



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

Τίτλος Εργασίας:

**Διαστάσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών και
ψυχολόγων στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης
εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με ειδικές
ανάγκες**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Τσαπουτζόγλου Μαλαματή
ΑΜ: Μ08/11

Επόπτης: Ιωάννης Αγαλιώτης - Αναπληρωτής Καθηγητής

Συνεξεταστές:

Κωνσταντίνος Παπαδόπουλος- Καθηγητής

Δημήτριος Γουδήρας-Καθηγητής

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	2
Συντομογραφίες.....	4
Περίληψη.....	5
1.Θεωρητική θεμελίωση – βιβλιογραφική ανασκόπηση	
1.1 Ο ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου	6
1.1.1 Ορισμοί και σύντομη ιστορική εξέλιξη της Σχολικής Ψυχολογίας	6
1.1.2 Πεδία δραστηριοποίησης του Σχολικού Ψυχολόγου	7
1.1.3. Ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου σε άλλες χώρες.....	15
1.1.4. Ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου στην Ελλάδα	17
1.1.5 Ερευνητικά δεδομένα για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ψυχολόγων.....	19
1.1.6 Ερευνητικά δεδομένα για το ρόλο του ψυχολόγου στην Ελλάδα.....	26
1.2.Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην Ειδική Αγωγή	30
1.2.1. Αναλυτικά Προγράμματα.....	30
1.2.2. Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα.....	32
1.2.3. Η συμμετοχή του Σχολικού Ψυχολόγου	35
1.2.4. Συνεργασία εκπαιδευτικών και ψυχολόγων.....	36
1.2.5. Συγκεφαλαίωση.....	38
2. Σκοπός της έρευνας.....	41
3.Μέθοδος	44
Δείγμα	44
Ερευνητικά εργαλεία	46
Διαδικασία	48
4.Αποτελέσματα	49
4.1 Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και ψυχολόγων	
Εκτιμήσεις για τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου και συνδέονται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα	49
Απαντήσεις στην κλίμακα για την έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης.....	55
4.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών	
Εκτιμήσεις για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου στην ΕΑ ως προς διαφορετικές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	56
Επιθυμία για βοήθεια από τον ψυχολόγο ως προς διαφορετικές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	58
Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του ψυχολόγου ως προς τις παραμέτρους σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των κλιμάκων	60
Εκτιμήσεις για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	66
Επιθυμία για βοήθεια από το ψυχολόγο ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	67
4.3.Οι απόψεις των ψυχολόγων	70
4.4 Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών και ψυχολόγων	74
5. Συζήτηση	76
Συμβολή και Περιορισμοί της Έρευνας –Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	82
Βιβλιογραφία.....	85
Παράρτημα	

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι αλλαγές που συμβαίνουν στο χώρο της Ειδικής Αγωγής με στόχο την παροχή της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, και την προώθηση της συμπερίληψης δημιουργούν σημαντικές απαιτήσεις για αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα που θα προκύπτουν από διεπιστημονική συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους επιστήμονες-επαγγελματίες που εργάζονται στις δομές Ειδικής Αγωγής. Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις και τις θεωρητικές κατευθύνσεις στο πεδίο της σχολικής ψυχολογίας, οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά προς αυτό το στόχο, διεκδικώντας το ρόλο τους σε δραστηριότητες πέρα από την αξιολόγηση και την ατομική συμβουλευτική και θεραπεία.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει τη συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μονάδες ειδικής Αγωγής ως προς τον άξονα του σχεδιασμού και της υλοποίησης υποστηρικτικών προγραμμάτων καταγράφοντας τις απόψεις τόσο των ψυχολόγων όσο και των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του ψυχολόγου στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο και τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στο ρόλο του ψυχολόγου στην ειδική αγωγή με έμφαση στη συμμετοχή του στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η προβληματική, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αναλύσεις των δεδομένων και τα αποτελέσματα. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα και με τις σύγχρονες κατευθύνσεις του κλάδου της σχολικής ψυχολογίας, και ως προς τη σπουδαιότητά τους σε επίπεδο εφαρμογών. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και κατατίθενται προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Ιωάννη Αγαλιώτη για τη γενναιόδωρη και πολύπλευρη στήριξή του κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Χωρίς τη δική του καθοριστική συμβολή, η εργασία αυτή δε θα είχε ολοκληρωθεί με επιτυχία.

Ευχαριστώ, ακόμη, όλους τους/τις εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους που συμμετείχαν με προθυμία στην ερευνητική αυτή προσπάθεια.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες, τέλος, εκφράζονται για την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Αναστασία Βλάχου που προώθησε τα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους της Θεσσαλίας.

Στους ανηψιούς μου, Πέτρο και Παναγιώτη

Συντομογραφίες

ΣΨ= Σχολικός Ψυχολόγος

ΕΑ= Ειδική Αγωγή

ΕΕΑ= Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΑμΕΕΑ= Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΣΜΕΑΕ =Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΚΛΑΥ= Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΚΕΔΔΥ= Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

ΑΠ= Αναλυτικό Πρόγραμμα/Προγράμματα

ΕΕΠ= Εξατομικευμένο/α Εκπαιδευτικό/ά Πρόγραμμα/Προγράμματα

ΑΡΑ= American Psychological Association

NASP= National Association of School Psychologists

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για τη συμβολή του ψυχολόγου στην εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 203 εκπαιδευτικοί και 44 ψυχολόγοι που εργάζονταν σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ. Στόχος ήταν η καταγραφή των απόψεων και των δύο ειδικοτήτων για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου σε μία σειρά από παραμέτρους που συνδέονται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η καταγραφή της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για λήψη βοήθειας και, αντίστοιχα, των ψυχολόγων για παροχή βοήθειας, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο ψυχολόγος έχει σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τις θεωρούμενες ως κύριες δραστηριότητες του ρόλου του, όπως η αξιολόγηση και η συμβουλευτική, οι οποίες συνεισφέρουν έμμεσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά δεν έχει στον ίδιο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες για δραστηριότητες, όπως η συμμετοχή στο σχεδιασμό του ΑΠ και η αξιολόγηση των ακαδημαϊκών παρεμβάσεων, που συνδέονται άμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η επιθυμία τους για λήψη μεγαλύτερης βοήθειας από τον ψυχολόγο ήταν συνεπής προς τις εκτιμήσεις τους για τις γνώσεις και δεξιότητές του. Οι ψυχολόγοι από την άλλη εξέφρασαν υψηλότερες εκτιμήσεις για τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε περισσότερες δραστηριότητες, που συνδέονται είτε έμμεσα είτε άμεσα με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η επιθυμία τους για παροχή μεγαλύτερης βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς ήταν σε όλες τις περιπτώσεις υψηλότερη από τις αντίστοιχες εκτιμήσεις για τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Τα ευρήματα συζητώνται σε συνδυασμό με δεδομένα άλλων ερευνών, καθώς και με τις σύγχρονες θεωρητικές κατευθύνσεις για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και τις προοπτικές διεύρυνσής του σε δραστηριότητες που θα προάγουν την παροχή αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικά Εκπαιδευτικά προγράμματα, σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, Σχολικός Ψυχολόγος, συνεργασία εκπαιδευτικών και ψυχολόγων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

1.1 Ο θεσμός και ο ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου

1.1.1. Ορισμοί και σύντομη ιστορική εξέλιξη της Σχολικής Ψυχολογίας

Η Σχολική Ψυχολογία, σύμφωνα με παλαιότερους ορισμούς (White & Harris, 1961 αναφορά από Merrell, 2012), είναι ο κλάδος της ψυχολογίας που ασχολείται με την προσωπικότητα του παιδιού σε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σήμερα, η Σχολική Ψυχολογία ορίζεται ως η ειδικότητα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας που ασχολείται με την επιστήμη και την επαγγελματική πρακτική της ψυχολογίας με παιδιά, εφήβους, οικογένειες, μαθητές όλων των ηλικιών καθώς και με την εκπαιδευτική διαδικασία (APA, 2011). Οι Σχολικοί Ψυχολόγοι εφαρμόζουν ψυχολογικές θεωρίες, έννοιες και τεχνικές προκειμένου να διευκολύνουν την ανάπτυξη διαμέσου της εκπαίδευσης και του σχολείου (Oakland, 2007). Η Εθνική Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων (NASP, 2008 αναφορά από NASP 2010), επιπλέον, τονίζει ότι οι ΣΨ δουλεύουν όχι μόνο με τους μαθητές αλλά και με τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών με στόχο την υποστήριξη της ακαδημαϊκής επίδοσης, τη θετική συμπεριφορά και τη ψυχική υγεία όλων των μαθητών και, κυρίως, όσων αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Για να αντεπεξέλθουν στο παραπάνω έργο, οι Σχολικοί Ψυχολόγοι πρέπει να έχουν εκτεταμένη εκπαίδευση στην αξιολόγηση, στην καθοδήγηση, στην ανάπτυξη του παιδιού και την ψυχολογία, στη συμβουλευτική, στη διαλεκτική ή διεπαγγελματική συμβουλευτική στη διαχείριση κρίσεων στην αξιολόγηση προγραμμάτων, καθώς και στη συλλογή και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων (NASP, 2010).

Η ιστορία της σχολικής ψυχολογίας συνδέεται με την ανάπτυξη των επιστημών της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας στα τέλη του 19^{ου} και στον 20^ο αιώνα (Χατζηχρήστου, 2011). Ο θεσμός και ο ρόλος του ΣΨ διαμορφώθηκε σταδιακά και συνδέεται άμεσα με τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα περισσότερα δυτικοευρωπαϊκά κράτη (Νικολόπουλος, 2007) και στις ΗΠΑ (Χατζηχρήστου, 2011) που οδήγησε στην εγγραφή όλο και περισσότερων παιδιών στα σχολεία με αποτέλεσμα σταδιακά να αρχίσουν να γίνονται φανερές οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με διαφορετικά οργανικά ή ψυχικά προβλήματα. Το ενδιαφέρον αυτό για την εκπαίδευση οδήγησε, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στην ανάπτυξη των τεστ νοημοσύνης με σκοπό τον εντοπισμό των παιδιών που θα

χρειάζονταν ειδικές εκπαιδευτικές παροχές και αποτέλεσε την απαρχή για τις ειδικές τάξεις και την ειδική εκπαίδευση και κατ'έκταση για τη σχολική ψυχολογία (Braden, DiMarino-Linnen & Good, 2001). Στην ανάπτυξη του κλάδου συνετέλεσε η αντίληψη ότι οι Ψυχολόγοι, λόγω της εκπαίδευσής τους, έχουν ως βασικό ρόλο τη χορήγηση τεστ νοημοσύνης με σκοπό να «διαγνώσουν» παιδιά που υστερούν νοητικά ή έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και επομένως χρειάζονται ειδικές εκπαιδευτικές παροχές (Farrell, 2010), μία αντίληψη που έδωσε τη δυνατότητα να έχουν έναν διακριτό ρόλο για τον οποίο μόνο αυτοί είχαν την κατάρτιση (Νικολόπουλος, 2007, 2008).

Στις ΗΠΑ διακρίνονται δύο εξελικτικές φάσεις στην ιστορία της σχολικής ψυχολογίας. Η πρώτη περίοδος από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έως τα τέλη της δεκαετίας του '60 χαρακτηρίζεται ως ετερογενής, καθώς κατά τη διάρκεια της συνυπήρχαν ειδικοί από το χώρο της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ασκούσαν ειδικοί από διάφορους χώρους με κύρια ενασχόληση την ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση για την τοποθέτηση σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια των μαθητών που χρειάζονταν εξειδικευμένη βοήθεια. Η δεύτερη περίοδος εκτείνεται από το 1970 έως σήμερα, χαρακτηρίζεται ως γνήσια. Τα βασικά στοιχεία της δεύτερης περιόδου είναι, πρώτον, ότι απαραίτητη για την ειδικότητα του ΣΨ είναι η εξειδίκευση τουλάχιστον σε μεταπτυχιακό επίπεδο και, δεύτερον, η διεύρυνση του ρόλου με την παροχή συμβουλευτικής και άλλων υπηρεσιών (Χατζηχρήστου 2011).

1.1.2 Πεδία δραστηριοποίησης του Σχολικού Ψυχολόγου

Το 1954, το πρώτο συνέδριο του κλάδου Σχολικής Ψυχολογίας των ΗΠΑ προσδιόρισε για πρώτη φορά επίσημα τους τομείς δραστηριοποίησης των σχολικών ψυχολόγων ως εξής: «α) αξιολόγηση της γνωστικής κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, β) εντοπισμός παιδιών με ειδικές ανάγκες και εκπόνηση εξατομικευμένων προγραμμάτων αγωγής, γ) συμμετοχή στην προσπάθεια των παιδιών να μάθουν και να συμμετέχουν στη σχολική ζωή, δ) διάγνωση μαθησιακών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, ε) εκπόνηση παρεμβατικών προγραμμάτων και στ) προώθηση της έρευνας για την επίλυση σχολικών - ακαδημαϊκών προβλημάτων» (Νικολόπουλος, 2008, σ. 18). Από τότε η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο έχει ευρύτατα μελετηθεί σε διεθνές επίπεδο καταδεικνύοντας ότι παρά τις θεωρητικές προσεγγίσεις για έναν διευρυμένο ρόλο οι ΣΨ παρέμειναν για μεγάλο διάστημα περιορισμένοι στον

εξεταστικό/διαγνωστικό ρόλο, λόγω της ανάγκης για την κατηγοριοποίηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ένταξη αυτών στην ειδική αγωγή, στα πλαίσια ενός ιατρικού μοντέλου περιορισμένων υπηρεσιών, το οποίο ήταν προσανατολισμένο προς την εξατομίκευση και κυριαρχούνταν από την ψυχομετρική αξιολόγηση (Corkum et.al., 2007). Ο υψηλός βαθμός κατάρτισής τους στη χρήση ψυχοδιαγνωστικών εργαλείων, στην ερμηνεία των δεδομένων και στον κλινικό χαρακτηρισμό των ατόμων τους κατέστησαν «θυροφύλακες» (gatekeepers) (Fagan & Wise, 2000) του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού με βάση κυρίως τη δική τους αξιολόγηση αποφασίζεται η ένταξη των μαθητών σε συγκεκριμένες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και για τον τρόπο εξατομικευμένης παρέμβασης. (Νικολόπουλος, 2008).

Ο ρόλος αυτός παρέμεινε διαχρονικά σταθερός (Νικολόπουλος, 2008) για μια σειρά από λόγους. Καταρχάς, ο σημαντικότερος είναι ότι η αξιολόγηση θεωρείται από πολλούς ψυχολόγους ότι είναι ο τομέας εξειδίκευσής τους και ο τομέας στον οποίο έχουν καταρτιστεί κατάλληλα μέσα από τις σπουδές τους (Cole & Siegel, 2003; Fagan, 1994, αναφορά από Corkum et.al., 2007). Η έλλειψη ικανού αριθμού ψυχολόγων στα σχολεία – αναλογία στις ΗΠΑ 1:1200- επίσης, μπορεί αποτελεί μία εξήγηση για τον περιορισμό της δραστηριότητάς τους στη διάγνωση (Farrell, 2010).

