



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και
την Υγεία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για
συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με
μαθησιακές δυσκολίες»*

Κοτσιφάκη Ελένη

A.M.: 23

ΕΠΗΒΛΕΠΟΥΣΑ: Παντελιάδου Σουζάνα

ΜΕΛΗ: Αργυρόπουλος, Β./Κλεφτάρας, Γ.

Βόλος, Οκτώβριος 2011



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10191/1
Ημερ. Εισ.: 15-12-2011
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.9
ΚΟΤ

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Περιεχόμενα.....	1
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Ευχαριστίες.....	5
Εισαγωγή.....	6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο.....	8
1.1. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη γενικής εκπαίδευσης....	8
1.2. Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	11
1.3. Εμπόδια στην υλοποίηση των προσαρμογών.....	14
1.4. Ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη.....	17
2 Διαλεκτική συμβουλευτική.....	19
2.1. Ορίζοντας τη διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολείο.....	19
2.2. Μοντέλα διαλεκτικής συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο.....	21
2.2.1. Διαλεκτική συμβουλευτική ψυχικής υγείας.....	21
2.2.2. Συμπεριφοριστική διαλεκτική συμβουλευτική.....	23
2.2.3 Οργανωτική διαλεκτική συμβουλευτική.....	26
2.3. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς.....	27
2.4. Διαλεκτική συμβουλευτική σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο.....	29
2.5. Έρευνες για την αποτελεσματικότητα της διαλεκτικής συμβουλευτικής με εκπαιδευτικούς.....	30
3 Ο Σύμβουλος.....	33
3.1. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του συμβούλου.....	33
3.2. Εξωτερικοί ή εσωτερικοί σύμβουλοι.....	35
4 Η κατάσταση στην Ελλάδα.....	37
4.1. Η ελληνική πραγματικότητα.....	37
4.2. Έρευνες για ανάγκες εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	38

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5	Μεθοδολογία της έρευνας.....	40
5.1.	Σκοπός της παρούσας έρευνας.....	40
5.2.	Ερευνητικά ερωτήματα.....	40
5.3.	Περιγραφή του δείγματος της έρευνας.....	41
5.4.	Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	41
5.5.	Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	42
5.6.	Αξιοπιστία του εργαλείου.....	45
5.7.	Διεξαγωγή της έρευνας.....	45
6	Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	47
7	Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	59
7.1.	Συμπεράσματα.....	59
7.2.	Περιορισμοί της έρευνας.....	64
7.3.	Προτάσεις.....	65
	Βιβλιογραφία.....	66
	Παράρτημα Ι.....	78
	Παράρτημα ΙΙ.....	85

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η σημαντική ανάπτυξη του χώρου της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνδυασμό με την ένταξή τους στο περιβάλλον της συνηθισμένης τάξης, έχει οδηγήσει στην ανάδειξη νέων αναγκών υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη παροχής γνώσεων ειδικής αγωγής κατά τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπει την ορθή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην ελληνική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπονται χωρίς στήριξη να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα ιδιαίτερα προβλήματα των παιδιών στην τάξη τους, και δυστυχώς συχνά αποτυγχάνουν ή αρνούνται να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη. Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εξετάζεται αν οι παράγοντες φύλο, επίπεδο σπουδών, χρόνια υπηρεσίας και ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση σε αυτές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το προφίλ του συμβούλου, στο αν επιθυμούν τη συνεργασία μαζί του σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, στη συχνότητα της συνεργασίας και τέλος το επιστημονικό του υπόβαθρο. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ενώ η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο spss. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 335 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δημοτικά σχολεία 8 διαφορετικών νομών της χώρας. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη σε θεματικές όπως η τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών, οι ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις και η διδακτική αξιολόγηση ενώ όσοι έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας θεωρούν ότι έχουν μικρότερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με αυτούς που έχουν 5-10.

Abstract

In the past few years, the important development of the education of children with special educational needs, in conjunction with their integration in the usual classroom environment, has led to the development of new needs for teacher's support. Lack of special educational knowledge during the teacher's undergraduate studies does not allow for the appropriate handling of the particular needs of these children. In the Greek educational system, teachers are abandoned without support, left to face the particular problems of children alone, and unfortunately often fail or refuse to accept any responsibility. This project investigates teachers' needs in relation to consultation in conditions of integration of students with learning disabilities to the educational environment and examines if factors such as sex, level of education, years of service and the existence of students with learning disabilities in the classroom, have an important effect on them. Particular emphasis is given in the teachers' opinion for the profile of the consultant, regarding their will for collaboration with him in an individual or group level, the frequency of collaboration and finally his scientific background. A questionnaire was used as the data collection tool while the statistical analysis of data was performed using the statistical tool SPSS. The research sample constitutes of 335 primary education teachers from municipal schools of 8 different prefectures of the country. According to the conclusions of this research teachers have bigger need for consultation in areas such as the modification of students behaviour, the special instructive approaches and the educational assessment while teachers with a professional experience of more than 20 years consider that they have smaller need for consultation compared with those that have 5-10 years of service.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άτομα που με βοήθησαν στη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα κ. Σουζάνα Παντελιάδου για την αποδοχή της επίβλεψης της παρούσας εργασίας, την ευρύτητα στην προσέγγιση, τις εύστοχες παρατηρήσεις και τις πολύτιμες συμβουλές της οποτεδήποτε τη χρειάστηκα εις βάρος του προσωπικού της χρόνου.

Επίσης, ευχαριστώ τον κ. Βασίλη Αργυρόπουλο και τον κ. Γιώργο Κλεφτάρα για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή καθώς και τον κ. Αβραμίδα Ηλία για την πολύτιμη βοήθειά του στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Παράλληλα, ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για της ανάγκες της παρούσας εργασίας αλλά και αυτούς που αρνήθηκαν, καθώς συνετέλεσαν στην εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Στο πλαίσιο αυτό, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους συναδέλφους και φίλους μου Δώρα Ζαρκάδη, Φωτεινή Γρηγορίου, Ντίνα Αναγνώστου, Ντόνα-Μαρία Καβρουλάκη, Μαρία Χαραλαμπίδου, Λίνα Λυραντωνάκη, Σοφία Σηφάκη, Γιώργο Τζωρτζακάκη, Βίκυ Σκαρλάτου, Νατάσσα Τοματζόγλου και Αναστασία Δροσινάκη χωρίς τους οποίους το δείγμα της έρευνας θα ήταν πολύ μικρότερο...

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Βάσω Ασλάνογλου για την υπομονή, το χαμόγελό της και το εξαιρετικά άμεσο στην επικοινωνία.

Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου για την ψυχολογική, οικονομική και ηθική τους συμπαράσταση.

Εισαγωγή

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν στα γενικά σχολεία ακολουθώντας το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Προκειμένου όμως να επιτευχθεί η αποτελεσματική μάθηση και η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών αυτών στην τάξη κρίνεται αναγκαία η προσαρμογή του υπάρχοντος πλαισίου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Cohen & Lynch, 1991).

Οι τροποποιήσεις του κοινού αναλυτικού προγράμματος διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή αλλά και το πρόγραμμα και τις συνθήκες της εκάστοτε τάξης παίρνοντας διαφορετικές μορφές κάθε φορά. Η έλλειψη παροχής γνώσεων ειδικής αγωγής κατά τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπει την ορθή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην ελληνική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπονται χωρίς στήριξη να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα ιδιαίτερα προβλήματα των παιδιών στην τάξη τους, και δυστυχώς συχνά αποτυγχάνουν ή αρνούνται να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη. Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εξετάζεται αν οι παράγοντες φύλο, επίπεδο σπουδών, χρόνια υπηρεσίας και ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση σε αυτές.

Η εργασία αυτή συγκροτείται από δύο μέρη:

Α΄ Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση

Αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης και περιλαμβάνει τα ακόλουθα κεφάλαια:

Κεφάλαιο 1^ο : Ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη, τις προσαρμογές που απαιτούνται για να φοιτούν οι μαθητές αυτοί ισότιμα με τους υπόλοιπους, τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των προσαρμογών και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη.

Κεφάλαιο 2^ο : Διαλεκτική συμβουλευτική

Στο 2^ο κεφάλαιο, ορίζεται η διαλεκτική συμβουλευτική, πραγματοποιείται περιγραφή των βασικότερων μοντέλων διαλεκτικής συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο και τέλος γίνεται αναφορά για τη διαλεκτική συμβουλευτική σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Τέλος

παρουσιάζονται αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαλεκτικής συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 3^ο : Ο Σύμβουλος

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του συμβούλου όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία και παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του εσωτερικού και του εξωτερικού συμβούλου.

Κεφάλαιο 4^ο : Η κατάσταση στην Ελλάδα

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά για την κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τη συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και παρουσιάζονται αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική.

Β΄ Μέρος: Ερευνητική προσέγγιση

Αναφέρεται στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ανάγκες τους για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και περιλαμβάνει:

Κεφάλαιο 5^ο : Μεθοδολογία της έρευνας

Το 5^ο κεφάλαιο αναφέρεται στην προβληματική της έρευνας, στο σκοπό και στους στόχους της, στη μέθοδο ανάλυσης και στη μέθοδο συλλογής δεδομένων, στο μέσο συλλογής δεδομένων και τέλος στη διεξαγωγή και στο δείγμα της έρευνας.

Κεφάλαιο 6^ο : Παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με το στατιστικό πακέτο spss.

Κεφάλαιο 7^ο : Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στο κεφάλαιο 7 της εργασίας αυτής, αναφέρονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παραπάνω μελέτη και γίνεται σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Στη συνέχεια γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα αλλά και προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων.

Θεωρητική προσέγγιση

1. Ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο

1.1. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη γενικής εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που δε φέρουν εμφανείς αναπηρίες βρίσκονται σε κανονικές τάξεις χωρίς καμία απολύτως υποστήριξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Πιο συγκεκριμένα η εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να γίνεται είτε στο πλαίσιο της τάξης του γενικού σχολείου είτε στο πλαίσιο των τμημάτων ένταξης (Παντελιάδου, 2007). Η παρουσία των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία και η αυξανόμενη ένταξή τους στις γενικές τάξεις απαιτεί αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Η τοποθέτηση του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη χωρίς την παροχή πρόσθετης βοήθειας ή την εφαρμογή προσαρμογών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα «πρόχειρο» μέτρο που ενδέχεται να υποβαθμίζει και όχι να προάγει την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται στο μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης πρέπει να είναι σε θέση να διδάξει όλους τους μαθητές (Foreman, 2001).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών οι γενικοί εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι θετικοί σχετικά με την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη (Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991). Οι γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί πιστεύουν στο βασικό δικαίωμα του μαθητή να εκπαιδευτεί στη γενική τάξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν από ότι να απορρίπτουν την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη (Forlin, Douglas & Hattie, 1996).

Όπως αναφέρεται σε σχετικές μελέτες οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη έχει άμεσο αντίκτυπο στην επιτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Allinder, 1995). Ωστόσο υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Feldman & Altman, 1985). Αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν θεωρητικά θετική στάση απέναντι στην ένταξη ωστόσο στην πράξη φαίνεται ότι η στάση τους είναι λιγότερο ευνοϊκή. Ακόμη ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ένταξη των μαθητών με ήπιες

εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια του ωραρίου, στην πράξη η μερική ένταξη λαμβάνει μεγαλύτερη υποστήριξη από τους δασκάλους (Forlin, Douglas & Hattie, 1996) καθώς με την πλήρη ένταξη οι δάσκαλοι κρίνουν ότι οι μαθητές δε θα αποκομίσουν τα απαραίτητα οφέλη (Semmel et al., 1991). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αντιμετώπιση των μαθητών με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους δημιουργεί μεγαλύτερο άγχος από την αντιμετώπιση των υπόλοιπων μαθητών (Forlin, Hattie & Douglas, 1996) ενώ οι μαθητές με ήπιες αναπηρίες βρέθηκαν να είναι λιγότερο επιθυμητοί σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Roberts & Zubrick, 1992). Σύμφωνα με τους Semmel et al. (1991) υπάρχουν ενδείξεις ότι οι γενικοί εκπαιδευτικοί προτιμούν το να πηγαίνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα τμήματα ένταξης από ότι να τους αντιμετωπίζουν στην τάξη. Με αυτή τη διαδικασία ελαττώνεται ο χρόνος που αφιερώνουν στους μαθητές αυτούς στην κανονική τάξη και επιπλέον οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν πιο δύσκολα σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Στην κατεύθυνση αυτή, μπορούν να επωφεληθούν από την εκπαίδευση τους στη γενική τάξη μόνο αν η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Salend, 1994). Για να έχουν πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα οι μαθητές αυτοί οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας (Cohen & Lynch, 1991) και να εμπλουτίσουν το μάθημα με περισσότερο οπτικοακουστικό υλικό. Για την παροχή βοήθειας σε σχέση με την κατάκτηση νέων εννοιών ή με την ολοκλήρωση εργασιών, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να χρησιμοποιούν πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και να αξιολογούν κάθε φορά την αποτελεσματικότητά του (Cowley, 1996). Προκειμένου να ληφθεί μέριμνα για τις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικό να παρέχεται συγκεκριμένη και σαφής διδασκαλία μέσω της ανάπτυξης ειδικών προγραμμάτων. Η εκπόνηση των προγραμμάτων δεν είναι ένας εύκολος στόχος ωστόσο είναι δυνατόν να εφαρμόσουν τέτοια προγράμματα σε δομημένα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας (Perry, 1993). Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν οι Canon, Idol & West (1992) οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως και όλοι οι άλλοι μαθητές στην κανονική τάξη ωφελούνται από όμοιες αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Η προϋπόθεση είναι ότι οι δάσκαλοι της γενικής τάξης χρησιμοποιούν μία ποικιλία μηχανισμών και διαδικασιών για να πραγματοποιήσουν προσαρμογές ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

Για να είναι επιτυχημένα τα προγράμματα θα πρέπει να γίνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα και να παρέχεται αποτελεσματική διδασκαλία (Edgar, 1992). Όταν οι στρατηγικές διδασκαλίας δεν είναι επιτυχημένες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τροποποιούν τις προσεγγίσεις τους μέχρι να βρουν μεθόδους που βελτιώνουν τα αποτελέσματα των μαθητών (Ysseldyke, 1999). Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εξακολουθούν να παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι δάσκαλοι δεν πραγματοποιούν τις κατάλληλες προσαρμογές που απαιτούνται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βρέθηκε ότι δεν αλλάζουν το περιεχόμενο ή το βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Schumm & Vaughn, 1992). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί έκαναν πολύ λίγες προσαρμογές στις μεθόδους διδασκαλίας όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τοποθετούνταν στην τάξη τους (Ysseldyke, et. al., 1990).

Οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για να αποφασίσουν πώς να προσαρμόσουν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν ενταχτεί στην τάξη τους (Elleett, 1993). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθορίσει πότε μια προσαρμογή είναι απαραίτητη ώστε να διασφαλιστεί ότι ο μαθητής θα συμμετέχει στις μαθησιακές εμπειρίες στην ίδια βάση όπως οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Για την προσαρμογή των προγραμμάτων και των πρακτικών έτσι ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών και να αναδειχθούν οι δυνατότητές τους υπάρχει εξάρτηση από την εμπειρία των γενικών εκπαιδευτικών (Peggy, 1993). Οι γενικοί εκπαιδευτικοί φαίνονται ανεπαρκείς ή απρόθυμοι να προσαρμόσουν το περιβάλλον της τάξης ή να υλοποιήσουν άλλες προσαρμογές πιθανά επειδή πιστεύουν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να τα καταφέρουν (Ysseldyke, et. al., 1990).

Ειδικότερα, η εφαρμογή της ένταξης προϋποθέτει την ανάπτυξη ουσιαστικών συστημάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Florian, 1998) ενώ η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής φαίνεται πως αποτελεί παράγοντα-κλειδί στην δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων (Klinger & Vaughn, 2002).

Η βιβλιογραφία τονίζει την ανάγκη για την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο κανονικό σχολείο.

1.2. Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί για να επιτευχθεί η αποτελεσματική μάθηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αναγκαίες οι προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων προκειμένου αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Οι προσαρμογές επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να τροποποιούν τις διδακτικές πρακτικές έτσι ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (McDonnell, Mathot-Buckner, Thorson & Fister, 2001). Σύμφωνα με τον Chalmers (1991) οι προσαρμογές αποτελούν μία αργή διαδικασία «που εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου με υπομονή, επιμονή και στόχο να ικανοποιήσει τις ανάγκες του κάθε μαθητή».

Τα σχολεία είναι απαραίτητο να υλοποιούν τις κατάλληλες προσαρμογές ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές με αναπηρία να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους. Μια προσαρμογή είναι επιτυχημένη αν ο εκπαιδευτικός υπολογίσει κατά την εφαρμογή της τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Το αναλυτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθούν ώστε να καλύψουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Όλοι οι μαθητές είναι σημαντικό να έχουν πρόσβαση σε όλες τις δραστηριότητες τους σχολείου συμπεριλαμβανομένων των εκδρομών και των αθλητικών εκδηλώσεων (Commonwealth of Australia, 2005).

Υπάρχουν πολλά είδη τροποποιήσεων ή προσαρμογών που μπορούν να γίνουν προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλά παραδείγματα προσαρμογών που μπορούν να εφαρμοστούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικές πρακτικές. Μερικές προσαρμογές μπορεί να αναφέρονται στον τρόπο σύνθεσης της ομάδας, στην ανάθεση εργασιών, στις πηγές ή στην πιο άμεση εμπλοκή των ενηλίκων (Jenkins, Antil, Wayne & Vadasy, 2003· Konza, 2005). Κατά την προσαρμογή στην ανάθεση των εργασιών οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κάνουν μια σειρά από ρυθμίσεις όπως για παράδειγμα την τροποποίηση των εκπαιδευτικών υλικών (McDonnell, et al., 2001). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών όπως η χρήση φακέλου δειγμάτων εργασίας του μαθητή (portfolio) (Dieker & Murawski, 2003). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υλοποιούν κάποιες ρυθμίσεις στο περιβάλλον της τάξης προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι ρυθμίσεις αυτές μπορεί να αφορούν σε τροποποιήσεις στη διάταξη των καθισμάτων, στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και στην παροχή

αρκετού χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Hoover, 1990).

Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να ταξινομήσουν και να ομαδοποιήσουν τις προσαρμογές αυτές. Ο Hoover (1990) προσδιορίζει τέσσερα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος που πρέπει να προσαρμοστούν: το περιεχόμενο, οι στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό περιβάλλον και οι συμπεριφορές των μαθητών.

Ο Ysseldyke (1999) αναφέρει τέσσερα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας: το σχεδιασμό, τη διαχείριση, την παροχή και την αξιολόγηση. Τα καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές επιτυγχάνονται με τη μεθοδική χρήση των δοκιμασμένων αρχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μία συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας δίνεται έμφαση σε δύο άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο πρώτος άξονας απαρτίζεται από τρία στοιχεία: την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Στο δεύτερο άξονα, δηλαδή στο αναλυτικό πρόγραμμα διακρίνονται επίσης τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο, η επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν (Tomlinson, 2000).

Από τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τα αποτελέσματα των προσαρμογών προκύπτει μία αύξηση στο επίπεδο της συμμετοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (McDonnell, et. al, 2001). Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές ωφελούνται από την εργασία σε μικρές ομάδες, από δομημένες ομάδες συνεργασίας στις κανονικές τάξεις και συνολικά από το σύνολο των προσαρμογών (Jenkins et al., 2003). Οι στρατηγικές διδασκαλίας επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εργάζεται με όλα τα παιδιά ενώ καλλιεργείται η ανεξαρτησία των μαθητών (Dieker & Murawski, 2003).

Οι Scott et al. (1998) κάνοντας μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταλήγουν σε οχτώ κατηγορίες μέσα στις οποίες μπορούν να ενταχτούν όλες οι προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος που κάνουν οι δάσκαλοι της γενικής τάξης. Οι κατηγορίες αυτές είναι: τροποποίηση της διδασκαλίας, τροποποίηση εργασιών, διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης, διδακτική ομαδοποίηση, προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού, προσαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τροποποίηση συμπεριφοράς και αξιολόγηση.

Παρακάτω αναφέρονται μερικές από τις κυριότερες προσαρμογές και τροποποιήσεις που προτείνονται στη βιβλιογραφία σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

	Προσαρμογές/Τροποποιήσεις	Βιβλιογραφία
1	Δημιουργία των κατάλληλων ομάδων μαθητών ανάλογα μου τους στόχους της διδασκαλίας.	Bender, 1992
2	Εφαρμογή της «διδασκαλίας μεταξύ συνομηλίκων» αναθέτοντας στους μαθητές άλλοτε το ρόλο του διδάσκοντα και άλλοτε του διδασκόμενου.	Hoover, 1990
3	Εφαρμογή της εξομοιωμένης διδασκαλίας όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.	Hoover, 1990· Vaughn, et al, 1999
4	Χρήση για παιδαγωγικούς σκοπούς συγκεκριμένων περιοχών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας π.χ. γωνία της ηρεμίας, γωνία της μελέτης κ.λπ.	Hoover, 1990· Vaughn, et al, 1999
5	Δημιουργία ενός φακέλου δεγμάτων εργασίας του μαθητή (portfolio).	Paulson, Paulson & Meyer, 1991
6	Προσαρμογή των γραπτών δοκιμασιών (tests) στις ανάγκες των μαθητών.	Katsiyannis, et al, 2000
7	Καταγραφή των λαθών των μαθητών με ακρίβεια και στη συνέχεια ομαδοποίησή τους (ανάλυση λαθών).	Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Salend, 1994
8	Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων για τη διόρθωση και την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών.	Schumm & Vaughn, 1991
9	Προσαρμογή των κριτηρίων βαθμολόγησης.	Schumm & Vaughn, 1991
10	Σχεδιασμός εξομοιωμένων προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς.	Katsiyannis, et al, 2000· Bender, 1992· Hoover, 1990· Vaughn, et al, 1999
11	Ερμηνεία των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών προκειμένου να τις τροποποιηθούν.	Choate, 1997
12	Εφαρμογή των κατάλληλων «προγραμμάτων ενίσχυσης» για την απόκτηση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς.	Higgins, Williams, McLaughlin, 2001
13	Εκπαίδευση των μαθητών στις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. έκφραση διαμαρτυρίας).	Vaughn, et al, 1999
14	Εκπαίδευση των μαθητών να ρυθμίζουν μόνοι τους τη συμπεριφορά τους (στρατηγικές αυτορρύθμισης).	Choate, 1997· Algozzine & Ysseldyke, 1992
15	Εκπαίδευση των μαθητών στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ώστε να προσαρμόζονται πιο αποτελεσματικά στο κοινωνικό περιβάλλον.	Algozzine & Ysseldyke, 1992
16	Χρήση τεχνικών για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.	Lawrence, 1987
17	Διασφάλιση της τήρησης των κανόνων της τάξης.	Schumm & Vaughn, 1991
18	Ανάλυση μιας δραστηριότητας των μαθητών σε βήματα (ανάλυση έργου).	Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Vaughn et al, 1999· Salend, 1994
19	Αξιολόγηση των κινήτρων των μαθητών για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.	Voltz, et al, 2001· Παντελιάδου, 2009
20	Τροποποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	Voltz, et al, 2001· Παντελιάδου, 2009
21	Παροχή άμεσης ανατροφοδότησης στους μαθητές.	Chalmers, 1991
22	Δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη.	Scruggs & Mastropieri, 1992
23	Δημιουργία κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη.	Scruggs & Mastropieri, 1992
24	Ρύθμιση της φυσικής διάταξης της αίθουσας έτσι ώστε να μη διασπάται η προσοχή των μαθητών.	Bender, 2004
25	Χρήση κατάλληλων νύξεων και χρονοδιαγραμμάτων έτσι ώστε η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη να γίνεται γρήγορα και χωρίς διακοπή.	Alper et al, 1995

