορές δυσκολίες, συναισθηματικές δυσκολίες και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες που δείχνουν ότι η αποτυχία των παραδοσιακών προγραμμάτων υποστήριξης χωρίς ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη να βελτιώσουν τη διδασκαλία δημιούργησε προσκλήσεις για περαιτέρω έρευνα για τον εντοπισμό ειδικών συνθηκών υπό τις οποίες τα προγράμματα υποστήριξης μπορούν να παράγουν πιο ευνοϊκά αποτελέσματα (Desimone, 2009; Wayne et al., 2008). Οι επιπτώσεις της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης στην επίτευξη αποτελεσματικής υποστήριξης είναι επίσης μεγαλύτερες από τις συγκεντρωτικές εκτιμήσεις από τις αιτιώδεις μελέτες σχεδόν όλων των άλλων

σχολικών παρεμβάσεων που εξετάστηκαν από το Fryer (2017) συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων των μαθητών, της κατάρτισης των διδασκόντων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι μέχρι τώρα εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται χρειάζονται έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπινου δυναμικού για να λειτουργήσουν και δαπανώνται αρκετά μεγάλα ποσά σε πρακτικές που ενδεχομένως να μην είναι αποτελεσματικές για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν μαθητές με ΜΔ στα ΜΑΑΣ. Το προτεινόμενο μοντέλο απαιτεί σαφώς πολύ μικρότερο αριθμό ανθρώπινου δυναμικού, καθώς με τη χρήση της τεχνολογίας και των εξ αποστάσεως διαδικασιών υποστήριξης αυξάνεται ο αριθμός των ειδικών παιδαγωγών στα ΜΑΑΣ που μπορεί να υποστηριχθεί, χωρίς να χρειάζεται η αντίστοιχη αριθμητική ύπαρξη εξειδικευμένων εκπαιδευτών. Το προτεινόμενο μοντέλο απαρτίζεται από επιστημονικά εξειδικευμένους εκπαιδευτές και παράλληλα υπάρχει και η αντίστοιχη επιστημονική εποπτεία από επιτροπές που απαρτίζονται από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό.

Συγκριτικό πλεονέκτημα του προτεινόμενου μοντέλου είναι το γεγονός ότι το κόστος για την αγορά του αναγκαίου υλικοτεχνικού εξοπλισμού δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό και η σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας του προτεινόμενου μοντέλου είναι πιο πλεονεκτική σε σύγκριση με την παρούσα κατάσταση. Σύμφωνα με τους Kraft, Blazar και Hogan, (2018), στην υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αρκετές πληροφορίες για τα κόστη εφαρμογής αντίστοιχων προγραμμάτων, προκειμένου να διεξαχθεί μια μελέτη κόστους-αποτελεσματικότητας και μπροστά στα μεγάλα ποσά που δαπανούν ορισμένες χώρες όπως για παράδειγμα οι ΗΠΑ για τη βελτίωση της παρεχόμενης υποστήριξης το e-coaching δεν θα έπρεπε να φαίνεται ως ένα πολυδάπανο πρόγραμμα ως εκπαιδευτική πολιτική.

Σημαντικό πλεονέκτημα του προτεινόμενου μοντέλου είναι ότι κατάφερε να εκμηδενίσει τις απαιτούμενες μετακινήσεις. Κανένας συμμετέχοντας, ούτε η ερευνήτρια χρειάστηκε να μετακινηθούν για να εφαρμοστεί το μοντέλο. Η εφαρμογή του μοντέλου πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά εξ αποστάσεως με την ηλεκτρονική πλατφόρμα Cisco Webex. Με αυτό τον τρόπο εκμηδενίστηκαν τα κόστη της μετακίνησης, αλλά και όλες οι αρνητικές συνέπειες που θα υπήρχαν αν χρειαζόταν η μετακίνηση, όπως για παράδειγμα η κρίσιμη καθυστέρηση στην παροχή της υποστήριξης, η δυσκολία πρόσβασης και η μειωμένη συχνότητα υποστήριξης. Οι Israel, Carnahan, Snyder και Williamson (2013) προτείνουν ένα αποτελεσματικό μοντέλο που χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες μέσω διαδικτύου για την παροχή ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης για να απευθύνεται άμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, απαντώντας με αυτόν τον τρόπο στα ζητήματα πρόσβασης που παρουσιάζονται στα παραδοσιακά μοντέλα καθοδήγησης και εξαλείφοντας τις απαιτήσεις του ταξιδιού. Εμπόδια όπως η απόσταση μπορούν να απομακρυνθούν με την ανάπτυξη εξ αποστάσεως προγραμμάτων ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης (Israel, Carnahan, Snyder, & Williamson, 2013; Wade, Bohac, & Platt, 2013).

Το προτεινόμενο μοντέλο έχει θετικές οικολογικές προεκτάσεις. Σεβόμενος το περιβάλλον ο κύκλος διεργασιών του μοντέλου έχει μικρότερο αντίκτυπο αρνητικών συνεπειών στο περιβάλλον. Οι δραστηριότητες εφαρμογής του προτεινόμενου μοντέλου έχουν σχεδόν μηδενικές μετακινήσεις, απαιτούν μικρότερο αριθμό ανθρώπινου δυναμικού, χρησιμοποιούνται τα ήδη υπάρχοντα κτίρια και υποδομές χωρίς να χρειάζεται η κατανάλωση περισσότερης ενέργειας, ενώ παράλληλα μειώνεται δραματικά η χρήση χαρτιού, καθώς όλη η διαδικασία πραγματοποιείται αποκλειστικά εξ αποστάσεως μέσω υπολογιστών. Τα αποτελέσματα αυτά αν και η δική μας έρευνα δεν εστίασε λεπτομερώς σε αυτόν τον τομέα δείχνουν να είναι συνεπή με τα

αποτελέσματα μιας εκτενούς έρευνας στην οποία μελετήθηκαν 20 πανεπιστημιακά προγράμματα και πραγματοποιήθηκε από το ανοιχτό πανεπιστήμιο της Βρετανίας, ένας από τους πρωτοπόρους στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία εστίασε μόνο στις περιβαλλοντικές επιπτώσεις και διαπιστώθηκε ότι η ηλεκτρονική μάθηση καταναλώνει 90% λιγότερη ενέργεια από τα παραδοσιακά μαθήματα. Διαπίστωσαν επίσης, ότι το ποσό των εκπομπών CO₂ (ανά φοιτητή) μειώνεται επίσης κατά 85%. Κατά την υλοποίηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων καταγράφεται πολύ μεγάλη μείωση της οικιακής ενέργειας και των συναφών εκπομπών σε σύγκριση με τα μαθήματα βασισμένα στην πανεπιστημιούπολη. Το ταξίδι από το σπίτι στο πανεπιστήμιο μπορεί να έχει ακόμη μεγαλύτερες περιβαλλοντικές επιπτώσεις από τη μετακίνηση των σπουδαστών, ειδικά για μαθήματα που εξυπηρετούν μαθητές του Ηνωμένου Βασιλείου από όλη τη χώρα και το υψηλό ποσοστό των ξένων φοιτητών. Τα μαθήματα εξ αποστάσεως που εξετάστηκαν κατά μέσο όρο περιλαμβάνουν 90% λιγότερη κατανάλωση ενέργειας και παράγουν κατά 85% λιγότερες εκπομπές CO₂ ανά σπουδαστή ανά 10 σημεία CAT από την συμβατική πανεπιστημιούπολη με πλήρες ωράριο μαθημάτων στα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου (Roy, Potter, Yarrow, & Smith, 2005).

6.5 Περιορισμοί της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, καταβλήθηκε πολύ μεγάλη προσπάθεια να σχεδιαστεί με τον αρτιότερο δυνατό τρόπο η έρευνα, ωστόσο υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που σχετίζονται με την ίδια τη φύση των υπό μελέτη θεμάτων. Έτσι, ως περιορισμός της έρευνας μπορεί να αναφερθεί η επιλογή του δείγματος, καθώς δεν έγινε με την αυστηρότητα που επιτάσσει η δειγματοληπτική έρευνα, καθώς δεν ήταν

στόχος της έρευνας, αλλά μελετήθηκαν και λήφθηκαν σοβαρά υπόψιν τα χαρακτηριστικά των σχολείων τα οποία τελικά επελέγησαν να συμπεριληφθούν στην έρευνα. Επίσης, ενδεχόμενο περιορισμό μπορεί να αποτελούν τα δομικά χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας single subject design καθώς θεωρείται ότι είναι περιορισμένη η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Ένα ακόμα στοιχείο που μπορεί να εκληφθεί ως περιοριστικός παράγοντας αφορά στις ενδεχόμενες δυσκολίες που μπορεί να ανακύψουν κατά την υλοποίηση του μοντέλου ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, όπως η ανάγκη ύπαρξης κατάλληλου και εξειδικευμένου προσωπικού, και η ενδεχόμενη μειωμένη διαθεσιμότητα. Επίσης, οι αυξημένες ανάγκες σε διαθέσιμους πόρους για υλικοτεχνικό εξοπλισμό, ο οποίος βέβαια μπορεί με τις κατάλληλες επιλογές να είναι εν τέλει χαμηλού κόστους. Ακόμα, είναι αναγκαίες οι βασικές δεξιότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών από τους ειδικούς παιδαγωγούς. Τέλος, ενδεχόμενο περιορισμό μπορεί να αποτελεί η στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας, σχετικά με την ανατροφοδοτούμενη υποστήριξη, που μπορεί λανθασμένα να εκληφθεί ως μορφή αξιολόγησης.