Για περισσότερο από μισό αιώνα οι ΣΨ προσπαθούν ξεπερνώντας το στενό ρόλο του εξεταστή να φτάσουν σε ένα ευρύτερο μοντέλο παροχής υπηρεσιών, στις οποίες θα περιλαμβάνονται η πρόληψη, η παρέμβαση και η διαλεκτική συμβουλευτική και η εκπαίδευση του προσωπικού μέσα στο σχολείο (Corkum et.al., 2007). Η επιθυμία για αλλαγή προήλθε κυρίως από τον ίδιο τον κλάδο και όχι από τους αποδέκτες των ψυχολογικών υπηρεσιών. Ένας λόγος έχει να κάνει με οικονομία κλίμακας, λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών στον οποίο αντιστοιχεί ένας ψυχολόγος, που έδωσε ώθηση στον περιορισμό της δουλειάς σε ατομικό επίπεδο. Δεύτερος και σημαντικότερος λόγος ήταν ότι η αξία αυτού του ρόλου δεν είχε πολύ μεγάλη ερευνητική τεκμηρίωση (McCay, 1994). Από τη δεκαετία του 1950 οι αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον και η αυξανόμενη σχετική έρευνα έθεσαν σε αμφισβήτηση το ρόλο του ψυχολόγου-χορηγητή τεστ. Ένας βασικός λόγος ήταν ότι τα αποτελέσματά τους δε συσχετίζονται απόλυτα με την ακαδημαϊκή επίδοση (Farrell, 2010). Δεν παρατηρείται ξεκάθαρη σύνδεση ανάμεσα στη διάγνωση και στην παρέμβαση ή στη μορφή εκπαίδευσης που πρέπει να λάβουν οι μαθητές με ΕΕΑ (Slate & Jones, 2000) στοιχείο που, κατά τους

Kourkoutas και Xavier (2010), υπονοεί ότι η τυποποιημένη διάγνωση και ταξινόμηση πιθανόν να μην είναι αναγκαίες.

Επίσης, η χρήση των τεστ ακολουθεί το ιατρικό μοντέλο δίνοντας έμφαση στο διαγνωστικό ρόλο που εντοπίζει το πρόβλημα στο παιδί αγνοώντας το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας. Έτσι οι ΣΨ δεν λαμβάνουν υπόψη τους π.χ. την ποιότητα της διδασκαλίας ή τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Με την απομάκρυνση από το ιατρικό μοντέλο, στα πλαίσια της προσέγγισης που συνδέει τα ατομικά συμπτώματα/διαταραχές με τη δυναμική του σχολείου και της οικογένειας και εξετάζει τους παράγοντες του συγκεκριμένου πλαισίου (κοινωνικούς περιβαλλοντικούς, περιστασιακούς) προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι δυσκολίες του παιδιού και η συμπεριφορά του (Kourkoutas & Xavier, 2010), η έμφαση θα μπορούσε να μετατοπιστεί από τις παραπομπές μεμονωμένων παιδιών σε παρεμβάσεις σε επίπεδο συστήματος μέσα από διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο, δηλαδή σε μια συνεργατική προσέγγιση εστιασμένη στην επίλυση προβλήματος (Farrell, 2010). Επιπλέον, η αξιολόγηση με τυποποιημένες δοκιμασίες δε δίνει τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την κατάρτιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών υποστηρικτικών προγραμμάτων που χρειάζεται κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγαλιώτης, 2012). Οι πρακτικές αξιολόγησης που βασίζονται σε σταθμισμένα ψυχομετρικά τεστ είναι σχεδιασμένες για να εντάσουν τους μαθητές σε σταθερές κατηγορίες, ενώ η εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ απαιτεί μια μορφή αξιολόγησης που θα χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή σε τακτική βάση (Slate & Jones, 2000) και για την προσαρμογή του ΑΠ ως προς το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες, τα υλικά διδασκαλίας, τις διδακτικές στρατηγικές και το ρυθμό διδασκαλίας (Westwood, 2007).

Προς αυτή την κατεύθυνση της διεύρυνσης του ρόλου του ψυχολόγου στην καθημερινή πράξη οδήγησαν και σημαντικές νομοθετικές παρεμβάσεις, όπως ο Νόμος για την Εκπαίδευση των ατόμων με μειονεξίες –IDEA- (Wright, 2004, Merrell, 2012) στον οποίο αναφέρεται ότι οι ψυχολογικές υπηρεσίες περιλαμβάνουν:

1. τη χορήγηση ψυχολογικών και εκπαιδευτικών δοκιμασιών και άλλων διαδικασιών αξιολόγησης, την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, 2.τη συγκέντρωση, ενοποίηση και ερμηνεία πληροφοριών για τη συμπεριφορά του μαθητή και τις συνθήκες που σχετίζονται με τη μάθηση, 3. τη διαλεκτική συμβουλευτική με άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού για το σχεδιασμό σχολικών προγραμμάτων που θα

ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες κάθε παιδιού, σύμφωνα με τα δεδομένα της ψυχολογικής αξιολόγησης, των συνεντεύξεων και της αξιολόγησης της συμπεριφοράς, 4. το σχεδιασμό και τη διαχείριση προγραμμάτων για συμβουλευτική μαθητών και γονέων και 5. τη βοήθεια στην ανάπτυξη στρατηγικών για θετικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις.

Σε σχετική ανασκόπηση, ο Νικολόπουλος (2007) επισημαίνει ότι ο ρόλος των ψυχολόγων σταδιακά διευρύνθηκε σε θέματα αξιολόγησης, πρόληψης, ατομικής, ομαδικής ή συστημικής παρέμβασης και εκπαίδευσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν παρέμεινε ισχυρός ο διαγνωστικός τους ρόλος σε σχέση με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, ο σύγχρονος ρόλος του ψυχολόγου, σύμφωνα με τη σχετική σύνοψη της Χατζηχρήστου (2011) είναι πολυδιάστατος και αφορά τομείς, όπως α) η ψυχολογική και ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση, β) οι παρεμβάσεις, γ) η διαλεκτική συμβουλευτική, δ) ο σχεδιασμός, η εφαρμογή, ο συντονισμός και η αξιολόγηση προγραμμάτων, ε) η εκπαίδευση και επιμόρφωση ατόμων και ομάδων σε θέματα μάθησης και προσαρμογής και, τέλος, η έρευνα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος.

Ο πρώτος τομέας αναφέρεται στην αξιολόγηση με τη χρήση ψυχολογικών, συμπεριφορικών και εκπαιδευτικών τεχνικών της αναπτυξιακής πορείας των μαθητών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (*νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, μαθησιακό, κινητικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα*), την προσωπικότητά τους, την κοινωνική, συναισθηματική και ψυχολογική τους κατάσταση και τις ακαδημαϊκές τους. Στόχοι της ψυχολογικής και ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης, πέρα από τον παραδοσιακό στόχο του εντοπισμού μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση (Χατζηχρήστου, 2011) είναι ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και ανεπαρκειών των μαθητών, η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργούν οι μαθητές, η ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων και υπηρεσιών και η αποτίμηση της προόδου και των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων και υπηρεσιών παρέμβασης (Ysseldyke, Burns, Dawson, 2006. NASP, 2009, 2010, 2010b). Η αξιολόγηση, επομένως, έχει ως στόχο την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών και το σχεδιασμό παρεμβάσεων, καθώς οι ΣΨ έχουν την κατάρτιση για να αξιολογούν τη γνωστική, ακαδημαϊκή, συμπεριφορική, κοινωνική, συναισθηματική λειτουργικότητα των μαθητών και να εντοπίζουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους (Sacks, 2001. NASP, 2009. NASP, 2010)

Ο επόμενος τομέας δραστηριοποίησης των ψυχολόγων είναι αυτός των παρεμβάσεων για αντιμετώπιση των προβλημάτων ένταξης, προσαρμογής και μάθησης (Νικολόπουλος, 2008). Οι ψυχολόγοι δουλεύουν σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο για όλους τους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής με διάφορους τρόπους (Χατζηχρήστου, 2011). Η παρέμβαση, επομένως, μπορεί να γίνεται είτε με άμεσο τρόπο, με δραστηριότητες όπως η άσκηση συμβουλευτικής, η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων υποβοήθησης/αποκατάστασης και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είτε με έμμεσο τρόπο, με δραστηριότητες όπως η συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και γονείς για την καλύτερη διαχείριση κρίσεων. Επιπλέον, οι ΣΨ πραγματοποιούν παρεμβάσεις για την υποστήριξη της διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (NASP 2010, 2010b). Η συμβουλευτική και, κυρίως η διαλεκτική συμβουλευτική είναι ένας έμμεσος τρόπος παρέμβασης των ΣΨ. Η διαλεκτική ή διεπαγγελματική συμβουλευτική αναφέρεται στην συστηματική μη ιεραρχική συνεργασία δύο ή περισσότερων επαγγελματιών στην οποία ο ψυχολόγος βοηθά π.χ. τον εκπαιδευτικό της τάξης να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες, ώστε αυτός να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (Νικολόπουλος, 2008). Η διαλεκτική συμβουλευτική είναι τριαδική, με την έννοια ότι παρέχει υπηρεσίες σε τρίτα πρόσωπα, (Brown, Pryzwansky & Schulte, 2006), δηλαδή στους μαθητές και αποσκοπεί στη στήριξη του εκπαιδευτικού για την καλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης και προσαρμογής και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2011). Ειδικότερα η διεπαγγελματική συμβουλευτική συνεισφέρει στην επίλυση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς με τη συμμετοχή του ψυχολόγου στα ΕΕΠ και στην ανάπτυξη προγραμμάτων για την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά, με την παροχή βοήθειας στη Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς και στην εκπόνηση προγραμμάτων για τη συμπεριφορά, στις περιπτώσεις που χρειάζεται (NASP, 2010, 2010b. Sacks, 2001. BCPS, 2002).

Τέλος, οι ΣΨ μπορούν να σχεδιάζουν και να διεξάγουν έρευνες για την εκπαιδευτική πράξη, καθώς λόγω της εκπαίδευσής τους στις ερευνητικές μεθόδους μπορούν να ανταποκριθούν ίσως καλύτερα από άλλες ειδικότητες του σχολείου στις απαιτήσεις της ερευνητικής διαδικασίας. (Ysseldyke, Burns, Dawson, 2006. NASP, 2009, 2010, 2010b).

Με βάση τις σύγχρονες θεωρητικές κατευθύνσεις οι ΣΨ σταδιακά προσπάθησαν να μετακινηθούν από το μοντέλο της μειονεξίας του παιδιού σε ένα μοντέλο που βλέπει τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού μέσα στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο και άρχισαν να ενδιαφέρονται με τη δομή του ΑΠ, την οργάνωση της τάξης και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Ysseldyke, et.al., 2006). Πολύ σημαντικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση έπαιξε η εμφάνιση νέων μοντέλων για την εκπαίδευση, όπως το μοντέλο της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση που έκανε ακόμα επιτακτικότερη την ανάγκη οι ΣΨ να απομακρυνθούν από τις παραδοσιακές ψυχομετρικές δραστηριότητες και να υιοθετήσουν διαφορετικές πρακτικές (Powers, Hagans & Busse, 2008). Ο Αγαλιώτης (2012) περιγράφει την Ανταπόκριση στην Παρέμβαση ή Ανταπόκριση στη Διδασκαλία ως μία προσέγγιση που, όσον αφορά στην αναγνώριση των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, επικεντρώνεται στο βαθμό ανταπόκρισής τους σε διδασκαλία με αξιόπιστες διδακτικές μεθόδους και όχι με βάση την επίδοσή τους σε ψυχομετρικές δοκιμασίες. Η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση έχει δύο βασικά μοντέλα, το μοντέλο «επίλυσης προβλήματος» και την προσέγγιση με τυποποιημένο πρωτόκολλο. Οι υποστηρικτές του μοντέλου επίλυσης προβλήματος πιστεύουν ότι κανένα χαρακτηριστικό του μαθητή, πχ. η κατηγορία ΕΕΑ στην οποία έχει ενταχθεί, δεν μπορεί εκ των προτέρων να μας πει ποια εκπαιδευτική παρέμβαση θα έχει αποτέλεσμα. (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003). Ο προτεινόμενες παρεμβάσεις θα πρέπει να προκύπτουν από μια διαδικασία των παρακάτω τεσσάρων σταδίων: αναγνώριση του προβλήματος, ανάλυση του προβλήματος, εφαρμογή του σχεδίου παρέμβασης και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, η οποία μπορεί να επαναλαμβάνεται για όσο διάστημα χρειαστεί (Lau, Sieler, Muyskens et.al., 2006). Η προσέγγιση του τυποποιημένου πρωτοκόλλου βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα από παρεμβάσεις σε παιδιά με παρόμοια προβλήματα σε έναν συγκεκριμένο τομέα και είναι ευκολότερη στην εφαρμογή της σε σχέση με το πρώτο μοντέλο (Fuchs, et.al., 2003).

Η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση χρησιμοποιεί ένα σύστημα τριών βαθμίδων παρέμβασης (ποιοτικά αναβαθμισμένη διδασκαλία για όλους του μαθητές, εξειδικευμένη διδασκαλία σε μικρή ομάδα και εξατομικευμένη διδασκαλία), οι οποίες περιλαμβάνουν συστηματική αξιολόγηση της δυνατότητας του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του προγράμματος (Αγαλιώτης, 2012). Βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης είναι, πρώτον, ότι οι εκπαιδευτικές αποφάσεις για τη μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα και, αν χρειαστεί, για την τοποθέτηση στην

ειδική αγωγή λαμβάνονται με βάση συνεχείς αξιολογήσεις τόσο της επίδοσης όσο και του ρυθμού μάθησης του παιδιού με καλά σχεδιασμένες και εξειδικευμένες διαδικασίες (NASP, 2006.Gresham, 2011) και, δεύτερον ότι οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται είναι ερευνητικά τεκμηριωμένες (Gresham, 2011). Στην προσέγγιση αυτή ο αριθμός των περιπτώσεων μαθητών που με την κλασική ψυχομετρική προσέγγιση θα κατατάσσονταν σε κατηγορίες ειδικών αναγκών περιορίζεται και η ανάγκη για χρησιμοποίηση σταθμισμένων δοκιμασιών μειώνεται (Αγαλιώτης, 2012). Νέοι ρόλοι προκύπτουν για τους ΣΨ, οι οποίοι ακολουθούν κυρίως τη μεθοδολογία της επίλυσης προβλήματος στην Ανταπόκριση στην παρέμβαση (Gresham, 2011). Οι ρόλοι αυτοί περιλαμβάνουν: α) την αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών και της συμπεριφοράς του μαθητή στα πλαίσια της λεπτομερειακής αξιολόγησης που απαιτεί η παρέμβαση και τη συστηματική συλλογή δεδομένων σχετικών με τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, β) την παρατήρηση του μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προκειμένου να βρεθούν οι κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης, γ) τη συμβουλευτική και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για το πώς θα χρησιμοποιηθούν αυτά τα δεδομένα για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων, δ) τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση σε κάθε βαθμίδα του μοντέλου με την ανάπτυξη κατάλληλων μεθόδων για τη μέτρηση της ανταπόκρισης στην παρέμβαση (NASP, 2006. Powers, et.al., 2008). Για να είναι αποτελεσματικοί χρειάζεται να αποκτήσουν βαθιά γνώση των αρχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας, της διδακτικής μεθοδολογίας, των διαφορετικών τρόπων αξιολόγησης, της παρακολούθησης της προόδου και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων αποκτώντας έτσι το ρόλο των συμβούλων διδασκαλίας (Powers, et.al., 2008).