26	Χρήση αποτελεσματικών ερωτήσεων έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.	Choate, 1997
27	Χρήση μνημονικών βοηθημάτων και τεχνικών (π.χ. ακροστιχίδες).	Bender, 1992· Algozzine & Ysseldyke, 1992· Παντελιάδου, 2009
28	Χρήση εναλλακτικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας (π.χ. διαδραστικός πίνακας, διαφανοσκόπιο, ταινίες, διαδίκτυο κ.ά.).	Salend, 1994
29	Διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών για το πώς να κρατούν σημειώσεις.	Kochhar & West, 1996· Scruggs & Mastropieri, 1992· Παντελιάδου, 2009
30	Διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών οργάνωσης (π.χ. πίνακας καθηκόντων).	Παντελιάδου, 2009
31	Διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών μελέτης (π.χ. ανάπτυξη γνωστικών χαρτών).	Deshler, Ellis & Lenz, 1996· Ellett, 1993
32	Διδασκαλία της παρακολούθησης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών από τους ίδιους.	Bender, 1992· Hoover, 1990
33	Διδασκαλία στρατηγικών συμμετοχής σε διαγωνίσματα.	Παντελιάδου, 2009
34	Διδασκαλία στρατηγικών διαχείρισης του χρόνου.	Παντελιάδου, 2009
35	Εφαρμογή δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης (π.χ. ανάλυση λέξεων σε φωνήματα κ.ά.).	Παντελιάδου, 2009
36	Εφαρμογή δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας.	Παντελιάδου, 2009
37	Χρήση τεχνικών για την ενίσχυση της ορθογραφίας.	Παντελιάδου, 2009
38	Διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης κειμένου (π.χ. επισκόπηση λεξιλογίου).	Παντελιάδου, 2009· Brown, Palinscar & Arbruster, 1994
39	Εφαρμογή τεχνικών για την ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου (π.χ. τεχνικές γέννησης ιδεών).	Παντελιάδου, 2009
40	Διδασκαλία στους μαθητές βασικών υπολογιστικών στρατηγικών στα μαθηματικά.	Αγαλιώτης, 2000
41	Διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων στα μαθηματικά.	Αγαλιώτης, 2000

1.3. Εμπόδια στην υλοποίηση των προσαρμογών

Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης είναι πρόθυμοι να πραγματοποιήσουν προσαρμογές προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική μάθηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο δεν το θεωρούν ιδιαίτερα εφικτό (Schumm & Vaughn, 1995; Scott, Vitale, & Masten, 1998). Ενώ οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι τροποποιήσεις είναι ιδιαίτερα βοηθητικές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρούν ότι αυτό δεν μπορεί πρακτικά να εφαρμοστεί στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν συνήθως να κάνουν προσαρμογές που απαιτούν ελάχιστο χρόνο προετοιμασίας και που θα ωφελήσουν το σύνολο των μαθητών και όχι μόνο μία συγκεκριμένη ομάδα αυτών (Baker & Zigmond, 1995). Παράλληλα, σύμφωνα με άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να πραγματοποιήσουν προσαρμογές καθώς έχουν την αντίληψη ότι αυτό δεν είναι δίκαιο για τους υπόλοιπους μαθητές (Schumm & Vaughn, 1995) ή ακόμη ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να είναι σε θέση

να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινού αναλυτικού προγράμματος αφού έχουν τοποθετηθεί στη γενική τάξη (Vaughn & Schumm, 1994). Συμπερασματικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν αρκετές προσαρμογές προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ουσιαστική ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη. Σύμφωνα με την deBettencourt, (1999) παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εφαρμόζουν ένα οργανωμένο σχέδιο διδασκαλίας και τηρούν απλές κατευθύνσεις, ελάχιστοι χρησιμοποιούν εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης και μεταγνωστικές στρατηγικές οι οποίες διευκολύνουν τους μαθητές αυτούς.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προβληματισμού είναι σημαντικό να αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν δυσκολία στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο ανεπαρκής χρόνος, τα περιορισμένα υλικά και η αμφιβολία σχετικά με τους τρόπους που πρέπει να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα πιο συχνά προβλήματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Hay & Win, 2005· Schaddock, Neill, van Limbeek & Hoffman-Raar, 2007). Η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί αρκετό χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού, τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν (Hay & Win, 2005· Schumm & Vaughn, 1995). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο χρόνος που πρέπει να αφιερωθεί προκειμένου να γίνουν οι τροποποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, λειτουργεί εις βάρος των υπόλοιπων μαθητών και ελαττώνει τις ευκαιρίες τους για μάθηση (Conway, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί σε πολλές μελέτες αναφέρουν ότι η έλλειψη οικονομικών πόρων (Scruggs & Mastropieri, 1996· Schumm & Vaughn, 1992) καθιστά ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στην τάξη. Η χρηματοδότηση επηρεάζει άμεσα την παροχή εξειδικευμένου τεχνολογικού εξοπλισμού, την κατασκευή κατάλληλων κτιριακών υποδομών, τη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικού υλικού, το χρόνο παροχής υποστήριξης από τον ειδικό παιδαγωγό.

Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη σε συνδυασμό με τη διαφορετικότητα των αναγκών και των ενδιαφερόντων του κάθε μαθητή καθιστά ακόμη δυσκολότερο το έργο των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης (Vaughn & Schumm, 1992). Οι προσαρμογές και οι τροποποιήσεις είναι δύσκολο να εφαρμοστούν ενώ γίνεται προσπάθεια να διατηρηθεί ο ρυθμός διδασκαλίας για το μέσο όρο των μαθητών (Schumm & Vaughn, 1995).

Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας για την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης σε σχέση τις διδακτικές τους ικανότητες (Scruggs & Mastropieri, 1996· Schumm, Vaughn, Gordon & Rhothlein, 1994). Αναλυτικότερα, η έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων, εμπειρίας και δεξιοτήτων δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς μία ανασφάλεια σε σχέση με την αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Είναι σημαντικό να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι η έλλειψη της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της επιστημονικής καθοδήγησης και υποστήριξης από εξειδικευμένο προσωπικό και της εποικοδομητικής συνεργασίας με τους γονείς αποτελούν από τα σημαντικότερα εμπόδια στην τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Engelbrecht et al., 2003).

Εκτός όμως από τα παραπάνω εμπόδια που φαίνεται να συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερο ρόλο στην επιθυμία τους για εφαρμογή των προσαρμογών αυτών φαίνεται να παίζουν και κάποιες άλλες παράμετροι όπως η ηλικία των εκπαιδευτικών (Barnatt & Kabzems, 1992), η εκπαιδευτική εμπειρία (Barnatt & Kabzems, 1992) και οι μεταπτυχιακές σπουδές (Leyser & Tappendorf, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή φαίνεται να πραγματοποιούν πιο εύκολα προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πραγματοποιούν πιο περιορισμένες (Leyser & Tappendorf, 2001).

Στην κατεύθυνση αυτή, οι έρευνες δείχνουν ότι μία αύξηση στο χρόνο συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών με τους δασκάλους ειδικής αγωγής μπορεί να αυξήσει την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη (deBettencourt, 1999). Ως εκ τούτου η ανεπαρκής υποστήριξη από συμβούλους, σχολικούς ψυχολόγους, δασκάλους ειδικής αγωγής ή αντίστοιχες υπηρεσίες μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των προσαρμογών που εφαρμόζονται στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (Chalmers, et al., 1998).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

1.4. Ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη

Τα τελευταία χρόνια, η σημαντική ανάπτυξη του χώρου της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνδυασμό με την άμεση προοπτική της σχολικής τους ένταξης στο περιβάλλον της συνηθισμένης τάξης, έχει οδηγήσει στην ανάδειξη νέων αναγκών συμβουλευτική υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη παροχής γνώσεων ειδικής αγωγής κατά τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπει την ορθή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπονται χωρίς στήριξη να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα ιδιαίτερα προβλήματα των παιδιών στην τάξη τους, και δυστυχώς συχνά αποτυγχάνουν ή αρνούνται να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη. Για να θεωρηθεί επιτυχημένη μία απόπειρα ένταξης, χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης και διαφορετική αντιμετώπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε προγράμματα ένταξης οφείλει να διαθέτει τα μέσα ώστε να χρησιμοποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό που απαιτείται ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας του. Στην ελληνική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στο έργο τους από τις απαιτήσεις και τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και συχνά καταλήγουν να αντιμετωπίζουν τη διδακτική διαδικασία ως ρουτίνα που επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο. Μία τέτοια αντιμετώπιση της διδακτικής διαδικασίας στερεί από τον εκπαιδευτικό την ελευθερία του, περιορίζει τη φαντασία του και είναι τελείως αντίθετη με τις προϋποθέσεις και τους στόχους της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν δημιουργικά σε σχέση με τις ανάγκες της ομάδας τους και να καλλιεργήσουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, πρέπει να τους παρέχεται η ανάλογη ευελιξία από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και να θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να αναλάβει τέτοιο ρόλο. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα για επιμόρφωση, αλλά και συνεχής στήριξη και συνεργασία με διάφορους φορείς, όπως σχολικοί σύμβουλοι, διεπιστημονική ομάδα και συνάδελφοι (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Ειδικότερα, η εφαρμογή της ένταξης προϋποθέτει την ανάπτυξη ουσιαστικών συστημάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Flogian, 1998) ενώ η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής φαίνεται πως αποτελεί παράγοντα-κλειδί στην δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων (Klinger & Vaughn, 2002).

Στα σχολεία ένταξης τόσο οι γενικοί όσο και ειδικοί εκπαιδευτικοί αγωνίζονται να ανταποκριθούν στις νέες υποχρεώσεις και συνθήκες αλλά στερούνται αμφότεροι εξειδικευμένων γνώσεων, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στα προβλήματα που προκύπτουν κατά την ένταξη παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες.

Οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται στην ένταξη, εκτός από τα καθήκοντα που έχει ο κάθε δάσκαλος έχουν και επιπλέον καθήκοντα και υποχρεώσεις που προκύπτουν ως συνέπεια των στόχων της ένταξης. Τα καθήκοντα αυτά αποτελούν αναγκαία πεδία δράσης της παιδαγωγικής της ένταξης. Οι αλλαγές στο ρόλο και τα καθήκοντα του δασκάλου στην ένταξη καθιστούν σαφές ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην προετοιμασία των δασκάλων και των διευθυντών σχολικών μονάδων, στην υποστήριξη τάξεων και στις εκπαιδευτικές πρακτικές στις γενικές τάξεις, ώστε να ενισχυθεί η δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Συνοψίζοντας, η ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη προέκυψε από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα αλλά και την πολυπλοκότητα πλέον των καταστάσεων που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Brown et al., 2006).

2. Διαλεκτική συμβουλευτική

2.1. Ορίζοντας τη διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολείο

Η διαλεκτική συμβουλευτική αποτελεί μία από τις πλέον σύγχρονες τάσεις στη σχολική ψυχολογία και από τις πιο ενδεδειγμένες διαδικασίες και τρόπους συνεργασίας μεταξύ όλων των επαγγελματιών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Ενδεικτικό της τάσης αυτής είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η διαλεκτική συμβουλευτική έχει καθιερωθεί ως σημαντική διάσταση του ρόλου του σχολικού συμβούλου στο πλαίσιο της παροχής έμμεσων υπηρεσιών στο σχολείο.

Όσον αφορά στον όρο «συμβουλευτική», με την έννοια που χρησιμοποιείται συνήθως, αποτελεί απόδοση του όρου «counseling» και αναφέρεται σε μία κάθετη ιεραρχική συμβουλευτική σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου. Οι Παπαθεοφίλου, Σακάς, Πολέμη-Τοδούλου και Φραγκούλη (1994) χρησιμοποιούν τον όρο «διεπαγγελματική συμβουλευτική» ως μετάφραση του όρου «interprofessional consultation». Όμως ο όρος «consultation» στη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία είναι ευρύτερος και συμπεριλαμβάνει και μη επαγγελματικές ομάδες συμβουλευόμενων π.χ. γονείς. Οι Λεονταρή & Ευκλείδη (2003) χρησιμοποιούν τον όρο «συμβούλευση» ο οποίος αναφέρεται στην προσφυγή σε ειδικό για συμβουλή, και ανάλογα με το πλαίσιο της εφαρμογής της, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως διάσκεψη, σύσκεψη ή διαβούλευση. Ο όρος συμβούλευση συνεπάγεται ώριμη σκέψη και σημαίνει «σύναξη ατόμων προς ανταλλαγή γνώμων».

Για την ακριβέστερη απόδοση του όρου «consultation» στα ελληνικά η Χατζηχρήστου (2003) προτείνει τον όρο «διαλεκτική συμβουλευτική». «Διαλεκτική» είναι η «μέθοδος αναζήτησης της αλήθειας μέσω μιας διαδικασίας συνεχών ερωταποκρίσεων, είτε γενικά μέσω της συζήτησης είτε μέσω του συστηματικού διαλόγου ως μεθόδου ευρέσεώς της» (Μπαμπινιώτης, 1998).

Μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει αποδεκτός ένας και μόνο ορισμός της «διαλεκτικής συμβουλευτικής». Διάφοροι επιστήμονες, ανάλογα με το πλαίσιο εργασίας και τη θεωρητική τους κατεύθυνση, διατύπωσαν διαφορετικούς ορισμούς.

Η αρχική εννοιολογική οριοθέτηση του όρου έγινε από τον Carlan (1970) ο οποίος ορίζει τη διαλεκτική συμβουλευτική «ως μία διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο επαγγελματιών –του συμβούλου που είναι ο ειδικός και του συμβουλευόμενου που ζητά τη βοήθεια του συμβούλου για ένα εργασιακό πρόβλημα στο οποίο έχει δυσκολία

στην επίλυσή του και έχει αποφασίσει ότι αφορά τον τομέα εξειδίκευσης του συμβούλου. Το εργασιακό πρόβλημα αφορά στην αντιμετώπιση ή στη στήριξη ενός ή περισσότερων πελατών του συμβουλευόμενου και το σχεδιασμό ή την εφαρμογή ενός προγράμματος για τη στήριξη των πελατών». Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό στόχος της διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι η βελτίωση της αντιμετώπισης από το συμβουλευόμενο των προβλημάτων του πελάτη και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του συμβουλευόμενου ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς σε παρόμοια προβλήματα στο μέλλον.

Ο Meyers (1989) επεκτείνοντας το μοντέλο της διαλεκτικής συμβουλευτικής ψυχικής υγείας του Carlan στο σχολικό περιβάλλον, ορίζει τη διαλεκτική συμβουλευτική ως μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων η οποία προκύπτει μεταξύ ενός προσώπου που παρέχει βοήθεια (σύμβουλος) και ενός προσώπου που ζητά βοήθεια (συμβουλευόμενος), το οποίο έχει την ευθύνη για ένα άλλο πρόσωπο ως μέρος της δουλειάς του. Όπως προκύπτει από τους πιο πάνω ορισμούς, το βασικό χαρακτηριστικό της διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι η τριαδική της φύση: αφορά έναν σύμβουλο, ένα συμβουλευόμενο και έναν πελάτη.

Ο σκοπός της διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι να βοηθηθεί ο συμβουλευόμενος να λύσει ένα τρέχον εργασιακό πρόβλημα και να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα σε παρόμοια προβλήματα στο μέλλον.

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω ορισμούς, το βασικό χαρακτηριστικό της διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι η τριαδική της φύση: αφορά έναν σύμβουλο, έναν συμβουλευόμενο και έναν πελάτη. Αυτό το χαρακτηριστικό τη διαφοροποιεί σημαντικά από τη συμβουλευτική με τη μορφή της άμεσης παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας, η οποία αποτελεί μία γραμμική σχέση στην οποία ο σύμβουλος παρέχει υπηρεσίες απευθείας στον πελάτη (Χατζηχρήστου, 2003).

Όσον αφορά στο σχολικό περιβάλλον, η διαλεκτική συμβουλευτική μπορεί να αφορά θέματα ψυχικής υγείας ή εκπαιδευτικά θέματα. Ο σύμβουλος μπορεί να είναι ένας ειδικός επιστήμονας όπως σχολικός ψυχολόγος, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, σχολικός σύμβουλος, λογοθεραπευτής κ.ά. ανάλογα με το αίτημα για διαλεκτική συμβουλευτική που μπορεί να αφορά ένα άτομο, μια ομάδα, ένα σύστημα ή το σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων (Χατζηχρήστου, 2003).

2.2. Μοντέλα διαλεκτικής συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο

Τρία είναι τα βασικά μοντέλα διαλεκτικής συμβουλευτικής που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον: α) η διαλεκτική συμβουλευτική ψυχικής υγείας, β) η συμπεριφοριστική διαλεκτική συμβουλευτική και γ) η οργανωτική διαλεκτική συμβουλευτική. Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν ένα μεγάλο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών, αλλά διαφοροποιούνται ως προς το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, τους στόχους και τη διαδικασία αξιολόγησης και παρέμβασης. Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν αναλυθεί και άλλες προσεγγίσεις όπως η οικολογική διαλεκτική συμβουλευτική, η συνεργατική διαλεκτική συμβουλευτική, η διδακτική διαλεκτική συμβουλευτική και η διαλεκτική συμβουλευτική για την επίλυση προβλημάτων (Conoley & Conoley, 1992· Rosenfield, 1987). Οι προσεγγίσεις αυτές δεν αποτελούν ξεχωριστές θεωρίες, αλλά παρέχουν επιπρόσθετα στοιχεία σχετικά με τη συμβουλευτική σχέση και την εφαρμογή της διαλεκτικής συμβουλευτικής σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα τρία βασικά μοντέλα της διαλεκτικής συμβουλευτικής στο σχολείο. Αναφέρεται επίσης και η προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαλεκτικής συμβουλευτικής που επικεντρώνεται στη μαθησιακή διαδικασία.

2.2.1. Διαλεκτική συμβουλευτική ψυχικής υγείας

Το μοντέλο του Carlan βασίζεται στην ψυχοδυναμική και περιβαλλοντική προσέγγιση δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στην επίδραση ατομικών αναγκών και άλυτων συγκρούσεων στην επαγγελματική λειτουργία και επάρκεια των συμβουλευόμενων, καθώς και τη σπουδαιότητα των κοινωνικών οργανισμών-συστημάτων, όπως τα σχολεία, στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας των παιδιών.

Το μοντέλο του Carlan έχει εφαρμοστεί σε διαφορετικά πλαίσια, όπως κοινοτικές υπηρεσίες και κέντρα, σχολεία και επιχειρήσεις (Gallessich, 1985) και η θεωρία του έχει διευρυνθεί από τον ίδιο (Carlan & Carlan, 1993) και έχει επεκταθεί και από άλλους επιστήμονες ιδιαίτερα όσον αφορά στο σχολικό περιβάλλον (Meyers, Parsons & Martin, 1979).

Το μοντέλο διαλεκτικής συμβουλευτικής ψυχικής υγείας αποτελεί ένα σύστημα παροχής έμμεσων υπηρεσιών, το οποίο στηρίζεται στη συνεργατική, μη ιεραρχική σχέση ανάμεσα στο σύμβουλο και το συμβουλευόμενο που σχετίζονται άμεσα με τον πελάτη. Στο μοντέλο αυτό τόσο ο σύμβουλος όσο και ο συμβουλευόμενος θεωρούνται ειδικοί στους τομείς τους. Ο σύμβουλος δεν έχει εξουσία πάνω στο συμβουλευόμενο ο οποίος ελεύθερος να δεχτεί ή να απορρίψει τις προτάσεις του συμβούλου και έχει τη

αποκλειστική ευθύνη για την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Ο Carlan θεωρεί ότι είναι σημαντικό να υπάρχει μία ισότιμη σχέση για να διασφαλιστεί ότι ο συμβουλευόμενος ενσωματώνει στο δικό του σύστημα σκέψης τη γνώση που απέκτησε κατά τη διαδικασία της διαλεκτικής συμβουλευτικής. Οι ιεραρχικές σχέσεις όπου το ένα μέλος έχει εξουσία πάνω στο άλλο, θεωρούνται εμπόδιο στη μάθηση, γιατί ο υποδεέστερος είναι πιθανό να νιώθει εξαναγκασμένος να δεχτεί τις προτάσεις του άλλου αλλά να αντισταθεί στην εφαρμογή τους προκειμένου να διατηρήσει την αυτονομία του (Carlan, 1970). Ο σύμβουλος, στο μοντέλο αυτό, κατά τη συμβουλευτική διαδικασία δεν επικεντρώνεται στα προσωπικά προβλήματα και συναισθήματα του συμβουλευόμενου παρά μόνο όταν αυτά σχετίζονται με το πρόβλημα του πελάτη.

Οι Carlan & Carlan (1993) διακρίνουν τέσσερα είδη διαλεκτικής συμβουλευτικής ψυχικής υγείας. Στη «διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο τον πελάτη» το κέντρο εστίασης είναι η ικανότητα του συμβουλευόμενου να διαχειριστεί ένα συγκεκριμένο πελάτη ή μία ομάδα πελατών για τους οποίους έχει την ευθύνη. Ο πρωταρχικός σκοπός αυτού του είδους διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι καθοδηγητικός – ο σύμβουλος αξιολογεί τον πελάτη και παρέχει πληροφορίες στο συμβουλευόμενο έτσι ώστε να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά τον πελάτη. Η «διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο το συμβουλευόμενο» επίσης ασχολείται με την ικανότητα του συμβουλευόμενου να διαχειριστεί ένα συγκεκριμένο πελάτη ή μία ομάδα πελατών, αλλά η βελτίωση σε ότι αφορά στον πελάτη είναι ένας δευτερεύον στόχος. Ο πρωταρχικός σκοπός είναι να αναπτυχθούν δεξιότητες του συμβουλευόμενου και το κέντρο εστίασης βρίσκεται στη δυσκολία του συμβουλευόμενου να χειριστεί τον πελάτη ή τους πελάτες. Η «διοικητική διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο το πρόγραμμα» είναι το αντίστοιχο της διαλεκτικής συμβουλευτικής με επίκεντρο τον πελάτη σε διοικητικό επίπεδο. Ο σύμβουλος λειτουργεί ως ειδικός στο χώρο της ψυχικής υγείας και των κοινωνικών υπηρεσιών και διατυπώνει προτάσεις για την ανάπτυξη προγραμμάτων και την αντιμετώπιση διοικητικών ζητημάτων σε έναν συγκεκριμένο φορέα. Το τελευταίο είδος διαλεκτικής συμβουλευτικής, η «διοικητική διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο το συμβουλευόμενο», ασχολείται επίσης με την ανάπτυξη προγραμμάτων και με διοικητικά ζητήματα, αλλά όπως και στη διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο το συμβουλευόμενο, το κέντρο εστίασης βρίσκεται στο να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του συμβουλευόμενου και όχι τόσο σε εξεύρεση λύσεων από το σύμβουλο για συγκεκριμένα ζητήματα του οργανισμού.

Σήμερα, οι ειδικοί του χώρου έχουν τροποποιήσει τη διαλεκτική συμβουλευτική ψυχικής υγείας για να ανταποκρίνεται καλύτερα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα ή συμβουλευόμενους.

Εφαρμογή της διαλεκτικής συμβουλευτικής ψυχικής υγείας στο σχολικό πλαίσιο

Ο Meyers και οι συνεργάτες του τροποποίησαν πολλές από τις θέσεις του Carlan ώστε να εφαρμόζονται στο πλαίσιο του σχολείου και εισήγαγαν νέο περιεχόμενο και δραστηριότητες στη διαλεκτική συμβουλευτική.

Στην κατεύθυνση αυτή ο Meyers (1989) ορίζει τη διαλεκτική συμβουλευτική ως μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων η οποία προκύπτει μεταξύ ενός προσώπου που παρέχει βοήθεια (σύμβουλος) και ενός προσώπου που ζητά βοήθεια (συμβουλευόμενος), το οποίο έχει την ευθύνη για ένα άλλο πρόσωπο ως μέρος της δουλειάς του. Ο σκοπός της διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι να βοηθηθεί ο συμβουλευόμενος να λύσει ένα τρέχον εργασιακό πρόβλημα και να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα σε παρόμοια προβλήματα στο μέλλον.