6.6 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις και μελλοντικές προοπτικές

Το μοντέλο ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης ΜΑΑΣ, μπορεί να ενταχθεί με μικρές προσαρμογές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, δημιουργώντας άμεσα και αποτελεσματικά κέντρα υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Το κόστος ανάπτυξης του μοντέλου στην πραγματική εκπαιδευτική διαδικασία είναι σχετικά μικρό κόστος, αναλογικά προς τις μεγάλες ευκαιρίες που προσφέρει για την άρση των δυσκολιών ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης των ειδικών παιδαγωγών στα ΜΑΑΣ και θα

δημιουργήσει νέες ευκαιρίες επαγγελματικής επιμόρφωσης και ανάπτυξης των ειδικών παιδαγωγών, μειώνοντας τις ανισότητες στην παρεχόμενη υποστήριξη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα ΜΑΑΣ.

Επίσης, ως θεσμός έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί στο σύνολο της εκπαίδευσης τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής. Έτσι, θα μπορούσαν να το υιοθετήσουν οι υπάρχουσες δομές ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι υπηρεσίες όπως είναι τα ΠΕΚΕΣ και οι διευθύνσεις εκπαίδευσης, αξιοποιώντας στο έπακρο το υπάρχον στελεχιακό δυναμικό, δηλαδή τους πρώην σχολικούς συμβούλους, και νυν συντονιστές εκπαιδευτικού έργου. Επιπροσθέτως, το παρόν μοντέλο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως θεσμός για την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με ομότιμους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Οι ενδεχόμενες δυσκολίες και περιορισμοί έτσι όπως καταγράφηκαν παραπάνω, μπορούν να αρθούν ή να περιοριστούν κατά πολύ, με τη δημιουργία ενός πυραμιδικού σχήματος διαχείρισης του νέου αυτού μοντέλου, τοποθετώντας στην κορυφή της πυραμίδας μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία θα υποστηρίζει τις επιμέρους ομάδες και αυτές με τη σειρά τους θα παρέχουν εξατομικευμένη ή ομαδική βοήθεια σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί, ότι η νέα κατάσταση που έχει δημιουργηθεί στην εκπαίδευση, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκόσμια, εξαιτίας της πανδημίας του covid-19, έχουν αναγάγει τις υπηρεσίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως τον βασικό μοχλό άμβλυνσης των προβλημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική αποστασιοποίηση και την επί μακρόν αποχή από τις δια ζώσης εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Έτσι, είναι επιτακτική η ανάγκη άμεσης και αποτελεσματικής

αξιοποίησης του προτεινόμενου μοντέλου στο πλαίσιο της υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να ανταπεξέλθουν σε μια νέα για αυτούς πραγματικότητα. Σημαντική εκπαιδευτική προέκταση του παρόντος μοντέλου είναι ότι η εφαρμογή του μπορεί να γενικευθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες για την άμεση και σύγχρονη υποστήριξη και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τα θέματα που προκύπτουν με τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά στις μελλοντικές προοπτικές, τόσο ερευνητικά όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο, προσφέρονται σημαντικές δυνατότητες για περαιτέρω ανάπτυξη του μοντέλου. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω στο άμεσο μέλλον ποιες είναι οι νέες ανάγκες που προκύπτουν από την επίδραση της πανδημίας, και πώς μπορεί να εδραιωθεί ένας θεσμός που θα υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο προσφέροντας αφενός επιστημονική γνώση και συμβουλευτική, αφετέρου κατάλληλο και αποτελεσματικό διδακτικό υλικό και στρατηγικές για τη διδακτική υποστήριξη μαθητών με πολύ μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς τα χαρακτηριστικά τους, τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους. Η έρευνα λοιπόν θα πρέπει να επικεντρωθεί σε όλα αυτά τα θέματα, ώστε να αναζητήσει τις βέλτιστες λύσεις και προτάσεις που θα οδηγήσουν και σε συγκλίσεις προς τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα ανά την Ευρώπη και τον κόσμο.

6.7 Αναστοχασμός ερευνήτριας

Είναι πολύ σημαντικό ότι οι πληροφορίες που λαμβάναμε στα διάφορα ερευνητικά στάδια μπόρεσαν να μεταφραστούν σε μια υλοποιήσιμη λύση. Εντύπωση προκαλεί και το γεγονός πως οι ειδικοί εκπαιδευτικοί είχαν υψηλά κίνητρα συμμετοχής

στην έρευνα και θεώρησαν εξ αρχής ότι χρειάζονται την υποστήριξη του μοντέλου. Μεγαλύτερη όμως συγκίνηση μας προκαλεί και τους ευχαριστούμε θερμά για αυτό, καθώς ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουμε είναι ότι η συμμετοχή τους στο μοντέλο συνεχίζει να επιδρά θετικά στην αποτελεσματική ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών τους με μαθησιακές δυσκολίες στα ΜΑΑΣ, δίνοντας μας το έρεισμα και την κινητοποίηση για την περαιτέρω προσαρμογή και τροποποίηση του μοντέλου προκειμένου να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abu-Tineh, A., Khasawneh, S., & Khalaileh, H. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management In Education*, 25(4). 175-181. doi: 10.1177/0892020611420597
- Act, I. I. (2004). The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. Pub. L. No. 108–446, § 101. *Stat*, 2647.
- Adams, M. (2016). Coaching psychology: an approach to practice for educational psychologists. *Educational Psychology In Practice*, 32(3), 231-244. doi: 10.1080/02667363.2016.115246
- Adams, R. D. (2010). *A case study of professional development in an online environment: The experiences of a group of elementary teachers* (pp. 1-202). New Mexico State University.
- Allen, M. (2014). Catching the bug: How virtual coaching improves teaching. *Educational Horizons*, 92(4), 25-27.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal Of Special Needs Education*, 22(2), 115-129. doi: 10.1080/08856250701267774
- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and Overidentification of Specific Learning Disabilities (Dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69. doi: 10.2307/27740357
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–2.

- Andrews, A., Brown, J. L. (2015). Discrepancies in the ideal perceptions and the current experiences of special education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 126–131.
- Anthony, A., Gimbert, B., & Fultz, D. (2013). The Effect of E-Coaching Attendance on Alternatively Certified Teachers' Sense of Self-Efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 277-299.
- Ault, M., Bausch, M., & McLaren, E. (2013). Assistive Technology Service Delivery in Rural School Districts. *Rural Special Education Quarterly*, 32(2), 15-22. doi: 10.1177/875687051303200204
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373. *Psychological Review*, 84, 191-225.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal Of The Learning Sciences*, 13(1), 1-14. doi: 10.1207/s15327809jls1301_1
- Basit, T. N. (2010). *Conducting research in educational contexts*. Bloomsbury Publishing.
- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *Online Submission*, 6(2), 319-327.

- Bean, R., Draper, J., Hall, V., Vandermolen, J., & Zigmond, N. (2010). Coaches and Coaching in Reading First Schools: A Reality Check. *The Elementary School Journal*, 111(1), 87-114. doi: 10.1086/653471
- Bell, S. (2013). Professional development for specialist teachers and assessors of students with literacy difficulties/dyslexia: 'to learn how to assess and support children with dyslexia'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 104-113.
- Benjamin, T. L., & Black, R. S. (2012). Resilience Theory: Risk and Protective Factors for Novice Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 5, 27.
- Bergstrom, M. (2008). Professional Development in Response to Intervention: Implementation of a Model in a Rural Region. *Rural Special Education Quarterly*, 27(4), 27-36. doi: 10.1177/875687050802700405
- Berry, A. (2012). The Relationship of Perceived Support to Satisfaction and Commitment for Special Education Teachers in Rural Areas. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 3-14. doi: 10.1177/875687051203100102
- Berry, A., & Gravelle, M. (2013). The Benefits and Challenges of Special Education Positions in Rural Settings: Listening to the Teachers. *The Rural Educator*, 34(2), 1-13.
- Berry, A., Petrin, R., Gravelle, M., & Farmer, T. (2011). Issues in Special Education Teacher Recruitment, Retention, and Professional Development: Considerations in Supporting Rural Teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4), 3-11. doi: 10.1177/875687051103000402
- Berryman, D., & Cooper, B. (2010). The Use of Single-Subject Research Methodology in Special Education. *Educational Psychology*, 2, 197-213.

- Billingsley, B. (2002). Improving special education teacher retention: Implications from a decade of research. *The Journal of Special Education Leadership*, 15, 20–26
- Billingsley, B., Bettini, E., Mathews, H. M., & McLeskey, J. (2020). Improving working conditions to support special educators' effectiveness: A call for leadership. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 7-27.
- Billingsley, G. M., & Scheuermann, B. K. (2014). Using virtual technology to enhance field experiences for pre-service special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 37(3), 255-272.
- Blanchard, M. R., LePrevost, C. E., Tolin, A. D., & Gutierrez, K. S. (2016). Investigating technology-enhanced teacher professional development in rural, high-poverty middle schools. *Educational researcher*, 45(3), 207-220.
- Blank, R. K., & De las Alas, N. (2009). *The Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Council of Chief State School Officers. One Massachusetts Avenue NW Suite 700, Washington, DC 20001.
- Blitz, L., Kida, L., Gresham, M., & Bronstein, L. (2013). Prevention through Collaboration: Family Engagement with Rural Schools and Families Living in Poverty. *Families In Society: The Journal Of Contemporary Social Services*, 94(3), 157-165. doi: 10.1606/1044-3894.4306
- Bowen, H. (2018). *Investment in learning: The individual and social value of American higher education*. Routledge.
- Boydell, K., Pong, R., Volpe, T., Tilleczeck, K., Wilson, E., & Lemieux, S. (2006). Family Perspectives on Pathways to Mental Health Care for Children and Youth in Rural

- Communities. *The Journal Of Rural Health*, 22(2), 182-188. doi: 10.1111/j.1748-0361.2006.00029.x
- Boyer, W., & Bandy, H. (2010). Rural Teachers' Perceptions of the Current State of Inclusion: Knowledge, Training, Teaching Practices, and Adequacy of Support Systems. *Exceptionality*, 7(1), 1-18.
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Goldweber, A., Rosenberg, M. S., & Leaf, P. J. (2012). Integrating school-wide positive behavioral interventions and supports with tier 2 coaching to student support teams: The PBIS plus model. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(3), 177-193.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bresser, F. (2015). *The global business guide for the successful use of coaching in organizations*. Norderstedt: Books on Demand.
- Brown, J., Jones, S., LaRusso, M., & Aber, J. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program. *Journal Of Educational Psychology*, 102(1), 153-167. doi: 10.1037/a0018160
- Bruno, L. P. (2018). The Role of Professional Development on Secondary Special Educators Self-efficacy Regarding the Use of Evidence-based Transition Practices.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Sage Publications.
- Bursuck, W. D., Robbins, S., & Lazaroff, K. (2010). Meeting the needs of struggling readers in high school: What are rural schools doing?. *The Rural Educator*, 31(2), 27.