Βέβαια, δεν ήταν όλοι οι ΣΨ θετικοί προς την αλλαγή για λόγους που σχετίζονται με το φόβο μήπως χάσουν το διακριτό ρόλο που χαρακτήριζε για χρόνια το επάγγελμά τους και με αισθήματα ανεπάρκειας ως προς τις άλλες δραστηριότητες. Είναι χαρακτηριστικό ότι παρά την επιθυμία για δραστηριότητες, όπως η διαλεκτική συμβουλευτική και τους επίσημους προσδιορισμούς του κλάδου (Ysseldyke, et.al., 2006) σύμφωνα με τους οποίους ο ΣΨ έχει τις εξειδικευμένες γνώσεις και την κλινική επάρκεια για να παράσχει πολλαπλές ψυχολογικές υπηρεσίες στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και να έχει μια διευρυμένη και πολυεπίπεδη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα-σχολείο σε σύγκριση με τον παραδοσιακό διαγνωστικό ρόλο (Νικολόπουλος 2008), ένας στους 3 σχολικούς ψυχολόγους δεν νιώθουν αρκετά

σίγουροι για τέτοια παρέμβαση (Braden, 2001, Bramlett, 2002). Επιπλέον, όσον αφορά στην προσέγγιση της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση σχετική έρευνα των Powers et.al. (2008) έδειξε ότι οι περισσότεροι ψυχολόγοι στην Καλιφόρνια εξακολουθούσαν να ασχολούνται με την παραδοσιακή ψυχομετρική αξιολόγηση, ενώ λίγοι εφαρμόζαν πρακτικές χρήσιμες για την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο κύριος λόγος ήταν η έλλειψη σχετικής γνώσης για συγκεκριμένες τεχνικές που απαιτούνται, όπως η χρήση δεδομένων με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, η γραφική απεικόνιση δεδομένων και η εφαρμογή κανόνων για τη λήψη αποφάσεων. Οι ελλειπείς δεξιότητες των ψυχολόγων είναι ένα πρόβλημα που επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η ενασχόληση των ψυχολόγων με τέτοιες δραστηριότητες είναι πολύ μικρότερη από τις θετικές τους εκτιμήσεις για αυτές. Όσοι ασχολούνται τονίζουν ότι βασίζονται περισσότερο στην εμπειρία τους παρά στην ερευνητική γνώση. Οι ψυχολόγοι πολλές φορές δεν εμπλέκονται στην παρακολούθηση της προόδου των παρεμβάσεων που οι ίδιοι βοήθησαν στο σχεδιασμό (Porter, 2006 αναφορά από Powers, et.al., 2008).

Η αποτελεσματική εφαρμογή της προσέγγισης βασίζεται μεταξύ άλλων στην προθυμία των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων να επανακαθορίσουν τους ρόλους τους. (Fuchs & Deshler, 2007). Οι ΣΨ θα πρέπει να ανταποκριθούν στις προκλήσεις τόσο των προσεγγίσεων που βασίζονται στην Ανταπόκριση στην Παρέμβαση όσο και του προσανατολισμού προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη που τους οδηγεί προς ένα νέο ρόλο στη βάση μιας συνεργατικής ολιστικής προσέγγισης με κύρια χαρακτηριστικά την από κοινού λήψη αποφάσεων και την υποστήριξη μέσα στην τάξη και με στόχο τη διασφάλιση ποιοτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές (Forlin, 2010).

Οι νέες κατευθύνσεις οδηγούν τον κλάδο της σχολικής ψυχολογίας στην υιοθέτηση ενός οικοσυστημικού μοντέλου για τον 21^ο αιώνα που θα δώσει απεριόριστες ευκαιρίες για τη δημιουργία αλληλοσυνδέσεων των παιδιών, των οικογενειών, των σχολείων και της κοινότητας με στόχο την πληρέστερη και αποτελεσματικότερη παροχή υπηρεσιών (Sheridan & Gutkin, 2000). Σε ένα τέτοιο μοντέλο, εκτός από τους ειδικούς, ουσιαστικός ρόλος αποδίδεται και στους γονείς, ειδικά όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών στην πρώτη παιδική ηλικία (Shriver, Kramer, Garnet, 1993).

1.1.3. Ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου σε άλλες χώρες

Στις ΗΠΑ η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο διαφέρει ανάλογα με παράγοντες όπως οι ομοσπονδιακοί και πολιτειακοί νόμοι, οι εθνικές και πολιτειακές κατευθυντήριες γραμμές για την άσκηση του επαγγέλματος, οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι, ο αριθμός των ψυχολόγων, το είδος της επαγγελματικής τους προετοιμασίας και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται (Νικολόπουλος, 2008). Όπως επισημαίνουν οι Wnek, Klein, και Bracken (2008), ο ρόλος των ΣΨ διαφοροποιείται όχι μόνο από περιοχή σε περιοχή αλλά και από περιφέρεια σε περιφέρεια ή ακόμα και μέσα στην ίδια σχολική περιφέρεια. Όσον αφορά στις ΗΠΑ και στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες η ειδίκευση του ΣΨ απαιτεί εκπαίδευση μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επιπέδου και ένα τουλάχιστον έτος πρακτικής άσκησης, με αποτέλεσμα οι ΣΨ να είναι οι πιο υψηλά καταρτισμένοι επιστήμονες της συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο (Oakland, 2007).

Σε πολλές περιοχές της Αγγλίας, μέχρι το 1975, η αξιολόγηση για ένταξη σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο γινόταν από σχολιάτρους με βάση το Stanford Binet Intelligence Scale. Από το 1975 υπήρχε η σύσταση ότι για την ένταξη σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε παιδί θα πρέπει να αξιολογείται από εκπαιδευτικό ψυχολόγο. Η αξιολόγηση αυτή έγινε νομικά υποχρεωτική από το 1983 και ο Κώδικας Πρακτικής για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, το 1994, συνέδεσε σαφώς αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης με την παρέμβαση (Galloway, 1998). Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '90 ο ρόλος των εκπαιδευτικών ψυχολόγων στην αξιολόγηση και την παρέμβαση κυριαρχούνταν από συγκρουόμενες απαιτήσεις, λόγω της νομοθεσίας που καθορίζει τη χρηματοδότηση κάθε Τοπικής Εκπαιδευτικής Διεύθυνσης για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συχνά οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι βρίσκονταν στη θέση να πρέπει να συμβουλέψουν για το πώς θα διατεθεί αυτή η χρηματοδότηση, γεγονός που μπορεί να ερχόταν σε σύγκρουση με την επαγγελματική προσήλωση στις ανάγκες των παιδιών (Galloway, 1998).

Γενικά το θεσμικό πλαίσιο του ΣΨ μπορεί να διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Σε πολλές χώρες δεν υπάρχει σαφές επαγγελματικό περίγραμμα που να περιλαμβάνει τον καθορισμό του ρόλου και τα προγράμματα επαγγελματικής προετοιμασίας (Jimerson, Oakland, Farrell, 2007). Οι Jimerson, Skokut, Cardenas, Manole & Stewart (2008) σε έρευνά τους σε 192 χώρες βρήκαν ότι σε 83 από αυτές υπήρχαν ΣΨ και μόνο στις 29 υπήρχε συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο που να καθορίζει τα προσόντα και την πιστοποίηση του ΣΨ. Υπάρχουν, επίσης, σημαντικές διαφοροποιήσεις

ανάμεσα στις χώρες αλλά και μέσα στην ίδια χώρα όσον αφορά στην επαγγελματική προετοιμασία των ΣΨ. Αν και το ακαδημαϊκό περιεχόμενο των σπουδών είναι παρόμοιο, διαφέρει στο εύρος και στο βάθος που καλύπτει τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Jimerson, Oakland & Farrell, 2007).

Όσον αφορά στους ρόλους που επιτελούν οι σχολικοί ψυχολόγοι σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο των περισσότερων χωρών, αυτοί παρέχουν υπηρεσίες προς του μαθητές, είτε άμεσες (συμβουλευτική, αξιολόγηση και υποστήριξη της ακαδημαϊκής επίδοσης είτε έμμεσες (αξιολόγηση). Παρέχουν, ακόμα, έμμεσες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (όπως η διαλεκτική συμβουλευτική) και υπηρεσίες βελτίωσης προγραμμάτων στο σχολείο (π.χ. εφαρμογή παρεμβάσεων που περιλαμβάνουν και προγράμματα πρόληψης). Παρά τις αναφορές σε ρόλους που ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό ρόλο της διάγνωσης/αξιολόγησης, η διεύρυνση του ρόλου του ψυχολόγου είναι πιο φανερή σε χώρες που έχουν μεγαλύτερη παράδοση στις ψυχολογικές υπηρεσίες (Jimerson, et.al., 2007). Για παράδειγμα, σε πολλές πολιτείες των ΗΠΑ περιγράφονται σαφώς οι υπηρεσίες του σχολικού ψυχολόγου που έχει εξειδίκευση τόσο στην αξιολόγηση της επίδοσης και της συμπεριφοράς όσο και στην παρέμβαση και στους δύο τομείς. Οι υπηρεσίες αυτές περιλαμβάνουν: α) τη χορήγηση ψυχολογικών και εκπαιδευτικών τεστ και τη διεξαγωγή άλλων διαδικασιών αξιολόγησης, την ερμηνεία, τη συγκέντρωση δεδομένων και την ερμηνεία τους, β) τη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς, γ) την παροχή διαρκούς συμβουλευτικής και βοήθειας προς το εκπαιδευτικό προσωπικό για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων δ) τη συμμετοχή στο ΕΕΠ για να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές και τις άλλες υποστηρικτικές υπηρεσίες για τους μαθητές και για να βοηθήσουν την ομάδα του ΕΕΠ στην αναθεώρηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και στον καθορισμό μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων, ε) την υποστήριξη της εκπαιδευτικής ομάδας ή της ομάδας του ΕΕΠ στη διεξαγωγή Λειτουργικής Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς και στο σχεδιασμό προγραμμάτων για τη συμπεριφορά και στ) την ατομική και ομαδική συμβουλευτική με τους μαθητές ως μέρος του ΕΕΠ (υποστηρικτικές υπηρεσίες) για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη διευκόλυνση της κατάκτησης των εκπαιδευτικών στόχων (BCPS, 2002).

1.1.4. Ο θεσμός του Σχολικού Ψυχολόγου στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν θεσμοθετημένες ψυχολογικές υπηρεσίες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ενώ σε άλλες χώρες εδώ και δεκαετίες υπάρχει εκτενής προβληματισμός για το ρόλο ή τους ρόλους του σχολικού ψυχολόγου στην Ελλάδα παρατηρείται το παράδοξο να μην εργάζονται ψυχολόγοι στα τυπικά σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, παρά μόνο σε σχολεία ειδικής αγωγής (Dimakos, 2006). Η ύπαρξη ψυχολόγων προβλέπεται στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Νόμος 1894, 1990) και σε δομές που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή. Ειδικότερα, προβλέπεται η ύπαρξη ψυχολόγων στα ΚΕΔΔΥ (πρώην ΚΔΑΥ) και στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ν.2817/2000, Ν. 3699/2008). Ο διορισμός σημαντικού αριθμού ψυχολόγων στη δημόσια ειδική εκπαίδευση, τόσο σε ΣΜΕΑΕ όσο και στα ΚΕΔΔΥ σε συνδυασμό με την ίδρυση αυτόνομων τμημάτων Ψυχολογίας και μεταπτυχιακών προγραμμάτων ειδίκευσης στη Σχολική Ψυχολογία από τη δεκαετία του 1990 έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του θεσμού του Σχολικού Ψυχολόγου στη χώρα μας (Hatzichristou, Polychroni, & Georgouleas, 2007).

Όπως αναφέρει η Χατζηχρήστου (2011), ο θεσμός του ΣΨ καθιερώθηκε στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση με το νόμο 2566/85 που θεσμοθέτησε οργανικές θέσεις ψυχολόγων σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και όρισε ως καθήκοντα των ψυχολόγων τα εξής: την αξιολόγηση των μαθητών- τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο- με ψυχοτεχνικά μέσα και μεθόδους, τη συστηματική ενημέρωση του ατομικού φακέλου κάθε μαθητή, τη συνεργασία με το σύλλογο προσωπικού του σχολείου για τον από κοινού καθορισμό των εκπαιδευτικών και άλλων προγραμμάτων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών, τη συνεργασία με σχολικούς συμβούλους και ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες και τη συνεργασία με τους γονείς.

Σύμφωνα με τη νομοθεσία (ΦΕΚ 1503, 2001), ο ψυχολόγος διενεργεί την ψυχολογική αξιολόγηση και συντάσσει την αντίστοιχη έκθεση που περιλαμβάνει: *α) συγκέντρωση των δεδομένων που αφορούν στο άτομο, βάσει συγκεκριμένων ψυχολογικών διαγνωστικών κριτηρίων και τυποποιημένων δοκιμασιών, β) περιγραφή των δυνατοτήτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει σε διάφορους τομείς (γνωστικό-συναισθηματικό, κλπ), γ) περιγραφή της συμπεριφοράς του ατόμου μέσα και έξω από το οικογενειακό περιβάλλον, δ) περιγραφή των αντιδράσεων του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος του ατόμου, ως προς το πρόβλημά του*». Η συγκέντρωση όλων αυτών των στοιχείων πέρα από τη διεξαγωγή δοκιμασιών απαιτεί και ατομικές συνεντεύξεις με το άτομο και με τους γονείς, καθώς και

συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Στην έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης, προτείνει συγκεκριμένες ψυχολογικές υποστηρικτικές παρεμβάσεις που θα πρέπει να περιληφθούν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή των εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων και, όπου κρίνεται αναγκαίο προτείνει την ένταξη του μαθητή σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΦΕΚ 1503, 2001). Επίσης, ο ψυχολόγος ως μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των ΣΜΕΑ έχει ως καθήκοντα: 1. την αξιολόγηση των μαθητών του σχολείου και με άλλες επιστημονικές μεθόδους πέρα από τη χρήση ψυχοτεχνικών μέσων, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη με την οικογένεια και η ενημέρωση από το προσωπικό του σχολείου, έτσι ώστε να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, 2. την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο προσωπικό του σχολείου με σκοπό την επίλυση προβλημάτων των μαθητών και η συμμετοχή στο σχεδιασμό προγράμματος δραστηριοτήτων του μαθητή, 3. την υποστηρικτική συμβουλευτική ή θεραπευτική διαδικασία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Γενικά, ο ψυχολόγος συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, το λοιπό προσωπικό του σχολείου και τους γονείς για την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου. (ΦΕΚ 449/3.4.2007).

Ο ρόλος του ψυχολόγου στην ειδική αγωγή, όπως περιγράφεται στο ισχύον νομικό πλαίσιο, προσπαθεί, τουλάχιστον σε ορισμένα σημεία, να προσεγγίσει την προσπάθεια για την ενίσχυση και την εδραίωση της δράσης του σχολικού ψυχολόγου που παρατηρείται σε ευρωπαϊκές χώρες και την Αμερική (Jimerson et al. 2008).

Είναι φανερό ότι η εφαρμογή των Νόμων 2817 (2000) και 3699 (2008) για την Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδήγησε σε αλλαγές στην παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Καθιέρωσε έναν πιο ενεργό ρόλο για τους σχολικούς ψυχολόγους και την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο σχολείο.

Όμως, όπως επισημαίνει ο Dimakos (2006), το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι δασκαλο-κεντρικό υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν και ρόλους που σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα ανατίθενται σε άλλες ειδικότητες. Έτσι, παρόλο που η συγκρότηση διεπιστημονικών ομάδων στα ΚΕΔΔΥ φροντίζει για την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εφαρμογή προγραμμάτων και η αξιολόγησή τους και θέματα όπως η διαχείριση κρίσεων, η επικοινωνία με την οικογένεια εξακολουθούν να είναι, κατά βάση, υπόθεση των εκπαιδευτικών.

Ως προς τα προσόντα του ΣΨ (αλλά και των άλλων ειδικοτήτων ψυχολογίας) στην Ελλάδα δεν υπάρχει συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο να επιτρέπει την

άσκηση κλινικού έργου μόνο ύστερα από συγκεκριμένες μεταπτυχιακές σπουδές και πιστοποίηση της κλινικής επάρκειας (Νικολόπουλος, 2008). Η άδεια άσκησης επαγγέλματος χορηγείται σε όλους τους αποφοίτους Τμημάτων Ψυχολογίας. Πολύ πρόσφατα βέβαια σχετική γνωμοδότηση του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους (2011) πιθανώς αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχει η εξειδίκευση σε μεταπτυχιακό επίπεδο έκρινε ότι σε δομές της Ειδικής Αγωγής διορίζονται πρώτα οι ψυχολόγοι με εξειδίκευση στην παιδαγωγική ή σχολική ψυχολογία.