Ο Meyers προτείνει μια τυπολογία συμβουλευτικής που ταιριάζει στο σχολικό πλαίσιο. Σε αυτήν την τυπολογία υπάρχουν τρία επίπεδα υπηρεσιών που ποικίλλουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο παρέχονται οι άμεσες υπηρεσίες στο μαθητή από το σύμβουλο. Στο πρώτο επίπεδο, το κέντρο εστίασης είναι το παιδί, στο δεύτερο επίπεδο το κέντρο εστίασης είναι ο εκπαιδευτικός και στο τρίτο επίπεδο το κέντρο εστίασης είναι το σύστημα. Για παράδειγμα στο πρώτο επίπεδο ο σύμβουλος θα μπορούσε να δουλέψει με έναν εκπαιδευτικό για να αναπτύξουν μία στρατηγική για την αντιμετώπιση του προβλήματος που παρουσιάζει ένα συγκεκριμένο παιδί στην ανάγνωση. Στο δεύτερο επίπεδο ο σύμβουλος θα μπορούσε να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό για να τροποποιήσει τις ομάδες στην τάξη καθώς και τον τρόπο διδασκαλίας, ώστε όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στην ανάγνωση να διδαχθούν πιο αποτελεσματικά. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο ο σύμβουλος θα μπορούσε να βοηθήσει να αναπτυχθούν δραστηριότητες για την επιμόρφωση του προσωπικού μέσα στα πλαίσια της υπηρεσίας, ώστε όλο το προσωπικό να εργάζεται αποτελεσματικά με τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση (Meyers, 1973).

2.2.2. Συμπεριφοριστική διαλεκτική συμβουλευτική

Μερικοί θεωρητικοί προτείνουν τον όρο «συμπεριφοριστική διαλεκτική συμβουλευτική» τονίζοντας τη λεπτομερή διαδικασία συλλογής δεδομένων που αποτελεί

τη βάση της συμπεριφοριστικής προσέγγισης (Bergan & Kratochwill, 1990). Άλλοι θεωρητικοί αναφέρουν τον όρο «οικολογική διαλεκτική συμβουλευτική» τονίζοντας την αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων (Gutkin & Curtis, 1990). Οι Gutkin & Curtis (1999) πρότειναν τον όρο «οικοσυμπεριφοριστική διαλεκτική συμβουλευτική» επισημαίνοντας την αλληλεπίδραση της συμπεριφοράς του πελάτη και των περιβαλλοντικών παραμέτρων τόσο του άμεσου όσο και του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση στηρίζεται στις θεωρίες της συντελεστικής και κοινωνικογνωστικής μάθησης. Κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, οι σύμβουλοι συνεργάζονται με τους συμβουλευόμενους στον προσδιορισμό και στο χειρισμό των σχέσεων ατόμου και περιβάλλοντος, αποσκοπώντας στη βελτίωση, μείωση ή πρόληψη των προβλημάτων. Στόχοι της συμβουλευτικής είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς του πελάτη, η τροποποίηση της συμπεριφοράς του συμβουλευόμενου και οι αλλαγές στο σύστημα οργανισμό (Bergan & Kratochwill, 1990). Η συμβουλευτική διαδικασία μεταξύ συμβούλου, συμβουλευόμενου και πελάτη επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση της συμπεριφοράς των ατομικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων. Ο σκοπός λοιπόν του συμβούλου είναι να αλλάξει αυτή τη σχέση της αλληλεπίδρασης που παρεμποδίζει το συμβουλευόμενο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων του πελάτη και αντίστοιχα ο συμβουλευόμενος χρειάζεται να βοηθηθεί από το σύμβουλο για να μετατρέψει στην πράξη την αλληλεπίδραση αυτή (συμπεριφοράς, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων), ώστε να επέλθει η αλλαγή (Brown, Pryzwansky, & Schulte, 2006).

Σε όλα τα μοντέλα συμπεριφοριστικής προσέγγισης, η συμβουλευτική διαδικασία αποτελεί μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και περιλαμβάνει τα ακόλουθα βασικά στάδια (Bergan & Kratochwill, 1990): α) προσδιορισμός του προβλήματος, β) λειτουργική ανάλυση του προβλήματος, γ) καθορισμός στόχων, δ) εφαρμογή του σχεδίου παρέμβασης, και ε) αξιολόγηση της παρέμβασης. Στην προσέγγιση αυτή ο σύμβουλος συχνά υιοθετεί έναν περισσότερο καθοδηγητικό ρόλο (Bergan & Kratochwill, 1990) με ενέργειες που αυξάνουν την πιθανότητα αποδοχής των προτάσεων του συμβούλου από το συμβουλευόμενο και παρακολουθώντας την εφαρμογή του σχεδίου παρέμβασης από το συμβουλευόμενο.

Εκπαιδευτική Διαλεκτική Συμβουλευτική

Η Rosenfield (1987) ορίζει ως εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική την ενσωμάτωση της αυξανόμενης βάσης γνώσεων σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές ως προς τη διαχείριση της τάξης και τη χρήση συμβουλευτικών τεχνικών που δίνουν έμφαση στη συνεργατική σχέση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμβούλου γίνεται αντιληπτός όχι μόνο ως μία μέθοδος έμμεσης υπηρεσίας για να δουλέψει με παιδιά με δυσκολίες μάθησης, αλλά και ως μία δυνάμει ισχυρή διαδικασία εκπαίδευσης. Υιοθετώντας αυτόν τον ρόλο η Rosenfield παρουσιάζει μερικές βασικές υποθέσεις για τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα συμπεριλαμβάνοντας την άποψη ότι η ύπαρξη τυχόν ασυμφωνιών στην εκπαιδευτική πρακτική καθιστά πιο έντονο το πρόβλημα του μαθητή.

Η προσέγγιση που προτείνει η Rosenfield ουσιαστικά χρησιμοποιεί τη συμπεριφοριστική στρατηγική στην αναγνώριση και ανάλυση ενός προβλήματος κατά τη διάρκεια της αρχικής συνέντευξης με τον εκπαιδευτικό. Αυτή η πληροφορία συμπληρώνεται με την παρατήρηση μέσα στην τάξη και την αξιολόγηση βάσει του αναλυτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αναπτύσσονται εφαρμόζονται στην τάξη είτε υπό την παρακολούθηση είτε με την άμεση βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης. Στο βιβλίο της η Rosenfield (1987) παρουσιάζει συνοπτικά ορισμένα είδη συμπεριφοριστικής παρατήρησης και δομημένης παρατήρησης. Η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής μάθησης περιλαμβάνει διαδικασίες της αξιολόγησης βάσει του αναλυτικού προγράμματος καθώς και μία ανάλυση του έργου και της διαδικασίας. Τέλος, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων θεωρείται ότι περιλαμβάνουν το χειρισμό του μαθητή (π.χ. διαχείριση του χρόνου, φυσικές αλλαγές στην τάξη, σύναψη συμβολαίων, χρήση τεχνικών συνεργατικής μάθησης) και το χειρισμό της μάθησης (π.χ. αλλαγές στο περιεχόμενο και στην μορφή του αναλυτικού προγράμματος, στρατηγικές μάθησης και την ακολουθία των εκπαιδευτικών διαδικασιών).

Κατά την προσέγγιση αυτή ο σύμβουλος αρχικά πραγματοποιεί μία διαγνωστική συνέντευξη για να διαπιστώσει το αρχικό επίπεδο από το οποίο πρέπει να ξεκινήσει η εκπαίδευση του μαθητή. Στη συνέχεια επανεξετάζεται η προσέγγιση του μαθητή στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο και γίνεται ανάλυση λαθών. Έπειτα γίνονται βήματα συγκεκριμένης αξιολόγησης και παρέμβασης.

Αυτή η προσέγγιση θα αποτύγχανε να ικανοποιήσει το κριτήριο ενός καθεαυτού μοντέλου διαλεκτικής συμβουλευτικής. Μάλλον, μπορεί να αναφερθεί δικαίως ότι η

εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική ασχολείται κατά κύριο λόγο με την ειδίκευση του συμβούλου στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο παρά με την ίδια τη συμβουλευτική διαδικασία. Όταν η Rosenfield περιγράφει τη διαδικασία της διαλεκτικής συμβουλευτικής, αναφέρει βασικές διαπροσωπικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα προσεγγίζει το συμπεριφοριστικό και το συνεργατικό μοντέλο διαλεκτικής συμβουλευτικής. Ωστόσο, δεν εξετάζεται η εμπλοκή του συμβούλου στη φάση της παρέμβασης κατά συνέπεια είναι συνεργατικό σε κάποιο βαθμό μόνο. Επίσης, ο βαθμός στον οποίο ο σύμβουλος εξηγεί αυτές τις εκπαιδευτικές οπτικές στον εκπαιδευτικό και το πόσο αναλυτικά το κάνει αποτελούν βασικά ζητήματα που επιδρούν σε αυτή τη σχέση παροχής βοήθειας. Η Rosenfield παρέχει ελάχιστη καθοδήγηση σε αυτό το σημείο, όπως και στο ζήτημα σχετικά με το αν ο εκπαιδευτικός μπορεί ή δεν μπορεί να επιλέξει, να διαφωνήσει ή να απορρίψει αυτές τις υποθέσεις.

Η εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική έχει αξία μόνο αν οι απόψεις του εκπαιδευτικού συμφωνούν με αυτές του συμβούλου. Το πώς θα πραγματοποιηθεί μία σωστή επιλογή από τον εκπαιδευτικό όταν εισέρχεται σε αυτού του είδους τη διαλεκτική συμβουλευτική είναι κάτι που πρέπει να οικοδομηθεί από τους ίδιους τους συμβούλους. Επίσης, η Rosenfield αναφέρει ότι οι σύμβουλοι βοηθούν τον εκπαιδευτικό να «μετακινηθεί» προς μία συνεργατική προσέγγιση, αλλά το πώς θα πρέπει να αντιμετωπιστεί αυτή η αλλαγή αποτελεί μία νέα πρόκληση για τους συμβούλους που χρησιμοποιούν αυτήν την προσέγγιση.

2.2.3. Οργανωτική διαλεκτική συμβουλευτική

Ενώ οι δύο προηγούμενες προσεγγίσεις έχουν πρωταρχικό στόχο την επίλυση των προβλημάτων ατόμων, στην οργανωτική διαλεκτική συμβουλευτική ο πελάτης είναι συνήθως μία ομάδα, ένα σύστημα-οργανισμός. Η ανάπτυξη ενός οργανισμού βασίζεται σε ενέργειες που πραγματοποιούνται για τη βελτίωση της λειτουργικότητάς του και επικεντρώνονται σε αλλαγές επίσημων και ανεπίσημων αρχών, δομών και διαδικασιών (Schmuck, 1990).

Τα σύγχρονα μοντέλα της οργανωτικής διαλεκτικής συμβουλευτικής βασίζονται άμεσα ή έμμεσα στη συστημική θεωρία. Η οργανωτική διαλεκτική συμβουλευτική αποσκοπεί στη διευκόλυνση της διαδικασίας ανάπτυξης ενός οργανισμού από το σύμβουλο, ο οποίος κατανοεί τόσο τα οργανωτικά όσο και τα διαπροσωπικά ζητήματα που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του οργανισμού. Στα πλαίσια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα της διαλεκτικής

συμβουλευτικής για σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο συστήματος-εκπαιδευτικών μονάδων (Zins & Ponti, 1990).

2.3. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς

Με την πάροδο του χρόνου η διαλεκτική συμβουλευτική εξελίχθηκε και σήμερα έχει πάρει ακόμα πιο συνεργατικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, για το χώρο της εκπαίδευσης τονίζεται η συνεργασία μεταξύ δύο επαγγελματιών αναγνωρίζοντας ότι οι δύο πλευρές επαγγελματιών που έρχονται σε επαφή για να ικανοποιήσουν το αίτημα ενός πελάτη διαθέτουν εξίσου εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία σε περιοχές όμως διαφορετικές. Επίσης σε ένα συνεργατικό μοντέλο ο σύμβουλος και ο εκπαιδευτικός συμφωνούν ως προς τους στόχους της συνεργασίας τους, ορίζουν από κοινού το πρόβλημα, αναπτύσσουν μαζί ένα σχέδιο παρέμβασης και μοιράζονται την ευθύνη για την εφαρμογή του και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Χατζηχρήστου, 2003).

Ο Pryzwansky (1977) προτείνει ένα εναλλακτικό μοντέλο παροχής έμμεσων υπηρεσιών, το οποίο ονομάζει «συνεργασία». Μέσα στο πλαίσιο του συνεργατικού μοντέλου, ο σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη για όλες τις πτυχές της συμβουλευτικής διαδικασίας. Οι σύμβουλοι και οι συμβουλευόμενοι συμφωνούν όσον αφορά τους αντικειμενικούς σκοπούς της διαλεκτικής συμβουλευτικής, ορίζουν μαζί το πρόβλημα, αναπτύσσουν μαζί ένα σχέδιο παρέμβασης και μοιράζονται την ευθύνη για την εφαρμογή και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του σχεδίου τους.

Στην προσέγγιση του Carlan η οποία εστιάζεται στο συμβουλευόμενο, ο συμβουλευόμενος διατηρεί πλήρως την ευθύνη και τον έλεγχο της εφαρμογής. Οι Carlan και Carlan (1993) θεωρούν αυτό το σημείο σημαντική πτυχή της διαλεκτικής συμβουλευτικής, επειδή οι συμβουλευόμενοι θα αντισταθούν στην αυθαίρετη εισβολή στις επαγγελματικές τους ευθύνες. Ωστόσο σε πολλές μελέτες οι πιθανοί συμβουλευόμενοι έχουν δείξει προτίμηση στην κοινή ευθύνη ανάμεσα στο σύμβουλο και το συμβουλευόμενο κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Οι Pryzwansky και White (1983) έκαναν μία έρευνα και βρήκαν ότι οι τελευταίοι προτιμούσαν τη συνεργασία από το μοντέλο ψυχικής υγείας στη διαλεκτική συμβουλευτική. Αυτή η προτίμηση διαπιστώθηκε ανεξάρτητα από τα χρόνια εμπειρίας των υποκειμένων ή το κέντρο ελέγχου. Οι Babcock και Pryzwansky (1983) επίσης βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής προτιμούσαν το συνεργατικό μοντέλο. Ο Wenger (1979) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν δεχτεί υπηρεσίες διαλεκτικής συμβουλευτικής όπου είχε

δημιουργηθεί μία συνεργατική σχέση ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την όλη διαδικασία από ότι εκείνοι στους οποίους εφαρμόστηκε η διαλεκτική συμβουλευτική με κέντρο εστίασης τον πελάτη. Ο West επίσης διαπίστωσε μία προτίμηση για συνεργασία μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συνεργασία διαφέρει αρκετά από τα παραδοσιακά μοντέλα διαλεκτικής συμβουλευτικής όσον αφορά στο επίπεδο εμπλοκής του ειδικού στις ενέργειες αξιολόγησης και παρέμβασης που σχετίζονται με τον πελάτη. Η παροχή κάποιων άμεσων υπηρεσιών στον πελάτη αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της συνεργασίας (Rydzwansky, 1977) αλλά γενικά δεν αποτελεί μέρος της ευθύνης του συμβούλου στη διαλεκτική συμβουλευτική.

Παρόλο που ορισμένοι μελετητές διαχωρίζουν τη συνεργασία από τη διαλεκτική συμβουλευτική, άλλοι έχουν αναφερθεί σε μοντέλα συνεργατικής διαλεκτικής συμβουλευτικής (Rosenfield, 1987). Σε αυτά τα μοντέλα δίνεται έμφαση στη σημασία της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και σε μια ισότιμη σχέση ανάμεσα στο σύμβουλο και το συμβουλευόμενο. Ωστόσο, τα μοντέλα διαφέρουν από τη συνεργασία στο ότι δίνεται λιγότερη έμφαση στην παροχή άμεσων υπηρεσιών στον πελάτη από τον ειδικό.

Πρόσφατα η έννοια της συνεργασίας έχει προκαλέσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο χώρο της ειδικής αγωγής, κάτι που οδηγεί σε ευρεία χρήση του όρου. Η Fishbaugh (1997) ορίζει τη συνεργασία ως «εργαζόμαστε μαζί για έναν κοινό σκοπό» και προτείνει τρία μοντέλα συνεργασίας. Το πρώτο είναι το συμβουλευτικό μοντέλο συνεργασίας όπου ένας ειδικός παρέχει συμβουλές σε μία σχέση που χαρακτηρίζεται από ανισότητα. Το δεύτερο μοντέλο είναι το μοντέλο της καθοδήγησης που χαρακτηρίζεται από ισότητα στη σχέση και περιγράφεται σαν να ακολουθείται ένας κύκλος εποπτείας. Το τρίτο μοντέλο χαρακτηρίζεται ως η αλληλεπίδραση των επαγγελματιών που είναι υπεύθυνοι για τα προβλήματα της ομάδας και τη λύση τους και ονομάζεται το ομαδικό μοντέλο της συνεργασίας. Τέλος κάθε μοντέλο απευθύνεται σε έναν από τους ακόλουθους τρεις στόχους: την τεχνική βοήθεια, τη συναδελφική υποστήριξη και την αναζήτηση της λύσης.

Αντίθετα οι Dettmar, Dyck και Thurston (1999) θεωρούν ότι ο συνεργατικός σχολικός σύμβουλος είναι αυτός που διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία, τη συνεργασία και το συντονισμό, που συσκέπτεται, εμπλέκεται σε διαλεκτική συμβουλευτική και συνεργάζεται με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου και τις οικογένειες ως μέρος της ομάδας για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών σε

σχέση με τη μάθηση και τη συμπεριφορά. Οι συγκεκριμένοι μελετητές αξιολογούν πολύ θετικά τη συνδιδασκαλία, επομένως η ομαδική δουλειά που περιλαμβάνει τόσο τη διαλεκτική συμβουλευτική όσο και τη συνεργασία θεωρείται μια πολλά υποσχόμενη πρακτική για την παροχή βοήθειας στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η Cramer (1998) αναγνωρίζοντας τους νομοθετικούς, τους κοινωνικούς και τους πολιτικούς παράγοντες που έχουν επηρεάζει την τάση για μεγαλύτερη επαφή ανάμεσα σε όλους τους επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου, τονίζει τη σημασία των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών χαρακτηριστικών του επαγγελματία που παρέχει τη στήριξη και το πλαίσιο ως βασικά στοιχεία της συνεργασίας.

Ο Idol και οι συνεργάτες του (1986) όρισαν τη συνεργατική διαλεκτική συμβουλευτική ως μία αμοιβαία διευθέτηση που δίνει τη δυνατότητα σε ανθρώπους με διαφορετική ειδίκευση να βρουν δημιουργικές λύσεις σε κοινώς προσδιορισμένα προβλήματα. Σε σχέση με αυτά τα μοντέλα ειδικής αγωγής-γενικής εκπαίδευσης αυτή η προσέγγιση φαίνεται να αντιπροσωπεύει τη μόνη πρόταση που ασχολείται ειδικά με το ζήτημα του πώς να προσφερθεί μία έμμεση υπηρεσία. Τα άλλα κυρίως συνηγορούν υπέρ αυτής της θέσης ενώ προωθούν μία συγκεκριμένη θεωρητική και μεθοδολογική θέση.

2.4. Διαλεκτική συμβουλευτική σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο

Με δεδομένους τους περιορισμούς του χρόνου που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, η εναλλακτική επιλογή της διαλεκτικής συμβουλευτικής σε ομάδες φαίνεται να είναι επίσης πολύ σημαντική. Οι Curtis & Watson (1980) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πρακτικοί όταν δούλευαν με συναδέλφους οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο εξειδικευμένης κατάρτισης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στη συνεργασία. Οι συνεδρίες της ομαδικής συμβουλευτικής είναι δυνατόν να χρησιμεύσουν στη μείωση του άγχους και της τάσης του εκπαιδευτικού να κατηγορεί τον εαυτό του, κάτι που δρα ανασταλτικά στη διερεύνηση από τον εκπαιδευτικό των προκλήσεων που παρουσιάζει ένας μαθητής. Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα «να βρεθεί κάποια ιδέα» και να ωφεληθούν με το να ακούν τη στρατηγική που ακολούθησε κάποιος συνάδελφος γενικεύοντάς της σε παρόμοιες καταστάσεις. Οι Dinkmeyer & Carlson (1973) αναφέρθηκαν σε αυτό το παθητικό είδος συμμετοχής ως «θεραπεία του θεατή», όπου διευκολύνεται η κατανόηση του εαυτού με το να ακούει το άτομο τη λύση που δίνουν οι άλλοι στα προβλήματα. Αν και η διαλεκτική συμβουλευτική είναι δυνατόν να γνωρίσει περαιτέρω επέκταση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εξακολουθεί να υπάρχει λίγη εμπειρική έρευνα και ακόμη λιγότερες περιγραφές περιπτώσεων. Υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν

σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες σε αυτόν το χώρο (Brown, Pryzwansky & Schulte, 2006).

2.5. Έρευνες για την αποτελεσματικότητα της διαλεκτικής συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς

Παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαλεκτικής συμβουλευτικής στους μαθητές (Gravois & Rosenfield, 2006· Rosenfield et al., 2008), λίγες είναι οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για την αποτελεσματικότητά της στους εκπαιδευτικούς. Οι Knotek, Rosenfield, Gravois, και Babinski (2003) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ομάδες εκπαιδευτικής διαλεκτικής συμβουλευτικής προχώρησαν σε θεμελιώδεις αλλαγές.

Συγκεκριμένα, έχουν βρεθεί βελτιώσεις στην ικανότητα των εκπαιδευτικών στην επίλυση προβλημάτων και στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα στο μέλλον (Curtis & Watson, 1980).

Σε μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία της συμβουλευτικής (Gutkin, et al., 1984) οι ίδιοι ανέφεραν ότι ένιωσαν τις επαγγελματικές τους ικανότητες να βελτιώνονται. Επιπλέον, άλλες μελέτες έχουν δείξει τον αντίκτυπο που έχει η συμβουλευτική στη γενίκευση των δεξιοτήτων που κατέκτησαν οι εκπαιδευτικοί για μελλοντικά προβλήματα (Riley-Tillman & Eckert, 2001). Υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις δεξιότητες που κατέκτησαν με τη συμβουλευτική με άλλους μαθητές τους (Riley-Tillman & Eckert, 2001). Ωστόσο, οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες, αν και σημαντικές, είναι στενά προσανατολισμένες στα συμπεριφοριστικά μοντέλα συμβουλευτικής και στη γενίκευση των στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς. Στις μελέτες αυτές δεν ερευνώνται αλλαγές στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, στην αξιολόγηση και σε όλα όσα είναι απαραίτητα στους μαθητές για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πολύ ικανοποιημένοι ή και να προτιμούν τις παροχές συμβουλευτικής (Cowan & Sheridan, 2003). Όσο αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη συμβουλευτική υποστήριξη, η κατανόηση και η ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων φαίνεται πιο πολύπλοκη. Οι Sheridan et al. (2001) βρήκαν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συμβουλευτική υποστήριξη δε σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Οι Vu et al. (2009) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ομάδες εκπαιδευτικής διαλεκτικής συμβουλευτικής αύξησαν τις διδακτικές τους στρατηγικές. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εμπλούτισαν περισσότερο τις διδακτικές τους στρατηγικές από ότι τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς. Οι περισσότερες από τις στρατηγικές που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί ήταν στον τομέα της ανάγνωσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των στρατηγικών που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ήταν άμεσα προτεινόμενο από τις ομάδες συμβουλευτικής. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πολλές αποτελεσματικές στρατηγικές, ίσως έχουν δυσκολία να καταλάβουν πώς θα εφαρμόσουν αυτές τις στρατηγικές στη δική τους τάξη ή με συγκεκριμένους μαθητές. Με τη διαδικασία της συμβουλευτικής δίνεται η δυνατότητα για ατομικές συζητήσεις ή επίδειξη στρατηγικών που έχουν μαθευτεί προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι σίγουροι ότι μπορούν να εφαρμόσουν αυτό που έμαθαν και στη δική τους τάξη. Ωστόσο, η διαδικασία της εκπαιδευτικής διαλεκτικής συμβουλευτικής δεν πρέπει να θεωρείται ως ένας μηχανισμός εκμάθησης στρατηγικών. Η βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών ως μέρος της διαδικασίας επίσης σημαίνει βελτίωση της ικανότητάς τους να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα πιο αποτελεσματικά είτε μόνοι τους είτε μέσα στις υπάρχουσες σχολικές δομές. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο στόχος αυτός έχει επιτευχθεί. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά στην αντιμετώπιση παρόμοιων προβλημάτων στο μέλλον.