- Butler, K. G., & Silliman, E. R. (2008). *Speaking, Reading, and Writing. New Paradigms in Research and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Caird, S., Swithenby, E., & Lane, A. (2015). The SusTEACH methodology: Assessment of the environmental impacts of higher education teaching models and development of an environmental appraisal toolkit. The Open University.
- Cappella, E., Hamre, B., Kim, H., Henry, D., Frazier, S., Atkins, M., & Schoenwald, S. (2012). Teacher consultation and coaching within mental health practice: Classroom and child effects in urban elementary schools. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 80(4), 597-610. doi: 10.1037/a0027725
- Cappella, E., Jackson, D. R., Kim, H. Y., Bilal, C., Holland, S., & Atkins, M. S. (2016). Implementation of teacher consultation and coaching in urban schools: A mixed method study. *School mental health*, 8(2), 222-237.
- Carcary, M. (2011). Evidence Analysis using CAQDAS: Insights from a Qualitative Researcher. *The Electronic Journal Of Business Research Methods*, 9(1), 10-24.
- Carlisle, J.F. and Berebitsky, D., 2011. Literacy coaching as a component of professional Development. *Reading and writing*, 24 (7), 773–800.
- Carr, M. L., Holmes, W., & Flynn, K. (2017). Using mentoring, coaching, and self-mentoring to support public school educators. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 116-124.
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *The International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100–109.
- Cheek, A. E., Rock, M. L., & Jimenez, B. A. (2019). Online Module Plus eCoaching: The Effects on Special Education Teachers' Comprehension Instruction for Students with

- Significant Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(4), 343-357.
- Clarke, S., & Wildy, H. (2011). Improving the small rural or remote school: The role of the district. *Australian Journal of Education*, 55(1), 24-36.
- Clarke, V., & Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal Of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. doi: 10.1080/17439760.2016.1262613
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. doi: 10.3102/0013189x032001009
- Collins, B. C. (2007). Issues in rural special education that affect students with severe disabilities. *Rural special education quarterly*, 26(2), 3-9.
- Coogle, C. G., Rahn, N. L., Ottley, J. R., & Storie, S. (2016). ECoaching across routines to enhance teachers' use of modeling. *Teacher Education and Special Education*, 39(4), 227-245.
- Coogle, C.G, Ottley, J., Rahn, N., & Storie, S. (2018). Bug-in-Ear eCoaching: Impacts on Novice Early Childhood Special Education Teachers. *Journal Of Early Intervention*, 40(1), 87-103. doi: 10.1177/1053815117748692
- Coogle, C.G., Ottley, J.R., Storie, S., Rahn, N.L., & Burt, A. (2017). eCoaching to enhance special educator practice and child outcomes. *Infants and Young Children*, 30(1), 58-75. doi:10.1097/IYC.0000000000000082
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, 79(2), 135-144.

- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205.
- Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (p. 495–527). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-017>
- Courtade, G., Shipman, S., & Williams, R. (2017). Increasing Academic Rigor Through Comprehensive, Ongoing Professional Development in Rural Special Education: A Description of the SPLASH Program. *Rural Special Education Quarterly*, 36(4), 191-202. doi: 10.1177/8756870517721900
- Creamer, E. G. (2018). An introduction to fully integrated mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2015). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Enhanced Pearson eText--Access Card.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2014). *Organization development and change*. Cengage learning.
- Dahle, K. (2003). Services to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Special Education*, 31(1), 65-70.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters?. *How Teachers Learn*, 66(5), 46-53.
- Dawson, H., & Scott, L. (2013). Teaching Students With Disabilities Efficacy Scale: Development and Validation. *Inclusion*, 1(3), 181-196. doi: 10.1352/2326-6988-1.3.181

- Dede, C. (2004). Enabling distributed learning communities via emerging technologies--
Part One. *The Journal*, 32(2).
- Dede, C., Jass Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A
research agenda for online teacher professional development. *Journal of teacher
education*, 60(1), 8-19.
- Deiorio, N., Carney, P., Kahl, L., Bonura, E., & Juve, A. (2016). Coaching: a new model
for academic and career achievement. *Medical Education Online*, 21(1), 33480. doi:
10.3402/meo.v21.33480
- Delakowitz, B., & Hoffmann, A. (2000). The Hochschule Zittau/Görlitz: Germany's first
registered environmental management (EMAS) at an institution of higher
education. *International Journal Of Sustainability In Higher Education*, 1(1), 35-47.
doi: 10.1108/1467630010307084
- DeMonte, J. (2013). High-quality professional development for teachers: Supporting
teacher training to improve student learning. *Center for American Progress*.
- Denton, C., & Hasbrouck, J. (2009). A Description of Instructional Coaching and its
Relationship to Consultation. *Journal Of Educational And Psychological
Consultation*, 19(2), 150-175. doi: 10.1080/10474410802463296
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm
for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs
about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research &
Practice*, 21(2), 98-110.

- Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi: 10.3102/0013189x08331140
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Downer, J. T., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Hamre, B. K., LoCasale-Crouch, J., & Scott-Little, C. (2013). Coaching and coursework focused on teacher-child interactions during language/literacy instruction: Effects on teacher outcomes and children's classroom engagement. (*Unpublished manuscript*). University of Virginia, Charlottesville.
- Downing, J. (2010). *Academic instruction for students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive classrooms*. Corwin Press.
- Dunst, C. J., & Raab, M. (2010). Practitioners' self-evaluations of contrasting types of professional development. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 239-254.
- Easterday, M. W., Lewis, D. R., & Gerber, E. M. (2014). Design-based research process: Problems, phases, and applications. Boulder, CO: International Society of the Learning Sciences.
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International journal of language & communication disorders*, 54(1), 3-19.
- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). Learning in rural schools. Insights from PISA, TALIS and the literature. Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/8b1a5cb9-en>

- Elias, M. J. (2004). The Connection between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63. doi: 10.2307/1593632
- Elliott, J. C. (2017). The evolution from traditional to online professional development: A review. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(3), 114-125.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861.
- Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., & McCall, Z. (2012). Effectiveness of online professional development for rural special educators. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 22-32.
- Fettig, A., Barton, E., Carter, A., & Eisenhower, A. (2016). Using e-Coaching to Support an Early Intervention Provider's Implementation of a Functional Assessment-Based Intervention. *Infants & Young Children*, 29(2), 130-147. doi: 10.1097/iyc.0000000000000058
- Fischer, A. J., Schultz, B. K., Collier-Meek, M. A., Zoder-Martell, K. A., & Erchul, W. P. (2018). A critical review of videoconferencing software to support school consultation. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(1), 12-22.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Flores, M. M., Shippen, M. E., Alberto, P. A., & Crowe, A. (2004). Teaching letter-sound correspondence to students with moderate intellectual disabilities. *Journal of Direct Instruction*, 4, 173-178.
- Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young

- children's social competence. *Topics in early childhood special education*, 31(3), 178-192.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Franklin, T., Sexton, C., Lu, Y., & Ma, H. (2007). PDAs in Teacher Education: A Case Study Examining Mobile Technology Integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 39-57.
- Franzak, J., Kim, K., & Fahrenbruck, M. (2015). Video Reflection in Literacy Teacher Education and Development: Lessons from Research and Practice. *Literacy Research, Practice And Evaluation*, 5, 195-210. doi:10.1108/S2048-045820150000005016
- Fryer, Jr, R. G. (2017). *Management and student achievement: Evidence from a randomized field experiment* (No. w23437). National Bureau of Economic Research.
- Garet, M. S., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., ... & Zhu, P. (2008). The Impact of Two Professional Development Interventions on Early Reading Instruction and Achievement. NCEE 2008-4030. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Garland, D. (2013). Virtual coaching of novice science educators to support students with emotional and behavioral disorders.
- Garland, D. P., & Dieker, L. A. (2019). Effects of providing individualized clinical coaching with bug-in-ear technology to novice educators of students with emotional and behavioral disorders in inclusive secondary science classrooms. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 10(2), 2.
- Gehrke, R., & McCoy, K. (2007). Sustaining and retaining beginning special education teachers: It takes a village. *Teaching and Teacher Education*, 23, 490-500.