1.1.5 Ερευνητικά δεδομένα για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ψυχολόγων για το ρόλο του ΣΨ

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Μεγάλος αριθμός ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία επικεντρώθηκε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών –και άλλων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού- για τους σχολικούς ψυχολόγους, καθώς ήδη από τη δεκαετία του '70 θεωρήθηκε ότι οι αντιλήψεις αυτές ασκούν επίδραση στο ρόλο του ΣΨ (Gilmore & Chandy, 1973).

Παρά το μικρό αριθμό συμμετεχόντων -33 εκπαιδευτικοί από δύο μόνο σχολεία- η έρευνα αυτή ήταν από τις πρώτες που έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ψυχολόγος είναι ειδικός για τη διάγνωση με τη χρήση ψυχομετρικών δοκιμασιών, είναι αυτός που προτείνει παρεμβάσεις αλλά ελάχιστα συμμετέχει σε αυτές, είναι περισσότερο ειδικός για συναισθηματικές διαταραχές παρά για τα προβλήματα μάθησης. Επίσης, στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών και η επαφή με το ΣΨ επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική εικόνα για το ΣΨ, ενώ οι εμπειρότεροι περιμένουν από το ΣΨ να συνεργάζεται μαζί τους τόσο για την κατάρτιση όσο και για την εφαρμογή παρεμβάσεων. Οι Knoff, Sullivan και Liu (1995) βρήκαν, επίσης, ότι η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις απόψεις τους ως προς διαφορετικές παραμέτρους της αποτελεσματικότητας του ΣΨ με τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις γνώσεις και στις δεξιότητες του ψυχολόγου. Υπάρχουν βέβαια και κάποιες έρευνες στις οποίες δεν επιβεβαιώθηκε η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας (Ford & Migles, 1979).

Η έρευνα για το ρόλο των ΣΨ ήδη από τη δεκαετία του '60 αναφερόταν σε δραστηριότητες, όπως η συμβουλευτική, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και η υποστήριξη αυτών, πρώτον, με την παροχή και την ερμηνεία πληροφοριών για τους

μαθητές τους και, δεύτερον, με τη διατύπωση προτάσεων προς τους εκπαιδευτικούς για το πώς να δουλέψουν πιο αποτελεσματικά με τα παιδιά. (Cramer, 1966).

Ο Maher (1979) βρήκε ότι ο ΣΨ μπορεί να έχει σημαντική συνεισφορά στην αξιολόγηση προγραμμάτων ΕΑ συμμετέχοντας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με βάση πληροφορίες που έχει πάρει έγκαιρα, έγκυρα και αξιόπιστα για τη φύση, τους στόχους και το αποτέλεσμα ενός προγράμματος. Μία σημαντική παράμετρος που επισημάνθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ο ΣΨ θα πρέπει να επιλέγει τη στρατηγική αξιολόγησης έχοντας ως αρχή ότι οι πληροφορίες που θα παράσχει θα πρέπει να συνδέονται με τις ανάγκες αυτού που λαμβάνει τις αποφάσεις για την Ε.Α. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρειάζεται πληροφορίες σε σχέση με τους στόχους του ΕΕΠ, ενώ ο διευθυντής πληροφορίες για την κατάκτηση στόχων από όλους τους μαθητές. Επομένως, είναι σημαντικό ο ΣΨ να μπορεί να σχεδιάζει μία σειρά από υπηρεσίες αξιολόγησης και να ανακοινώνει τις πληροφορίες σε διαφορετικά ακροατήρια.

Οι Ford και Migles (1979) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν συχνά τη συμμετοχή του ΣΨ στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς αυτό θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι ανήκει στο δικό τους πεδίο.

Η έρευνα των Abel & Burke (1985) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, διευθυντές και ψυχολόγοι έδειξε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρούσε ότι η διάγνωση/αξιολόγηση και η σύνταξη σχετικών εκθέσεων αξιολόγησης θα έπρεπε να παραμείνουν οι δραστηριότητες στις οποίες οι ψυχολόγοι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο. Επίσης, τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και της ειδικής αγωγής εκτίμησαν γενικά το ρόλο των ψυχολόγων ως αρκετά βοηθητικό. Η εκτίμηση αυτή συσχετιζόταν θετικά με τη συχνότητα επαφής με το σχολικό ψυχολόγο.

Στην έρευνα των Watkins, Klein και Bracken (2001), στην οποία συμμετείχαν εκτός από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και άλλες κατηγορίες προσωπικού του σχολείου, βρέθηκε ότι η αξιολόγηση, η διαλεκτική συμβουλευτική, η τοποθέτηση στην Ε.Α., η διαχείριση κρίσεων και η συμβουλευτική ήταν οι πιο σημαντικοί ρόλοι των Σ.Ψ. Η αξιολόγηση ήταν η σημαντικότερη όλων. Οι Farrell, Jimerson, Kalambouka & Benoit (2005) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί –σε οκτώ χώρες- εκτιμούν ως συχνότερα επιτελούμενες δραστηριότητες των ψυχολόγων την αξιολόγηση για ένταξη στην ειδική αγωγή, την ατομική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική με τους εκπαιδευτικούς για παιδιά με διασπαστικές συμπεριφορές. Οι

εκπαιδευτικοί εκτίμησαν, επίσης, ότι δραστηριότητες, όπως η εκπαίδευσή τους από τον ψυχολόγο και η συμβουλευτική-συνεργασία για την ανάπτυξη προγραμμάτων στα πλαίσια του ΑΠ επιτελούνται σπάνια και εξέφρασαν την επιθυμία για αλλαγή αυτής της κατάστασης, ιεραρχώντας τις δύο παραπάνω δραστηριότητες πολύ υψηλά σε αυτές που επιθυμούν να έχουν από το Σ.Ψ.

Στην έρευνα των Gilman & Gabriel (2004) για τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής και για την ικανοποίησή τους από την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο τους βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν οι ΣΨ να διαθέτουν περισσότερο χρόνο στην αξιολόγηση (32%) και σε ποσοστό πάνω από 62% να διαθέτουν περισσότερο χρόνο στη διεπαγγελματική συμβουλευτική με τους ίδιους. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης δεν διαφοροποιούνταν συνολικά στις εκτιμήσεις τους για την ικανοποίησή τους και τη βοηθητικότητα του ΣΨ. Γενικά ήταν κάπως ικανοποιημένοι (2 σε 4βαθμη κλίμακα) και θεωρούσαν τους ΣΨ ως αρκετά βοηθητικούς (3 σε 4βαθμη κλίμακα). Επίσης, οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών μπορεί να οδήγησαν σε χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από τους ΣΨ.

Οι Gilman και Medway (2007) σε μία παρόμοια έρευνα βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑ αντιλαμβάνονται τις σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες ως περισσότερο βοηθητικές και επιθυμούν περισσότερες δραστηριότητες διαλεκτικής συμβουλευτικής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Επίσης, βρήκαν ότι η συχνότητα των επαφών με το σχολικό ψυχολόγο επηρέαζε θετικά τόσο την κατανόηση όσο και την εκτίμηση του ρόλου των ψυχολόγων από τους εκπαιδευτικούς.

Οι Arrivett, Rust, Brissie, & Dansby (2007) εξέτασαν τις απόψεις 115 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη σημασία και τη συνεισφορά του σχολικού ψυχολόγου με έμφαση στη συμμετοχή του στα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Η παρουσία του ΣΨ εκτιμήθηκε ως μέτριας σημασίας από τους εκπαιδευτικούς. Όταν ο ΣΨ συμμετείχε στις συναντήσεις για τα ΕΕΠ υπάρχει θετική συσχέτιση με τις εκτιμήσεις σπουδαιότητας/συνεισφοράς του από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Με βάση τα αποτελέσματα οι ερευνητές τονίζουν πως οι αλλαγές στην νομοθεσία ωθούν προς μοντέλα παροχής υπηρεσιών που απαιτούν μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ΣΨ.

Γενικά οι έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ΣΨ την τελευταία εικοσαετία επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των παλαιότερων ερευνών δείχνοντας ότι αυτό που, κυρίως, περιμένουν οι εκπαιδευτικοί από τους ΣΨ είναι να κάνουν

αξιολόγηση για την ΕΑ κατά βάση με τη χρήση τεστ νοημοσύνης (Farrell, et.al., 2005, Watkins et.al. et.al., 2001). Επιπλέον, άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως οι διευθυντές των τοπικών εκπαιδευτικών διευθύνσεων εκφράζουν ακόμα πιο ισχυρά την άποψη αυτή για το ρόλο των ΣΨ (Gilman & Gabriel, 2004). Για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως η αξιολόγηση και η διαλεκτική συμβουλευτική αποτελούν τα βασικά στοιχεία του ρόλου του ΣΨ, αν και συχνά δηλώνουν ότι ο ρόλος αυτός θα ήταν πιο βοηθητικός αν ο ΣΨ ασχολούνταν και με την εφαρμογή και παρακολούθηση των προγραμμάτων που εκπονεί (Gilman et.al, 2004, Gilman et.al., 2007). Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα της Panske (2008), η οποία εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε δύο διαφορετικές πολιτείες των ΗΠΑ και βρήκε ότι η διαλεκτική συμβουλευτική με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους γονείς και άλλους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν τόσο ο ρόλος που οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πιο σημαντικό όσο και ο ρόλος που οι ψυχολόγοι επιτελούσαν συχνότερα. Στην ίδια έρευνα εξετάστηκαν και συγκεκριμένες παράμετροι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πρώτον, ότι η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες ως δραστηριότητα του ψυχολόγου εκτιμάται ως μέτρια σημαντική (M.O.=3.57 σε 5βαθμη κλίμακα Likert) και, δεύτερον, ότι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η αξιολόγηση των ακαδημαϊκών προγραμμάτων εκτιμώνται τόσο ως λιγότερο σημαντικές όσο και ως λιγότερο επιτελούμενες από τον ψυχολόγο δραστηριότητες (M.O.=2.88 και M.O.=2.43 αντίστοιχα).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες και τη συμβολή του ΣΨ εξετάστηκαν και σε σχέση με την ειδικότητά τους και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονταν. Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές (Ford & Migles, 1979. MacKay & Boyle, 1994. Knoff et. al., 1995).

Οι απόψεις των ψυχολόγων

Από τα τέλη της δεκαετίας του '70 οι έρευνες δείχνουν να υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ψυχολόγων για το ρόλο των δεύτερων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη αξία στον παραδοσιακό ρόλο της αξιολόγησης σε ατομικό επίπεδο των μαθητών με ΜΔ και παράλληλα προβάλλουν το αίτημα για περισσότερες υπηρεσίες από τον ψυχολόγο, οι ψυχολόγοι δίνουν έμφαση σε μία μετακίνηση από τον παραδοσιακό ρόλο της δουλειάς σε ατομικό επίπεδο προς έναν ευρύτερο ρόλο που να βασίζεται στη

διαλεκτική συμβουλευτική, στην εκπαίδευση μέσα στο χώρο του σχολείου, στην πρόληψη και στη συμμετοχή στη διαμόρφωση πολιτικών (MacKay&Boyle, 1994). Συγκεκριμένα, ο Reschly (2000), συνοψίζοντας μία σειρά από έρευνες στις ΗΠΑ για τις απόψεις των ίδιων των σχολικών ψυχολόγων για το ρόλο τους, την ικανοποίηση από τους πραγματικούς τους ρόλους, καθώς και τους επιθυμητούς μελλοντικούς τους ρόλους, αναφέρει ότι, παρά την εκτενή βιβλιογραφία για τη διεύρυνση του ρόλου του ΣΨ τις τελευταίες δεκαετίες, οι ΣΨ εξακολουθούν να διαθέτουν τον περισσότερο χρόνο τους (πάνω από 50% σε δραστηριότητες ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης, λιγότερο χρόνο (μέχρι 20%) σε δραστηριότητες στον τομέα της άμεσης παρέμβασης και της διαλεκτικής συμβουλευτικής για την επίλυση προβλημάτων, ενώ ο τομέας της αξιολόγησης προγραμμάτων καταλαμβάνει μόλις το 2% του χρόνου τους. Αν και οι ψυχολόγοι έχουν εκφράσει την επιθυμία να ξεφύγουν από το στερεότυπο ρόλο της διάγνωσης και να διευρύνουν το ρόλο τους αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες, όπως η συμβουλευτική και η διαλεκτική συμβουλευτική-συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Abel & Burke, 1985. Gilman et.al., 2004. Gilman et.al, 2007), η έμφαση στην αξιολόγηση παραμένει το κύριο κομμάτι (Braden et.al., 2001, Gilman et.al., 2004, Watkins et.al., 2001) της δουλειάς τους. Βέβαια, παρά την κυριαρχία της ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης, αυτή φαίνεται να διαφοροποιείται, καθώς, πρώτον, υπάρχουν νέα εργαλεία και διαδικασίες που βασίζονται στις θεωρίες για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, την κοινωνική μάθηση, τα κίνητρα, και την κουλτούρα(Wnek et.al., 2008) και, δεύτερον, οι δραστηριότητες αξιολόγησης αρχίζουν να στρέφονται από την αξιολόγηση της γενικής νοητικής και γνωστικής ικανότητας προς την κατεύθυνση της λειτουργικής αξιολόγησης με στόχο το σχεδιασμό παρεμβάσεων, την εφαρμογή και την αξιολόγησή τους. Αυτό σημαίνει ότι δίδεται μεγαλύτερη έμφαση στον καθορισμό του επιπέδου του παιδιού ως προς συγκεκριμένες συμπεριφορές και, στη συνέχεια, συγκεκριμένων στόχων και διαδικασιών παρέμβασης και, τέλος, στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων μετά την ολοκλήρωσή τους (Reschly, 2000). Όπως σχολιάζουν οι Fagan & Wise, (2000) όλοι οι ρόλοι του ΣΨ (π.χ. παρέμβαση, συμβουλευτική) βασίζονται σε κάποια μορφή αξιολόγησης. Αυτό που χρειάζεται είναι να μπορέσουν οι ψυχολόγοι να χειριστούν την ποικιλομορφία των μεθόδων (π.χ. παραδοσιακή αξιολόγηση, αξιολόγηση με βάση το ΑΠ) και των διαφορετικών ρόλων που μπορεί να προκύψουν από αυτήν (π.χ. θεραπεία, συμβουλευτική, εκπαίδευση).

Την αλλαγή αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνει και η έρευνα των Corkum et.al. (2007) για τις τρέχουσες δραστηριότητες και τους προτιμώμενους ρόλους των σχολικών ψυχολόγων στη Nova Scotia. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι, όσον αφορά στους πραγματικούς τους ρόλους, οι ΣΨ αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους στην ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση και κατόπιν στη διαλεκτική συμβουλευτική με το προσωπικό του σχολείου, σε συμπεριφορικές αξιολογήσεις και στην ατομική συμβουλευτική. Οι δραστηριότητες στις οποίες αφιερώνουν λιγότερο χρόνο (από 1 έως 25%) είναι η εκπαίδευση μέσα στο σχολείο, η διαλεκτική συμβουλευτική με άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, η πρόληψη και η ομαδική συμβουλευτική, ενώ δεν ασχολούνται καθόλου με την έρευνα. Ως προς τους προτιμώμενους ρόλους, η ίδια έρευνα έδειξε ότι η ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση ήταν η πρώτη τους επιλογή, αλλά θα ήθελαν να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο προς όφελος άλλων δραστηριοτήτων. Ο τομέας της πρόληψης ήταν η τρίτη τους επιλογή, δεδομένο που σε συνδυασμό με την επιθυμία τους να αφιερώνουν σημαντικά περισσότερο χρόνο σε αυτόν δείχνει μια ισχυρή επιθυμία προς την κατεύθυνση αυτήν. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές τόσο προς ανάλογα ευρήματα στις ΗΠΑ που δείχνουν ότι οι ΣΨ θέλουν να αυξήσουν το χρόνο συμμετοχής σε δραστηριότητες πρόληψης, ομαδικής συμβουλευτικής, ατομικής συμβουλευτικής και έρευνας, όσο και με τις θέσεις της NASP (Shapiro, 2006).