Σύμφωνα με τους Vu et al. (2009) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιημένοι με την εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική, αντιλαμβάνονται ότι είναι μία αποτελεσματική διαδικασία και αισθάνονται πιο σίγουροι για την αντιμετώπιση παρόμοιων προβλημάτων στο μέλλον. Επιπλέον οι συγκεκριμένοι ερευνητές βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε ομάδες εκπαιδευτικής διαλεκτικής συμβουλευτικής αισθάνονται ότι ενισχύουν τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και μαθαίνουν συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας και στρατηγικές τροποποίησης της συμπεριφοράς. Η διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν και μεταφέρουν νέες δεξιότητες είναι πολύ σημαντικό στοιχείο για τη βελτίωση του σχολείου και θα πρέπει να θεωρείται κρίσιμο για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζεται με τις σχολικές δομές. Η διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο το συμβουλευόμενο, όπως εφαρμόζεται στο μοντέλο της εκπαιδευτικής διαλεκτικής συμβουλευτικής έχει σχεδιαστεί για να βελτιώσει την απόδοση των εκπαιδευτικών και με τη μελέτη αυτή φαίνεται ότι αυτό επιτυγχάνεται.

Ενώ η αύξηση των θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές είναι ο απώτερος στόχος, μελετώντας μόνο αυτό δεν παρέχονται πληροφορίες για τα αποτελέσματα της διαλεκτικής συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς που είναι το κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη ικανοτήτων και για τη δημιουργία μιας μακροπρόθεσμης αλλαγής. Λίγες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην αλλαγή στο συμβουλευόμενο (Sheridan et al., 1996). Σε αυτές μελετώνται οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των εκπαιδευτικών (Curtis & Watson, 1980), η αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών, η ικανότητα να διαχειριστούν παρόμοια προβλήματα στο μέλλον και βελτίωση στις δεξιότητες (Riley-Tillman & Eckert, 2001).

Οι Gilman και Gabriel (2004) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 1533 εκπαιδευτικούς μετά από ένα ετήσιο πρόγραμμα συμβουλευτικής υποστήριξης στο σχολείο διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη διαδικασία και τη θεώρησαν αρκετά βοηθητική.

Οι Given-Ogle, Christ και Idol (1991) περιγράφουν ένα πρόγραμμα όπου οι ειδικοί υποστηρικτικών υπηρεσιών σε ένα σχολείο διαμόρφωσαν μία συνεργατική ομάδα εργασίας που αποτελείτο από τους ίδιους, ενώ παράλληλα παρείχαν συνεργατική διαλεκτική συμβουλευτική στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές. Τα δεδομένα της προκαταρκτικής αξιολόγησης δείχνουν ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό στο να βελτιωθούν οι αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και στο να φτάσει η συμπεριφορά τους σε αποδεκτά επίπεδα.

3. Ο Σύμβουλος

3.1. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του συμβούλου

Για να είναι ένας σύμβουλος αποτελεσματικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά, γνώσεις και συμβουλευτικές δεξιότητες (Dougherty, 1990). Σύμφωνα με το Rogers, η προσωπικότητα του συμβούλου έχει μεγάλη σημασία προκειμένου να θεωρηθεί ικανός να βοηθήσει έναν συνάνθρωπό του. Γι' αυτό χρειάζεται να διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα, η οποία διατηρεί την ανεξαρτησία της: μόνο σε μία τέτοια περίπτωση μπορεί να αφοσιωθεί στην κατανόηση και την αποδοχή του άλλου, καθώς δε θα φοβάται μήπως χάσει τον εαυτό του.

Τα πορίσματα πολύχρονων ερευνών στο χώρο της συμβουλευτικής, ανεξάρτητα από τη θεωρητική βάση από την οποία εκκινούν, συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι όροι ή χαρακτηριστικά του συμβούλου τα οποία είναι απαραίτητα προκειμένου να υπάρξει εποικοδομητική βοηθητική σχέση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1998). Οι όροι αυτοί είναι η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η γνησιότητα, η ζεστασιά, η αυτοαποκάλυψη και η ευκρίνεια. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ισχύουν για όλες τις προσεγγίσεις και ισχύουν για όλα τα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008).

Όπως το όρισε ο Rogers, το να διαθέτει κανείς ενσυναίσθηση «...σημαίνει να αντιλαμβάνεται το πλαίσιο αναφοράς ενός άλλου ανθρώπου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει ποτέ τον όρο «σαν»». Ο σεβασμός σημαίνει ότι ο σύμβουλος αποδέχεται το συμβουλευόμενο ως ξεχωριστό άτομο χωρίς να επιβάλλει όρους γι' αυτό. Η γνησιότητα είναι η ικανότητα του συμβούλου αφενός να έχει επίγνωση των προσωπικών του εμπειριών καθώς παρακολουθεί και προσπαθεί να κατανοήσει τις εμπειρίες των συμβουλευόμενων και αφετέρου να εμφανίζει αυτές τις εμπειρίες στη συμβουλευτική σχέση όποτε χρειάζεται. Η ζεστασιά ή άνευ όρων αποδοχή περιγράφεται από τον ίδιο το Rogers ως εξής: «Αν αντιλαμβάνομαι τις θετικές εμπειρίες του άλλου κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μη μπορώ να κάνω διάκριση μεταξύ των προσωπικών του εμπειριών ως περισσότερο ή λιγότερο άξιων θετικής αναγνώρισης, τότε αισθάνομαι άνευ όρων θετική αναγνώριση για τον άνθρωπο». Όσον αφορά στην αυτοαποκάλυψη είναι η διαδικασία αποκάλυψης πτυχών της προσωπικότητας του συμβούλου. Όταν ένας άνθρωπος νιώθει εμπιστοσύνη για το συνάνθρωπό του και αποκαλύπτει σε αυτόν τον εαυτό του, βοηθά να δημιουργηθεί μια ουσιαστική διαπροσωπική σχέση που θα οδηγήσει

σε πιο στενή επικοινωνία (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1998). Τέλος, η ευκρίνεια αναφέρεται στην ακριβή επισήμανση των συναισθημάτων και των εμπειριών των συμβουλευόμενων από το σύμβουλο και το χαρακτηρισμό τους. Η ικανότητα αυτή ενισχύεται όταν οι σύμβουλοι είναι σαφείς στις εκφράσεις και τη συμπεριφορά τους. Η ευκρινής αντανάκλαση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των συμβουλευόμενων από το σύμβουλο τους βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008).

Ο Rogers στέκεται ιδιαίτερα στις στάσεις του συμβούλου και στον τρόπο με τον οποίο υπάρχει. Θεωρεί ότι η αυτογνωσία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου ο σύμβουλος να είναι σε θέση να βοηθήσει έναν άλλο άνθρωπο. Ακόμη, όπως προαναφέρθηκε, οφείλει να είναι ο αληθινός εαυτός του και να μην προσποιείται στη συμβουλευτική σχέση. Εκφράζοντας γνήσια και ειλικρινή αισθήματα φροντίδας, σεβασμού, αποδοχής και κατανόησης, ο σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει το συμβουλευόμενο να απαλλαγεί από τους μηχανισμούς άμυνας και από τις άκαμπτες αντιλήψεις του και να προχωρήσει σε ανώτερα επίπεδα προσωπικής λειτουργίας και απόδοσης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008).

Είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ πάρα πολλές μελέτες έχουν εστιαστεί στα χαρακτηριστικά των συμβούλων που παρέχουν άμεση συμβουλευτική, ελάχιστες είναι αυτές που εστιάζονται στα χαρακτηριστικά των συμβούλων που παρέχουν διαλεκτική συμβουλευτική (Brown, et al., 2006).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του συμβούλου είναι το υψηλό επίπεδο επίγνωσης των αξιών του (Dougherty, 1990). Μελέτες (Brown, et al., 2006) έδειξαν ότι οι αξίες διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό ακόμη και στις ίδιες πολιτισμικές ομάδες και επομένως οι σύμβουλοι είναι πιθανό να διαπιστώσουν ότι οι δικές τους αξίες ίσως να μη συμφωνούν με τις αξίες της διεύθυνσης ή των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση είναι υποχρέωση του συμβούλου να αναλύει τις αξίες του και να προβλέπει πώς αυτές θα επηρεάζουν τις προσδοκίες και τις προσεγγίσεις σχετικά με τη διαλεκτική συμβουλευτική. Επιπλέον υποχρέωση του συμβούλου αποτελεί και η γνώση των διαφορών μεταξύ ή και εντός των ομάδων όπως επίσης και η αξιολόγηση των αξιών των συμβουλευόμενων.

Ένα χαρακτηριστικό που επίσης πρέπει να διαθέτει ο σύμβουλος είναι η ικανότητα να επιλύει προβλήματα. Σε όλους τους ορισμούς της διαλεκτικής συμβουλευτικής, δίνεται έμφαση στο ότι η επίλυση προβλημάτων αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο αυτής. Οι Brown, et al. (2006) υποστηρίζουν ότι οι σύμβουλοι θα πρέπει να

μπορούν να αναλύουν τα προβλήματα από πολλές οπτικές γωνίες. Την ιδιότητα αυτή την ονόμασαν τακτική ευελιξία και υποστήριξαν ότι αυτό το γνώρισμα σε συνδυασμό με την έντονη εικόνα του εαυτού είναι βασικό για την επιτυχία της διαλεκτικής συμβουλευτικής.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των συμβούλων είναι ότι μπορούν να δημιουργούν εργασιακές συμμαχίες. Είναι γνωστό ότι οι άνθρωποι που μπορούν να δημιουργούν αποτελεσματικές εργασιακές σχέσεις χαρακτηρίζονται από ορισμένα χαρακτηριστικά-κλειδιά, δηλαδή ενσυναίσθηση, γνησιότητα και θετική στάση (Brown, et al., 2006).

Ο Maher (1993) αναφέρει ότι στα παραπάνω χαρακτηριστικά πρέπει να προστεθούν και η αφοσίωση, η αποφασιστικότητα, η αποτελεσματικότητα, η επιθυμία για επιτυχία και η επιθυμία για συνεχή αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους μέσα από την ανατροφοδότηση σχετικά με τις υπηρεσίες που προσφέρουν.

3.2. Εξωτερικοί ή εσωτερικοί σύμβουλοι

Το ερώτημα για το αν θα πρέπει οι σύμβουλοι να προέρχονται από τον οργανισμό (εσωτερικοί) στα πλαίσια του οποίου παρέχουν τις υπηρεσίες τους ή αν θα πρέπει να προέρχονται εκτός του οργανισμού (εξωτερικοί) έχει αποτελέσει τη βάση για μια έντονη διαφωνία τα προηγούμενα χρόνια. Πολλοί ειδικοί αποδέχονται το ρόλο και των δύο ειδών συμβούλων (Conoley & Conoley, 1992) ωστόσο εξακολουθούν να παραμένουν κάποια ερωτηματικά ειδικά σε ό,τι αφορά το ρόλο του εσωτερικού συμβούλου.

Σύμφωνα με τους Lippitt & Lippitt (1986), τα κυριότερα πλεονεκτήματα των εσωτερικών συμβούλων είναι η εγγύτητα στο πρόβλημα, η πρόσβαση που έχουν στα δεδομένα τόσο στο στάδιο της αναγνώρισης του προβλήματος όσο και στο στάδιο της αξιολόγησης, καθώς και η ικανότητά τους να προβαίνουν σε κρίσεις όσον αφορά στη δυνατότητα αλλαγής στο σύστημα. Στην ίδια κατεύθυνση, οι εσωτερικοί σύμβουλοι έχουν σαφή πλεονεκτήματα επειδή είναι εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες του οργανισμού, γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις πηγές των διαφόρων τύπων αρχείων και είναι ενήμεροι τόσο για την επίσημη όσο και για την ανεπίσημη δυναμική του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Carlan (1970) οι εσωτερικοί σύμβουλοι χρειάζονται λιγότερο χρόνο για τη διαμόρφωση σχέσεων αφού είναι ως ένα βαθμό γνωστοί και δε χρειάζεται να ξοδέψουν χρόνο για την εξερεύνηση του πλαισίου όπως χρειάζεται να κάνουν οι εξωτερικοί. Όμως κατά τη διαδικασία της διαλεκτικής συμβουλευτικής, οι εσωτερικοί σύμβουλοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση απέναντι στους εξωτερικούς, καθώς είναι δυνατόν να θεωρηθεί ότι έχουν λιγότερο κύρος από αυτούς, ότι περιορίζονται από τον ορισμό του ρόλου τους (Conoley & Conoley, 1992) και ότι δεν

έχουν την απαιτούμενη αντικειμενικότητα για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο ρόλο του συμβούλου, με δεδομένο ότι έχουν υιοθετήσει την κανονιστική δομή του οργανισμού στον οποίο ανήκουν.

Αντίθετα, οι εξωτερικοί σύμβουλοι θεωρείται ότι έχουν υψηλότερο κοινωνικό κύρος, ότι προβάλλουν με μεγαλύτερη ευκολία απαιτήσεις στο προσωπικό (ιδίως στα πρόσωπα εξουσίας), ότι έχουν ευρύτερη προοπτική και ότι προκαλούν γενικά λιγότερες αμυντικές τάσεις. Επιπλέον, είναι γεγονός ότι είναι ευκολότερο να μοιραστεί κάποιος το πρόβλημα με κάποιο άτομο εκτός του οργανισμού. Σε ότι αφορά στα μειονεκτήματα του εξωτερικού συμβούλου σχετίζονται με τη λιγότερη γνώση για την κατάσταση κατά την είσοδό του στον οργανισμό και με την εξάρτηση από τα άτομα εντός του οργανισμού για τη συλλογή πληροφοριών (Lippitt & Lippitt, 1986).

Με βάση τα παραπάνω, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι σύμβουλοι είναι πιθανόν να λειτουργούν αποτελεσματικά είτε προέρχονται εντός είτε εκτός του οργανισμού (West & Idol, 1987).

4. Η κατάσταση στην Ελλάδα

4.1. Η ελληνική πραγματικότητα

Αν και η Ελλάδα δεν παρέχει ψυχολογικές υπηρεσίες στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι περισσότερες δραστηριότητες που οι σύμβουλοι καλούνται να υλοποιήσουν είναι σημαντικές για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Είναι γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη ή και καμία εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο ή σύμβουλο. Συχνά, είναι μόνοι τους όταν αντιμετωπίζουν κρίσεις στο σχολείο, όταν υποψιάζονται ότι έχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και θέλουν να τους παραπέμψουν στα ΚΕΔΔΥ και όταν έχουν να διαχειριστούν δύσκολους γονείς. Αναπόφευκτα αυτό έχει οδηγήσει σε αυξημένο άγχος και κάποιες φορές και στην επαγγελματική εξουθένωση για μία μερίδα εκπαιδευτικών παρόλο που τα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αρκετά χαμηλότερα από τα αντίστοιχα άλλων χωρών (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Αντί για το σχολικό ψυχολόγο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το πρόσωπο με το οποίο μπορεί να επικοινωνήσει και να συζητήσει ο εκπαιδευτικός είναι ο σχολικός σύμβουλος ο οποίος είναι δάσκαλος με μεταπτυχιακούς τίτλους και πολλά χρόνια υπηρεσίας. Πριν τη δημιουργία των ΚΕΔΔΥ ο σύμβουλος ήταν το κατάλληλο πρόσωπο για διάφορα θέματα όπου σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα θα ήταν υπεύθυνος ο ψυχολόγος. Ο σύμβουλος έχει την αρμοδιότητα της παιδαγωγικής καθοδήγησης προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία ευθύνης τους, προτείνει συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις στην τάξη, συζητάει με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Nikolopoulou και Oakland (1990) αναφέρουν ότι είναι εξαιτίας του κοινωνικού στίγματος οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μιλούν πιο εύκολα σε έναν εκπαιδευτικό από ότι σε έναν ψυχολόγο. Ακόμη και τώρα ο σύμβουλος αποτελεί ένα μεταβατικό βήμα για το ΚΕΔΔΥ. Σύμφωνα με το νόμο ο σύμβουλος επίσης έχει την ευθύνη για την επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην περιφέρειά του.

Οι σχολικοί ψυχολόγοι υπάρχουν σε περιορισμένο αριθμό στα ειδικά σχολεία και στα ΚΕΔΔΥ. Ωστόσο δεν υπάρχει κανένας ψυχολόγος στα γενικά σχολεία. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες γνώσεις στον τομέα της σχολικής ψυχολογίας. Η ερώτηση που ανακύπτει είναι αν σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν

περισσότερα σχετικά με τις παροχές που μπορούν να έχουν από τους συμβούλους θα ήταν διαφορετικά τα αποτελέσματα. Επιπλέον, αν η παρουσία περισσότερων ψυχολόγων στα γενικά σχολεία θα άλλαζαν τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Ο σύμβουλος δεν μπορεί να είναι στο σχολείο όλες τις ώρες. Ακόμη και όταν προκύψει ένα πρόβλημα συζητά με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για περιορισμένο χρόνο αφού ο ίδιος είναι υπεύθυνος για μεγάλο αριθμό σχολείων (Dimakos, 2006).

4.2. Έρευνες για ανάγκες εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αγγελόπουλος, κ.ά., 2006), ένα μεγάλο ποσοστό των δασκάλων τόνιζαν ότι η συμβουλευτική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση και την παιδαγωγική διαδικασία καθώς και πως είναι αναγκαία η εισαγωγή της στο δημοτικό σχολείο. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων είχε τη γνώμη πως στο σχολείο αναδύονται προβλήματα που χρήζουν συμβουλευτικής αντιμετώπισης.

Η ανάγκη για παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο προέκυψε και από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 208 εκπαιδευτικούς και υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Οι συμμετέχοντες είχαν τη γνώμη πως η εισαγωγή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο είναι πολύ χρήσιμη και ουσιαστική, παρά το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η παροχή ανάλογων υπηρεσιών από ειδικούς δεν προβλέπεται, παρά μόνο για τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και σε περιορισμένο βαθμό (Dimakos, 2006).

Επίσης, από σχετική έρευνα σε στελέχη της εκπαίδευσης η οποία στόχευε να διερευνήσει τις στάσεις των συμμετεχόντων προς τη συμβουλευτική και τη συνεισφορά της στο έργο τους, προέκυψε πως η συμβουλευτική συνεισφέρει στο έργο της διοίκησης του σχολείου, καθώς συντελεί στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και τη βελτίωση των ανθρώπινων συμπεριφορών, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Ζήλου-Καρδάτου, 2006).

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και ακόμη μία έρευνα για τη συμβουλευτική στο σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη σε 143 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στόχευε να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η συμβουλευτική θεωρείται από τους δασκάλους σημαντική διαδικασία για το σχολείο, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο, στην



ανάπτυξη των μαθητών και στον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του δημοτικού σχολείου (Τσαπρούνης, 2002).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα σε σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για διαλεκτική συμβουλευτική είναι πολύ περιορισμένες αλλά και δεν αφορούν μόνο στην έμμεση αλλά και την άμεση παροχή υπηρεσιών από τους συμβούλους. Με τον τρόπο αυτό δεν προσδιορίζεται σε ποιους συγκεκριμένους τομείς χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη οι εκπαιδευτικοί και το πώς οι ίδιοι επιθυμούν το σύμβουλο ώστε να μπορούν να συνεργαστούν μαζί του. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα σύμφωνα με την οποία γίνεται διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερευνητική προσέγγιση

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ως επιμέρους στόχοι τίθενται:

- Η διερεύνηση των προσαρμογών κατά τις οποίες οι γενικοί εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη βοήθεια.
- Ο προσδιορισμός του προφίλ του συμβούλου, της συχνότητας και της μορφής της υποστήριξης που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται είναι:

1^ο: Έχουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη όταν έχουν στην τάξη τους παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

2^ο: Σε ποιες κατηγορίες προσαρμογών έχουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη;

3^ο: Διαφοροποιούνται οι παραπάνω ανάγκες σύμφωνα με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού;

4^ο: Διαφοροποιούνται οι παραπάνω ανάγκες σύμφωνα με τις μεταπτυχιακές σπουδές του εκπαιδευτικού;

5^ο: Ποιο είναι το προφίλ του συμβούλου που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί;

6^ο: Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διαλεκτική συμβουλευτική σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο;

7^ο: Πόσο συχνά επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με το σύμβουλο;

8^ο: Προτιμούν οι εκπαιδευτικοί τον εσωτερικό ή τον εξωτερικό σύμβουλο;

9^ο: Ποιες βασικές σπουδές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει ο σύμβουλος;

5.3. Περιγραφή του δείγματος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, του Βόλου, της Λάρισας, του Καρπενησίου, των Χανίων, του Ρεθύμνου και της Ρόδου. Το συνολικό δείγμα της έρευνας ήταν 335 (N=335) εκπαιδευτικοί από τους οποίους το 30,3% ήταν άντρες και το 69,7% γυναίκες. Το 47% του δείγματος ανήκε στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 41 και 50 ετών, το 22,3% μεταξύ 22 και 30, το 22,3% μεταξύ 31 και 40 ενώ μόνο το 8,4% ήταν πάνω από 51 ετών. Σχετικά με τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων το 52,2% ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, το 37,3% είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας με Εξομοίωση και το 10,4% είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Το 10,4% των ερωτώμενων διέθετε και ένα δεύτερο πτυχίο. Όσον αφορά στο Διδασκαλείο το 20,6% των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι του Διδασκαλείου Γενικής Αγωγής ενώ το 9,3% είναι απόφοιτοι του Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, από το συνολικό δείγμα το 10,7% διέθετε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης ενώ μόλις το 1,2% διδακτορικό δίπλωμα. Το 32,8% των συμμετεχόντων είχε πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας, το 29,3% από 5 μέχρι 10, το 25,7% από 11 μέχρι 20 και το 12,2% από 0 μέχρι 4 χρόνια υπηρεσίας. Από τους συμμετέχοντες το 74,2% είχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος ενώ το 93,1% είχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο παρελθόν.

5.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση, η οποία είναι η συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα. Κατά κανόνα οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Οι επισκοπήσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν με βάση την έκταση που καλύπτουν σε μεγάλης ή μικρής κλίμακας. Όποια όμως και αν είναι η κλίμακα μιας επισκόπησης, για τη συλλογή πληροφοριών χρησιμοποιείται συνήθως μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων: δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται επιτόπου ή ερωτηματολόγια μέσω ταχυδρομείου, σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και κλίμακες στάσεων (Cohen & Manion, 1997).

5.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, που αποτελεί τη συνηθέστερη επιλογή των ερευνών επισκόπησης, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλα δείγματα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό οικονομικό κόστος. Επίσης, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την ανωνυμία η οποία μπορεί να αυξήσει σημαντικά το βαθμό ανταπόκρισης και προθυμίας για συμμετοχή (Javeau, 2000).

Βεβαίως, πρέπει να επισημανθούν και τα μειονεκτήματα της χρήσης του ερωτηματολογίου, όπως είναι η πιθανή ανακρίβεια των απαντήσεων λόγω της απουσίας προσωπικής επαφής του ερευνητή με τα υποκείμενα κατά τη συμπλήρωσή του, η έλλειψη αυθορμητισμού και ειλικρίνειας στις απαντήσεις, εφόσον υπάρχει η δυνατότητα το υποκείμενο να σκεφθεί και να σταθμίσει κατά περίπτωση τις απαντήσεις του, ακόμη και η ενδεχόμενη σύγκριση ή συζήτηση των απαντήσεων με αυτές άλλων υποκειμένων (Βάμβουκας, 1993). Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να ελαχιστοποιηθούν τα αρνητικά του συγκεκριμένου εργαλείου με την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, την προσωπική επαφή που υπήρξε σχεδόν με όλους τους συμμετέχοντες αλλά και με τη λεπτομερή προπαρασκευή των ερωτήσεων σε ότι αφορά στη σύνταξη, τη διάρθρωση και την παρουσίασή τους (Βάμβουκας, 1993).