- Gersten, R., Taylor, M. J., Keys, T. D., Rolfhus, E., & Newman-Gonchar, R. (2014). Summary of research on the effectiveness of math professional development approaches.
- Guo, Y., Connor, C., Yang, Y., Roehrig, A., & Morrison, F. (2012). The Effects of Teacher Qualification, Teacher Self-Efficacy, and Classroom Practices on Fifth Graders' Literacy Outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24. doi: 10.1086/665816
- Gupta, H., & Singhal, N. (2017). Framework for Embedding Sustainability in Business Schools: A Review. *Vision: The Journal Of Business Perspective*, 21(2), 195-203. doi: 10.1177/0972262917700993
- Hammer, P. C., Hughes, G., McClure, C., Reeves, C., & Salgado, D. (2005). Rural Teacher Recruitment and Retention Practices: A Review of the Research Literature, National Survey of Rural Superintendents, and Case Studies of Programs in Virginia. *Appalachia Educational Laboratory at Edvantia (NJ1)*.
- Hardman, M., Rosenberg, M., & Sindelar, P. (2005). NCLB, IDEA, and Alternative Routes in Preparation of Rural Special Education Teachers in High Incidence Areas. *Rural Special Education Quarterly*, 24(1), 16-22. doi: 10.1177/875687050502400104
- Harley, D. A., Ysasi, N. A., Bishop, M. L., & Fleming, A. R. (2017). *el. Disability and Vocational Rehabilitation in Rural Settings*. Springer, New York.
- Harry, B., & Klingner, J. K. (2006). Crossing the border from normalcy to disability: Culturally and linguistically diverse students and the special education placement process.
- Hasbrouck, J., & Denton, C. (2005). The reading coach. *Longmont, CO: Sopris West*.

- Hasbrouck, J., & Denton, C. A. (2007). Student-focused coaching: A model for reading coaches. *The Reading Teacher*, 60(7), 690-693.\
- Hastings, R., & Brown, T. (2002). Behavior Problems of Children With Autism, Parental Self-Efficacy, and Mental Health. *American Journal On Mental Retardation*, 107(3), 222. doi: 10.1352/0895-8017(2002)107<0222:bpocwa>2.0.co;2
- HEEPI (2005), Green Gown Awards. Higher Education Performance Improvement, University of Bradford, Bradford. Ανακτήθηκε από: www.heepi.org.uk/index.htm
- Hershfeldt, P. A., Pell, K., Sechrest, R., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Lessons learned coaching teachers in behavior management: The PBIS plus coaching model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(4), 280-299.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE). (2010). Trends in young participation in higher education: core results for England. *Issues Paper*.
- Hill, P. T. (2015). States could do more for rural education. *Uncovering the productivity promise of rural education*, 4.
- Hopkinson, P., & James, P. (2005). How Yorkshire and Humberside higher education can help to minimise the region's carbon dioxide emissions. *Higher Education—Environmental Performance Improvement [HEEPI]*.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256.
- Houston, J. A. (2015). Coaching for change: Amount of instructional coaching support to transfer science inquiry skills from professional development to classroom practice.
- Houston, K. T. (2013). *Telepractice in speech-language pathology*. Plural Publishing.

- Ingalls, L., Hammond, H., Dupoux, E., & Baeza, R. (2006). Teachers' cultural knowledge and understanding of American Indian students and their families: Impact of culture on a child's learning. *Rural Special Education Quarterly*, 25, 16–24
- International Coach Federation (ICF) (2012). *Executive summary, ICF global coaching study*. PrinewaterhouseCoopers.
- International Reading Association. (2006). IRA, others develop middle, high school literacy coaching standards. *Reading Today*, 23(1).
- Israel, M., Carnahan, C., Snyder, K., & Williamson, P. (2013). Supporting New Teachers of Students With Significant Disabilities Through Virtual Coaching. *Remedial And Special Education*, 34(4), 195-204. doi: 10.1177/0741932512450517
- Johnson, E. S. (2015). Increasing rural special education teacher candidates' ability to implement evidence-based practices: A program description of the Boise State University TATERS Program. *Rural Special Education Quarterly*, 34(1), 5-9.
- Jung, L. A., Galyon-Keramidas, C., Collins, B., & Ludlow, B. (2006). Distance education strategies to support practica in rural settings. *Rural Special Education Quarterly*, 25(2), 18-24.
- Jung, L., & Bradley, K. (2006). Special Education Services in Rural Schools: A Study of the Kindergarten Population Using the ECLS-K. *Rural Special Education Quarterly*, 25(4), 25-30. doi: 10.1177/875687050602500404
- Kawulich, B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Qualitative Social Research*, 6(2).
- Kennedy, E., & Shiel, G. (2010). Raising Literacy Levels With Collaborative On-Site Professional Development in an Urban Disadvantaged School. *The Reading Teacher*, 63(5), 372-383. doi: 10.1598/rt.63.5.3

- Klassen, R. M., Bong, M., & Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67–76.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Koehn, P., & Uitto, J. (2013). Evaluating sustainability education: lessons from international development experience. *Higher Education*, 67(5), 621-635. doi: 10.1007/s10734-013-9669-x
- Kohler, F. W., Good, G., Crilley, K. M., & Shearer, D. D. (2001). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research*, 90 (4), 240-250.
- Kossar, K., Mitchem, K., & Ludlow, B. (2005). No Child Left Behind: A national study of its impact on special education in rural schools. *Rural Special Education Quarterly*, 24(1), 3-8.
- Koulouris, P., & Sotiriou, S. (2006). Building Lifelong Learning Networks of Teachers for the Development of Competence in Teaching in Small Rural Schools. *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing*, 138.
- Kraft, M., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review Of Educational Research*, 88(4), 547-588. doi: 10.3102/0034654318759268
- Kretlow, A., & Bartholomew, C. (2010). Using Coaching to Improve the Fidelity of Evidence-Based Practices: A Review of Studies. *Teacher Education And Special*

Education: *The Journal Of The Teacher Education Division Of The Council For Exceptional Children*, 33(4), 279-299. doi: 10.1177/0888406410371643

Kucharczyk, S., Shaw, E., Smith Myles, B., Sullivan, L., Szidon, K., & Tuchman-Ginsberg, L., (2012). *Guidance & coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders*. Chapel Hill: the University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Lancaster, J., & Bain, A. (2007). The Design of Inclusive Education Courses and the Self-efficacy of Preservice Teacher Education Students. *International Journal Of Disability, Development And Education*, 54(2), 245-256. doi: 10.1080/10349120701330610

Lebeau, Y., & Cochrane, A. (2015). Rethinking the ‘third mission’: UK universities and regional engagement in challenging times. *European Journal Of Higher Education*, 5(3), 250-263. doi: 10.1080/21568235.2015.1044545

Lee, Y., Patterson, P. P., & Vega, L. A. (2011). Perils to self-efficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 61–76.

Lester, F.K. (2005). On the theoretical, conceptual, and philosophical foundations for research in mathematics education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37, 457–467. <https://doi.org/10.1007/BF02655854>

Leyser, Y., & Toppendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761.

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International*

- Journal Of Disability, Development And Education*, 58(3), 241-255. doi: 10.1080/1034912x.2011.598397
- Li Grining, C., Raver, C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. (2010). Understanding and Improving Classroom Emotional Climate and Behavior Management in the “Real World”: The Role of Head Start Teachers' Psychosocial Stressors. *Early Education & Development*, 21(1), 65-94. doi: 10.1080/10409280902783509
- Little, C. A., & Housand, B. C. (2011). Avenues to professional learning online: Technology tips and tools for professional development in gifted education. *Gifted Child Today*, 34(4), 18-27.
- Lofthouse, R., Leat, D., & Towler, C. (2010). Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools. Reading: CfBT Education Trust.
- Lokanadhareddy, G. (2005). Awareness, attitude and competencies required for school teachers to deal children with disabilities for promotion of inclusive education. Unpublished Thesis, Alagappa University, Karaikudi.
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal Of Cleaner Production*, 48, 10-19. doi: 10.1016/j.jclepro.2011.10.006
- Maas, K., & Liket, K. (2011). Social impact measurement: Classification of methods. In *Environmental management accounting and supply chain management* (pp. 171-202). Springer, Dordrecht.

- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching And Teacher Education*, 33, 34-44. doi: 10.1016/j.tate.2013.02.004
- Manfra, M. M., & Spires, H. A. (2013). Creative synthesis and TPACK: Supporting teachers through a technology and inquiry-rich graduate degree program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13(4), 386-418
- Marturana, E., & Woods, J. (2012). Technology-Supported Performance-Based Feedback for Early Intervention Home Visiting. *Topics In Early Childhood Special Education*, 32(1), 14-23. doi: 10.1177/0271121411434935
- Marwan, A., Sumintono, B., & Mislan, N. (2012). Revitalizing rural schools: A challenge for Malaysia. *Universiti Teknologi Malaysia Institutional Repository*.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3rd ed.). London: SAGE.
- Matsumura, L., Garnier, H., & Spybrook, J. (2013). Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. *Learning And Instruction*, 25, 35-48. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.11.001
- McCarthy, M., Duncan, J., & Leigh, G. (2012). Telepractice: The Australian Experience in an International Context. *Volta Review*, 112(3), 297-312
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 131-140). Springer, New York, NY.