Όσον αφορά, ειδικότερα στις υπηρεσίες συμβουλευτικής και παρέμβασης η έρευνα έδειξε ότι πάνω από το 80% των ΣΨ παρέχουν υπηρεσίες σε περιπτώσεις κρίσεων, ακολουθούμενες από περιπτώσεις διαχείρισης θυμού, πένθους, κοινωνικών δεξιοτήτων και λιγότερο (40-60%) σε θέματα που σχετίζονται με το μαθησιακό προφίλ. Όσον αφορά στην ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση η συντριπτική πλειοψηφία βασίζεται στην επισκόπηση του σχολικού φάκελου του μαθητή, στην ατομική ψυχομετρική εξέταση και στη ανατροφοδοτική διαλεκτική συμβουλευτική, αλλά και στις συνεντεύξεις με δασκάλους, γονείς και μαθητές. Οι ΣΨ στη Nova Scotia υιοθετούν στην αξιολόγησή τους μια προσέγγιση επίλυσης προβλήματος που ενσωματώνει ποικιλία διαδικασιών και υλικών αξιολόγησης με εξαίρεση τους τομείς της κοινωνικής προσαρμογής και της μνήμης, που συχνά δεν αξιολογούνται. Μπορεί να υποδεικνύεται έλλειψη εμπειρίας με αυτά τα εργαλεία αξιολόγησης, στοιχείο που δηλώνει την ανάγκη για μεγαλύτερης διάρκειας προγράμματα μεταπτυχιακής εξειδίκευσης, προκειμένου να καλυφθεί το βάθος και το εύρος αυτών των ρόλων του ΣΨ (Corkum et.al., 2007).

Τα ερευνητικά δεδομένα ως προς τους ιδανικούς ρόλους, σύμφωνα με τους Corkum et.al. (2007), είναι σχετικά σταθερά και δείχνουν ότι οι ΣΨ τουλάχιστον στις ΗΠΑ επιθυμούν να μειώσουν το χρόνο που αφιερώνουν στην ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση και να αυξήσουν το χρόνο που διαθέτουν για τους άλλους ρόλους.

Η έρευνα των Wnek et.al. (2008) σε 336 ψυχολόγους για το πώς η καθημερινή τους πράξη έχει επηρεαστεί θετικά από την παρελθούσα επαγγελματική τους εξέλιξη και σε ποιους τομείς του ρόλου τους θα ήθελαν μεγαλύτερη μελλοντική ανάπτυξη ανέδειξε δέκα παράγοντες. Ειδικότερα, οι ΣΨ εκτιμούν ότι η προηγούμενη επαγγελματική τους εξέλιξη τους έχει προσφέρει στους τομείς της διάγνωσης, της σύνδεσης αξιολόγησης και παρέμβασης, ενώ ελάχιστα σε τομείς, όπως η Νευροψυχολογία ή τα περιστατικά χαμηλής συχνότητας. Από τη μελλοντική προσδοκούν να έχουν περισσότερη εκπαίδευση στους τομείς των διαταραχών διαγωγής και της δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς, στη σύνδεση αξιολόγησης-παρέμβασης και στην άμεση παρέμβαση σε ακραίες συνθήκες συμπεριφοράς. Ειδικότερα, εκδήλωσαν την επιθυμία για περισσότερη εκπαίδευση στις παρεμβάσεις για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη διάγνωση προβλημάτων ανάγνωσης και στον εντοπισμό των προβλημάτων επεξεργασίας των μαθητών.

Όσον αφορά ειδικότερα στη συμμετοχή των ΣΨ στην εκπαιδευτικά προγράμματα, η Lowry (1998) βρήκε ότι δραστηριότητες που συνδέονται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκτιμήθηκαν από τους ψυχολόγους και ως λιγότερο σημαντικές και ως σπανιότερα επιτελούμενες, τουλάχιστον όσον αφορά τη γενική εκπαίδευση. Ενδιαφέρον ήταν το εύρημα ότι οι ψυχολόγοι εκτιμούν ως σημαντικές δραστηριότητες όπως η εφαρμογή εναλλακτικών προγραμμάτων, και η έρευνα για την αποτελεσματικότητα ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά δεν τις επιτελούν συχνά. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ εκτιμούν ως σημαντικό το σχεδιασμό προγραμμάτων για την ειδική αγωγή και ως πολύ σημαντική την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (M.O.=2.30 και 2.90 αντίστοιχα σε 4βαθμη κλίμακα) ασχολούνται με αυτές τις δραστηριότητες σπάνια ή μερικές μόνο φορές. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Busse, Leung & Power, το 2005 (Powers, et. al., 2008) σε ψυχολόγους από Καλιφόρνια για τις δραστηριότητες που συνδέονται με τη συμβουλευτική για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η χρήση της Αξιολόγησης με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων με συλλογή δεδομένων για την παρακολούθηση της προόδου. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ψυχολόγων στην

έρευνα δήλωσαν ότι ποτέ δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες, όπως οι παραπάνω. Γενικά λίγοι ασχολούνταν με δραστηριότητες όπως οι παραπάνω. Σε ποσοστά από 70% και πάνω δήλωσαν ότι οι πιο συχνές δραστηριότητες ήταν η χορήγηση τεστ για τις ψυχολογικές διεργασίες και τις γνωστικές λειτουργίες. Οι ψυχολόγοι σε ποσοστά που κυμαίνονταν από 41 έως 63% δήλωσαν ότι δεν ασχολούνταν ποτέ με δραστηριότητες, όπως η εφαρμογή της Αξιολόγησης με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η διαλεκτική συμβουλευτική με τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση μιας παρέμβασης και η εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ένας πολύ μικρός αριθμός (από 2 έως 8%) ασχολούνταν με αυτές τις δραστηριότητες συχνά. Με βάση αποτελέσματα, όπως τα παραπάνω, οι) συμπεραίνουν ότι παρά την ευρεία εκπαίδευσή τους σύμφωνα με τα πρότυπα του National Association of School Psychologists, σε αντικείμενα όπως η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, η αποτελεσματική διδασκαλία, οι στρατηγικές μάθησης, η επιλογή, εφαρμογή, αξιολόγηση και τροποποίηση των παρεμβάσεων οι περισσότεροι ψυχολόγοι στις περισσότερες πολιτείες των ΗΠΑ δεν εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στις παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό επίπεδο και επισημαίνουν ότι θα πρέπει να προωθηθεί στα πλαίσια παρεμβάσεων, όπως η Ανταπόκριση στην Παρέμβαση, η φιλοσοφία ότι οι ψυχολόγοι μπορούν να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν, να σχεδιάζουν και να αξιολογούν εκπαιδευτικά προγράμματα που θα έχουν ερευνητική τεκμηρίωση.

1.1.6. Ερευνητικά δεδομένα για το ρόλο του ψυχολόγου στην Ελλάδα

Ο ρόλος του ψυχολόγου στο σχολικό σύστημα της χώρας μας και το κατά πόσο αυτός ανταποκρίνεται στις παραπάνω σύγχρονες κατευθύνσεις έχει ελάχιστα διερευνηθεί, ιδιαίτερα όσον αφορά στην ειδική αγωγή. Όπως επισημαίνουν οι Hatzicristou, Polychroni & Georgouleas (2007) δεν υπάρχουν πολλές έρευνες σε εθνικό επίπεδο για τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των ψυχολόγων που δουλεύουν σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι περισσότερες έρευνες εστιάζονται στις απόψεις εκπαιδευτικών (Πούλου, 2002, Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006), γονέων (Δημητροπούλου, Γιαβρίμης & Χατζηχρήστου, 2006) και μαθητών (Χατζηχρήστου, 2006). Ειδικότερα, οι Δημητροπούλου, κ.ά. (2006) στην έρευνά τους για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολεία χωρίς ψυχολογική υπηρεσία έδειξε ότι και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στις οποίες περιλαμβάνονται, εκτός από την αξιολόγηση και η στήριξη και συμβουλευτική τόσο των ίδιων όσο και των

γονέων και των μαθητών και η συμβολή των ΣΨ, κυρίως σε προβλήματα συμπεριφοράς και σε συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών αλλά και σε θέματα που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαχείριση της τάξης. Γενικά πιστεύουν ότι οι ΣΨ μπορούν να παρέχουν σημαντική βοήθεια στο έργο τους. Η Χατζηχρήστου (2006) συγκρίνοντας τα ευρήματα της παραπάνω έρευνες με δύο έρευνες, μία για τις αντιλήψεις μαθητών από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς ψυχολογική υπηρεσία (Κωνσταντίνου, Γιαβρίμη και Χατζηχρήστου, 2006), και μία για τις αντιλήψεις των γονέων (Λαμπροπούλου, Γιαβρίμη και Χατζηχρήστου, 2006) συμπεραίνει ότι στο σύνολό τους και οι τρεις ομάδες –σε μεγαλύτερο βαθμό οι γονείς- αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, αναφέρουν τις διαφορετικές διαστάσεις του ρόλου του ΣΨ, θεωρώντας όμως τους ΣΨ ως περισσότερο ειδικούς σε θέματα συμπεριφοράς.

Γονείς και μαθητές δείχνουν να έχουν θετικά συναισθήματα απέναντι στο ΣΨ. Οι εκπαιδευτικοί όμως θεωρούν ότι ισχύει το αντίθετο, ότι δηλαδή, οι δύο αυτές ομάδες είναι επιφυλακτικές απέναντί του (Χατζηχρήστου, 2006).

Όλες οι παραπάνω έρευνες αφορούν τη γενική εκπαίδευση και αντιστακτούν πιθανώς μια προσπάθεια ανάδειξης της ανάγκης για την παρουσία σχολικών ψυχολόγων μέσα στο γενικό σχολείο (Νικολόπουλος, 2007).

Σε μία επόμενη σειρά ερευνών σε σχολεία όπου παρέχονται ψυχολογικές υπηρεσίες επιβεβαιώθηκε η θετική άποψη όλων των ομάδων για το ρόλο του ΣΨ και η αναγνώριση του πολυδιάστατου ρόλου του (Χατζηχρήστου 2011).

Όπως σχολιάζει η Χατζηχρήστου (2011), τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία που επισημαίνει τον πολυδιάστατο ρόλο των ΣΨ και τα διαφορετικά είδη υπηρεσιών που προσδοκούν από αυτούς οι εκπαιδευτικοί.

Στην έρευνα των Farrell, Jimerson, Kalambouka και Benoit (2005) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες για τους ρόλους των ΣΨ επιβεβαιώθηκαν σε κάποιο βαθμό τα παραπάνω ευρήματα, καθώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι οι δραστηριότητες που επιτελούν συχνότερα οι ΣΨ είναι η ατομική συμβουλευτική και θεραπεία με τα παιδιά, η αξιολόγηση για παροχή ειδικής εκπαίδευσης, η συμβουλευτική γονέων για προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης η συμβουλευτική δασκάλων για τη διασπαστική συμπεριφορά και η συνεργασία μέσα στο σχολείο. Ανάμεσα στις δραστηριότητες που, όπως εκτιμούσαν οι εκπαιδευτικοί, οι Έλληνες ψυχολόγοι επιτελούν λιγότερο συχνά ή σπάνια ήταν η συμβουλευτική των

εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η συμβουλευτική-συνεργασία για την ανάπτυξη του ΑΠ.

Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Jimerson, Craydon, Curtis & Staskal (2007), σύμφωνα με τους οποίους οι κυριότερες δραστηριότητες των Ελλήνων ψυχολόγων, σύμφωνα με το χρόνο που αφιερώνουν σε αυτές, είναι η συμβουλευτική μαθητών, η ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση και η συμβουλευτική γονέων. Οι δραστηριότητες στις οποίες αφιερώνεται λιγότερος χρόνος είναι η παροχή άμεσων παρεμβάσεων, η διαλεκτική συμβουλευτική με τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό και η διεξαγωγή προγραμμάτων εκπαίδευσης για το προσωπικό. Στην ίδια έρευνα ιδανικοί ρόλοι θεωρήθηκαν η συμβουλευτική, η συμβουλευτική με γονείς και οικογένεια, η παροχή προγραμμάτων πρόληψης, η ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση, τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης, ενώ η διαλεκτική συμβουλευτική με τους εκπαιδευτικούς και η παροχή άμεσων παρεμβάσεων ιεραρχήθηκαν χαμηλά.

Η έρευνα του Dimakos (2006) αποσκοπούσε στη σύγκριση των απόψεων εκπαιδευτικών και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για τις δραστηριότητες του ΣΨ. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Watkins et.al. (2001), με το οποίο ζητείται από τους συμμετέχοντες να βαθμολογήσουν τη σπουδαιότητα εννέα δραστηριοτήτων των ΣΨ (Διαλεκτική συμβουλευτική, Ατομική και ομαδική συμβουλευτική, Ειδική Αγωγή, Σύνδεση σχολείου – κοινότητας, Επιμόρφωση προσωπικού, Αντιμετώπιση κρίσεων, Διαχείριση Συμπεριφοράς και Επιμόρφωση γονέων). Βασική υπόθεση ήταν ότι οι φοιτητές θα αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία από ό,τι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες θεωρούν σημαντικές και τις εννέα δραστηριότητες του ΣΨ, εκτός από τη δραστηριότητα της σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα.

Τέλος, οι Μπεξεβέγκης & Γιαννίτσας σε έρευνά τους το 2000 στους ειδικούς Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων και ΣΜΕΑ (Σχολικών Μονάδων για άτομα με Ειδικές Ανάγκες) έδειξαν ότι οι ψυχολόγοι που παρέχουν υπηρεσίες σε μαθητές έχουν ετερογενές θεωρητικό υπόβαθρο, ότι η διαγνωστική και συμβουλευτική-θεραπευτική διαδικασία που χρησιμοποιούν ακολουθεί κυρίως το κλινικό μοντέλο και οι παρεμβάσεις τους επικεντρώνονται στη δευτερογενή (υποστήριξη μαθητών που παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους τομείς ή αντιμετωπίζουν κάποια κρίση στο περιβάλλον τους) και τριτογενή πρόληψη (υποστήριξη μαθητών με σοβαρότερα και περισσότερα προβλήματα) με έμφαση στη θεραπεία και όχι στην πρόληψη. (Χατζηχρήστου, 2011, σ. 61). Πέρα από τη διαφορετική κατάρτιση των

ψυχολόγων, βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν το ρόλο και τη δραστηριότητες των ψυχολόγων αποτελούν, πρώτον, το πλαίσιο εργασίας (ΚΔΑΥ, ΣΜΕΑΕ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ή ιδιωτικά) και, δεύτερον, η διαθεσιμότητα άλλων ειδικών για συμμετοχή στη διεπιστημονική ομάδα. Οι συνθήκες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα οι ψυχολόγοι που εργάζονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια να ασχολούνται με διαφορετικές δραστηριότητες, αφιερώνοντας πάντως ένα μεγάλο ποσοστό του χρόνου τους στην ψυχολογική αξιολόγηση και τη συμβουλευτική (Hatzichristou, Polychroni & Georgouleas, 2007).

2.2 Εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ειδική Αγωγή

Η θεσμική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με Αναπηρία ή ΕΕΑ δεν εξασφάλισε στην πράξη την παροχή κατάλληλης και ποιοτικής εκπαίδευσης η οποία, φαίνεται να παραμένει το ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παντελιάδου & Αργυρούπολος, 2011).