Με βάση τους στόχους της έρευνας πραγματοποιήθηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου, στην οποία συνέβαλε η μελέτη της βιβλιογραφίας της σχετικής με το υπό συζήτηση θέμα αλλά και με την κατασκευή ερωτηματολογίων (Βάμβουκας, 1993· Javeau, 2000). Ωστόσο ήταν σημαντικό να διαμορφωθεί το εργαλείο με τέτοιο τρόπο ώστε να απαιτηθεί ο ελάχιστος δυνατός χρόνος για τη συμπλήρωσή του από τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι η διαδικασία της χορήγησης πραγματοποιήθηκε στο σχολείο την ώρα του πρώτου διαλείμματος ή όταν κάποιοι είχαν κενό. Έτσι ο σχεδιασμός στόχευε στα δέκα λεπτά περίπου ως απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης. Το παραπάνω κριτήριο συνέβαλε στη διαμόρφωση των κατηγοριών και του είδους των ερωτήσεων.

Το μεγάλο ερευνητικό πεδίο και η πληθώρα των θεμάτων που έπρεπε να καλυφθούν σε συνδυασμό με τη χρονική πίεση, έκαναν τη διαδικασία του σχεδιασμού αρκετά απαιτητική. Ωστόσο, μία καλή έρευνα δεν μπορεί να στηριχθεί σε φτωχή συλλογή δεδομένων, κάτι το οποίο θα οδηγήσει σε αμφισβήτηση του ονόματος της έρευνας (Javeau, 2000).

Για τον περιορισμό του μεγέθους του εργαλείου χωρίς να θυσιαστεί η εμφάνιση, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με όσο το δυνατόν συνοπτικό και περιεκτικό τρόπο.

Μετά την πρώτη κατασκευή του ερωτηματολογίου και πριν από την οριστικοποίησή του, έγινε μια πρώτη δοκιμή (pretest) σε μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθούν και να αποφευχθούν πριν από την τελική διατύπωση και εφαρμογή του, τυχόν ελλείψεις, προβλήματα ή ενδεχόμενες ασάφειες στη διατύπωση των ερωτήσεων (Βάμβουκας, 1993). Καίριες, πράγματι, επισημάνσεις από την πλευρά των συναδέλφων, υπήρξαν χρήσιμες και ελήφθησαν υπόψη στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, κατόπιν των αναγκαίων διορθώσεων.

Τέλος, μια ενημερωτική επιστολή, με σύντομες πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της έρευνας, το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και την επισήμανση της τήρησης της ανωνυμίας των υποκειμένων, συνόδευε το ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1993).

Μελετώντας και λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, κατασκευάστηκε το τελικό προϊόν, ένα ερωτηματολόγιο 72 ερωτήσεων και 5 σελίδων το οποίο αποτελείται από 2 μέρη. Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχαν ερωτήσεις που επικεντρωνόταν στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και το δεύτερο στο προφίλ του συμβούλου και στη συνεργασία μαζί του. Στη συνέχεια γίνεται μία περιγραφή των δημογραφικών στοιχείων και καθενός από τα 2 μέρη του ερευνητικού εργαλείου καθώς και τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την κατασκευή τους.

Δημογραφικά στοιχεία

Το σημείο αυτό του ερωτηματολογίου αποτελείται από 6 ερωτήσεις και αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι πληροφορίες που ζητούνται αναφέρονται στο φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, τα χρόνια υπηρεσίας και στο αν οι συμμετέχοντες έχουν ή είχαν στο παρελθόν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους.

Α΄ μέρος- Ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Για τη δημιουργία του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου το πρώτο βήμα ήταν να συλλεχθούν, να ιεραρχηθούν και να επιλεγούν οι προσαρμογές πάνω στις οποίες οι

συμμετέχοντες καλούνταν να κρίνουν το βαθμό στον οποίο χρειάζονταν συμβουλευτική υποστήριξη για την υλοποίησή τους. Όπως αναφέρθηκε και στη θεωρητική προσέγγιση έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκειμένου να συλλεχθούν οι πιθανές προσαρμογές στα εκπαιδευτικά προγράμματα και πρακτικές. Αυτές οι προσαρμογές τοποθετήθηκαν στη συνέχεια σε μία λίστα και εντάχθηκαν σε έξι κατηγορίες (έγινε τροποποίηση της κατηγοριοποίησης των προσαρμογών κατά Scott et al., 1998):

- α) διδακτική ομαδοποίηση,
- β) αξιολόγηση,
- γ) τροποποίηση της συμπεριφοράς,
- δ) τροποποίηση της διδασκαλίας,
- ε) διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης,
- στ) ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Αφού ακολουθήθηκαν οι παραπάνω διαδικασίες αλλά και μετά την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου όπου έγιναν κάποιες διορθώσεις, το δεύτερο μέρος πήρε την τελική του μορφή. Αποτελείται από 41 ερωτήσεις οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

α) Διδακτική ομαδοποίηση (ερ. 1, 2, 3, 4)

β) Αξιολόγηση (ερ. 5, 6, 7, 8, 9)

γ) Τροποποίηση της συμπεριφοράς (ερ. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17)

δ) Τροποποίηση της διδασκαλίας (ερ. 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28)

ε) Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης (ερ. 29, 30, 31, 32, 33, 34)

στ) Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις (ερ. 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41)

Για την καταμέτρηση του βαθμού αναγκαιότητας των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε καθεμία από τις προσαρμογές χρησιμοποιήθηκε και στις 41 ερωτήσεις τακτική κλίμακα πολλαπλής επιλογής. Κάθε πιθανή απάντηση είχε συγκεκριμένη και σταθερή αξία 1: καμία αναγκαιότητα, 2: μικρή αναγκαιότητα, 3: μεγάλη αναγκαιότητα και 4: μέγιστη αναγκαιότητα. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν τετραβάθμια γιατί οι τριβάθμιες και πενταβάθμιες κλίμακες εμφανίζουν το πρόβλημα της κεντρικής τάσης διότι οι πιθανές απαντήσεις είναι ιεραρχικά δομημένες, ενώ οι εξαβάθμιες και πάνω κλίμακες είναι ουσιαστικά μη λειτουργικές.

Β' μέρος- Προφίλ του συμβούλου και στη συνεργασία εκπαιδευτικών μαζί του

Το Β' μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 24 ερωτήσεις οι οποίες επικεντρώνονται στο προφίλ του συμβούλου και στη συνεργασία μαζί του.

Οι 19 πρώτες ερωτήσεις αφορούν στα χαρακτηριστικά του συμβούλου και στον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζεται μαζί τους. Για την καταμέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά του συμβούλου και τον τρόπο συνεργασίας τους χρησιμοποιήθηκε και στις 19 ερωτήσεις

τακτική κλίμακα πολλαπλής επιλογής. Κάθε πιθανή απάντηση είχε συγκεκριμένη και σταθερή αξία 1=συμφωνώ απόλυτα, 2=συμφωνώ, 3=διαφωνώ και 4=διαφωνώ απόλυτα.

Οι τέσσερις τελευταίες ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής και αφορούν στην προτίμηση των εκπαιδευτικών για ατομική ή ομαδική συμβουλευτική, το πόσο συχνά θέλουν να συνεργάζονται με το σύμβουλο, το αν αυτός επιθυμούν να είναι εσωτερικός ή εξωτερικός και ποιες σπουδές θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι είναι αναγκαίες να έχει ο σύμβουλος προκειμένου να υποστηρίξει καλύτερα τους εκπαιδευτικούς σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν τη σωστή απάντηση από έναν συγκεκριμένο αριθμό απαντήσεων.

Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου γιατί παρέχουν τη δυνατότητα γρήγορων απαντήσεων, εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες σε ικανοποιητικό βαθμό και οι απαντήσεις είναι πιο εύκολο να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν στατιστικά. Όλες οι ερωτήσεις είναι ή κλειστού τύπου με τη δυνατότητα επιλογής από τις προφερόμενες απαντήσεις ή σύντομης απάντησης. Τέτοιου είδους ερωτήσεις γίνονται εύκολα κατανοητές, είναι εύκολο να απαντηθούν, περιορίζουν τις διαφορούμενες απαντήσεις και είναι εύκολες στην ανάλυση (Javeau, 2000).

5.6. Αξιοπιστία του εργαλείου

Σχετικά με την εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου, για καθεμία από τις 6 κατηγορίες του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου η τιμή Cronbach α είναι: 0,79 για τη διδακτική ομαδοποίηση, 0,89 για την αξιολόγηση, 0,89 για την τροποποίηση της συμπεριφοράς, 0,95 για την τροποποίηση της διδασκαλίας, 0,90 για τη διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης και 0,95 για τις ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις. Η αξιοπιστία δηλώνεται συνήθως με έναν δείκτη του οποίου οι τιμές κυμαίνονται μεταξύ 0 και 1. Δείκτης που πλησιάζει προς το μηδέν σημαίνει ότι η αξιοπιστία του εργαλείου είναι ελάχιστη. Το αντίστροφο συμβαίνει όταν η τιμή πλησιάζει προς το 1 (Κασσωτάκης, 1981). Επομένως, στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας είναι πολύ υψηλός αφού κυμαίνεται από 0,79 ως 0,94.

5.7. Διεξαγωγή της έρευνας

Αμέσως μετά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου ακολούθησε η πιλοτική χορήγησή του σε πέντε εκπαιδευτικούς ώστε να υπολογιστεί ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του και να διερευνηθεί αν ήταν απολύτως κατανοητές οι ερωτήσεις. Οι προβληματικές περιοχές αναγνωρίστηκαν, οι απαραίτητες διορθώσεις

πραγματοποιήθηκαν και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου καθορίστηκε περίπου στα δέκα λεπτά.

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2010-2011 και συγκεκριμένα κατά τους μήνες Φεβρουάριο, Μάρτιο, Απρίλιο και Μάιο. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε είτε από άτομα που είχε εξουσιοδοτήσει η ερευνήτρια να τα διανέμουν στους συναδέλφους τους στα σχολεία όπου υπηρετούσαν είτε προσωπικά από την ερευνήτρια. Πριν από την επίσκεψη στα σχολεία υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές στους οποίους γινόταν σαφής ο σκοπός της έρευνας και πρότειναν ημέρα και ώρα επίσκεψης προκειμένου να είναι παρόντες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν σε κάποιες περιπτώσεις τη στιγμή που το παραλάμβαναν ενώ σε κάποιες άλλες οι συμμετέχοντες ζήτησαν να το πάρουν στο σπίτι τους και να το επιστρέψουν την επόμενη ημέρα.

Στα υποκείμενα δηλώθηκε η ελεύθερη και αβίαστη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα. Επίσης τονίστηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και ότι είναι δυνατόν να ενημερωθούν για τα πορίσματα της έρευνας.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ερευνήτρια αντιμετώπισε δυσκολία στη χορήγηση ερωτηματολογίων σε περιοχές όπου υπάρχουν παιδαγωγικά τμήματα και δε γνώριζε προσωπικά τους εκπαιδευτικούς. Αυτό, όπως ακριβώς ανέφεραν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, συνέβη γιατί οι ίδιοι συμπληρώνουν ερωτηματολόγια σχεδόν σε εβδομαδιαία βάση λόγω των ερευνών που πραγματοποιούν προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές όπως και υποψήφιοι διδάκτορες με αποτέλεσμα να έχουν κουραστεί. Εξάλλου όπως εξήγησαν οι ίδιοι δεν επωφελούνται με κάποιο τρόπο από τις συγκεκριμένες ερευνητικές εργασίες.

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων του δείγματος ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, αφού προηγήθηκε ο έλεγχος και η αρίθμηση των ερωτηματολογίων και η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος. Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας κινείται κυρίως στο πλαίσιο της Περιγραφικής Στατιστικής (Κελπανίδης, 1999), γίνεται δηλαδή ανάλυση των συχνοτήτων και συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

6. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Α' μέρος – (I) Ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν το βαθμό στον οποίο έχουν ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη, προκειμένου να εφαρμόζουν τις κατάλληλες τροποποιήσεις για την εξασφάλιση της ένταξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών έγινε σε πρώτη φάση με την εύρεση των μέσων τιμών σε κάθε μία από τις 41 τροποποιήσεις που τους δόθηκαν. Υπενθυμίζεται ότι οι συμμετέχοντες αποτιμούσαν την προσωπική τους ανάγκη για κάθε τροποποίηση σε τετραβάθμια κλίμακα (1: καμία αναγκαιότητα, 2: μικρή αναγκαιότητα, 3: μεγάλη αναγκαιότητα και 4: μέγιστη αναγκαιότητα).

Με βάση τις μέσες τιμές των απαντήσεων των συμμετεχόντων για το σύνολο των τροποποιήσεων διαμορφώνεται ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 1

Τροποποιήσεις	N	Mean	Std. Deviation
11. Να ερμηνεύω τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές των μαθητών προκειμένου να τις τροποποιώ.	334	3,14	,815
12. Να εφαρμόζω αποτελεσματικά τα κατάλληλα «προγράμματα ενίσχυσης» για την απόκτηση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς.	332	3,02	,830
10. Να σχεδιάζω εξατομικευμένα προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς.	328	2,99	,809
16. Να χρησιμοποιώ τεχνικές για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.	332	2,92	1,003
14. Να εκπαιδεύω τους μαθητές να ρυθμίζουν μόνοι τους τη συμπεριφορά τους (στρατηγικές αυτορρύθμισης).	334	2,91	,872
15. Να διδάσκω στους μαθητές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ώστε να προσαρμόζονται πιο αποτελεσματικά στο κοινωνικό περιβάλλον.	334	2,89	,878
3. Να εφαρμόζω εξατομικευμένη διδασκαλία όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.	331	2,79	1,050
8. Να ακολουθώ εναλλακτικούς τρόπους για τη διόρθωση και την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών.	335	2,75	,950
39. Να εφαρμόζω τεχνικές για την ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου (π.χ. τεχνικές γέννησης ιδεών).	333	2,74	,994
13. Να εκπαιδεύω τους μαθητές στις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. έκφραση διαμαρτυρίας).	331	2,68	,874
41. Να διδάσκω στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων στα μαθηματικά.	333	2,65	1,078
6. Να προσαρμόζω τις γραπτές δοκιμασίες (tests) στις ανάγκες των μαθητών.	333	2,63	1,077
37. Να χρησιμοποιώ τεχνικές για την ενίσχυση της ορθογραφίας.	334	2,62	1,032

28. Να χρησιμοποιώ εναλλακτικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας (π.χ. διαδραστικό πίνακα, διαφανοσκόπιο, ταινίες, διαδίκτυο κ.ά.).	333	2,61	1,008
40. Να διδάσκω στους μαθητές βασικές υπολογιστικές στρατηγικές στα μαθηματικά.	335	2,61	1,020
31. Να διδάσκω στρατηγικές μελέτης (π.χ. ανάπτυξη γνωστικών χαρτών).	334	2,60	,894
9. Να προσαρμόζω τα κριτήρια βαθμολόγησης.	330	2,60	,985
36. Να εφαρμόζω δραστηριότητες για την ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας.	332	2,59	,962
34. Να διδάσκω στρατηγικές διαχείρισης του χρόνου.	328	2,59	,934
19. Να αξιολογώ τα κίνητρα των μαθητών για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.	332	2,57	,892
23. Να δημιουργώ κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη.	335	2,56	1,114
20. Να τροποποιώ τη διδασκαλία μου με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	334	2,54	1,064
38. Να διδάσκω στρατηγικές κατανόησης κειμένου (π.χ. επισκόπηση λεξιλογίου).	329	2,54	,990
18. Να αναλύω μια δραστηριότητα των μαθητών σε βήματα (ανάλυση έργου).	330	2,53	,962
7. Να καταγράφω τα λάθη των μαθητών με ακρίβεια και στη συνέχεια να τα ομαδοποιώ (ανάλυση λαθών).	334	2,52	1,045
17. Να διασφαλίζω την τήρηση των κανόνων της τάξης.	331	2,51	1,116
32. Να διδάσκω την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών από τους ίδιους.	329	2,51	,859
22. Να δημιουργώ θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.	334	2,49	1,215
26. Να χρησιμοποιώ αποτελεσματικές ερωτήσεις έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.	333	2,47	1,037
21. Να δίνω άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές.	333	2,47	1,077
27. Να χρησιμοποιώ μνημονικά βοηθήματα και τεχνικές (π.χ. ακροστιχίδες).	332	2,45	,903
35. Να εφαρμόζω δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης (π.χ. ανάλυση λέξεων σε φωνήματα κ.ά.).	332	2,43	,948
29. Να διδάσκω στους μαθητές στρατηγικές για το πώς να κρατούν σημειώσεις.	333	2,42	,897
33. Να διδάσκω στρατηγικές συμμετοχής σε διαγωνίσματα.	333	2,40	,864
5. Να δημιουργώ ένα φάκελο δειγμάτων εργασίας του μαθητή (portfolio).	331	2,40	1,002
24. Να ρυθμίζω τη φυσική διάταξη της αίθουσας έτσι ώστε να μη διασπάται η προσοχή των μαθητών.	334	2,40	1,054
4. Να χρησιμοποιώ για παιδαγωγικούς σκοπούς συγκεκριμένες περιοχές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας π.χ. γωνία της ηρεμίας, γωνία της μελέτης κ.λπ.	335	2,37	,967
30. Να διδάσκω στους μαθητές στρατηγικές οργάνωσης (π.χ. πίνακας καθηκόντων).	334	2,37	,933
25. Να χρησιμοποιώ κατάλληλες νύξεις και χρονοδιαγράμματα έτσι ώστε η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη να γίνεται γρήγορα και χωρίς διακοπή.	333	2,37	,904
1. Να δημιουργώ κάθε φορά τις κατάλληλες ομάδες μαθητών ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας.	334	2,34	,985
2. Να εφαρμόζω τη «διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων» αναθέτοντας στους μαθητές άλλοτε το ρόλο του διδάσκοντα και άλλοτε του διδασκόμενου.	328	2,14	,813
Valid N (listwise)	256		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μεγαλύτερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη έχουν για την ερμηνεία των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών προκειμένου να τις τροποποιούν (ερ.11), την εφαρμογή κατάλληλων «προγραμμάτων ενίσχυσης» για την απόκτηση της επιθυμητής

συμπεριφοράς (ερ.12), το σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς (ερ.10), τη χρήση τεχνικών για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (ερ.16) και την εκπαίδευση των μαθητών ώστε να ρυθμίζουν μόνοι τους τη συμπεριφορά τους (στρατηγικές αυτορρύθμισης) (ερ.14).

Αντίθετα μικρότερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη φαίνεται να έχουν οι συμμετέχοντες κατά την εφαρμογή της «διδασκαλίας μεταξύ συνομηλίκων» (ερ.2), τη δημιουργία κάθε φορά των κατάλληλων ομάδων μαθητών ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας (ερ.1), τη χρήση κατάλληλων νύξεων και χρονοδιαγραμμάτων ώστε η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη να γίνεται γρήγορα και χωρίς διακοπή (ερ.25), τη διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών οργάνωσης (ερ.30) και τη χρήση για παιδαγωγικούς σκοπούς συγκεκριμένων περιοχών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας π.χ. γωνία της ηρεμίας (ερ.4).

Στη συνέχεια για να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για συμβουλευτική σε κάποιες συγκεκριμένες κατηγορίες τροποποιήσεων και προσαρμογών, έγινε ομαδοποίηση αυτών στις αρχικές τους κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι 1)Διδακτική ομαδοποίηση (ερ. 1, 2, 3, 4), 2)Αξιολόγηση (ερ. 5, 6, 7, 8, 9), 3), Τροποποίηση της συμπεριφοράς (ερ. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17), 4)Τροποποίηση της διδασκαλίας (ερ. 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28), 5)Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης (ερ. 29, 30, 31, 32, 33, 34) και 6) Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις (ερ. 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41).

Με βάση τις μέσες τιμές των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις παραπάνω κατηγορίες αναγκών διαμορφώνεται ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 2

	N	Mean	Std. Deviation
3. Τροποποίηση της συμπεριφοράς	335	2,8850	,68208
6. Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις	335	2,5977	,86864
2. Αξιολόγηση	335	2,5773	,84321
4. Τροποποίηση της διδασκαλίας	335	2,4958	,82548
5. Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης	335	2,4828	,73209
1. Διδακτική ομαδοποίηση	335	2,4114	,75044
Valid N (listwise)	335		

Η κατηγορία των προσαρμογών που συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία είναι η 3 «Τροποποίηση της συμπεριφοράς», η 6 «Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις» και η 2

«Αξιολόγηση». Αντίθετα, μικρότερες μέσες τιμές συγκεντρώνουν η 1 «Διδακτική ομαδοποίηση», η 5 «Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης» και η 4 «Τροποποίηση της διδασκαλίας».

Α' μέρος – (II) Ανάγκες των εκπαιδευτικών σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Εδώ γίνεται διερεύνηση για το αν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, τις μεταπτυχιακές σπουδές, την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη και τα χρόνια υπηρεσίας.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιούνται το φύλο, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη και τα χρόνια υπηρεσίας ενώ ως εξαρτημένες οι έξι κατηγορίες του ερωτηματολογίου και το σύνολο των αναγκών. Για τις μεταβλητές «φύλο», «μεταπτυχιακές σπουδές» και «ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη» οι οποίες μπορούν να πάρουν μόνο δύο τιμές χρησιμοποιήθηκε το t-test αφού προηγήθηκε ο έλεγχος του Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test). Για τη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» η οποία μπορεί να πάρει τέσσερις τιμές καταλληλότερη κρίθηκε η ανάλυση διακύμανσης (one-way anova).

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα S.P.S.S. 19. Κρίθηκε σκόπιμο οι πίνακες που αφορούν το μέρος αυτό της έρευνας να ενταχθούν στο παράρτημα II ώστε να μη δυσχεραίνουν την ανάγνωση της εργασίας.

Φύλο και ανάγκες εκπαιδευτικών

Στο σημείο αυτό μελετάται κατά πόσο το φύλο επηρεάζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ανάγκες των αντρών και τις ανάγκες των γυναικών για συμβουλευτική υποστήριξη. Κάνοντας τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το κριτήριο t προκύπτει ότι η διαφορά στους μέσους όρους των αντρών και των γυναικών ως προς τις ανάγκες τους για συμβουλευτική υποστήριξη δεν είναι στατιστικά σημαντική (πίνακες 8α & 8β). Πιο συγκεκριμένα από τον πίνακα 8β στο τεστ Levene διακρίνεται ότι για όλες τις κατηγορίες αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και για το σύνολό τους $Sig > 0,05$ άρα γίνεται αποδοχή της περίπτωσης ίσων διακυμάνσεων. Μελετώντας στη συνέχεια το αντίστοιχο 2-tailed p για όλες τις κατηγορίες αναγκών των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται

ότι είναι $p > 0,05$ άρα η διαφορά των μέσων όρων αντρών και γυναικών ως προς τις ανάγκες τους για συμβουλευτική υποστήριξη δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως το φύλο δε φαίνεται να παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Άρα τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες έχουν παρόμοιες ανάγκες για συμβουλευτική υποστήριξη.

Μεταπτυχιακές σπουδές και ανάγκες εκπαιδευτικών

Η ίδια διαδικασία πραγματοποιείται για να βρεθεί αν οι μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αναγκών τους για συμβουλευτική υποστήριξη. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ως μεταπτυχιακές σπουδές θεωρήθηκαν το διδασκαλείο γενικής και ειδικής αγωγής, το μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και το διδακτορικό δίπλωμα. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν για τις 6 κατηγορίες των αναγκών καθώς και για το σύνολό τους, κάνοντας τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το κριτήριο t.

Διδακτική ομαδοποίηση: Από τον πίνακα 9β στο τεστ Levene διακρίνεται ότι $Sig=0,803 > 0,05$ άρα γίνεται αποδοχή της υπόθεσης ίσων διακυμάνσεων και επομένως προκύπτει ότι η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές και αυτών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ως προς τη διδακτική ομαδοποίηση δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t= 1,112$, $df=333$ και 2-tailed $p=0,267 > 0,05$).