- McLeskey, J., Waldron, N., So, T., Swanson, K., & Loveland, T. (2001). Perspectives of Teachers Toward Inclusive School Programs. *Teacher Education And Special Education: The Journal Of The Teacher Education Division Of The Council For Exceptional Children*, 24(2), 108-115. doi: 10.1177/088840640102400205
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook. 3rd. ed: *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mittler, P. (2000). Working towards inclusion: Social contexts. *London: Fulton*.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory And Practice In Language Studies*, 2(3). doi: 10.4304/tpls.2.3.483-491
- Mollenkopf, D. L. (2009). Creating highly qualified teachers: Maximizing university resources to provide professional development in rural areas. *Rural Educator*, 30(3), 34-39.
- Morgan, P., Frisco, M., Farkas, G., & Hibel, J. (2008). A Propensity Score Matching Analysis of the Effects of Special Education Services. *The Journal Of Special Education*, 43(4), 236-254. doi: 10.1177/0022466908323007
- Mueller, T., & Brewer, R. (2013). Rethinking Professional Development in Rural Communities for Students with Autism Spectrum Disorder. *Rural Special Education Quarterly*, 32(3), 11-19. doi: 10.1177/875687051303200303
- Mulkeen, A. (2005). Teachers for rural schools: A challenge for Africa. *Rome: FAO*.

- Muller, E. (2010). State-level efforts to recruit and retain qualified special education personnel including related service providers. In *NASDSE in Forum Brief Policy Analysis*. http://nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store/ProductFiles/77_79655485-81f4-4622-b26f-4ef46597a82a.pdf.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2011). *Learning Disabilities: Implications for Policy Regarding Research and Practice. A Report by the National Joint Committee on Learning Disabilities*. Ανακτήθηκε από http://s3.amazonaws.com/cmiteachingld/assets/attachments/79/NJCLD_LDValidityPa-perFINAL3.30.11.pdf
- Obara, S. (2010). Mathematics coaching: a new kind of professional development. *Teacher Development*, 14(2), 241-251. doi: 10.1080/13664530.2010.494504
- Owens, J. S., Richerson, L., Murphy, C. E., Jageleweski, A., & Rossi, L. (2007). The parent perspective: Informing the cultural sensitivity of parenting programs in rural communities. *Child & Youth Care Forum*, 36(5-6), 179–194. <https://doi.org/10.1007/s10566-007-9041-3>
- Pascal, A., Sass, M., & Gregory, J. B. (2015). I'm only human: The role of technology in coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(2), 100.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.
- Perales Jarillo, M., Pedraza, L., Moreno Ger, P., & Bocos, E. (2019). Challenges of Online Higher Education in the Face of the Sustainability Objectives of the United Nations: Carbon Footprint, Accessibility and Social Inclusion. *Sustainability*, 11(20), 5580.

- Perkins Walker, J. (2015). University of Maine, Speech Therapy Telepractice and Technology Program Manual.
- Peter, M. (2013). Training special educators: sustaining professional development in special school placements. *Support for Learning*, 28(3), 122-132.
- Pettersson, G., & Ström, K. (2017). Consultation in Special Needs Education in Rural Schools in Sweden: An Act of Collaboration between Educators. *Journal of Education and Training*, 4(1), 8-26.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299–312. <https://doi.org/10.1037/a0017763>
- Provasnik, S., KewalRamani, A., Coleman, M. M., Gilbertson, L., Herring, W., & Xie, Q. (2007). *Status of education in rural America*. US Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. (2004). Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134. doi: 10.1080/0964529042000239140
- Pugach, M. C., & Winn, J. A. (2011). Research on Co-teaching and Teaming. *Journal of special education leadership*, 24(1).
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82(1), 362-378.
- Raver, C., Jones, S., Li-Grining, C., Metzger, M., Champion, K., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized

trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 10-26. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.09.001

Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 96-115. (PDF) *Design-Based Research*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/254088681_Design-Based_Research

Reeves, T. D., & Chiang, J. L. (2019). Effects of an asynchronous online data literacy intervention on pre-service and in-service educators' beliefs, self-efficacy, and practices. *Computers & Education*, 136, 13-33.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 74-82.

Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., & Newcomer, L. (2014). Using Coaching to Support Teacher Implementation of Classroom-based Interventions. *Journal Of Behavioral Education*, 23(1), 150-167. doi: 10.1007/s10864-013-9186-0

Rimm-Kaufman, S., & Sawyer, B. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341. doi: 10.1086/499756

- Rion, M. Z. K., & Hasan, M. M. (2015). An Implementation of Virtual Classroom and Performance Analysis of Teaching-Learning Outcome. *Global Journal of Computer Science and Technology*.
- Robinson, G., Bursuck, W., & Sinclair, K. (2013). Implementing RTI in Two Rural Elementary Schools: Encouraging Beginnings and Challenges for the Future. *Rural Educator*, 34(3), 1-9.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rock, M., Gregg, M., Gable, R., & Zigmond, N. (2009). Virtual Coaching for Novice Teachers. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 36-41. doi: 10.1177/003172170909100209
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rose, S. J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*. Department for Children, Schools and Families.
- Rossett, A., & Marino, G. (2005). If coaching is good, then e-coaching is. *T AND D*, 59(11), 46.
- Rotermund, S., DeRoche, J., & Ottem, R. (2017). Teacher Professional Development by Selected Teacher and School Characteristics: 2011-12. Stats in Brief. NCES 2017-200. *National Center for Education Statistics*.
- Roy, R., Potter, S., Yarrow, K., & Smith, M. (2005). *Towards Sustainable Higher Education: Environmental impacts of campus-based and distance higher education systems*. Open University, Design Innovation Group.

- Sailors, M., & Price, L. (2015). Support for the Improvement of Practices through Intensive Coaching (SIPIIC): A model of coaching for improving reading instruction and reading achievement. *Teaching And Teacher Education*, 45, 115-127. doi: 10.1016/j.tate.2014.09.008
- Salkind, N. J. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of research design* (Vol. 1). Sage.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Scheeler, M. C., Congdon, M., & Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through bug-in-ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 83-96.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407.
- Scheeler, M., McAfee, J., Ruhl, K., & Lee, D. (2006). Effects of Corrective Feedback Delivered via Wireless Technology on Preservice Teacher Performance and Student Behavior. *Teacher Education And Special Education: The Journal Of The Teacher Education Division Of The Council For Exceptional Children*, 29(1), 12-25. doi: 10.1177/088840640602900103
- Schles, R. A., & Robertson, R. E. (2019). The role of performance feedback and implementation of evidence-based practices for preservice special education teachers and student outcomes: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 36-48.

- Schwartzbeck, T. D., Prince, C. D., Redfield, D., Morris, H., & Hammer, P. (2003). How are rural districts meeting the teacher quality requirements of No Child Left Behind. *Charleston, VA: Appalachia Educational Laboratory.*
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2011). Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature. R 2 Ed Working Papers. *National Center for Research on Rural Education.*
- Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the teachers: A study of perceived professional development needs of educators to enhance positive attitudes toward inclusive practices. *Education Research and Perspectives (Online)*, 40, 169.
- Shanklin, N. L. (2006). What Are the Characteristics of Effective Literacy Coaching?. *Literacy Coaching Clearinghouse.*
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. doi:10.1080/09687590802469271
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. Springer Science & Business Media.
- Sherpa. (2012). Seventh Sherpa Coaching Survey. www.sherpacoaching.com/pdf%20files/Survey-Executive-Coaching-2012.pdf
- Shorten, A., & Smith, J. (2017). Mixed methods research: expanding the evidence base. *Evidence Based Nursing*, 20(3), 74-75. doi: 10.1136/eb-2017-102699

- Shurr, J., Hirth, M., Jasper, A., McCollow, M., & Heroux, J. (2014). Another Tool in the Belt: Self-Directed Professional Learning for Teachers of Students with Moderate and Severe Disabilities. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 33(1), 17-38. <https://doi.org/10.14434/pders.v33i1.4855>
- Sindelar, P., Pua, D., Fisher, T., Peyton, D., Brownell, M., & Mason-Williams, L. (2018). The Demand for Special Education Teachers in Rural Schools Revisited: An Update on Progress. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1), 12-20. doi: 10.1177/8756870517749247
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take?. *European Educational Research Journal*, 7(1), 124-128.
- Smith, S. J., & Israel, M. (2010). E-Mentoring: Enhancing special education teacher induction. *Special Education Leadership*, 23(1), 30-40.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.
- Snyder, P., Hemmeter, M., & Fox, L. (2015). Supporting Implementation of Evidence-Based Practices Through Practice-Based Coaching. *Topics In Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143. doi: 10.1177/0271121415594925
- Solomon, B. G., Klein, S. A., & Politylo, B. C. (2012). The effect of performance feedback on teachers' treatment integrity: A meta-analysis of the single-case literature. *School Psychology Review*, 41(2), 160–175.

- Sorrell, S. (2000). Barriers to energy efficiency in the UK brewing sector. DG Research under the JOULE project Barriers to energy efficiency in public and private organizations, SPRU.
- Sprick, R., Knight, J., Reinke, W. M., & McKale, T. (2006). Coaching for positive classrooms: Supporting teachers with classroom management. *Eugene, OR: Pacific Northwest Publishing.*
- Stanley, S. (2015). The Advocacy Efforts of African American Mothers of Children with Disabilities in Rural Special Education: Considerations for School Professionals. *Rural Special Education Quarterly*, 34(4), 3-17. doi: 10.1177/875687051503400402
- Steed, E., Pomerleau, T., Muscott, H., & Rohde, L. (2013). Program-wide Positive Behavioral Interventions and Supports in Rural Preschools. *Rural Special Education Quarterly*, 32(1), 38-46. doi: 10.1177/875687051303200106
- Steiner, L., & Kowal, J. (2007). Principal as Instructional Leader: Designing a Coaching Program That Fits. Issue Brief. *Center for Comprehensive School Reform and Improvement.*
- Stephenson, J., Carter, M. & Arthur-Kelly, M. (2011). Professional learning for teachers without special education qualifications working with students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 34(1), 7–20.
- Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education*, 20(2), 138.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Sutton, J., Bausmith, S., O'connor, D., Pae, H., & Payne, J. (2014). Building Special Education Teacher Capacity in Rural Schools: Impact of a Grow Your Own

- Program. *Rural Special Education Quarterly*, 33(4), 14-23. doi: 10.1177/875687051403300403
- Talanquer, V. (2014). Using qualitative analysis software to facilitate qualitative data analysis. In *Tools of chemistry education research* (pp. 83-95). American Chemical Society.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- Teemant, A. (2014). A Mixed-Methods Investigation of Instructional Coaching for Teachers of Diverse Learners. *Urban Education*, 49(5), 574-604. doi: 10.1177/0042085913481362
- Terhart, E. (2011). Teachers and Professionalism: Changing Concepts New Challenges. In R. Tippelt & W. Helsper, *Educational Professionalism* (1st ed., pp. 202-2020). Weinheim: Beltz.
- Thomas, R., & Ormerod, N. (2017). The (almost) imperceptible impact of tourism research on policy and practice. *Tourism Management*, 62, 379-389. doi: 10.1016/j.tourman.2017.02.009
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. (2020). IN entific 1994 THE and UNITED Cultural NATIONS Organization Educational, issued SciH-the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, which supported the practice of inclusive education for students with disabilities, with the caution that" while inclusive schools provide a favorable setting for achieving equal opportunity and full participation, their such. *Inclusive Schooling Practices Tip V 45# 3: FROM WHY TO HOW*, 45(3), 239-248.