Ειδική Αγωγή σημαίνει –ή πρέπει να σημαίνει- ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ευρεία και μπορεί να αναφέρεται είτε στα ευέλικτα ΑΠ, είτε στο πρόγραμμα του Τμήματος Ένταξης για μαθητές που φοιτούν στο γενικό σχολείο, είτε στη διδασκαλία της νοηματικής, στη διδασκαλία με τη μέθοδο μπράιγ, στην εκπαίδευση τυφλών σε θέματα κινητικότητας τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης (Πολυχρονοπούλου, 2012), είτε στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που αποτελεί το επίκεντρο της νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή παγκοσμίως και ενσωματώνει όλα τα παραπάνω στοιχεία.

2.2.1 Αναλυτικά Προγράμματα

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) σύμφωνα με τον ορισμό του Doll το 1996 (αναφορά από Farrell, 2008,σ.11) ορίζεται ως το επίσημο και ανεπίσημο περιεχόμενο και οι διαδικασίες μέσω των οποίων οι μαθητές αποκτούν γνώσεις, κατανόηση, αναπτύσσουν δεξιότητες και διαμορφώνουν εκτιμήσεις και στάσεις κάτω από το πλαίσιο του σχολείου. Το ΑΠ περιλαμβάνει το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας και μάθησης, το σχεδιασμό και τη δομή του τι διδάσκεται. Το ΑΠ μπορεί να ιδωθεί και να οργανωθεί ανά γνωστικό αντικείμενο (μαθηματικά, γλώσσα κλπ) ή ανά πεδίο (ακαδημαϊκή επίδοση, επικοινωνία, κλπ.).

Τα ΑΠ στην Ειδική Αγωγή ήταν για πολλά χρόνια διαφορετικά από αυτά της Γενικής Εκπαίδευσης, αλλά τα τελευταία 20 χρόνια η προώθηση της συμπερίληψης και η αναθεώρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βασικό κριτήριο την παροχή ενός ελάχιστου συνόλου εκπαιδευτικών εμπειριών κοινών για όλους τους μαθητές πίεσαν και πιέζουν προς αναθεώρηση του ΑΠ στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής (Rose, 2007).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στη χώρα μας μόλις την προηγούμενη δεκαετία έγινε μία συστηματική προσπάθεια δημιουργίας ΑΠ για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έλλειψη τέτοιων ΑΠ είχε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη τεράστιων διαφορών ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας στις διάφορες ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες ή ανεπιτυχείς προσπάθειες για εφαρμογή του ΑΠ του γενικού

σχολείου. Οι συνθήκες αυτές δημιουργούν σοβαρές αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της ειδικής αγωγής στη χώρα μας (Πολυχρονοπούλου, 2004)..

Πάντως, τουλάχιστον θεωρητικά και σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι «η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητας τους». Στις μεθοδολογικές οδηγίες που ακολουθούν τονίζεται ότι για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή του ΠΑΠΕΑ είναι απαραίτητο να τηρείται συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει κυρίως: «α) Αξιολόγηση των παιδιών, καταγραφή και εκτίμηση των δυνατοτήτων, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών τους αναγκών.

β) Επιλογή των διδακτικών στόχων και σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων.

γ) Χρησιμοποίηση σύγχρονων στρατηγικών, μέσων και διδακτικών μεθόδων κατά την υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων.

δ) Αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών και επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων.

ε) Τελική αξιολόγηση, επιλογή και προώθηση των ΑμΕΕΑ τα οποία κρίνονται ικανά να ενταχθούν στο κοινό σχολείο» (Π.Δ. 301/1996).

Όπως επισημαίνει η Παντελιάδου (2007), η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προϋποθέτει την εφαρμογή ενός ευέλικτου ΑΠ. Προσθέτει ότι η αναπροσαρμογή των ΑΠ για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σημαίνει αλλαγές σε ένα ή περισσότερα από τα τέσσερα δομικά στοιχεία του ΑΠ: α) περιεχόμενο (ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες, γνωστικά αντικείμενα, β) στρατηγικές διδασκαλίας για τη διευκόλυνση των μαθητών στην κατάκτηση του περιεχομένου, γ) διδακτικό περιβάλλον (οργάνωση της τάξης) και δ) στις συμπεριφορές των μαθητών (Hoover&Patton, 1997, αναφορά από Παντελιάδου, 2007). Οι δύο κύριες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την τροποποίηση των ΑΠ μέχρι σήμερα είναι, πρώτον, η απλούστευση και, δεύτερον, ο εμπλουτισμός μέσα από εναλλακτικές πρακτικές και μαθησιακές διαδικασίες (Παντελιάδου, 2007). Η τροποποίηση επιτυγχάνεται με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου του προγράμματος, των διδακτικών μεθόδων και

πρακτικών, της διαδικασίας της διδασκαλίας, της οργάνωσης της τάξης και της αξιολόγησης της προόδου του μαθητή (Westwood, 2007).

Οι Παντελιάδου και Αργυρόπουλος (2011) τονίζουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάλληλη τροποποίηση των ΑΠ και γενικότερα για την ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ αποτελεί η σύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με την έγκυρη και αξιόπιστη έρευνα. Οι ίδιοι επισημαίνουν ταυτόχρονα το εξής παράδοξο: παρόλο που η έρευνα της ειδικής αγωγής έχει παράγει παρεμβάσεις, μεθόδους και τεχνικές που έχουν τεκμηριωθεί ερευνητικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους, όπως η άμεση διδασκαλία, η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, η αξιολόγηση με βάση το ΑΠ., η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη απέχει από την εμπειρικά τεκμηριωμένη γνώση, υπάρχει ένα δηλαδή ένα κενό ανάμεσα στην γνώση για την αποτελεσματικότητα της Ε.Α. και την πραγματικότητα της. Η κατάσταση αυτή, στην οποία οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις επιλέγονται με βάση κριτήρια όπως η προσωπική προτίμηση, η αποδοχή ή ευκολία τους, δεν μπορεί να γίνεται, πλέον, αποδεκτή στην εκπαίδευση (Gresham, 2011) .

2.2.2 Τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Η κατάρτιση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι μία πολυσύνθετη διαδικασία. Στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) που στην Ελλάδα, αποτελεί κατά βάση, σύμφωνα με το Νόμο 3699 (2008), ευθύνη των ΚΕΔΔΥ τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι για την εκπαιδευτική παρέμβαση (Δεληγιάννης & Κολτσίδα, 2007). Τα ΕΕΠ αποτελούν διεθνώς την «καρδιά» της νομοθεσίας για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Pierangelo & Giuliani, 2007) και είναι σημαντικό να καταρτίζονται έτσι ώστε να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ και την αξιολόγηση της προόδου τους (Taylor & Harrington, 2003). Στο ΕΕΠ κάθε μαθητή με ΕΕΑ πρέπει να περιλαμβάνονται τα εξής στοιχεία: Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία, ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή, μία συνολική εκτίμηση που ακολουθείται από το πλαίσιο Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, στο οποίο γίνεται περιγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών και προτεραιοτήτων, των προτεινόμενων υπηρεσιών, της χρονικής διάρκειας, των μακροπρόθεσμων και των βραχυπρόθεσμων υπηρεσιών (Δεληγιάννης & Κολτσίδα, 2007). Για τη διαμόρφωση του ΕΕΠ και γενικότερα του ΑΠ στην ειδική αγωγή απαιτείται η ύπαρξη μιας διεπιστημονικής ομάδας που περιλαμβάνει εκτός του εκπαιδευτικού Γενικής Αγωγής –εάν το παιδί φοιτά στο γενικό σχολείο-

και του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και άλλες ειδικότητες, όπως ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, κοινωνικό λειτουργό, γιατρό, γυμναστή Ε.Α. (Thomas, Correa & Morsink, 1995). Το ποιοι θα συμμετέχουν κάθε φορά θεωρητικά εξαρτάται από τα προβλήματα του παιδιού, στην πράξη, όμως, πολλές φορές εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα ή μη των διαφόρων ειδικοτήτων (Τσιτσιμπής, 2010).

Ειδικότερα, το ΕΕΠ περιλαμβάνει ή είναι δυνατό να περιλαμβάνει πληροφορίες α) για την παρούσα κατάσταση του παιδιού (προφίλ αξιολόγησης), με αναφορά και στα αποτελέσματα από πρόσφατες αξιολογήσεις, για το είδος και το βαθμό του προβλήματος β) για τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους του προγράμματος, γ) για τις μεθόδους διδασκαλίας, δ) για το είδος της εκπαιδευτικής βοήθειας και υποστήριξης που θα παρασχεθεί στο παιδί (π.χ. ψυχολογική στήριξη, λογοθεραπεία, εξατομικευμένη διδασκαλία στο Τ.Ε.), ε) για τη χρονική διάρκεια του προγράμματος και για τους συμμετέχοντες τόσο στην αξιολόγηση του παιδιού όσο και στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος (Χρηστάκης, 2006. Πολυχρονοπούλου, 2012. Πατσιοδήμου, χ.χ). Επίσης, στο ΕΕΠ χρειάζεται να περιγράφεται λεπτομερώς ο τρόπος που η αναπηρία επηρεάζει τη συμμετοχή του μαθητή στο ΑΠ, εκτός από το πεδίο της ακαδημαϊκής επίτευξης και στα πεδία της κοινωνικής και σωματικής ανάπτυξης – στο βαθμό που αυτά μπορεί να δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία- και στο σχολικό περιβάλλον, π.χ. αν υπάρχει ανάγκη για τροποποιήσεις στην αίθουσα, για παρουσία άλλων επαγγελματιών, όπως του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και για εκπαιδευτικά υλικά (Pierangelo & Giuliani, 2007).

Στο ΕΕΠ εξηγείται επαρκώς η επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου που προτείνεται για το συγκεκριμένο μαθητή (Pierangelo & Giuliani, 2007). Επιπλέον, θα πρέπει να εξειδικεύονται οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που χρειάζεται ο μαθητής από άλλους ειδικούς, όπως ο λογοπεδικός, ψυχολόγος, φυσιοθεραπευτής ή κοινωνικός λειτουργός και να περιγράφονται οι αναγκαίες άμεσες και έμμεσες υπηρεσίες συμβουλευτικής και η υποστηρικτική τεχνολογία. (Πολυχρονοπούλου, 2012). Εδώ περιλαμβάνεται, όπου είναι απαραίτητο, και η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ελλειμμάτων του μαθητή και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Pierangelo & Giuliani, 2007). Μεγάλη σημασία, ακόμη, έχει να δίνονται σαφείς πληροφορίες όχι μόνο για τις περιοχές στις οποίες υστερεί ο μαθητής αλλά και για συγκεκριμένες δραστηριότητες στις οποίες αυτό αποτυγχάνει, όπως και για τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις που το παιδί πραγματοποιεί με

ευχέρεια (Παντελιάδου, 2011). Χρειάζεται, επιπλέον, να περιγράφονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις και διευθετήσεις στο σχολικό περιβάλλον (π.χ. θέση του μαθητή, ατομική διδασκαλία ή σε μικρές ομάδες), οι τροποποιήσεις στη διδασκαλία σύμφωνα με το μαθησιακό στυλ του μαθητή, οι τροποποιήσεις των υλικών διδασκαλίας, οι τροποποιήσεις στα καθήκοντα-εργασίες του μαθητή, η δυνατότητα ανάθεσης εναλλακτικών εργασιών που να μην απαιτούν δεξιότητες που δεν κατέχει μαθητής, (π.χ. προφορική και όχι γραπτή εξέταση) οι κατάλληλες στρατηγικές μάθησης (Pierangelo & Giuliani, 2007).

Απαραίτητη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός αποτελεσματικού ΕΕΠ είναι η σαφής διατύπωση των ετήσιων και των βραχυπρόθεσμων στόχων με τρόπο που να είναι κατανοητή, να περιγράφει επακριβώς τη δεξιότητα ή τη συμπεριφορά που θα κατακτήσει ο μαθητής (Pierangelo & Giuliani, 2007). Ο καθορισμός των ετήσιων και των βραχυπρόθεσμων στόχων θα πρέπει να γίνεται με μετρήσιμο τρόπο (Sacks, 2001) στον οποίο περιλαμβάνεται τόσο ο καθορισμός αντικειμενικών διαδικασιών αξιολόγησης για τη μέτρηση της προόδου του μαθητή (π.χ. δομημένη παρατήρηση, δείγματα εργασιών, αυθεντική αξιολόγηση) όσο και ο καθορισμός των διαστημάτων αξιολόγησης (π.χ. κάθε 4 εβδομάδες, στο τέλος του τριμήνου κλπ) (Pierangelo & Giuliani, 2007). Η σαφής περιγραφή των κριτήριων αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του ΕΕΠ ως προς την πρόοδο του παιδιού και η αναπροσαρμογή του ΕΕΠ τουλάχιστον μία φορά το χρόνο είναι απαραίτητη (Πατσιοδήμου, χ.χ. Χρηστάκης, 2006).

Η αξιολόγηση είναι μία ιδιαίτερα περίπλοκη διαδικασία που πρέπει να διεξάγεται από μία διεπιστημονική ομάδα κατάλληλα εκπαιδευμένων επαγγελματιών και περιλαμβάνει τόσο τυπικές όσο και άτυπες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Η διεπιστημονική ομάδα έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τα τεστ που θα χορηγήσει, αυτά όμως, σύμφωνα με το νόμο, δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στα σταθμισμένα τεστ. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνέντευξη με όλους τους εμπλεκόμενους και η παρατήρηση του μαθητή σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Η αξιολόγηση έχει πολλά στάδια και πρέπει να γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο. Οι αποφάσεις για την κατηγοριοποίηση του μαθητή δε λαμβάνονται από ένα άτομο, αλλά από τη διεπιστημονική ομάδα. (Pierangelo & Giuliani, 2008). Η αξιολόγηση, επομένως, του μαθητή θα πρέπει να είναι όσο γίνεται πιο λειτουργική, δηλαδή θα πρέπει τόσο τα εργαλεία όσο και το περιεχόμενο της αξιολόγησης να συνδέονται άμεσα με τα προγράμματα που του παρέχονται (Bailey, 1998).

2.2.3. Η συμμετοχή του ΣΨ

Στη διεπιστημονική ομάδα ο ΣΨ διεξάγει τυποποιημένες αξιολογήσεις, όπως η χορήγηση ατομικών τεστ νοημοσύνης, προβολικών τεστ, τεστ προσωπικότητας. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιεί μεθόδους παρατήρησης του μαθητή σε μία ποικιλία περιβαλλόντων με στόχο να εκτιμηθεί το πώς τα διαφορετικά περιβάλλοντα επηρεάζουν το μαθητή και την επίδοσή του, να διεξάγει δηλαδή οικολογική αξιολόγηση (Pierangelo & Giuliani, 2008).

Τα κύρια πεδία της αξιολόγησης, στα οποία είναι καθοριστικός ο ρόλος του ψυχολόγου είναι: 1. Νοημοσύνη και γνωστικές λειτουργίες. Τα τεστ νοημοσύνης έχουν τη μεγαλύτερη χρησιμότητα και θεωρούνται κατάλληλα όταν χρησιμοποιούνται για να καθορίσουν συγκεκριμένες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις που ο μαθητής έχει ή δεν έχει και όταν οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλα δεδομένα αξιολόγησης για άμεση εφαρμογή στο σχολικό πρόγραμμα. 2. Αντιληπτικές ικανότητες (Οπτικο-αντιληπτική, ακουστικο-αντιληπτική, αντιληπτικο-κινητική, προσοχή) 3. Συμπεριφορά (προβληματική, προσαρμοστική) και 4. Συναισθηματική και Κοινωνική Ανάπτυξη (Παντελιάδου, 2011. Pierangelo & Giuliani, 2008). Επίσης, ο ψυχολόγος μπορεί να συμβάλει στην αξιολόγηση της Γλώσσας και της Ακαδημαϊκή επίδοσης (Ανάγνωση, Μαθηματική, Γραπτή Έκφραση), αν και τα πεδία αυτά αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, για τα οποία υπεύθυνος είναι, κυρίως, ο εκπαιδευτικός (Παντελιάδου, 2011).