Αξιολόγηση: Από τον πίνακα 9β στο τεστ Levene διακρίνεται ότι $Sig=0,108 > 0,05$ άρα γίνεται αποδοχή της υπόθεσης ίσων διακυμάνσεων και επομένως προκύπτει ότι η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές και αυτών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ως προς την αξιολόγηση δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=1,340$, $df=333$ και 2-tailed $p=0,181 > 0,05$).

Τροποποίηση της συμπεριφοράς: Από τον πίνακα 9β στο τεστ Levene διακρίνεται ότι $Sig=0,422 > 0,05$ άρα γίνεται αποδοχή της υπόθεσης ίσων διακυμάνσεων και επομένως προκύπτει ότι η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές ($M=2,78$, $SD=0,69$) και αυτών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ($M=2,95$, $SD=0,67$) είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,223$, $df=333$ και 2-tailed $p=0,027 < 0,05$). Επομένως η ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με την τροποποίηση της συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να έχουν μικρότερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές.

Τροποποίηση της διδασκαλίας: Από τον πίνακα 9β στο τεστ Levene διακρίνεται ότι $\text{Sig}=0,062>0,05$ άρα γίνεται αποδοχή της υπόθεσης ίσων διακυμάνσεων και επομένως προκύπτει ότι η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές ($M=2,34$, $SD=0,87$) και αυτών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ($M=2,59$, $SD=0,78$) είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,683$, $df=333$ και 2-tailed $p=0,008<0,05$). Επομένως η ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με την τροποποίηση της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να έχουν μικρότερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές.

Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης: Από τον πίνακα 9β στο τεστ Levene διακρίνεται ότι $\text{Sig}=0,199>0,05$ άρα γίνεται αποδοχή της υπόθεσης ίσων διακυμάνσεων και επομένως προκύπτει ότι η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές και αυτών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ως προς τη διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=0,929$, $df=333$ και 2-tailed $p=0,354>0,05$).

Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις: Από τον πίνακα 9β στο τεστ Levene διακρίνεται ότι $\text{Sig}=0,252>0,05$ άρα γίνεται αποδοχή της υπόθεσης ίσων διακυμάνσεων και επομένως προκύπτει ότι η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές ($M=2,44$, $SD=0,9$) και αυτών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ($M=2,69$, $SD=0,84$) είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,59$, $df=333$ και 2-tailed $p=0,010<0,05$). Επομένως η ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με τις ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να έχουν μικρότερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές.

Σύνολο αναγκών: Από τον πίνακα 9β στο τεστ Levene διακρίνεται ότι $\text{Sig}=0,201>0,05$ άρα γίνεται αποδοχή της υπόθεσης ίσων διακυμάνσεων και επομένως προκύπτει ότι η διαφορά των μέσων όρων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές ($M=2,48$, $SD=0,72$) και αυτών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ($M=2,65$, $SD=0,67$) ως προς το σύνολο των αναγκών είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,252$, $df=239$ και 2-tailed $p=0,025<0,05$). Επομένως η ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με το σύνολο των αναγκών. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να έχουν συνολικά μικρότερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακές

σπουδές.

Εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ανάγκες εκπαιδευτικών

Στο σημείο αυτό μελετάται κατά πόσο η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας επηρεάζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη. Κάνοντας τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το κριτήριο t προκύπτει ότι η διαφορά στους μέσους όρους των εκπαιδευτικών που έχουν στην τάξη τους παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αυτών που δεν έχουν, ως προς τις ανάγκες τους για συμβουλευτική υποστήριξη δεν είναι στατιστικά σημαντική (πίνακες 10α & 10β). Πιο συγκεκριμένα από τον πίνακα 10β στο τεστ Levene διακρίνεται ότι για όλες τις κατηγορίες αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και για το σύνολό τους $Sig > 0,05$ άρα γίνεται αποδοχή της περίπτωσης ίσων διακυμάνσεων. Μελετώντας στη συνέχεια το αντίστοιχο 2-tailed p για όλες τις κατηγορίες αναγκών των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι είναι $p > 0,05$ άρα η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με και χωρίς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις ανάγκες τους για συμβουλευτική υποστήριξη δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας δε φαίνεται να παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των αναγκών των εκπαιδευτικών.

Χρόνια υπηρεσίας και ανάγκες εκπαιδευτικών

Στο σημείο αυτό διερευνάται αν υπάρχει κάποια επίδραση των χρόνων υπηρεσίας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη. Επειδή τα χρόνια υπηρεσίας χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες ο έλεγχος γίνεται με ανάλυση διακύμανσης (one-way anova).

Στον πίνακα 11α περιγράφονται οι υπό εξέταση ομάδες δίνοντας τις τιμές ανά κατηγορία. Στον πίνακα 11β παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το κριτήριο Levene. Σε αυτήν την περίπτωση προϋπόθεση για την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης είναι οι διακυμάνσεις να είναι ίσες κάτι που ισχύει όταν το κριτήριο Levene είναι στατιστικά μη σημαντικό. Στον πίνακα 11β φαίνεται ότι $p > 0,05$ άρα οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ικανοποιούνται.

Παρατηρώντας τον πίνακα 11γ διαπιστώνεται ότι για τις κατηγορίες διδακτική ομαδοποίηση, αξιολόγηση, ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις και το σύνολο των αναγκών

έχουμε $p < 0,05$ που σημαίνει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό, άρα δύο τουλάχιστον από τους μέσους όρους είναι σημαντικά διαφορετικοί μεταξύ τους. Για να προσδιοριστεί ποια συγκεκριμένα ζεύγη μέσων όρων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους στην ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιείται ο έλεγχος Tukey HSD. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι τα εξής (πίνακας 11δ):

Διδακτική ομαδοποίηση

- Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών με 0-4 χρόνια υπηρεσίας ως προς τη διδακτική ομαδοποίηση διαφέρουν από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με >20 χρόνια υπηρεσίας ($p=0,045 < 0,05$).
- Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών με 5-10 χρόνια υπηρεσίας ως προς τη διδακτική ομαδοποίηση διαφέρουν από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με >20 χρόνια υπηρεσίας ($p=0,00 < 0,05$).
- Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών με 11-20 χρόνια υπηρεσίας ως προς τη διδακτική ομαδοποίηση διαφέρουν από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με >20 χρόνια υπηρεσίας ($p=0,014 < 0,05$).

Αξιολόγηση

- Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών με 5-10 χρόνια υπηρεσίας ως προς την αξιολόγηση διαφέρουν από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με >20 χρόνια υπηρεσίας ($p=0,011 < 0,05$).

Τροποποίηση της συμπεριφοράς

- Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη όσον αφορά στην τροποποίηση της συμπεριφοράς δε διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας ($p > 0,05$).

Τροποποίηση της διδασκαλίας

- Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη όσον αφορά στην τροποποίηση της διδασκαλίας δε διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας ($p > 0,05$).

Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης

- Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη όσον αφορά στη διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης δε διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας ($p > 0,05$).

Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις

- Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών με 5-10 χρόνια υπηρεσίας ως προς τις ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις διαφέρουν από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με >20 χρόνια υπηρεσίας ($p=0,009<0,05$).

Σύνολο αναγκών

- Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών με 5-10 χρόνια υπηρεσίας ως προς το σύνολο των κατηγοριών των προσαρμογών διαφέρουν από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με >20 χρόνια υπηρεσίας ($p=0,036<0,05$).

Συσχετίσεις

Στη στατιστική με τον όρο συσχέτιση συνήθως εννοούμε τον τρόπο μεταβολής δύο μεταβλητών. Αύξηση των τιμών της μίας με παράλληλη αύξηση των τιμών της άλλης δείχνει θετική συσχέτιση. Η ένταση και η κατεύθυνση της σχέσης των δύο μεταβλητών μετριέται από το συντελεστή συσχέτισης. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται ο συντελεστής Pearson.

Παρατηρώντας τον πίνακα 12 προκύπτει ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση των αναγκών για συμβουλευτική για όλες τις κατηγορίες προσαρμογών μεταξύ τους ($p<0,001$). Αυτό σημαίνει ότι όταν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική για μία κατηγορία προσαρμογών αυξάνονται τότε αυξάνονται και οι ανάγκες για συμβουλευτική για τις άλλες κατηγορίες προσαρμογών. Αντίθετα όταν μειωθούν οι ανάγκες για συμβουλευτική για τη μία κατηγορία προσαρμογών τότε μειώνονται και οι ανάγκες για συμβουλευτική στις άλλες κατηγορίες. Από τις τιμές του δείκτη Pearson προκύπτει ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αφού οι τιμές του πλησιάζουν το 1.

Β' μέρος- Προφίλ του συμβούλου και στη συνεργασία εκπαιδευτικών μαζί του

Στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν σε ποιο βαθμό θέλουν το σύμβουλο να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά.

Με βάση τις μέσες τιμές των απαντήσεων των συμμετεχόντων διαμορφώνεται ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 3

	N	Mean	Std. Deviation
10. Να έχει εμπειρία στο σχολικό πλαίσιο.	333	1,29	,630
1. Να είναι καλός ακροατής.	331	1,36	,624
5. Να εξηγεί με σαφήνεια τις ιδέες του.	334	1,38	,646
9. Να έχει γνώσεις σχετικά με τη δουλειά μου.	333	1,40	,659
4. Να σέβεται τις αξίες που διαφέρουν από τις δικές του.	330	1,43	,650
6. Να με κάνει να νιώθω άνετα να συζητώ μαζί του ευαίσθητα θέματα.	332	1,45	,673
16. Να είναι συνεπής στα ραντεβού του.	329	1,52	,620
19. Να διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές μου ανάγκες.	334	1,56	,689
3. Να με ενθαρρύνει να παίρνω τις δικές μου αποφάσεις.	331	1,58	,662
7. Να με ενθαρρύνει να δοκιμάζω πολλές παρεμβάσεις.	332	1,59	,655
11. Να με βοηθά να συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους γονείς των μαθητών.	333	1,61	,702
8. Να μου παρέχει άμεση ανατροφοδότηση.	332	1,61	,658
2. Να ενισχύει την αυτοπεποίθησή μου.	332	1,62	,678
14. Να με βοηθά να αναπτύξω ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.	332	1,70	,660
12. Να με βοηθά να συνεργάζομαι αποτελεσματικά με το προσωπικό του σχολείου (δασκάλους, εκπαιδευτικούς ειδικότητας, ειδικό παιδαγωγό, διευθυντή).	331	1,76	,779
18. Να συνεργάζεται μαζί μου έτσι ώστε να δημιουργούμε μαζί το εκπαιδευτικό υλικό.	334	1,79	,786
15. Να δείχνει ευαισθησία στα συναισθήματά μου.	334	1,86	,732
13. Να με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου.	331	2,30	,897
17. Να μου δίνει έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό.	331	2,42	,861
Valid N (listwise)	313		

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, στην πρώτη θέση βρίσκεται το 10: «Να έχει εμπειρία στο σχολικό πλαίσιο», και ακολουθούν τα 1: «Να είναι καλός ακροατής», 5: «Να εξηγεί με σαφήνεια τις ιδέες του», 9: «Να έχει γνώσεις σχετικά με τη δουλειά μου.» 4: «Να σέβεται τις αξίες που διαφέρουν από τις δικές του.» και 6: «Να είναι συνεπής στα ραντεβού του.» Τελευταία στην κατάταξη φαίνεται να είναι τα 17: «Να μου δίνει έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό» και 13: «Να με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου».

Συνεργασία του συμβούλου με τον εκπαιδευτικό σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο

Στη συνέχεια του Β' μέρους του ερωτηματολογίου ακολουθούν 4 ακόμη ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Στην ερώτηση 20 οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν αν θέλουν ο σύμβουλος να συνεργάζεται μαζί τους σε ατομικό, σε ομαδικό ή παράλληλα και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο.

Πίνακας 4

Συνεργασία του συμβούλου με τον εκπαιδευτικό					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ομαδικό επίπεδο	8	2,4	2,4	2,4
	ατομικό επίπεδο	38	11,3	11,4	13,8
	ατομικό και ομαδικό επίπεδο	288	86,0	86,2	100,0
	Total	334	99,7	100,0	
Missing	9	1	,3		
Total		335	100,0		

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το 86,2% των συμμετεχόντων προτιμούν να συνεργάζονται με το σύμβουλο παράλληλα και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο.

Διαθεσιμότητα συμβούλου

Στην ερώτηση 21 οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν το πότε θέλουν ο σύμβουλος να είναι διαθέσιμος κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Πίνακας 5

Διαθεσιμότητα συμβούλου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	κάθε μέρα και ώρα	68	20,3	20,4	20,4
	μία φορά την εβδομάδα	123	36,7	36,8	57,2
	μία φορά το μήνα	78	23,3	23,4	80,5
	άλλο	65	19,4	19,5	100,0
	Total	334	99,7	100,0	
Missing	9	1	,3		
Total		335	100,0		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να συνεργάζονται με το σύμβουλο μία φορά την εβδομάδα.

Εσωτερικός ή εξωτερικός σύμβουλος

Στην ερώτηση 22 οι συμμετέχοντες δίνουν την πληροφορία για το αν προτιμούν το σύμβουλο να είναι εξωτερικός ή εσωτερικός συνεργάτης.

Πίνακας 6

		Εσωτερικός ή εξωτερικός σύμβουλος			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	εσωτερικός	164	49,0	50,8	50,8
	εξωτερικός	159	47,5	49,2	100,0
	Total	323	96,4	100,0	
Missing	9	12	3,6		
Total		335	100,0		

Εδώ οι συμμετέχοντες φαίνεται να προτιμούν τον εσωτερικό σύμβουλο ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό (47,5%) προτιμά τον εξωτερικό.

Σπουδές του συμβούλου

Στην τελευταία ερώτηση τα υποκείμενα της έρευνας ερωτώνται για το ποιες θεωρούν ότι πρέπει να είναι οι σπουδές του συμβούλου ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στο ρόλο του.

Πίνακας 7

		Σπουδές του συμβούλου			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ειδικός παιδαγωγός	42	12,5	12,6	12,6
	σχολικός ψυχολόγος	56	16,7	16,8	29,3
	δάσκαλος με μεταπτυχιακές σπουδές στη συμβουλευτική και την ειδική αγωγή	183	54,6	54,8	84,1
	άλλο	53	15,8	15,9	100,0
	Total	334	99,7	100,0	
Missing	9	1	,3		
Total		335	100,0		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα τα υποκείμενα της έρευνας επιλέγουν το σύμβουλο να είναι δάσκαλος με μεταπτυχιακές σπουδές στη συμβουλευτική και την ειδική αγωγή.

7. Συμπεράσματα-Προτάσεις

7.1. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Συμπεράσματα από το Α' μέρος

Όπως αναφέρεται και παραπάνω σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και να ανιχνεύσει την επίδραση των παραγόντων φύλο, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας και ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων αναγκών. Παράλληλα, διερευνάται το προφίλ του συμβούλου όπως θα το επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί, οι προσδοκίες των συμμετεχόντων από αυτόν και οι συνθήκες συνεργασίας μαζί του.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες εκφράζουν από μικρή έως μεγάλη ανάγκη για συμβουλευτική σε όλες τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου (οι μέσες τιμές διακυμάνθηκαν από 2,14 έως 3,14). Αυτό αποτυπώνει τη θετική στάση τους προς τη συμβουλευτική, από την οποία προσδοκούν συχνά λύση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Αγγελόπουλος κ.ά. (2006) σύμφωνα με τους οποίους ένα μεγάλο ποσοστό των δασκάλων τονίζουν ότι η συμβουλευτική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση και την παιδαγωγική διαδικασία καθώς και πως είναι αναγκαία η εισαγωγή της στο δημοτικό σχολείο. Παράλληλα, σε άλλη έρευνα (Dimakos, 2006) οι συμμετέχοντες είχαν τη γνώμη πως η εισαγωγή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο είναι πολύ χρήσιμη και ουσιαστική, παρά το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η παροχή ανάλογων υπηρεσιών από ειδικούς δεν προβλέπεται, παρά μόνο για τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και σε περιορισμένο βαθμό. Σε συγγενή έρευνα ο Τσαμπούνης (2002) καταλήγει στο ότι η συμβουλευτική θεωρείται από τους δασκάλους σημαντική διαδικασία για το σχολείο, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο, στην ανάπτυξη των μαθητών και στον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του δημοτικού σχολείου.

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν τις κατηγορίες των αναγκών τους για συμβουλευτική υποστήριξη ως εξής: 1) τροποποίηση της συμπεριφοράς, 2) ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις, 3) αξιολόγηση, 4) τροποποίηση της διδασκαλίας, 5) διδασκαλία των δεξιοτήτων μάθησης και 6) διδακτική ομαδοποίηση. Όπως προκύπτει στην πρώτη θέση βρίσκεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική

υποστήριξη σε σχέση με την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών (μέση τιμή= 2,89). Αυτό το εύρημα είναι σε συμφωνία με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Matsopoulos & Gkavogiannaki (2008) σύμφωνα με τους οποίους το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών και παιδαγωγών δεν γνωρίζει βασικές αρχές για την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και ζητά βοήθεια για να καλύψει αυτό το κενό.

Οι ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις φαίνεται να προβληματίζουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς αφού όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η ανάγκη τους για συμβουλευτική υποστήριξη στον τομέα αυτό είναι πολύ μεγάλη. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνουν τα πορίσματα ερευνών που δείχνουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι βασικές για την επίτευξη προγραμμάτων ένταξης (Saleh, 1998). Ωστόσο, ο μεγαλύτερος αριθμός των ελλείψεων των εκπαιδευτικών δεν αφορά τη θεματική της ειδικής παιδαγωγικής όσο εκείνη της διδακτικής μεθοδολογίας, δηλαδή τις ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις που πρέπει να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς, να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να κατακτήσουν το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Σούλης, 2002). Στην ίδια κατεύθυνση η Παντελιάδου αναφέρει ότι η έλλειψη παροχής γνώσεων κατά τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπει την ορθή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η θεματική της αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται σταθερά στις πρώτες θέσεις των αναγκών των εκπαιδευτικών. Όπως υποστηρίζει η Παντελιάδου (2009), ως διδακτική αξιολόγηση ορίζεται η συστηματική διαδικασία συλλογής δεδομένων που επιτρέπουν την εκπόνηση του ατομικού διδακτικού σχεδίου του μαθητή και τον έλεγχο της προόδου του. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τη διδακτική αξιολόγηση με αποτέλεσμα να χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη στον τομέα αυτό.

Τέλος, διαπιστώνεται ότι για την τροποποίηση της διδασκαλίας, τη διδασκαλία των δεξιοτήτων μάθησης και τη διδακτική ομαδοποίηση οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για διαλεκτική συμβουλευτική είναι μικρότερες. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερη ασφάλεια στις συγκεκριμένες κατηγορίες προσαρμογών αφού εντάσσονται στα πλαίσια της δικής τους κατάρτισης.

Το φύλο και η ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη στο τρέχον σχολικό έτος δε φαίνεται να επηρεάζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για

συμβουλευτική υποστήριξη.

Αντίθετα, οι μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να έχουν μικρότερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη για το σύνολο των προσαρμογών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές. Όσον αφορά στη διδακτική ομαδοποίηση, την αξιολόγηση και τη διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης οι ανάγκες των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούνται σε σχέση με τις μεταπτυχιακές τους σπουδές. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να έχουν μικρότερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη σε σχέση με την τροποποίηση της συμπεριφοράς, την τροποποίηση της διδασκαλίας και τις ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δε διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές. Τα αποτελέσματα αυτά μοιάζουν με αυτά των Leyser & Tappendorf (2001) σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή φαίνεται να πραγματοποιούν πιο εύκολα προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Παράλληλα, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη φαίνεται να διαφοροποιούνται με τα χρόνια υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών με 0-4, 5-10 και αυτών με 11-20 χρόνια υπηρεσίας, ως προς τη διδακτική ομαδοποίηση, είναι μεγαλύτερες από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με >20 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης οι ανάγκες των εκπαιδευτικών με 5-10 χρόνια υπηρεσίας ως προς την αξιολόγηση είναι μεγαλύτερες από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με >20 χρόνια υπηρεσίας. Αντίθετα, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη όσον αφορά στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, την τροποποίηση της διδασκαλίας και τη διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης δε διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Έτσι το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη ανάγκη για συμβουλευτική για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας. Παράλληλα η πλειοψηφία αυτών κρίνουν την ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη για την τροποποίηση της διδασκαλίας και τη διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης λιγότερο σημαντική. Παράλληλα, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών με 5-10 χρόνια υπηρεσίας για συμβουλευτική υποστήριξη ως προς τις ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις είναι μεγαλύτερες από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με >20 χρόνια υπηρεσίας. Τέλος, οι ανάγκες συνολικά των εκπαιδευτικών με 5-10 χρόνια υπηρεσίας διαφοροποιούνται από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με >20 χρόνια υπηρεσίας.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των κατηγοριών των προσαρμογών μεταξύ τους.

Αυτό σημαίνει ότι όταν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική για μία κατηγορία προσαρμογών αυξάνονται τότε αυξάνονται και οι ανάγκες για συμβουλευτική για τις άλλες κατηγορίες προσαρμογών. Αντίθετα όταν μειωθούν οι ανάγκες για συμβουλευτική για τη μία κατηγορία προσαρμογών τότε μειώνονται και οι ανάγκες για συμβουλευτική στις άλλες κατηγορίες.

Συμπεράσματα από το Β' μέρος

Στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες δίνουν πληροφορίες για το προφίλ που θέλουν να διαθέτει ο σύμβουλος και για το πώς αντιλαμβάνονται τη συνεργασία μαζί του και το επιστημονικό υπόβαθρο που προτιμούν να έχει.

Όλα τα χαρακτηριστικά του συμβούλου κρίνονται σημαντικά (οι μέσες τιμές διακυμάνθηκαν από 1,29 έως 2,42). Το πιο σημαντικό όμως για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι η εμπειρία του συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα που αναφέρει ότι οι έμπειροι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς από αυτούς που δεν έχουν εμπειρία να (Rick & Merikay, 1987).

Άλλα επίσης σημαντικά είναι να είναι καλός ακροατής, να εξηγεί με σαφήνεια τις ιδέες του, να έχει γνώσεις σχετικά με τη δουλειά, να σέβεται τις αξίες που διαφέρουν από τις δικές του, να κάνει το συμβουλευόμενο να νιώθει άνετα να συζητά μαζί του ευαίσθητα θέματα και να είναι συνεπής στα ραντεβού του. Τα αποτελέσματα της έρευνας επικυρώνονται και από τον Dougherty (1990) σύμφωνα με τον οποίο για να είναι ένας σύμβουλος αποτελεσματικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά, γνώσεις και συμβουλευτικές δεξιότητες. Επίσης, η Μαλικιώση-Λοΐζου (1998) εξηγεί ότι τα πορίσματα πολύχρονων ερευνών στο χώρο της συμβουλευτικής, ανεξάρτητα από τη θεωρητική βάση από την οποία εκκινούν, συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι όροι ή χαρακτηριστικά του συμβούλου τα οποία είναι απαραίτητα προκειμένου να υπάρξει εποικοδομητική βοηθητική σχέση. Οι όροι αυτοί είναι η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η γνησιότητα, η ζεστασιά, η αυτοαποκάλυψη και η ευκρίνεια.

Τα στοιχεία εκείνα τα οποία φαίνεται να είναι λιγότερο σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς είναι το να τους βοηθά ο σύμβουλος να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και το να τους παρέχει έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό. Όσον αφορά στο δεύτερο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι θέλουν να έχουν τον έλεγχο των μαθητών που είναι στην τάξη τους και έτσι προτιμούν να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία

του εκπαιδευτικού υλικού. Σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη, ίσως οι εκπαιδευτικοί δε το θεωρούν σημαντικό να γίνει στα πλαίσια του σχολείου. Ωστόσο, για να μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα τις συμπεριφορές των παιδιών είναι σημαντικό πρώτα να γνωρίσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους.