- Tilbury, D. (2012). Learning to Connect: Reflections along a Personal Journey of Education and Learning for a Sustainable Future in the Context of Rio + 20. *Journal Of Education For Sustainable Development*, 6(1), 59-62. doi: 10.1177/097340821100600112
- Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. (2009). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning and instruction. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 599-628.
- Trussell, H. R., Hammond, H., & Ingalls, L. (2008). Ethical practices and parental participation in rural special education. *Rural Special Education Quarterly*, 27, 19–23.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching And Teacher Education*, 23(6), 944-956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric Properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale Within the Greek Educational Context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153–162. doi: 10.1177/073428290934253
- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64(1), 95-107.
- Tzivinikou, S., & Kagkara, D. (2019). Factors that Contribute to the Improvement of the Sense of Self-Efficacy of Special Educators in Inclusive Settings in Greece. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 13(4), 356-362.

- Valle, J. W., & Connor, D. J. (2019). *Rethinking disability: A disability studies approach to inclusive practices*. Routledge.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M., Varghese, C., Bean, A., & Hedrick, A. (2015). The Targeted Reading Intervention: Face-to-Face vs. Webcam Literacy Coaching of Classroom Teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(3), 135-147. doi: 10.1111/ldrp.12062
- Virginia Department of Education. (2014). Guidelines for Educating Students with Specific Learning Disabilities (SLD). Ανακτήθηκε από http://www.doe.virginia.gov/special_ed/disabilities/learning_disability/learning_disabilities_guidelines.pdf
- Vlachos, F., Avramidis, E., Dedousis, G., Chalmpe, M., Ntalla, I., & Giannakopoulou, M. (2013). Prevalence and gender ratio of dyslexia in Greek adolescents and its association with parental history and brain injury. *American journal of educational research*, 1(1), 22-25.
- Wade, W., Bohac, P., & Platt, J. (2013). Technology-Based Induction: Professional Development Strategies for Correctional Education. *Journal Of Correctional Education*, 64(3), 22-36.
- Warren, L. L., & Peel, H. A. (2005). Collaborative model for school reform through a rural school/university partnership. *Education*, 126(2).

- Wayne, A., Yoon, K., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. (2008). Experimenting With Teacher Professional Development: Motives and Methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479. doi: 10.3102/0013189x08327154
- Weber, K. E., Prilop, C. N., & Kleinknecht, M. (2019, March). Effects of an online-and video-based learning environment on pre-service teachers' self-efficacy beliefs, attitudes towards inclusion and knowledge of inclusive education during practical school experiences. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2099-2105). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wilczynski, S. M., Labrie, A., Baloski, A., Kaake, A., Marchi, N., & Zoder-Martell, K. (2017). WEB-BASED TEACHER TRAINING AND COACHING/FEEDBACK: A CASE STUDY. *Psychology in the Schools*, 54(4), 433-445.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία: Εισαγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.
- Wisdom, J., & Creswell, J. W. (2013). Mixed methods: integrating quantitative and qualitative data collection and analysis while studying patient-centered medical home models. *Rockville: Agency for Healthcare Research and Quality*.
- Yarime, M., & Tanaka, Y. (2012). The Issues and Methodologies in Sustainability Assessment Tools for Higher Education Institutions: A Review of Recent Trends and

- Future Challenges. *Journal Of Education For Sustainable Development*, 6(1), 63-77.
doi: 10.1177/097340821100600113
- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. *Regional Educational Laboratory Southwest (NJI)*.
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review Of Educational Research*, 86(4), 981-1015. doi: 10.3102/0034654315626801
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαντώνη, Σ. (2007). Ολιγοθέσια σχολεία, προγράμματα και διδασκαλία. Ανακτήθηκε από: <http://blogs.sch.gr/dimkert/files/2013/02/ologothesia-sxoleia.pdf>
- Μενεξές, Γ. (2008). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Lecture.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Νόμος 111/2016 (ΦΕΚ 193/Α/18-10-2016): Τροποποίηση του Π.δ. 50/1996 Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α' 45), όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Πετροπούλου, Χ. (2006). Διδάσκοντας στην παραμεθόριο ή Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις μικρές κοινωνίες. Στο *Α' Συνέδριο για την Εκπαίδευση στην Κάρπαθο* (pp). 8-10 Απριλίου 2006, Κάρπαθος

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην Ελληνική εκπαίδευση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής).

Χαρίτος, Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, 15-26.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΥΠΟΓΡΑΦΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Αξιότιμοι εκπαιδευτικοί

1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο της συμμετοχής σας στην έρευνα θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός υβριδικού μοντέλου ψυχοεκπαιδευτικών υπηρεσιών προσφερόμενων με διαδικασίες σύγχρονης (και ενίοτε ασύγχρονης) εξ αποστάσεως μέσω της χρήσης της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cisco Webex προς τους ειδικούς παιδαγωγούς στα τμήματα ένταξης και έμμεσα προς τους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι εργάζονται σε μη αστικά, απομακρυσμένα σχολεία (ΜΑΑΣ) της Ελλάδας, παρέχοντας συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση με σκοπό την βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και της αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών αναβαθμίζοντας με αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία των μαθητών με ΜΔ και ενισχύοντας το ρόλο τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και του σχολείου συνολικά, ώστε να λειτουργήσουν ως *νησίδες προσασίας* για τους μαθητές με ΜΔ και κατ' επέκταση, για τις οικογένειές τους.

2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Η έρευνα θα πραγματοποιείται δύο φορές την εβδομάδα και κάθε εκπαιδευτικός θα απασχολείται 45 λεπτά που θα διαρκεί η συνεδρία. Η επικοινωνία θα πραγματοποιείται μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cisco Webex. Η συλλογή των δεδομένων θα γίνεται μέσω της πλατφόρμας καθώς όλα τα εργαλεία της έρευνας θα είναι σε ηλεκτρονική μορφή.

3. ANAMENOMENA OΦEΛH AΠO THN EPΕYNA:

Το μεγάλο λοιπόν προσδοκώμενο αποτέλεσμα αυτής της έρευνας είναι η παροχή ποιοτικών και οργανωμένων εξ' αποστάσεως υπηρεσιών ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης, οι οποίες αναμένεται να μειώσουν σημαντικά τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν για τα απομακρυσμένα σχολεία, με πολύ οικονομικό τρόπο και χωρίς την φυσική παρουσία των εξειδικευμένων επαγγελματιών. Ολοκληρώνοντας, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα συνοψίζονται στο γεγονός ότι η χρήση της τεχνολογίας και της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης θα επιτρέψουν στα απομακρυσμένα σχολεία να παρέχουν τις ίδιες δυνατότητες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με ΜΔ, όπως στα μεγάλα αστικά κέντρα, έτσι ώστε με ένα πρωτοπόρο μέσο τα παιδιά των απομακρυσμένων σχολείων να μην στερούνται της ειδικής υποστήριξης που δικαιούνται.

4. ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ / ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ:

Μια πιθανή δυσκολία που ενδέχεται να προκύψει είναι ο συντονισμός των ημερών που θα πραγματοποιείται η έρευνα έτσι ώστε οι μέρες και οι ώρες που θα επιλεγούν να μην δημιουργούν πρόβλημα στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών στο τμήμα ένταξης. Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα είναι ότι οι συνεδρίες που θα χαθούν λόγω των σχολικών αργιών θα πρέπει να αναπληρωθούν. Τέλος μια πιθανή δυσκολία θα αποτελέσει και η ποιότητα σύνδεσης στο ίντερνετ, η οποία ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα στην επικοινωνία.

5. ΑΝΩΝΥΜΙΑ / ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν στην έρευνα δεν χρειάζεται να δηλώσουν τα κανονικά τους στοιχεία καθώς μπορούμε να επικοινωνούμε και να αναφερόμαστε σε αυτούς με ψευδώνυμα. Επίσης, η συμπλήρωση όλων των εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων θα είναι ανώνυμη, τα αποτελέσματα θα περιέχουν ανώνυμα δεδομένα και δεν υπάρχει καμία αναφορά στα στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

6. ΑΡΝΗΣΗ / ΑΠΟΣΥΡΣΗ:

Σας ενημερώνουμε ότι έχετε το δικαίωμα να αρνηθείτε τη συμμετοχή σας στην έρευνα ή/και να αποσυρθείτε από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιο της.

7. ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ: .....

ΔΗΛΩΝΩ ΥΠΕΥΘΥΝΑ ΟΤΙ ΑΠΟΔΕΧΟΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΣΤΗ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ. ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ ΣΤΗΝ
ΕΡΕΥΝΑ/ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Παράρτημα Β

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑ

ΕΠΩΝΥΜΟ

ΙΔΙΟΤΗΤΑ

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ

1) Πως θα ορίζατε την έννοια απομακρυσμένο σχολείο?

2) Στα απομακρυσμένα σχολεία της περιφέρειας σας υπάρχουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ? Μπορείτε να κάνετε μια αναφορά για τα τμήματα ένταξης που μπορεί να υπάρχουν, την παράλληλη στήριξη ή για κάποια άλλη ειδική δομή στα απομακρυσμένα σχολεία?

3) Υπάρχει σε αυτά τα σχολεία ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για να υποστηρίξει τόσο τους εκπαιδευτικούς που έχουν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και τους ίδιους τους μαθητές?

4) Πιστεύετε ότι η συνεργασία των απομακρυσμένων σχολείων με τους αρμόδιους φορείς υποστήριξης όπως τα ΚΕΔΔΥ και η ΕΔΔΕΑΥ αντιμετωπίζει δυσκολίες και αν ναι γιατί?

5) Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί στα απομακρυσμένα σχολεία έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να υποστηρίξουν μέσα στην τάξη τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες?

6) Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί στα απομακρυσμένα σχολεία χρειάζονται συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους και τις αντιλήψεις τους για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη και γιατί?

7) Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων έχουν καλύτερη πρόσβαση σε υλικοτεχνική υποστήριξη για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί απομακρυσμένων σχολείων και γιατί?

8) Πιστεύετε ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών των απομακρυσμένων σχολείων για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από τις αντίστοιχες ανάγκες των εκπαιδευτικών σε αστικά κέντρα και αν ναι με ποιον τρόπο?

9) Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των απομακρυσμένων σχολείων για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες?

10) Τι ανάγκες πιστεύετε ότι έχουν για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες?

11) Ποιες είναι οι προτάσεις σας/ Ποια είναι η γνώμη σας για το τι πρέπει να αλλάξει στον τρόπο που υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί των απομακρυσμένων σχολείων?

12) Ποια θεωρείτε ότι θα ήταν τα απαραίτητα στοιχεία μιας ολοκληρωμένης υποστήριξης?

Παράρτημα Γ

Ημιδομημένη συνέντευξη για την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η κατασκευή της οποίας βασίστηκε στην κλίμακα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teachers' sense of self-efficacy scale TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), προσαρμοσμένη στα ελληνικά, στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την πρακτικής της ένταξης (Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale, Sharma, Loreman & Forlin, 2012) και στην κλίμακα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μαθητών με δυσκολίες (Teaching Students With Disabilities Efficacy Scale, Dawson & Scott, 2013). Η συνέντευξη είναι δομημένη σε τρεις άξονες που σχετίζονται με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με: Α) τη διδασκαλία, Β) τη διαχείριση της συμπεριφοράς και της προσοχής, Γ) την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς.

Α) ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι αξιολογείς με ακρίβεια και εγκυρότητα τις δυσκολίες των μαθητών σου;
2. Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι αξιοποιείς αποτελεσματικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησής σου για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων;

3. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είναι σωστός ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων για τη α) Γλώσσα και β) για τα Μαθηματικά
4. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι αξιολογείς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που προσφέρεις στους μαθητές σου
5. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι χρησιμοποιείς τη διαμορφωτική αξιολόγηση στους μαθητές σου;
6. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι μπορείς να αναμορφώνεις και να τροποποιείς τις παρεμβάσεις σου μετά την αξιολόγησή τους;
7. Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να διδάξεις ικανοποιητικά τις βασικές δεξιότητες στην ανάγνωση, στην γραφή, στην κατανόηση και στα μαθηματικά στους μαθητές σου με μαθησιακές δυσκολίες;
8. Πιστεύεις ότι μπορείς να σχεδιάσεις τις μαθησιακές εργασίες με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;
9. Πόσο εύκολο είναι για εσένα να προσαρμόσεις τον βαθμό δυσκολίας των μαθησιακών εργασιών στο κατάλληλο επίπεδο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;
10. Μπορείς να επιλέξεις και να εφαρμόσεις στρατηγικές διδασκαλίας σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;
11. Θεωρείς ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας που επιλέγεις μπορούν να βελτιωθούν;

12. Μπορείς να περιγράψεις τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιείς;
13. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς επιστημονικά αποδεδειγμένες μεθόδους διδασκαλίας;
14. Σε τι βαθμό μπορείς να δημιουργήσεις εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας και υποστήριξης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

B) ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΟΧΗ

1. Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να ηρεμήσεις έναν μαθητή που είναι κάνει φασαρία ή ενοχλεί;
2. Γνωρίζεις κάποιες τεχνικές για να τον/την επαναφέρεις γρήγορα;
3. Πόσο έτοιμος/η αισθάνεσαι να διαχειρίζεσαι τους μαθητές που μπορεί να γίνουν σωματικά ή λεκτικά επιθετικοί;
4. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι αξιολογείς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για τη διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών σου;
5. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι μπορείς να αναμορφώνεις και να τροποποιείς τις παρεμβάσεις σου για τη διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς των μαθητών σου μετά την αξιολόγησή τους;
6. Πόσο βέβαιος/η είσαι για την ικανότητα σου να αποτρέψεις την ενοχλητική συμπεριφορά προτού συμβεί;
7. Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να βοηθήσεις έναν μαθητή που δυσκολεύεται να διατηρήσει συγκεντρωμένη την προσοχή του;
8. Γνωρίζεις κάποιες τεχνικές για να βοηθήσεις τον μαθητή να διατηρήσει συγκεντρωμένη την προσοχή του;

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι αξιολογείς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για να βοηθήσεις τον μαθητή να διατηρήσει συγκεντρωμένη την προσοχή του;
10. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι μπορείς να αναμορφώνεις και να τροποποιείς τις παρεμβάσεις σου για να βοηθήσεις τον μαθητή να διατηρήσει συγκεντρωμένη την προσοχή του μετά την αξιολόγηση τους;
11. Πόσο συχνά χρησιμοποιείς αυτές τις τεχνικές;
12. Τι θεωρείς ότι μπορείς να κάνεις για να ενισχύσεις τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο και τις μαθησιακές δραστηριότητες;
13. Πόσο συχνά θεωρείς ότι χρησιμοποιείς αποτελεσματικά τεχνικές για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων;

Γ) ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

1. Σε τι βαθμό μπορείς να δημιουργήσεις ουσιαστικές και λειτουργικές σχέσεις με τους μαθητές σου με μαθησιακές δυσκολίες;
2. Γνωρίζεις πως να διαχειρίζεσαι τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή;
3. Πόσο εύκολα μπορείς να βάλεις του μαθητές σου να δουλέψουν σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες, προκειμένου να τους βοηθήσεις να βελτιώσουν τις συνεργατικές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες;
4. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι μπορείς να συμβάλεις σε θέματα αποτελεσματικής ένταξης στην ομάδα της τάξης τους, τους μαθητές σου

5. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι μπορείς να συμβάλεις στη διαμόρφωση κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων στη γενική τάξη ως προς τους μαθητές που φοιτούν στο ΤΕ; (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσαρμογές των σχολικών εγχειριδίων, προσαρμογές διδακτικών μεθόδων, ρουτίνες για την κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών και τη δημιουργία "ταυτότητας του ανήκειν στην ομάδα της τάξης"

Παράρτημα Δ

Λίστα ελέγχου για την καταγραφή των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των διεργασιών της ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης κατά την διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου.

Δεξιότητες εκπαιδευτικών	Διεργασίες ανατροφοδοτούμενης υποστήριξης:
• Ανίχνευση- Καταγραφή του προβλήματος • Λήψη αποφάσεων για την επιλογή αποτελεσματικής παρέμβασης • Αποτελεσματική εφαρμογή της παρέμβασης • Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση της παρέμβασης	• Συζήτηση για την επιλογή θεμάτων • Εξατομικευμένη επαγγελματική παροχή πληροφοριών • Εξατομικευμένη επαγγελματική καθοδήγηση • Συνεχή ανατροφοδότηση • Αναστοχασμός διαδικασίας

Παράρτημα Ε

Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης και καταγραφής ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή έχουν διδάξει μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί,

Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό εντείνεται στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι ή/και αισθάνεται μόνος στη διαχείριση των σχετικών (και όχι μόνο) προβλημάτων, ιδιαίτερα όταν πραγματικά βρίσκεται σε κάποιο σχολείο που βρίσκεται μακριά από όλες τις διαθέσιμες δομές υποστήριξης, όπως ΚΕΔΔΥ, σχολικοί σύμβουλοι, κλπ.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ορισμένες από τις ιδιαίτερες ψυχοεκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία. Ωστόσο, δεν υπάρχουν παρόμοια ερευνητικά ευρήματα για την εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Έτσι, στόχος της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί μέρος ευρύτερου ερευνητικού project, είναι η καταγραφή των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία. Ως μη αστικό-απομακρυσμένο σχολείο ορίζεται (για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας) κάθε σχολείο που απέχει περισσότερα από 40 χιλιόμετρα από το πλησιέστερο αστικό κέντρο, ή/και βρίσκεται σε νησί, ή/και σε ορεινή περιοχή ή ακριτική περιοχή.