Ο ΣΨ μπορεί να ερμηνεύει τα αποτελέσματα των παραπάνω δοκιμασιών με τη μορφή διδακτικών υποδείξεων, εάν βέβαια είναι προετοιμασμένος και καταρτισμένος για αυτό, να επιβλέπει τις διαδικασίες αξιολόγησης που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς, να διαλέγεται άμεσα με τους δασκάλους και τους γονείς και να παρέχει εκπαίδευση σε τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς (Sacks, 2001). Ένα σημαντικό ζήτημα που τίθεται είναι ότι, παρόλο που η διαγνωστική εκτίμηση παρέχει πληροφορίες που θεωρητικά βοηθούν τον εκπαιδευτικό να καταρτίσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πολλές φορές κάποιοι όροι ή δείκτες δεν είναι βοηθητικοί, τα αποτελέσματα περιγράφονται σε λίγες μόνο γραμμές και τη χρήση ειδικής ορολογίας, το παιδί ετικετοποιείται και ο εκπαιδευτικός δεν επωφελείται από τις πληροφορίες που του παρέχει η διάγνωση (Παντελιάδου, 2011). Επιπλέον, ο ψυχολόγος-όπως και άλλοι ειδικοί- συμμετέχουν οπωσδήποτε στη διαμόρφωση και

την υλοποίηση του ΕΕΠ όταν ο μαθητής χρειάζεται σχετικές υποστηρικτικές υπηρεσίες (συμβουλευτική για την καλύτερη προσαρμογή, προγράμματα διαχείρισης της συμπεριφοράς). Εάν η αυτοπρόσωπη συμμετοχή τους δεν είναι εύκολη παρέχουν γραπτή αναφορά για τη φύση, τη συχνότητα και την ποσότητα των σχετικών υπηρεσιών (Pierangelo & Giuliani, 2007).

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πράξη, οι ψυχολόγοι δε διδάσκουν ακαδημαϊκές δεξιότητες απευθείας στους μαθητές, αλλά συνεισφέρουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω έμμεσων υπηρεσιών, όπως η αξιολόγηση με πολλαπλούς στόχους (από την πρόταση για ένταξη σε ΣΜΕΑΕ ως τον έλεγχο της προόδου στην Ανταπόκριση στην Παρέμβαση και η διαλεκτική συμβουλευτική για την επίλυση προβλημάτων) (Berninger, Fayol & Alston-Abel, 2011).

2.2.3. Συνεργασία εκπαιδευτικών και ψυχολόγων

Είναι φανερό ότι η συνεργασία σε διεπιστημονικές ομάδες είναι πολύ σημαντική για την παροχή τεκμηριωμένων και αποτελεσματικών προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης. Σε μία τέτοια προσέγγιση η κυριαρχία ενός μέλους του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, πχ. του ψυχολόγου έναντι του ειδικού παιδαγωγού δεν είναι αποδεκτή. Ένα σημαντικό πρόβλημα εδώ είναι ότι το ιατρικό μοντέλο που για δεκαετίες κυριάρχησε στην ειδική αγωγή βασίζεται σε μια τέτοια ιεραρχία. (Bailey, 1998). Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ήταν για πολλά χρόνια ξεχωριστές οντότητες με τη δική τους γλώσσα, γεγονός που σε συνδυασμό με τις διαφορές στα επίπεδα γνώσης και στις δεξιότητες έκανε δύσκολη την επικοινωνία (Thomas et.al.,1995).

Καθώς όμως, οι αλλαγές στην εκπαίδευση οδηγούν σε απομάκρυνση από το ιατρικό μοντέλο και στην υιοθέτηση μιας συνεργατικής ολιστικής προσέγγισης με κύρια χαρακτηριστικά την από κοινού λήψη αποφάσεων και την υποστήριξη μέσα στην τάξη και με στόχο τη διασφάλιση ποιοτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές (Forlin, 2010), η ανάγκη για συνεργασία γίνεται επιτακτική.

Όπως επισημαίνουν οι Thomas et.al. (1995), η ανάγκη για ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο που θα βασίζεται στη διαλεκτική συμβουλευτική, στη συνεργασία και στη λήψη αποφάσεων από την ομάδα είναι ζωτικής σημασίας, λόγω του αριθμού των μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας. Κανείς από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευσή τους δεν

μπορεί μεμονωμένα να τους παρέχει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επιπλέον, η προώθηση της συνεργασίας στην εκπαίδευση και ιδίως στην ειδική εκπαίδευση συνδέεται κατά ένα μεγάλο μέρος σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς λόγους που οδηγούν κάθε τόσο σε αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. διαχωρισμός σχολείων, δημιουργία μικρών τάξεων, καινοτομίες στο σχολείο, όπως η ανοιχτή τάξη, ανάπτυξη προσωπικού). Η συνεργασία μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι υποχρεωτική για να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ειδικά αυτούς με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες. (Taylor & Harrington, 2003). Ο χρόνος των εκπαιδευμένων επαγγελματιών και οι περιορισμένοι πόροι των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι πολύ πολύτιμα για να σπαταλούνται σε μη συντονισμένες ή παρόμοιες προσπάθειες που παρέχουν οριακά μόνο αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Thomas et al., 1995).

Η έμφαση στην έννοια της συνεργασίας δε σημαίνει ότι αυτή δεν αντιμετωπίζει προβλήματα. Καταρχάς υπάρχει ένας σκεπτικισμός των εκπαιδευτικών για τη συνεισφορά των ψυχολόγων, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που εκτιμούν τα σκορ των ψυχομετρικών τεστ ως ένα πλαίσιο αναφοράς, χρειάζονται πληροφορίες άμεσα αξιοποιήσιμες στη σχολική τάξη, σε γλώσσα που καταλαβαίνουν. Η πραγματικότητα είναι ότι, αν και –από τη μία- πολλοί ψυχολόγοι έχουν τη γνώση, την εμπειρία και το ενδιαφέρον να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, πολλοί – από την άλλη- είτε δεν έχουν τη γνώση είτε αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν σε αυτές τις ανάγκες (Bailey, 1998). Οι δάσκαλοι, επίσης, μπορεί να νιώθουν ότι απειλείται η ταυτότητά τους στον κατεξοχήν δικό τους επαγγελματικό χώρο (Πούλου, 2002). Ο διαφορετικός εκπαιδευτικός προσανατολισμός μπορεί να δημιουργεί αντίθεση ανάμεσα στην οπτική του εκπαιδευτικού και σε αυτήν του ψυχολόγου. Η απουσία πραγματικής κατανόησης των διαφόρων ειδικοτήτων και των σχολικών υπηρεσιών που οι επαγγελματίες αυτών των ειδικοτήτων και του πώς αυτές οι υπηρεσίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως μέρος του προγράμματος του εκπαιδευτικού στην τάξη μπορεί να δυσχεραίνει περαιτέρω τη συνεργασία. Επιπλέον για κάποιους εκπαιδευτικούς μπορεί να τίθεται ένα θέμα κύρους με την έννοια ότι συχνά υπάρχει η εσφαλμένη προσδοκία ότι ως επαγγελματίας θα πρέπει να γνωρίζει τι πρέπει να γίνει και οποιαδήποτε ένδειξη ότι χρειάζεται «βοήθεια» μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στις αντιλήψεις των άλλων όσον αφορά στις ικανότητές του (Brown et.al, 2006).

Δυσκολίες ακόμη μπορεί να προκύπτουν από την ελλιπή γνώση για τη δομή, οργάνωση και λειτουργία των ΣΜΕΑ, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή, τη μη κατοχή από τον ψυχολόγο-σύμβουλο ειδικών γνώσεων πρακτικού χαρακτήρα, ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, την ελλιπή ενημέρωση των μελών του σχολείου για το ρόλο του συμβούλου και από την ανάγκη αντιμετώπισης των πολυάριθμων και διαφορετικών προβλημάτων (Συριοπούλου-Δελλή, 2005).

Πολλοί ΣΨ θεωρούν ότι ο ρόλος τους συχνά παρανοείται, οι εργοδότες έχουν παράλογες απαιτήσεις από αυτούς και οι γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες για το τι μπορούν να πετύχουν. Επίσης, ότι η συνεισφορά τους δεν εκτιμάται τόσο όσο των άλλων επαγγελματιών που σε σχετικά πεδία (Farrell, 2010).

Σημαντικές μεταβλητές, τέλος, που επηρεάζουν τη συνεργασία είναι ο διαθέσιμος χρόνος, η διοικητική υποστήριξη (Brown et.al., 2006) και η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής από άλλα μέλη του προσωπικού ή από ειδικούς, όπως ο σχολικός σύμβουλος,, ο οποίος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ότι έχει την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών. (ΦΕΚ 1340, 2002)

Συγκεφαλαίωση

Για την εκπαιδευτική στήριξη μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής δεν αρκεί η διαγνωστική διαδικασία, από την οποία, όπως επισημαίνει ο Αγαλιώτης, (2012) μπορούν να προκύψουν μόνο γενικά στοιχεία για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Για το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού προγράμματος χρειάζεται να συγκεντρωθούν πληροφορίες που θα αφορούν όχι μόνο τα χαρακτηριστικά του μαθητή αλλά και τους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το μαθητή. Οι Kourkoutas et.al. (2010) συμπληρώνουν ότι με βάση πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι: η ποσότητα και η ποιότητα της ενέργειας που διαθέτουν οι ενδιαφερόμενοι στην ανάπτυξη των προγραμμάτων, στην καθοδήγηση και στην αποτίμηση, το εύρος των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας, του προσωπικού του σχολείου και των άλλων παρόχων κοινοτικής φροντίδας, το εύρος των υπηρεσιών πρόληψης και παρέμβασης, η αποδοτικότητα του προσωπικού, η εκπαίδευση και η εποπτεία του προσωπικού, ο συντονισμός για την

αποφυγή παροχής ομοίων υπηρεσιών, η χρήση παρεμβάσεων που έχουν εμπειρική υποστήριξη, η χρήση κατάλληλων στρατηγικών αποτίμησης, η χρήση των ευρημάτων της αποτίμησης (evaluation) για τη βελτίωση των προγραμμάτων και των υπηρεσιών. Τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα, δηλαδή, χρειάζεται να αντιμετωπίζονται στα πλαίσια μιας οικοσυστημικής προσέγγισης και να εκπονούνται από διεπιστημονικές ομάδες με βάση μοντέλα πολυεπίπεδης αξιολόγησης. Εάν τέτοιο μοντέλο παρέχει το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ), το οποίο συνδυάζει διάφορες διαδικασίες, προκειμένου να προσφέρει τις απαραίτητες και συγκεκριμένες πληροφορίες που χρειάζονται για τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών, καθώς η εφαρμογή του δίνει στοιχεία για: την έκταση και ένταση των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής, τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή, τη λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, για τις γνωστικών και τις κοινωνικο-συναισθηματικές παραμέτρους μάθησης και προσαρμογής και, τέλος, για την αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2012).

Κεντρικό ρόλο στην εκπόνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για το κομμάτι της διδακτικής αξιολόγησης (Πατσιοδήμου, Κωτούλας, Μπότσας & Βεκύρη, χ.χ.) και για την υλοποίησή τους. Για να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά χρειάζεται να έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο των προβλημάτων των παιδιών με ΕΕΑ, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά, να γνωρίζουν μεθόδους αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβλημάτων και να κατέχουν στρατηγικές που θα τους επιτρέπουν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία. Χρειάζεται ακόμη να λάβουν υπόψη τους τις πληροφορίες από τις ψυχομετρικές δοκιμασίες για τις γνωστικές, αντιληπτικές λειτουργίες, τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (Παντελιάδου, 2011).

Πολύ σημαντική για όλες τις παραπάνω παραμέτρους είναι –ή θα έπρεπε να είναι– η συμμετοχή των ΣΨ. Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της NASP (2009, 2010) οι ΣΨ, εκτός από τις τυποποιημένες δοκιμασίες, μπορούν να διεξάγουν μια ποικιλία αξιολογήσεων για μια ποικιλία ερωτημάτων, όπως η πρόωμη ανίχνευση η ανάλυση προβλήματος ο σχεδιασμός της κατάλληλης παρέμβασης και η αποτίμηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Μπορούν, επίσης, να συνεισφέρουν στην ανάγκη για συνεχή αξιολόγηση (διαμορφωτική, περιοδική και καταληκτική) που απαιτείται για να είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό (Τζουριάδου, 2011), αφού

θεωρείται πως έχουν δεξιότητες στη μέτρηση και στην αξιολόγηση που μπορεί να μη διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί (Bailey, 1998). Επιπλέον, ανάλογα με τα προγράμματα σπουδών που παρακολούθησαν οι ΣΨ έχουν, επιπλέον, εκπαιδευτεί σε γνωστικά αντικείμενα, όπως η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, η αποτελεσματική διδασκαλία και οι στρατηγικές μάθησης, γι' αυτό και μπορούν να παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως προς το κομμάτι των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Ball, et. al., 2011). Ο ρόλος, επομένως, των σχολικών ψυχολόγων μπορεί να διευρυνθεί ώστε να δρουν ως σύμβουλοι των εκπαιδευτικών για την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης και για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό προγραμμάτων (Bailey, 1998)..

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Γενικά, από την επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας αναδεικνύεται α) Η τάση για διεύρυνση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου σε δραστηριότητες, πέρα από την αξιολόγηση και διάγνωση με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών με ΕΕΑ β) η ασάφεια ως προς το σύνολο των δυνατοτήτων του σχολικού ψυχολόγου για συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών με ΕΕΑ, γ) η ανάγκη διερεύνησης τόσο της δυνατότητας όσο και της επιθυμίας των ψυχολόγων να συνεισφέρουν με συγκεκριμένους τρόπους στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών με ΕΕΑ και δ) η ανάγκη διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις δυνατότητες του ψυχολόγου να συνεισφέρει με συγκεκριμένους τρόπους στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μαθητών με ΕΕΑ και των επιθυμιών τους για αντίστοιχη βοήθεια. Επιπλέον, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στη χώρα μας και το αν αυτός ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κατευθύνσεις που αναφέρονται στη διεύρυνση του ρόλου αυτού σε τομείς πέρα από την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς (APA, 2011, NASP, 2009) έχει ελάχιστα διερευνηθεί. Επίσης, παρόλο που σύμφωνα με τη νομοθεσία (Ν.2017/2000, Ν. 3699/2008) προβλέπεται ότι οι ψυχολόγοι που εργάζονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής έχουν ένα διευρυμένο ρόλο που πέρα από τις διαδικασίες διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται στη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και στη συμμετοχή τους και σε δραστηριότητες που συνδέονται με την υλοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υπάρχουν λίγες έρευνες. Οι περισσότερες έρευνες εστιάζονται στις απόψεις εκπαιδευτικών (Πούλου, 2002, Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006), γονέων (Λαμπροπούλου, Γιαβρίμης & Χατζηχρήστου, 2006) και μαθητών (Χατζηχρήστου, 2006) ή εκπαιδευτικών και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων (Dimakos, 2006, Γρηγοράτου, 2010). Όλες οι παραπάνω έρευνες αφορούν τη γενική εκπαίδευση –στην οποία όμως δεν υπάρχει ο θεσμός του ψυχολόγου, και αντανακλούν πιθανώς μια προσπάθεια ανάδειξης της ανάγκης για την παρουσία σχολικών ψυχολόγων μέσα στο γενικό σχολείο (Νικολόπουλος, 2007). Προς την κατεύθυνση της διεξοδικότερης μελέτης των δραστηριοτήτων των ψυχολόγων και των απόψεων των εκπαιδευτικών για αυτές κινούνται οι έρευνες των Farrell, et.al. (2005) και των Jimerson et. al. (2007) που

έδειξαν ότι η συμβουλευτική μαθητών (κατά βάση σε ατομικό επίπεδο) και η ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση είναι οι κύριες δραστηριότητες των ψυχολόγων τόσο σύμφωνα με το χρόνο που αφιερώνουν οι ίδιοι σε αυτές όσο και σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται μαζί τους.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τη συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μονάδες ειδικής Αγωγής ως προς τον άξονα του σχεδιασμού και της υλοποίησης υποστηρικτικών προγραμμάτων για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η έρευνα αποσκοπεί να καταγράψει τις απόψεις τόσο των ψυχολόγων όσο και των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του ψυχολόγου στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα βασικά διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

- Ποιες δραστηριότητες που συνδέονται με την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ εκτιμούν ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί ότι περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου που εργάζεται σε δομές ειδικής αγωγής;
- Πόσο χρήσιμη είναι για τον εκπαιδευτικό η έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης που συντάσσει ο ψυχολόγος ως προς την εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με ΕΕΑ;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις εκπαιδευτικών και ψυχολόγων σε σχέση με συγκεκριμένες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι ειδικής αγωγής το ρόλο των ψυχολόγων ως προς την υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
- Η εμπειρία και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

Αναλυτικά, οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

1 Η διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών και ψυχολόγων, ως προς δραστηριότητες του ψυχολόγου που συνδέονται α) άμεσα (π.χ. συμμετοχή στο σχεδιασμό του ΑΠ, αξιολόγηση αποτελεσματικότητας προγραμμάτων για τη συμπεριφορά και ακαδημαϊκών προγραμμάτων) και β) έμμεσα (ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση, διεπαγγελματική συμβουλευτική) με την εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με ΕΕΑ.