Από τις απαντήσεις στην ερώτηση 20 προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες προτιμούν η συμβουλευτική να τους παρέχεται και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο.

Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι είναι σημαντικό να συνεργάζονται με το σύμβουλο μία φορά την εβδομάδα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αυτά των Stenger et al. (1992) σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναζητούν τη διαλεκτική συμβουλευτική σε μία τακτική βάση. Επιπλέον ο Alpert (1995) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν με το σύμβουλο όταν έχει καθοριστεί ένα σταθερό πλαίσιο συνεργασίας από ότι όταν αυτός εμφανίζεται σε περιπτώσεις ανάγκης. Ο Gutkin (2000) σε έρευνά του διαπιστώνει ότι είναι σημαντική η καθημερινή παρουσία του συμβούλου στο σχολείο ενώ οι Gonzales et al. (2004) τονίζουν την επιθυμία των δασκάλων να αυξηθεί η διαθεσιμότητα του συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας οι συμμετέχοντες προτιμούν με πολύ μικρή διαφορά να έχουν εσωτερικό σύμβουλο από ότι εξωτερικό. Στην κατεύθυνση αυτή οι Carlan & Carlan (1993) επισημαίνουν ότι οι εσωτερικοί σύμβουλοι χρειάζονται λιγότερο χρόνο για τη διαμόρφωση σχέσεων αφού είναι ως ένα βαθμό γνωστοί. Κατά αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί ίσως να νιώθουν περισσότερη οικειότητα και να είναι πιο εύκολο να εκφράσουν τις δυσκολίες τους στους εσωτερικούς συμβούλους.

Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι ο σύμβουλος προτιμούν να είναι δάσκαλος με μεταπτυχιακές σπουδές στη συμβουλευτική και την ειδική αγωγή. Ευρήματα προηγούμενων ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μιλούν πιο εύκολα σε έναν εκπαιδευτικό από ότι σε έναν ψυχολόγο (Nikolopoulou & Oakland, 1990).

7.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα η δειγματοληψία δεν εμπίπτει σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία καθώς η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την προσβασιμότητα και την οργανικότητα των σχολείων. Επομένως δεν εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία κάτι που θα συντελούσε στη μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος στο σύνολο του πληθυσμού.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, στο Β' μέρος η ερώτηση 20 αναφέρεται στο αν οι συμμετέχοντες προτιμούν να συνεργάζονται με το σύμβουλο σε ατομικό, σε ομαδικό ή και σε ατομικό και σε ατομικό επίπεδο. Μελετώντας τα αποτελέσματα φαίνεται ότι θα ήταν προτιμότερο να απουσιάζει η τρίτη επιλογή γιατί μόνο τότε θα φαινόταν τι προτιμούν από τα δύο.

Παράλληλα, στο Β' μέρος στην ερώτηση 21, η οποία αναφέρεται στο πότε θέλουν οι εκπαιδευτικοί να είναι διαθέσιμος ο σύμβουλος μέσα στη σχολική χρονιά, προκύπτει ότι η απάντηση α = κάθε μέρα και ώρα δεν τους είναι ξεκάθαρη οπότε πολλοί συμπληρώνουν στο δ = άλλο «όποτε τον χρειάζομαι». Στην περίπτωση αυτή ίσως θα έπρεπε να απουσιάζει η απάντηση δ = άλλο και αντί για το α = κάθε μέρα και ώρα να έμπαινε α = όποτε τον χρειάζομαι για να είναι πιο σαφείς οι απαντήσεις.

Τέλος στο Β' μέρος στην ερώτηση 23, παρόλο που οι οδηγίες ήταν σαφείς να βάλουν έναν μόνο κύκλο στην απάντηση που τους ταιριάζει, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών κύκλωσε 2 απαντήσεις.

7.3. Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να συνεισφέρει στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ταυτόχρονα να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω έρευνα και προβληματισμό.

Το παρόν ερευνητικό υλικό θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με δεδομένα μελλοντικών ερευνών με τη χρήση άλλων μεθοδολογικών εργαλείων όπως συνεντεύξεις, των οποίων η συνεισφορά κρίνεται σημαντική αφού θα γίνει περαιτέρω εμβάθυνση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική.

Παράλληλα, η ίδια έρευνα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί με τις κατάλληλες προσαρμογές και σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν επίσης να αποτελέσουν αφορμή για να ξεκινήσει η εφαρμογή της διαλεκτικής συμβουλευτικής στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ο σύμβουλος θα είναι δάσκαλος με μεταπτυχιακές σπουδές στη συμβουλευτική και την ειδική αγωγή και θα πραγματοποιεί συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς μία φορά την εβδομάδα. Οι συναντήσεις που θα πραγματοποιούνται τόσο σε ατομικό και όσο σε ομαδικό επίπεδο ενώ κάθε σχολείο θα έχει το δικό του σύμβουλο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

* Αγγελόπουλος, Η. Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.

Algozzine, B. & Ysseldyke, J. (1992). *Strategies and tactics for effective instruction*. Longmont, CO: Sopris West.

Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement, *Remedial & Special Education*, 16(4), 247.

Alpert, J.L. (1995). *Psychological consultation in educational settings*. San Francisco: Jssy Bass.

Alper, S., Schloss, P.J., Etscheidt, S.K. & Macfarlane, C.A. (1995). *Inclusion: are we abandoning or helping students?* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Babock, N.L. & Pryzwansky, W.B. (1983). Models of consultation: Preferences of educational professionals at five stages of service. *Journal of School Psychology*, 21, 359-366.

Baker, J.M. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities; themes and implications for the five cases. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 168-189.

Bender, W.N. (1992). The Bender classroom structure questionnaire: a tool for placement decisions and evaluation of mainstream learning environments. *Intervention in School and Clinic*, 27(5), 307-312.

Bergan, J. R., & Kratochwill, T.R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. New York: Plenum Press.

Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (2006). *Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Α. Λαμπροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Barnartt, S.N. & Kabzems, V. (1992). Zimbabwean teachers' attitudes towards the integration of pupils with disabilities into regular classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(2), 135-146.

Cannon, G.S., Idol, L. & West, J.F. (1992). Educating students with mild handicaps in general classrooms: essential teaching practices for general and special education. *Journal of Learning Disabilities*, 25(5), 300-317.

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.

Chalmers, L. (1991). Classroom modifications for the mainstreamed student with mild handicaps. *Intervention in School and Clinic*, 17(1), 40-42, 51.

Chalmers, S.E., Carter, M., Clayton, M. & Hook, J. (1998). Education of students with high support needs: teachers' perceptions of possible best practices, reported implementation and training needs. *Australian Journal of Special Journal*, 22(2), 76-94.

Choate, J.S. (Ed.) (1997). *Successful inclusive teaching: proven ways to detect and correct special needs*. Boston: Allyn and Bacon.

Cohen, S. B., & Lynch, D. K. (1991). An instructional modification process. *Teaching Exceptional Children*, summer, 12-18.

- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Commonwealth of Australia (2005). *Disability Standards for Education*. [Online]. Available:http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/programmes_funding/formsguidelines/disability_standards_for_education.htm.
- Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (1992). *School consultation: Practice and training*. Boston: Allyn and Bacon.
- Conway, R. (1996). Curriculum adaptations, in P. Foreman (Ed.), *Integration and inclusion in action*, Sydney: Harcourt Brace, 145-190.
- Cowan, R. J., & Sheridan, S. M. (2003). Investigating the acceptability of behavioral interventions in applied conjoint behavioral consultation: Moving from analog conditions to naturalistic conditions. *School Psychology Quarterly*, 18, 1-21.
- Cowley, J. (1996). Inclusive practices, in P. Forman (Ed.), *Integration and inclusion in action*. Sydney: Harcourt Brace.
- Cramer, S. F. (1998). *Collaboration: A successful strategy for special educators*. Boston: Allyn & Bacon.
- Curtis, M. J., & Watson, K.L. (1980). Changes in consultee problem clarification skills following consultation. *Journal of School Psychology*, 18, 210-211.
- deBettencourt, L. (1999). General educators' attitudes towards students with mild disabilities and their use of instructional strategies. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- Deshler, D. D., Ellis, E. S., & Lenz, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities*. Denver, CO: Love.

Dettmer, P., Dyck, N.J., and Thurston, L.P. (1999). *School Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston: Allyn and Bacon.

Dieker, L.A. & Murawski, W.W. (2003). Co-teaching at the secondary level: unique issues, current trends and suggestions for success. *High School Journal*, 86(4), 1-14.

✧ Dimakos, I. (2006). The attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counselling Services, *School Psychology International*, 27, 415.

Dinkmeyer, D. & Carlson, J. (1973). *Consulting*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Dougherty, A. M. (1990). *Consultation: Practice and perspectives*. Belmont, CA: Wadsworth.

Edgar, E. (1992). Secondary options for students with mild intellectual disabilities: facing the issue of tracking. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(2), 101-111.

Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 293-308.

Ellett, L. (1993). Instructional practices in mainstreamed secondary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 26(1), 57-64.

Feldman, D. & Altman, R. (1985). Conceptual systems and teacher attitudes toward regular classroom of mildly mentally retarded students. *American Journal of Mental Deficiency*, 89, 345-351.

Fishbauch, M. S. (1997). *Models of collaboration*. Boston: Allyn & Bacon.

Florian, L. (1998) 'Inclusive practice: what, why and how?' in C.Tilstone, L.Florian and R.Rose (eds). *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.

Foreman, P. (2001). *Integration and Inclusion in Action*. Sydney: Harcourt.

Gallessich, J. 1985. Toward a Meta-theory of Consultation, *The Counseling Psychologist*, 13(3). 336–54.

Gilman, R. & Gabriel, S. (2004). Perceptions of School Psychological Services by Education Professionals: Results from a Multi-State Survey Pilot Study. *School Psychology Review*, 33 (2), 271-286.

Givens Ogle L, Christ BA, Idol L. (1991). Collaborative consultation: The San Juan Unified School District project. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2(3), 267-284.

Gonzalez JE, Nelson JR, Gutkin TB & Shwery CS. (2004). Teacher resistance to school-based consultation with school psychologists: a survey of teacher perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 30–7.

Gravois, T. A., & Rosenfield, S. (2006). Impact of instructional consultation teams on the disproportionate referral and placement of minority students in special education. *Remedial and Special Education*, 27, 42–5.

Gutkin, T. B., & Bossard, M. D. (1984). The impact of consultant, consultee and organizational/variables on teachers attitudes toward consultation services, *Journal of Schools Psychology*, 22, 251-258.

Gutkin, T. B., & Curtis, M. (1999). School based consultation theory and practice: The art and science of indirect service delivery. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *Handbook of schoolpsychology*. New York: Wiley.

* Ζήλου-Καρδάτου, Μ.(2006). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ) (2004) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). «Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα», στο περ. *E21, Ιδέες και προτάσεις για την Ελλάδα του 21ου αιώνα*, Απρίλιος, σελ.21- 23.

Hay, I. & Winn, S. (2005). Students with Asperger's Syndrome in an inclusive secondary school environment: Teachers', Parents' and students' perspectives. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 140-154.

Higgins, J., Williams, R.L., & McLaughlin, T.F. (2001). The effects of a token economy employing instructional consequences for a third-grade student with learning disabilities, *Education & Treatment of Children*, 24, 99-107

Hoover, J.J. (1990). Curriculum adaptation: a five-step process for classroom implementation. *Academic Therapy*, 25(4), 407-416.

Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., & Neevin, A. (1986). *Collaborative consultation*. Rockville, MD: Aspen Systems.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Jenkins, J.R., Antil, L.R., Wayne, S.K. & Vadasy, P.F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, 69(3), 279-292.

Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεων των Μαθητών, Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κελπανίδης, Μ. (1999). Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Katsiyannis, A., Acton, O.M., Ellenburg, J.S. & Lock, R.H. (2000). Address individual needs: The role of general educators. *Intervention in School and Clinic*, 36(2), 116-123.

Klinger, J. K. and Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25, 19-31.

Knotek, S. E., Rosenfield, S., Gravois, T. A., & Babinski, L. (2003). The process of orderly reflection and conceptual change during instructional consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 303–328.

Kochhar, C.A. & West, L.L. (1996). *Handbook for successful inclusion*. Gaithersburg, Maryland: Aspen Publication.

Konza, D. (2005). Secondary school success for students with Asperger's Syndrome. *The Australian Journal of Special Education*, 29, 128-139.

Κουστέλιος Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση, *Ψυχολογία*, 8, 30–39.

Lawrence, D. (1987). *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

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

Lippitt, G. & Lippitt, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego, CA: Universities Associates.

Λεονταρή, Α., & Ευκλείδη, Α. (2003). Ευρετήριο 2000-2003, *Ψυχολογία*, 10(4), 192.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων. Ερμηνευτικό, ετυμολογικό, συνωνύμων-αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Maher, C.A. (1993). Providing consultation services in business settings. In J.E. Zins, T.R. Kratochwill & S.N. Witt (Eds). *Handbook of consultation services for children* (pp. 317-328). San Francisco: Jossey Bass.

Matsopoulos, A. & Gkavogiannaki, M. (2008) Behavior Problems in Preschool and Elementary School Settings: What Do Greek Educators Know? Paper Presented at the International School Psychology Conference July 8-13 Utrecht, The Netherlands.

McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N. & Fister, S. (2001). Supporting the inclusion of students with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: the effects of classwide peer tutoring, multi-element curriculum and accommodations. *Education and Treatment of Children*, 24(2), 141-160.

Meyers, J. (1989). The practice of psychology in the schools for the primary prevention of learning and adjustment problems in children: A perspective from the field of education. In L. A. Bond & B. E. Copas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 391-422). Newbury Park, CA: Sage.

Meyers, J., Parsons, R.D. & Martin, R. (1979). *Mental health consultation in the schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nikolopoulou, A. K. & Oakland, T. (1990). School psychology in Greece: An updated review. *School Psychology International*, 11, 147-154.

Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). «Μαθησιακές δυσκολίες. Η ελληνική πραγματικότητα». Στο: Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Παπαθεοφίλου, Ρ., Σακκάς, Δ., Πολέμη-Τοδούλου, Μ και Φραγκούλη, Α (1994): *Διεπαγγελματική Σύμβουλευτική*. Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Paulson, L. F., Paulson P. R., & Meyer C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.

Perry, J. (1993). A critical perspective on mainstreaming. *Australian Journal of Remedial Education*, 25(1), 14-21.

Pryzwansky, W.B. (1977). Collaboration or consultation: Is there a difference? *Journal of special education*, 11, 179-182.

Pryzwansky, W., & White, G. (1983). The influence of consultee characteristics on preferences for consultation approaches. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14, 651-657.

Rick S. J. & Merikay R. M. (1987). Consultant experience and attributions in school consultation, *Professional School Psychology*, 2(4), 273-279.

Riley-Tillman, T. C., & Eckert, T. L. (2001). Generalization programming and school-based consultation: An examination of consultees' generalization of consultation-related skills. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 12, 217-241

Roberts, C. and Zubrick, S. (1992). 'Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms', *Exceptional Children*, 59(3), 192-202.

Rosenfield, S. (1987). *Instructional consultation*. New York: Erlbaum

Rosenfield, S., Silva, A., & Gravois, T. (2008). Bringing instructional consultation to scale: Research and development of IC and IC Teams. In W. Erchul & S. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation: Empirical foundations for the field* (pp. 203–223). New York: Erlbaum.

Salend, S.J. (1994). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New York: Macmillan Publishing Co.

Shaddock, A.J., Neill, J., van Limbeek, C. and Hoffman-Raap, L. (2007). What adaptations do classroom teachers make for students with disabilities in their classrooms and why/why not? *Report to the Australian Government Department of Education, Science & Training, Canberra*. Available, www.dest.gov.au/schools/losd

Schumm, J.S. & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: general classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3, 82-98.

Schumm, J.S., Vaughn, S., Gordon, J. & Rothlein, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17, 22-37.

Schumm, J.S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L. & Saumell, L. (1995). Teacher planning for individual student needs: what can mainstreamed special education students expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.

Schmuck, R.A. (1990). Organizational development in schools. Contemporary concepts and practices. In T.B. Gutkin & R. Reynolds (Eds), *The handbook of school psychology*. New York: Wiley.

Scott, B.J., Vitale, M.R. & Masten, W.G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education, 19*(2), 106-119.

Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1992). Effective mainstreaming strategies for mildly handicapped students. *The Elementary School Journal, 92*(3), 389-409.

Semmel, M. I., Abernathy, T.V., Butera, G. & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. . *Exceptional Children, 58*, 9-23.

Sheridan, S. M., Eagle, J. W., Cowan, R. J., & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation: Results of a 4-year investigation. *Journal of School Psychology, 39*, 361-385.

Stenger, M., Tollefson, N. & Fine, M. (1992). Variables that distinguish elementary teachers who participate in school-based consultation from those who do not. *School Psychology Quarterly, 7*(4), 271-284.

* Τσαπρούνης, Α. (2002). *Η συμβουλευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο. Προβληματισμοί- δυνατότητες- προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Tomlinson, C.A. (2000) Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *Learning Disabilities on-line, April 2003*.

Vaughn, S. & Schumm, J.S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 15*, 152-161.

Vaughn, S., Reiss, M., Rothlein, L. & Hughes, M.T. (1999). Kindergarten teachers' perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education,*

20(3), 184-191.

Voltz, D.L., Brazil, N. & Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 9p.

Vu, P., Bruckman, K., Koehler, J., Kaiser, L., Rosenfield, S., Nelson, D., et al. (2009). *The effect of Instructional Consultation Teams on teacher beliefs and instructional practices*. Unpublished manuscript, University of Maryland at College Park.

Wenger, M.B. (1979). Teacher response to collaborative consultation. *Psychology in the schools*, 16, 127-131.

West, J. F. & Idol, L. (1987). School consultation: An interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 388-408.

Ysseldyke, J. (1999). Improving teaching and learning: a thermos bottle keeps things hot and cold, but how does it know? *Australian Journal of Special Education*, 22(3), 133-147.

Ysseldyke, J.E., Thurlow, M.L., Wotruba, J.W. & Nania, P.A. (1990). Instructional arrangements: perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22(4), 4-8.

Χατζηχρήστου, Χ. (2003). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία. Ειδικό τεύχος Συμβουλευτικής Ψυχολογίας* 10 (2-3), 343-361

Zins, J. E. & Ponti, C. R. (1990). Best practices in school-based consultation. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology II* (pp. 673-693). Washington, D.C.: National Association of School Psychologists.

Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια διπλωματικής μου εργασίας στο Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία» και έχει σκοπό τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Με τον όρο συμβουλευτική υποστήριξη (consultation) στο χώρο του σχολείου εννοούμε την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προς όφελος των μαθητών. Ειδικότερα η ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών συμβάλλει τόσο στη στήριξή τους στο δύσκολο και απαιτητικό έργο τους όσο και στην αποτελεσματικότερη παροχή έμμεσων σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Παράλληλα, με τον όρο «σύμβουλος» δεν αναφερόμαστε στο θεσμό του σχολικού συμβούλου αλλά σε έναν σχολικό ψυχολόγο ή σε έναν εκπαιδευτικό, με εμπειρία στο σχολικό πλαίσιο, ειδίκευση στην ειδική αγωγή και τη συμβουλευτική.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν, εκφράζοντας τις προσωπικές σας ανάγκες για συμβουλευτική υποστήριξη όταν έχετε στην τάξη σας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και η συμπλήρωσή τους απαιτεί περίπου 10 λεπτά. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,
Ελένη Κοτσιφάκη

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή για να μάθετε για τα αποτελέσματα της έρευνας μη διστάσετε επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: kotsifak@uth.gr.

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΣΕ ΣΥΝΘΗΚΕΣ
ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Δημογραφικά στοιχεία

Απαντήστε με ένα Χ στο τετράγωνο της απάντησης που σας ταιριάζει:

1. **Φύλο** Άντρας Γυναίκα
2. **Ηλικία** 22-30 31-40 41-50 >51
3. **Σπουδές** Παιδαγωγική Ακαδημία
- Παιδαγωγική Ακαδημία με εξομοίωση
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Δεύτερο πτυχίο
- Τίτλος:.....
- Διδασκαλείο
- Γενική Αγωγή Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης
- Τίτλος:.....
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Τίτλος:.....
- Άλλες.....
4. **Χρόνια υπηρεσίας** 0-4 5-10 11-20 >20
5. **Έχετε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη σας;**
- Ναι Όχι
6. **Είχατε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη σας στο παρελθόν;**
- Ναι Όχι

Α΄ Μέρος

Για κάθε απάντηση σημειώστε με κύκλο έναν από τους τέσσερις αριθμούς που αντανακλά για σας προσωπικά την αναγκαιότητα για συμβουλευτική υποστήριξη όταν έχετε στην τάξη σας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι αριθμοί δηλώνουν την αναγκαιότητα ως εξής:

1 = καμία αναγκαιότητα → 4 = μέγιστη αναγκαιότητα

Χρειάζομαι συμβουλευτική υποστήριξη προκειμένου:

		καμία → μέγιστη αναγκαιότητα			
1.	Να δημιουργώ κάθε φορά τις κατάλληλες ομάδες μαθητών ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας.	1	2	3	4
2.	Να εφαρμόζω τη «διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων» αναθέτοντας στους μαθητές άλλοτε το ρόλο του διδάσκοντα και άλλοτε του διδασκόμενου.	1	2	3	4
3.	Να εφαρμόζω εξατομικευμένη διδασκαλία όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.	1	2	3	4
4.	Να χρησιμοποιώ για παιδαγωγικούς σκοπούς συγκεκριμένες περιοχές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας π.χ. γωνία της ηρεμίας, γωνία της μελέτης κ.λπ.	1	2	3	4
5.	Να δημιουργώ ένα φάκελο δειγμάτων εργασίας του μαθητή (portfolio).	1	2	3	4
6.	Να προσαρμόζω τις γραπτές δοκιμασίες (tests) στις ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4
7.	Να καταγράφω τα λάθη των μαθητών με ακρίβεια και στη συνέχεια να τα ομαδοποιώ (ανάλυση λαθών).	1	2	3	4
8.	Να ακολουθώ εναλλακτικούς τρόπους για τη διόρθωση και την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών.	1	2	3	4
9.	Να προσαρμόζω τα κριτήρια βαθμολόγησης.	1	2	3	4
10.	Να σχεδιάζω εξατομικευμένα προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς.	1	2	3	4
11.	Να ερμηνεύω τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές των μαθητών προκειμένου να τις τροποποιώ.	1	2	3	4
12.	Να εφαρμόζω αποτελεσματικά τα κατάλληλα «προγράμματα ενίσχυσης» για την απόκτηση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς.	1	2	3	4
13.	Να εκπαιδύω τους μαθητές στις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. έκφραση διαμαρτυρίας).	1	2	3	4
14.	Να εκπαιδύω τους μαθητές να ρυθμίζουν μόνοι τους τη συμπεριφορά τους (στρατηγικές αυτορρύθμισης).	1	2	3	4
15.	Να διδάσκω στους μαθητές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ώστε να προσαρμόζονται πιο αποτελεσματικά στο κοινωνικό περιβάλλον.	1	2	3	4
16.	Να χρησιμοποιώ τεχνικές για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.	1	2	3	4
17.	Να διασφαλίζω την τήρηση των κανόνων της τάξης.	1	2	3	4
18.	Να αναλύω μια δραστηριότητα των μαθητών σε βήματα (ανάλυση έργου).	1	2	3	4
19.	Να αξιολογώ τα κίνητρα των μαθητών για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4
20.	Να τροποποιώ τη διδασκαλία μου με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	1	2	3	4
21.	Να δίνω άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές.	1	2	3	4
22.	Να δημιουργώ θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.	1	2	3	4

		καμία → μέγιστη αναγκαιότητα			
23.	Να δημιουργώ κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη.	1	2	3	4
24.	Να ρυθμίζω τη φυσική διάταξη της αίθουσας έτσι ώστε να μη διασπάται η προσοχή των μαθητών.	1	2	3	4
25.	Να χρησιμοποιώ κατάλληλες νύξεις και χρονοδιαγράμματα έτσι ώστε η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη να γίνεται γρήγορα και χωρίς διακοπή.	1	2	3	4
26.	Να χρησιμοποιώ αποτελεσματικές ερωτήσεις έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4
27.	Να χρησιμοποιώ μνημονικά βοηθήματα και τεχνικές (π.χ. ακροστιχίδες).	1	2	3	4
28.	Να χρησιμοποιώ εναλλακτικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας (π.χ. διαδραστικό πίνακα, διαφανοσκόπιο, ταινίες, διαδίκτυο κ.ά.).	1	2	3	4
29.	Να διδάσκω στους μαθητές στρατηγικές για το πώς να κρατούν σημειώσεις.	1	2	3	4
30.	Να διδάσκω στους μαθητές στρατηγικές οργάνωσης (π.χ. πίνακας καθηκόντων).	1	2	3	4
31.	Να διδάσκω στρατηγικές μελέτης (π.χ. ανάπτυξη γνωστικών χαρτών).	1	2	3	4
32.	Να διδάσκω την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών από τους ίδιους.	1	2	3	4
33.	Να διδάσκω στρατηγικές συμμετοχής σε διαγωνίσματα.	1	2	3	4
34.	Να διδάσκω στρατηγικές διαχείρισης του χρόνου.	1	2	3	4
35.	Να εφαρμόζω δραστηριότητες για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης (π.χ. ανάλυση λέξεων σε φωνήματα κ.ά.).	1	2	3	4
36.	Να εφαρμόζω δραστηριότητες για την ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ευχέρειας.	1	2	3	4
37.	Να χρησιμοποιώ τεχνικές για την ενίσχυση της ορθογραφίας.	1	2	3	4
38.	Να διδάσκω στρατηγικές κατανόησης κειμένου (π.χ. επισκόπηση λεξιλογίου).	1	2	3	4
39.	Να εφαρμόζω τεχνικές για την ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου (π.χ. τεχνικές γέννησης ιδεών).	1	2	3	4
40.	Να διδάσκω στους μαθητές βασικές υπολογιστικές στρατηγικές στα μαθηματικά.	1	2	3	4
41.	Να διδάσκω στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων στα μαθηματικά.	1	2	3	4

42. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

.....
.....