Σας παρακαλούμε θερμά, να συμπληρώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο, καθώς η συνεργασία σας είναι πολύ σημαντική για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας, και ελπίζουμε ότι θα συμβάλλει στην προώθηση των θεμάτων της εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, η συμπλήρωση του είναι εύκολη και απαιτεί μόνο λίγα λεπτά.

Ευχαριστούμε θερμά για τη βοήθειά σας

Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης και καταγραφής
ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών που διδάσκουν
ή έχουν διδάξει μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε
μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί,

Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό εντείνεται στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι ή/και αισθάνεται μόνος στη διαχείριση των σχετικών (και όχι μόνο) προβλημάτων, ιδιαίτερα όταν πραγματικά βρίσκεται σε κάποιο σχολείο που βρίσκεται μακριά από όλες τις διαθέσιμες δομές υποστήριξης, όπως ΚΕΔΔΥ, σχολικοί σύμβουλοι, κλπ.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ορισμένες από τις ιδιαίτερες ψυχοεκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία. Ωστόσο, δεν υπάρχουν παράμοια ερευνητικά ευρήματα για την εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Έτσι, στόχος της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί μέρος ευρύτερου ερευνητικού project, είναι η καταγραφή των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία. Ως μη αστικό-απομακρυσμένο σχολείο ορίζεται (για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας) κάθε σχολείο που απέχει περισσότερα από 40 χιλιόμετρα από το πλησιέστερο αστικό κέντρο, ή/και βρίσκεται σε νησί, ή/και σε ορεινή περιοχή ή ακριτική περιοχή.

Σας παρακαλούμε θερμά, να συμπληρώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο, καθώς η συνεργασία σας είναι πολύ σημαντική για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας, και ελπίζουμε ότι θα συμβάλει στην προώθηση των θεμάτων της εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, η συμπλήρωση του είναι εύκολη και απαιτεί μόνο λίγα λεπτά.

Ευχαριστούμε θερμά για τη βοήθειά σας

* Απαιτείται

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (ΑΝΩΝΥΜΑ)

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Άνδρας☐ Γυναίκα

2. Ειδικότητα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Νηπιαγωγός☐ Δάσκαλος☐ Καθηγητής Φυσικής Αγωγής☐ Άλλες ειδικότητες

3. Μεταπτυχιακές σπουδές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση☐ Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο☐ Χωρίς μεταπτυχιακό

4. Διδακτορικό *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Διδακτορικό στην εκπαίδευση
- ☐ Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο
- ☐ Χωρίς διδακτορικό

5. Χρόνος προϋπηρεσίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ 0 - 1 έτος
- ☐ 1 - 5 έτη
- ☐ 5 και πάνω

6. Το σχολείο που υπηρετώ... *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Βρίσκεται σε αστικό περιβάλλον (στις έδρες των διευθύνσεων εκπαίδευσης)
- ☐ Βρίσκεται σε μικρή πόλη που απέχει λιγότερο από 40 χιλιόμετρα από την έδρα του νομού
- ☐ Απέχει περισσότερα από 40 χιλιόμετρα από το πλησιέστερο αστικό κέντρο
- ☐ Βρίσκεται σε νησί
- ☐ Βρίσκεται σε ορεινή περιοχή
- ☐ Βρίσκεται σε ακριτική περιοχή

7. Έχω υπηρετήσει σε σχολείο που είναι μη αστικό απομακρυσμένο, (όπως ορίζεται στην παρούσα έρευνα). Συγκεκριμένα σε σχολείο που... *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Απέχει περισσότερα από 40 χιλιόμετρα από το πλησιέστερο αστικό κέντρο
- ☐ Βρίσκεται σε νησί
- ☐ Βρίσκεται σε ορεινή περιοχή
- ☐ Βρίσκεται σε ακριτική περιοχή

8. Πόσο καιρό έχω εμπειρία διδασκαλίας σε μη-αστικά-απομακρυσμένα σχολεία? *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ λιγότερο από ένα έτος

☐ 1-5 έτη

☐ πάνω από 5 έτη

9. Πόσους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχετε ή είχατε στην τάξη σας σε μη αστικό-απομακρυσμένο σχολείο; *

Ανίχνευση αναγκών των εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν ή υπηρετούν σε μη αστικά απομακρυσμένα σχολεία

10. 1. Κατά την υπηρεσία σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, θεωρούσατε/θεωρείτε αναγκαία τη συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ στο οποίο ανήκετε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

11. 2. Η χιλιομετρική απόσταση και η δυσκολία πρόσβασης στο ΚΕΔΔΥ επηρεάζει τη συνεργασία σας; *

Να επισημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

12. 3. Ποια θέματα αποτέλεσαν τη βάση της συνεργασίας σας με το ΚΕΔΔΥ; *

---

13. 4. Για τους μαθητές σας (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) που αξιολογήθηκαν από το ΚΕΔΔΥ, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Άλλο (ορίστε το στην παρακάτω ερώτηση)

14. 5. Για τους μαθητές σας (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) που αξιολογήθηκαν από το ΚΕΔΔΥ, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης; (μπορείτε να αναπτύξετε την άποψή σας) *

15. 6. Υπάρχει ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

16. 7. Η καθυστέρηση στελέχωσης ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ αποτελεί πρόβλημα; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

17. 8. Η χιλιομετρική απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα και τα ΚΕΔΔΥ επηρεάζει την έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

18. 9. Θα ήταν χρήσιμο ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

19. 10. Χρειάζεστε ψυχοεκπαιδευτικό υλικό υποστήριξης για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; *

Να επισημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

20. 11. Περιγράψτε τι υλικό θα θέλατε *

---

21. 12. Η συνεργασία με μια διεπιστημονική ομάδα(ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό) θα σας βοηθούσε να εφαρμόσετε το παραπάνω υλικό? *

Να επισημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

22. 13. Η συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα σας βοηθούσε στην κατάρτιση και εφαρμογή του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; *

Να επισημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

23. 14. Έχετε ανάγκη υποστήριξης για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων εκμάθησης και εμπέδωσης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ
☐ Πάρα πολύ

24. 15. Θα σας ήταν χρήσιμη η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από μια διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό); *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ
☐ Πάρα πολύ

25. 16. Θα ζητούσατε από αυτήν την διεπιστημονική ομάδα πληροφορίες και καθοδήγηση για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη τάξη; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ
☐ Πάρα πολύ

26. 17. Πιστεύετε ότι η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να συμβάλει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ
☐ Πάρα πολύ

27. 18. Θεωρείτε ότι η αποτελεσματική συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να βελτιώσει την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητά σας αναφορικά με την διδασκαλία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ
☐ Πάρα πολύ

28. 19. Ποια στοιχεία θεωρείτε ότι θα ήταν απαραίτητα για την αποτελεσματική συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας και των εκπαιδευτικών; *

---

29. 20. Χρειάζεστε υποστήριξη από ψυχολόγο (επιλέξτε παρακάτω) *

---

30. 20. Α. για τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

31. 20. Β. Για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων των μαθητών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

32. 20. Γ. Για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

33. 20. Δ. Για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

34. 20. Ε. Για την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

35. 21. Στο πλαίσιο της υπηρεσίας σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, είχατε ή έχετε προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πολύ
- ☐ Πάρα πολύ

36. 22. Η συνεργασία με ψυχολόγο θα σας βοηθούσε στην διαχείριση των προβλημάτων με τους γονείς; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ
☐ Πάρα πολύ

37. 23. Στο πλαίσιο της υπηρεσίας σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, αντιμετωπίζετε προβλήματα συνεργασίας με τους συναδέλφους σας για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ
☐ Πάρα πολύ

38. 24. Έχετε ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ
☐ Πάρα πολύ

39. 25. Το γεγονός ότι υπηρετείτε ή υπηρετούσατε σε απομακρυσμένα σχολεία επηρεάζει ή επηρέασε τις δυνατότητές σας για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
☐ Λίγο
☐ Αρκετά
☐ Πολύ
☐ Πάρα πολύ

40. 26. Έχετε εμπειρία από εξ΄ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών; *

Να επισημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πολύ
- ☐ Παρά πολύ

41. 27. Η συμμετοχή σας στα επιμορφωτικά προγράμματα έγινε με πρωτοβουλία δική σας ή του Υπουργείου Παιδείας; *

42. 28. Πιστεύετε ότι η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην διαδικασία της εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

43. 29. Για να μπείτε στα επιμορφωτικά προγράμματα χρησιμοποιείτε *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ laptop

☐ tablet

☐ κινητό

☐ σταθερό υπολογιστή

44. 30. Πόση εμπειρία έχετε στη χρήση της τεχνολογίας για την επαγγελματική σας επιμόρφωση; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

45. 31. Χρειάζεστε υποστήριξη για την χρήση των νέων μορφών τεχνολογίας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

46. 32. Στο πλαίσιο της υπηρεσίας σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, πιστεύετε ότι ένα εξ' αποστάσεως πρόγραμμα που θα υλοποιείται μέσω της χρήσης της τεχνολογίας και θα σας παρέχει συνεχή επικοινωνία, υποστήριξη και ανατροφοδότηση από την διεπιστημονική ομάδα, θα μπορούσε να σας βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Καθόλου

☐ Λίγο

☐ Αρκετά

☐ Πολύ

☐ Πάρα πολύ

47. 33. Τι προτείνετε για την άρση των πιθανών εμποδίων στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες; *

Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας!

Τα στοιχεία που συλλέγονται με το παρόν ερωτηματολόγιο, μετά την επεξεργασία τους θα δημοσιευτούν σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά, ως μέρος ευρύτερου ερευνητικού project.

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.