Β' Μέρος

Για κάθε απάντηση σημειώστε με κύκλο έναν από τους τέσσερις αριθμούς που αντανακλά για σας προσωπικά το βαθμό στον οποίο θα θέλατε το σύμβουλο να διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά. Οι αριθμοί δηλώνουν τα εξής:

1 = Συμφωνώ απόλυτα 2=Συμφωνώ 3=Διαφωνώ 4=Διαφωνώ απόλυτα

Θέλω ο σύμβουλος:

1.	Να είναι καλός ακροατής.	1	2	3	4
2.	Να ενισχύει την αυτοπεποίθησή μου.	1	2	3	4
3.	Να με ενθαρρύνει να παίρνω τις δικές μου αποφάσεις.	1	2	3	4
4.	Να σέβεται τις αξίες που διαφέρουν από τις δικές του.	1	2	3	4
5.	Να εξηγεί με σαφήνεια τις ιδέες του.	1	2	3	4
6.	Να με κάνει να νιώθω άνετα να συζητώ μαζί του ευαίσθητα θέματα.	1	2	3	4
7.	Να με ενθαρρύνει να δοκιμάζω πολλές παρεμβάσεις.	1	2	3	4
8.	Να μου παρέχει άμεση ανατροφοδότηση.	1	2	3	4
9.	Να έχει γνώσεις σχετικά με τη δουλειά μου.	1	2	3	4
10.	Να έχει εμπειρία στο σχολικό πλαίσιο.	1	2	3	4
11.	Να με βοηθά να συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους γονείς των μαθητών.	1	2	3	4
12.	Να με βοηθά να συνεργάζομαι αποτελεσματικά με το προσωπικό του σχολείου (δασκάλους, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ειδικό παιδαγωγό, διευθυντή).	1	2	3	4
13.	Να με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου.	1	2	3	4
14.	Να με βοηθά να αναπτύξω ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.	1	2	3	4
15.	Να δείχνει ευαισθησία στα συναισθήματά μου.	1	2	3	4
16.	Να είναι συνεπής στα ραντεβού του.	1	2	3	4
17.	Να μου δίνει έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό.	1	2	3	4
18.	Να συνεργάζεται μαζί μου έτσι ώστε να δημιουργούμε μαζί το εκπαιδευτικό υλικό.	1	2	3	4
19.	Να διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές μου ανάγκες.	1	2	3	4

Παρακαλώ σημειώστε με έναν κύκλο την απάντηση που σας ταιριάζει.

Θέλω ο σύμβουλος:

20. **Να συνεργάζεται μαζί μου σε** α. ομαδικό επίπεδο (μαζί με άλλους συναδέλφους)
β. ατομικό επίπεδο
γ. σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο.
21. **Να είναι διαθέσιμος μέσα στη σχολική χρονιά** α. κάθε μέρα και ώρα.
β. μία φορά την εβδομάδα.
γ. μία φορά το μήνα.
δ. άλλο (σημειώστε)
.....
22. **Να είναι** α. εσωτερικός.
β. εξωτερικός συνεργάτης.
23. **Ποιες κατά τη γνώμη σας σπουδές του συμβούλου είναι αναγκαίες για την καλύτερη υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε συνθήκες ένταξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;**
α. Ειδικός παιδαγωγός
β. Σχολικός ψυχολόγος
γ. Δάσκαλος με μεταπτυχιακές σπουδές στη συμβουλευτική και την ειδική αγωγή
ε. Άλλο (Σημειώστε).....
24. **Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε σε σχέση με το σύμβουλο;**
.....

Τέλος ερωτηματολογίου

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία!

Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α ΙΙ

ΠΙΝΑΚΕΣ

Φύλο και ανάγκες εκπαιδευτικών

Πίνακας 8α

T-Test

Group Statistics

Φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διδακτική	άντρας	100	2,4150	,75712	,07571
ομαδοποίηση	γυναίκα	230	2,4091	,75391	,04971
Αξιολόγηση	άντρας	100	2,5065	,85048	,08505
	γυναίκα	230	2,6024	,84036	,05541
Τροποποίηση της συμπεριφοράς	άντρας	100	2,8143	,68087	,06809
	γυναίκα	230	2,9119	,68593	,04523
Τροποποίηση της διδασκαλίας	άντρας	100	2,4564	,82094	,08209
	γυναίκα	230	2,5101	,83420	,05501
Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης	άντρας	100	2,4387	,78027	,07803
	γυναίκα	230	2,5034	,71726	,04730
Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις	άντρας	100	2,5105	,85517	,08552
	γυναίκα	230	2,6357	,87705	,05783
Σύνολο αναγκών	άντρας	100	2,5343	,70423	,07042
	γυναίκα	230	2,6107	,69563	,04587

Πίνακας 8β

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differen ce	Std. Error Differen ce	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Διδακτική ομαδοποίηση	Equal variances assumed	,000	,999	,066	328	,948	,00594	,09042	-,17194	,18382
	Equal variances not assumed			,066	187, 680	,948	,00594	,09057	-,17273	,18461
Αξιολόγηση	Equal variances assumed	,012	,914	-,949	328	,343	-,09589	,10103	-,29464	,10285
	Equal variances not assumed			-,945	186, 371	,346	-,09589	,10151	-,29614	,10436
Τροποποίηση της συμπεριφοράς	Equal variances assumed	,490	,484	- 1,19 1	328	,234	-,09764	,08198	-,25892	,06363
	Equal variances not assumed			- 1,19 5	189, 682	,234	-,09764	,08174	-,25888	,06359
Τροποποίηση της διδασκαλίας	Equal variances assumed	,069	,793	-,540	328	,590	-,05370	,09945	-,24933	,14193
	Equal variances not assumed			-,543	191, 184	,587	-,05370	,09882	-,24861	,14121
Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης	Equal variances assumed	2,32 7	,128	-,733	328	,464	-,06474	,08826	-,23837	,10889
	Equal variances not assumed			-,710	174, 903	,479	-,06474	,09124	-,24481	,11534
Ειδικές διδασκτικές προσεγγίσεις	Equal variances assumed	,007	,932	- 1,20 1	328	,231	-,12524	,10427	-,33036	,07989
	Equal variances not assumed			- 1,21 3	192, 821	,227	-,12524	,10324	-,32885	,07838
Σύνολο αναγκών	Equal variances assumed	,068	,794	-,914	328	,362	-,07641	,08364	-,24094	,08812
	Equal variances not assumed			-,909	186, 319	,364	-,07641	,08404	-,24221	,08939

Μεταπτυχιακές σπουδές και ανάγκες εκπαιδευτικών

Πίνακας 9α

T-Test

Group Statistics

Μεταπτυχιακές σπουδές	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τροποποίηση της συμπεριφοράς	212	2,9477	,67253	,04619
	123	2,7768	,68760	,06200
Διδακτική ομαδοποίηση	212	2,4461	,75310	,05172
	123	2,3516	,74509	,06718
Αξιολόγηση	212	2,6243	,81066	,05568
	123	2,4963	,89413	,08062
Τροποποίηση της διδασκαλίας	212	2,5871	,78426	,05386
	123	2,3384	,87309	,07872
Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης	212	2,5111	,70590	,04848
	123	2,4340	,77570	,06994
Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις	212	2,6901	,83872	,05760
	123	2,4384	,89925	,08108
Σύνολο αναγκών	212	2,6549	,67059	,04606
	123	2,4750	,72433	,06531

Πίνακας 9β

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τροποποίηση της συμπεριφοράς	Equal variances assumed	,645	,422	2,223	333	,027	,17088	,07686	,01969	,32207
	Equal variances not assumed			2,210	250,409	,028	,17088	,07731	,01862	,32315
Διδακτική ομαδοποίηση	Equal variances assumed	,062	,803	1,112	333	,267	,09452	,08503	-,07274	,26178
	Equal variances not assumed			1,115	257,233	,266	,09452	,08479	-,07244	,26149
Αξιολόγηση	Equal variances assumed	2,593	,108	1,340	333	,181	,12795	,09546	-,05983	,31573
	Equal variances not assumed			1,306	235,187	,193	,12795	,09798	-,06508	,32098
Τροποποίηση της διδασκαλίας	Equal variances assumed	3,494	,062	2,683	333	,008	,24871	,09271	,06634	,43108
	Equal variances not assumed			2,607	233,387	,010	,24871	,09539	,06078	,43664
Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης	Equal variances assumed	1,660	,199	,929	333	,354	,07707	,08300	-,08619	,24034
	Equal variances not assumed			,906	235,909	,366	,07707	,08510	-,09058	,24473
Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις	Equal variances assumed	1,315	,252	2,578	333	,010	,25170	,09763	,05964	,44375
	Equal variances not assumed			2,531	240,764	,012	,25170	,09946	,05577	,44762
Σύνολο αναγκών	Equal variances assumed	1,641	,201	2,298	333	,022	,17993	,07829	,02592	,33395
	Equal variances not assumed			2,252	239,292	,025	,17993	,07992	,02250	,33736

Εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τώρα και ανάγκες εκπαιδευτικών

Πίνακας 10α

T-Test

Respondent having pupils with LD now		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διδακτική ομαδοποίηση	όχι	84	2,4028	,73243	,07991
	ναι	242	2,4236	,74668	,04800
Αξιολόγηση	όχι	84	2,5435	,88484	,09654
	ναι	242	2,5882	,82180	,05283
Τροποποίηση της συμπεριφοράς	όχι	84	2,8199	,67591	,07375
	ναι	242	2,9112	,68615	,04411
Τροποποίηση της διδασκαλίας	όχι	84	2,5117	,86055	,09389
	ναι	242	2,5059	,81087	,05212
Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης	όχι	84	2,5617	,77713	,08479
	ναι	242	2,4589	,71900	,04622
Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις	όχι	84	2,5626	,85149	,09291
	ναι	242	2,6253	,87302	,05612
Σύνολο αναγκών	όχι	84	2,5812	,72167	,07874
	ναι	242	2,6004	,68858	,04426

Πίνακας 10β

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Differenc e	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Διδακτικ ή ομαδοποί ηση	Equal variances assumed	,001	,978	-,221	324	,825	-,02078	,09410	-,20590	,16434
	Equal variances not assumed			-,223	147,092	,824	-,02078	,09322	-,20500	,16345
Αξιολόγη ση	Equal variances assumed	,442	,507	-,422	324	,674	-,04477	,10617	-,25364	,16410
	Equal variances not assumed			-,407	135,945	,685	-,04477	,11005	-,26241	,17286
Τροποποί ηση της συμπεριφ οράς	Equal variances assumed	,398	,529	-1,054	324	,293	-,09127	,08656	-,26156	,07903
	Equal variances not assumed			-1,062	146,542	,290	-,09127	,08593	-,26109	,07856
Τροποποί ηση της διδασκαλ ίας	Equal variances assumed	,362	,548	,056	324	,955	,00588	,10433	-,19938	,21113
	Equal variances not assumed			,055	137,542	,956	,00588	,10739	-,20648	,21823
Διδασκα λία δεξιότητ ων μάθησης	Equal variances assumed	,612	,434	1,106	324	,270	,10282	,09299	-,08013	,28577
	Equal variances not assumed			1,065	135,530	,289	,10282	,09657	-,08816	,29380
Ειδικές διδασκακ ές προσεγγί σεις	Equal variances assumed	,079	,779	-,571	324	,569	-,06270	,10986	-,27884	,15344
	Equal variances not assumed			-,578	147,842	,564	-,06270	,10854	-,27719	,15179
Σύνολο αναγκών	Equal variances assumed	,302	,583	-,218	324	,828	-,01925	,08829	-,19295	,15445
	Equal variances not assumed			-,213	138,966	,832	-,01925	,09033	-,19784	,15935

Χρόνια υπηρεσίας και ανάγκες εκπαιδευτικών

Πίνακας 11α

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval		Minimum	Maximum
						for Mean			
						Lower Bound	Upper Bound		
Διδακτική ομαδοποίηση	0-4	41	2,5000	,74582	,11648	2,2646	2,7354	1,00	4,00
	5-10	98	2,6190	,69485	,07019	2,4797	2,7584	1,00	4,00
	11-20	86	2,4671	,74385	,08021	2,3076	2,6265	1,00	4,00
	>20	110	2,1500	,73976	,07053	2,0102	2,2898	1,00	3,50
	Total	335	2,4114	,75044	,04100	2,3308	2,4921	1,00	4,00
Αξιολόγηση	0-4	41	2,6671	,82247	,12845	2,4075	2,9267	1,00	4,00
	5-10	98	2,7551	,77485	,07827	2,5998	2,9104	1,00	4,00
	11-20	86	2,5657	,81270	,08764	2,3915	2,7399	1,00	4,00
	>20	110	2,3945	,90321	,08612	2,2239	2,5652	1,00	4,00
	Total	335	2,5773	,84321	,04607	2,4867	2,6679	1,00	4,00
Τροποποίηση της συμπεριφοράς	0-4	41	2,9421	,57152	,08926	2,7617	3,1225	1,75	4,00
	5-10	98	2,9763	,63959	,06461	2,8481	3,1045	1,13	4,00
	11-20	86	2,8403	,70730	,07627	2,6887	2,9920	1,00	4,00
	>20	110	2,8172	,73253	,06984	2,6787	2,9556	1,00	4,00
	Total	335	2,8850	,68208	,03727	2,8116	2,9583	1,00	4,00
Τροποποίηση της διδασκαλίας	0-4	41	2,6073	,80536	,12578	2,3531	2,8615	1,09	4,00
	5-10	98	2,6011	,81579	,08241	2,4376	2,7647	1,00	4,00
	11-20	86	2,4170	,79908	,08617	2,2457	2,5883	1,00	4,00
	>20	110	2,4221	,85719	,08173	2,2601	2,5840	1,00	3,91
	Total	335	2,4958	,82548	,04510	2,4071	2,5845	1,00	4,00
Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης	0-4	41	2,6667	,62805	,09808	2,4684	2,8649	1,00	4,00
	5-10	98	2,5415	,72698	,07344	2,3957	2,6872	1,00	4,00
	11-20	86	2,4795	,73366	,07911	2,3222	2,6368	1,00	4,00
	>20	110	2,3645	,75998	,07246	2,2209	2,5082	1,00	3,83
	Total	335	2,4828	,73209	,04000	2,4041	2,5615	1,00	4,00
Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις	0-4	41	2,7631	,74777	,11678	2,5270	2,9991	1,43	4,00
	5-10	98	2,7862	,83945	,08480	2,6179	2,9545	1,00	4,00
	11-20	86	2,5468	,88566	,09550	2,3569	2,7367	1,00	4,00
	>20	110	2,4080	,88741	,08461	2,2403	2,5757	1,00	4,00
	Total	335	2,5977	,86864	,04746	2,5044	2,6911	1,00	4,00
Σύνολο αναγκών	0-4	41	2,7038	,61969	,09678	2,5082	2,8994	1,60	3,95
	5-10	98	2,7176	,66826	,06750	2,5836	2,8515	1,12	4,00
	11-20	86	2,5543	,68875	,07427	2,4066	2,7019	1,02	4,00
	>20	110	2,4585	,73117	,06971	2,3203	2,5966	1,00	3,73
	Total	335	2,5889	,69517	,03798	2,5142	2,6636	1,00	4,00

Πίνακας 11β

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Διδακτική ομαδοποίηση	,527	3	331	,664
Αξιολόγηση	2,187	3	331	,089
Τροποποίηση της συμπεριφοράς	1,108	3	331	,346
Τροποποίηση της διδασκαλίας	,551	3	331	,648
Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης	1,498	3	331	,215
Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις	1,061	3	331	,366
Σύνολο αναγκών	1,199	3	331	,310

Πίνακας 11γ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Διδακτική ομαδοποίηση	Between Groups	12,330	3	4,110	7,740	,000
	Within Groups	175,765	331	,531		
	Total	188,095	334			
Αξιολόγηση	Between Groups	7,114	3	2,371	3,407	,018
	Within Groups	230,359	331	,696		
	Total	237,473	334			
Τροποποίηση της συμπεριφοράς	Between Groups	1,629	3	,543	1,169	,322
	Within Groups	153,758	331	,465		
	Total	155,387	334			
Τροποποίηση της διδασκαλίας	Between Groups	2,729	3	,910	1,339	,262
	Within Groups	224,864	331	,679		
	Total	227,593	334			
Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης	Between Groups	3,263	3	1,088	2,048	,107
	Within Groups	175,748	331	,531		
	Total	179,011	334			
Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις	Between Groups	8,784	3	2,928	3,985	,008
	Within Groups	243,231	331	,735		
	Total	252,016	334			
Σύνολο αναγκών	Between Groups	4,139	3	1,380	2,904	,035
	Within Groups	157,273	331	,475		
	Total	161,412	334			

Πίνακας 11δ

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Teaching experience	(J) Teaching experience	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
						Διδακτική ομαδοποίηση	0-4
		11-20	,03295	,13830	,995	-,3242	,3900
		>20	,35000*	,13334	,045	,0057	,6943
	5-10	0-4	,11905	,13554	,816	-,2309	,4690
		11-20	,15199	,10767	,493	-,1260	,4300
		>20	,46905*	,10122	,000	,2077	,7304
	11-20	0-4	-,03295	,13830	,995	-,3900	,3242
		5-10	-,15199	,10767	,493	-,4300	,1260
		>20	,31705*	,10489	,014	,0462	,5879
	>20	0-4	-,35000*	,13334	,045	-,6943	-,0057
		5-10	-,46905*	,10122	,000	-,7304	-,2077
		11-20	-,31705*	,10489	,014	-,5879	-,0462
Αξιολόγηση	0-4	5-10	-,08803	,15516	,942	-,4887	,3126
		11-20	,10138	,15832	,919	-,3074	,5102
		>20	,27253	,15265	,282	-,1216	,6667
	5-10	0-4	,08803	,15516	,942	-,3126	,4887
		11-20	,18940	,12326	,417	-,1289	,5077
		>20	,36056*	,11588	,011	,0613	,6598
	11-20	0-4	-,10138	,15832	,919	-,5102	,3074
		5-10	-,18940	,12326	,417	-,5077	,1289
		>20	,17115	,12008	,484	-,1389	,4812
	>20	0-4	-,27253	,15265	,282	-,6667	,1216
		5-10	-,36056*	,11588	,011	-,6598	-,0613
		11-20	-,17115	,12008	,484	-,4812	,1389
Τροποποίηση της συμπεριφοράς	0-4	5-10	-,03424	,12677	,993	-,3616	,2931
		11-20	,10175	,12935	,861	-,2322	,4357
		>20	,12492	,12471	,749	-,1971	,4469
	5-10	0-4	,03424	,12677	,993	-,2931	,3616
		11-20	,13599	,10071	,532	-,1240	,3960
		>20	,15916	,09467	,335	-,0853	,4036
	11-20	0-4	-,10175	,12935	,861	-,4357	,2322
		5-10	-,13599	,10071	,532	-,3960	,1240
		>20	,02317	,09810	,995	-,2301	,2765
	>20	0-4	-,12492	,12471	,749	-,4469	,1971

		5-10	-,15916	,09467	,335	-,4036	,0853
		11-20	-,02317	,09810	,995	-,2765	,2301
Γροποποίηση της διδασκαλίας	0-4	5-10	,00620	,15330	1,000	-,3896	,4020
		11-20	,19030	,15643	,617	-,2136	,5942
		>20	,18526	,15082	,609	-,2042	,5747
	5-10	0-4	-,00620	,15330	1,000	-,4020	,3896
		11-20	,18409	,12178	,432	-,1304	,4986
		>20	,17906	,11449	,401	-,1166	,4747
	11-20	0-4	-,19030	,15643	,617	-,5942	,2136
		5-10	-,18409	,12178	,432	-,4986	,1304
		>20	-,00504	,11864	1,000	-,3114	,3013
	>20	0-4	-,18526	,15082	,609	-,5747	,2042
		5-10	-,17906	,11449	,401	-,4747	,1166
		11-20	,00504	,11864	1,000	-,3013	,3114
Διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης	0-4	5-10	,12517	,13553	,792	-,2248	,4751
		11-20	,18721	,13829	,529	-,1699	,5443
		>20	,30212	,13333	,108	-,0422	,6464
	5-10	0-4	-,12517	,13553	,792	-,4751	,2248
		11-20	,06204	,10767	,939	-,2160	,3400
		>20	,17695	,10122	,301	-,0844	,4383
	11-20	0-4	-,18721	,13829	,529	-,5443	,1699
		5-10	-,06204	,10767	,939	-,3400	,2160
		>20	,11491	,10489	,692	-,1559	,3857
	>20	0-4	-,30212	,13333	,108	-,6464	,0422
		5-10	-,17695	,10122	,301	-,4383	,0844
		11-20	-,11491	,10489	,692	-,3857	,1559
Ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις	0-4	5-10	-,02313	,15944	,999	-,4348	,3886
		11-20	,21628	,16269	,545	-,2038	,6364
		>20	,35506	,15685	,109	-,0500	,7601
	5-10	0-4	,02313	,15944	,999	-,3886	,4348
		11-20	,23941	,12666	,234	-,0876	,5665
		>20	,37819*	,11907	,009	,0707	,6857
	11-20	0-4	-,21628	,16269	,545	-,6364	,2038
		5-10	-,23941	,12666	,234	-,5665	,0876
		>20	,13878	,12339	,675	-,1798	,4574
	>20	0-4	-,35506	,15685	,109	-,7601	,0500
		5-10	-,37819*	,11907	,009	-,6857	-,0707
		11-20	-,13878	,12339	,675	-,4574	,1798
Σύνολο αναγκών	0-4	5-10	-,01372	,12821	1,000	-,3448	,3173
		11-20	,14959	,13082	,663	-,1882	,4874
		>20	,24538	,12613	,211	-,0803	,5711

5-10	0-4	,01372	,12821	1,000	-,3173	,3448
	11-20	,16331	,10185	,378	-,0997	,4263
	>20	,25910*	,09575	,036	,0119	,5063
11-20	0-4	-,14959	,13082	,663	-,4874	,1882
	5-10	-,16331	,10185	,378	-,4263	,0997
	>20	,09580	,09922	,769	-,1604	,3520
>20	0-4	-,24538	,12613	,211	-,5711	,0803
	5-10	-,25910*	,09575	,036	-,5063	-,0119
	11-20	-,09580	,09922	,769	-,3520	,1604

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 ~~74760-61~~ 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000108352