2α) Η ανίχνευση των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών και ψυχολόγων ως προς τις εκτιμήσεις για τη χρησιμότητα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης για την εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με ΕΕΑ.

2β) Η διερεύνηση των διαφορών ως προς τη συχνότητα χρήσης από τον εκπαιδευτικό των προτάσεων που καταγράφονται στην έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης.

3α) Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου όσον αφορά σε διαφορετικές κατηγορίες ΕΕΑ και ως προς την επιθυμία τους για παροχή βοήθειας από τον ψυχολόγο σε διαφορετικές κατηγορίες ΕΕΑ.

3β) Η καταγραφή των εκτιμήσεων των ψυχολόγων ως προς τις γνώσεις και δεξιότητές τους για τις διαφορετικές κατηγορίες ΕΕΑ και ως προς την επιθυμία για παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς στις διαφορετικές κατηγορίες ΕΕΑ.

4α) Η καταγραφή, πρώτον, των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου ως προς συγκεκριμένες παραμέτρους του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας, παροχή πληροφοριών για διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης των μαθητών, διαμόρφωση στόχων των εκπαιδευτικών/ υποστηρικτικών παρεμβάσεων) και, δεύτερον, της επιθυμίας τους για παροχή βοήθειας από τον ψυχολόγο σε αυτές τις διαφορετικές παραμέτρους.

4β) Η καταγραφή των απόψεων των ψυχολόγων, πρώτον, ως προς τις γνώσεις και δεξιότητές τους για τις συγκεκριμένες παραμέτρους του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαφορετικές κατηγορίες ΕΕΑ και, δεύτερον, η διερεύνηση της επιθυμίας τους για παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς σε αυτές τις παραμέτρους.

5α) Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και στις εκτιμήσεις τους.

5β) Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και στις εκτιμήσεις τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας, Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και σε τμήματα ένταξης Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης και ψυχολόγοι που εργάζονταν σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ. Συνολικά έλαβαν μέρος 203 εκπαιδευτικοί και 44 ψυχολόγοι. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος ανά φύλο και ειδικότητα. Ειδικότερα από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών οι 111 (54,7%) ανήκαν στην Α΄βάθμια, εκ των οποίων 7 υπηρετούσαν σε ΚΕΔΔΥ, ενώ 92 (45,3%) στη Β΄βάθμια εκπαίδευση (7 υπηρετούσαν σε ΚΕΔΔΥ). Αντίστοιχα, από το σύνολο των ψυχολόγων 15 (34,1%) υπηρετούσαν σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία, 17 (38,6%) σε εκπαιδευτικές μονάδες Β΄βάθμιας εκπαίδευσης (Ειδικό Γυμνάσιο/Λύκειο, ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ) και 12 σε ΚΕΔΔΥ (27,3%). Η κατανομή του δείγματος ως προς την ειδικότητα και την εμπειρία δίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο και την ειδικότητα

		Ειδικότητα			Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Εκπαιδευτικοί	Ψυχολόγοι	
		Α΄Βάθμιας	Β΄Βάθμιας		
Φύλο	Άντρες	30	34	4	68
	Γυναίκες	81	58	40	179
Σύνολο		111	92	44	247

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος ως προς την ειδικότητα και την εμπειρία

Εμπειρία	Εκπαιδ/κοί Α' Βάθμιας	Εκπαιδ/κοί Β' Βάθμιας	Ψυχολόγοι	Σύνολο
1η χρονιά	10 9,3%	5 5,4%	5 11,4%	20 8,2%
1-3 έτη	20 18,7%	26 28,3%	8 18,2%	54 22,2%
4-6 έτη	24 22,4%	28 30,4%	6 13,6%	58 23,9%
7-10 έτη	28 26,2%	23 25,0%	8 18,2%	59 24,3%
>10 έτη	25 23,4%	10 10,9%	17 38,6%	52 21,4%
Σύνολο	107 100,0%	92 100,0%	44 100,0%	243 100,0%

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από το νομό Θεσσαλονίκης (50,7%) και Αττικής (13,3%) και οι υπόλοιποι (24%) από 12 άλλους νομούς της χώρας, ενώ η πλειοψηφία των ψυχολόγων προερχόταν από άλλους νομούς της χώρας (52,3%), ποσοστό 31,8% ήταν από το νομό Θεσσαλονίκης και 20,5% από την Αττική (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα και νομό

Νομοί	Εκπαιδευτικοί	Ψυχολόγοι
Θεσσαλονίκης	103 50,7	14 31,8%
Αττικής	27 13,3	9 20,5%
Άλλοι νομοί	73 24%	23 52,3%
Σύνολο	203	44

Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα στους εκπαιδευτικούς και ένα στους ψυχολόγους. Συγκεκριμένα, η συλλογή των δεδομένων αφορούσε α) τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου στην ειδική αγωγή, β) τη χρησιμότητα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης, γ) το ρόλο του ψυχολόγου ως προς διαφορετικές περιπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, και γ) τη συμμετοχή του ψυχολόγου στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών/ υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι προτάσεις (items) που περιλαμβάνονταν σε κάθε κλίμακα ήταν κοινές και στα δύο ερωτηματολόγια, αλλά στις δύο τελευταίες περιπτώσεις η διατύπωση του ερωτήματος διαφοροποιούνταν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιστοιχεί σε καθεμία από τις δύο ειδικότητες. Τα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται στο Παράρτημα της εργασίας με τη μορφή που χορηγήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια με βάση α) αντίστοιχα ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί διεθνώς (Watkins et.al., 2001; Gilman & Gabriel, 2004) αλλά και στην Ελλάδα (Dimakos, 2006), β) τη βιβλιογραφία για το έργο του σχολικού ψυχολόγου (Χατζηχρήστου, 2011, NASP, 2009, 2010) και γ) τη βιβλιογραφία για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΠ) και γενικότερα των προγραμμάτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χρηστάκης, 2006. Pierangelo & Giuliani, 2007. Rose, 2007. Αγαλιώτης, 2012. Παντελιάδου, 2011. Τζουριάδου, 2011) .

Το πρώτο τμήμα και στα δύο ερωτηματολόγια περιλάμβανε δημογραφικά στοιχεία, συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τις σπουδές, τη σεμιναριακή επιμόρφωση, σχολική μονάδα και την εμπειρία στην ειδική αγωγή.

Η πρώτη κλίμακα και στα δύο ερωτηματολόγια αναφερόταν στις δραστηριότητες που θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι ανήκουν στο ρόλο του ψυχολόγου στην ειδική αγωγή και περιλάμβανε 28 προτάσεις (π.χ. Διάγνωση-κατάταξη του παιδιού σε κατηγορία ΕΕΑ, Αξιολόγηση δυνατοτήτων και αδυναμιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, Συμβουλευτική εκπαιδευτικών για δυσκολίες συμπεριφοράς). Από τις 28 προτάσεις 10 προτάσεις αναφέρονται άμεσα στα εκπαιδευτικά/υποστηρικτικά προγράμματα, 11 προτάσεις συνδέονται έμμεσα με αυτά, γιατί αφορούν παράγοντες, όπως η ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση και η συμβουλευτική-συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, 7 προτάσεις αναφέρονται σε δραστηριότητες του ψυχολόγου

που αν και ανήκουν στο ρόλο του, δεν αναφέρονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα, δόθηκαν όμως με την ευκαιρία της συγκεκριμένης έρευνας, για να συγκεντρωθούν δεδομένα χρήσιμα για μια ευρύτερη μελλοντική έρευνα. Ο τρόπος διατύπωσης του αρχικού ερωτήματος της κλίμακας ήταν κοινός (Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου στην ειδική αγωγή οι παρακάτω δραστηριότητες;)

Η δεύτερη κλίμακα αναφερόταν σε 19 παραμέτρους του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών προγραμμάτων (π.χ. εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας, εκτίμηση αντιληπτικών λειτουργιών διαμόρφωση μακροπρόθεσμων στόχων της παρέμβασης κ.λπ.) και χωριζόταν σε δύο υποκλίμακες. Στην *πρώτη υποκλίμακα* ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ΣΨ να τους παρέχει βοήθεια ως προς τις 19 παραμέτρους (κλίμακα εκτιμήσεων), ενώ στη *δεύτερη* τους ζητούνταν να δηλώσουν αν θα επιθυμούσαν μεγαλύτερη βοήθεια σε καθεμία από τις παραμέτρους (κλίμακα αυτο-αναφοράς). Αντίστοιχα, από τους ψυχολόγους ζητούνταν να αξιολογήσουν οι ίδιοι τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους ως προς τις συγκεκριμένες παραμέτρους (κλίμακα αυτο-αναφοράς) και, στη συνέχεια να δηλώσουν αν θα ήθελαν να παρέχουν μεγαλύτερη βοήθεια στον εκπαιδευτικό (κλίμακα αυτο-αναφοράς) ως προς τις ίδιες παραμέτρους. Στην κλίμακα της αυτο-αναφοράς δινόταν, πάλι, στους ψυχολόγους η οδηγία να μη σημειώσουν απάντηση στις περιπτώσεις που η επιθυμία τους ταυτιζόταν με αυτό που ήδη κάνουν στην πράξη.

Η τρίτη κλίμακα αναφερόταν στη χρησιμότητα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης και αποτελούνταν από δύο ερωτήματα:

- Μία ερώτηση στην οποία ζητούνταν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ψυχολόγους να αξιολογήσουν πόσο βοηθητικό θεωρούν για τον εκπαιδευτικό καθένα από τα τέσσερα τμήματα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης (αίτια παραπομπής, ιστορικό, αποτελέσματα των τεστ, προτάσεις) σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις παρακάτω επιλογές: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ. Η διατύπωση της ερώτησης ήταν κοινή και για τις δύο ειδικότητες.
- Μία ερώτηση για τη συχνότητα χρησιμοποίησης από τον εκπαιδευτικό των προτάσεων που καταγράφει ο ΣΨ στην έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης που απαντιόνταν σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις παρακάτω επιλογές:

1=ποτέ, 2=σπάνια(<15% των περιπτώσεων), 3=μερικές φορές (15-40% των περιπτώσεων), 4=πολύ (41-65% των περιπτώσεων) και 5=πάρα πολύ (>65% των περιπτώσεων). Η διατύπωση της ερώτησης ήταν διαφορετική για καθεμία από τις δύο ειδικότητες.

Με την ευκαιρία διεξαγωγής της παρούσας έρευνας στα ερωτηματολόγια συμπεριλήφθησαν και κάποιες ακόμη ερωτήσεις που δεν αφορούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, θεωρήθηκε, όμως, χρήσιμο να συγκεντρωθούν για να χρησιμοποιηθούν σε μία ευρύτερη μελλοντική έρευνα για το ρόλο του ψυχολόγου στην ειδική αγωγή και γι' αυτό δε θα αναλυθούν περαιτέρω στη συνέχεια. Ειδικότερα:

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών περιλάμβανε:

- Μία ερώτηση για το αν υπάρχει ή όχι ψυχολόγος στη δομή που εργάζονται
- Μία ερώτηση για το βαθμό γνώσης της δουλειάς του ΣΨ
- Μία ερώτηση για το βαθμό ικανοποίησης από το έργο του ΣΨ που

Αντίστοιχα, το ερωτηματολόγιο των ψυχολόγων περιλάμβανε:

- Μία ερώτηση για το βαθμό ικανοποίησης από τη δουλειά τους
- Μία ερώτηση στην οποία ζητούνταν να αξιολογήσουν το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για τη δουλειά του ΣΨ

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2013. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων ήταν προαιρετική. Η χορήγηση και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων στο νομό Θεσσαλονίκης έγινε από την ερευνήτρια, ενώ στους άλλους νομούς τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν και απαντήθηκαν είτε ηλεκτρονικά είτε ταχυδρομικά μετά από τηλεφωνική επικοινωνία και ενημέρωση από την ερευνήτρια του διευθυντή, των εκπαιδευτικών ή/και του ψυχολόγου κάθε σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν, αρχικά, τα ευρήματα που αφορούν στη σύγκριση των εκπαιδευτικών –πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας- και των ψυχολόγων ως προς τις απαντήσεις τους στις κοινές και για τις τρεις ομάδες κλίμακες (Κλίμακα για τις δραστηριότητες του ψυχολόγου και Κλίμακα για τη χρησιμότητα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης). Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι αναλύσεις που έγιναν στα δεδομένα των εκπαιδευτικών, πρώτον, για να συγκριθούν οι δύο βαθμίδες εκπαιδευτικών και, δεύτερον, για να συγκριθούν μεταξύ τους (within-subjects), ανεξάρτητα από βαθμίδα α) οι απαντήσεις τους στις επιμέρους προτάσεις των δύο κλιμάκων για το ρόλο του ψυχολόγου ως προς τις διαφορετικές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και β) στους παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση των δύο κλιμάκων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών/υποστηρικτικών προγραμμάτων. Έπειτα, θα παρουσιαστούν ξεχωριστά τα αποτελέσματα που αφορούν στις τις απαντήσεις των ψυχολόγων ως προς τις δύο υποκλίμακες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων. Τέλος, θα γίνει μία συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων εκπαιδευτικών και ψυχολόγων στην υποκλίμακα για τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ψυχολόγου στις παραμέτρους σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

4.1. Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και ψυχολόγων

Εκτιμήσεις για τις σχετικές με τα εκπαιδευτικά προγράμματα δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου

Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων και στους ψυχολόγους ως προς τις δραστηριότητες που θεωρούν ότι περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου και συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (ANOVA) με έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey). Όσον αφορά στις 10 δραστηριότητες που συνδέονται άμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα των ψυχολόγων και τις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών μόνο ως προς 2 από τις 10 δραστηριότητες. Ειδικότερα, οι εκτιμήσεις των ψυχολόγων διαφέρουν από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τόσο της α'βάθμιας όσο και της β'βάθμιας εκπαίδευσης ως προς την *Εκπαίδευση μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες* $F(2,242)=5.523$ και ως προς τη *Συμβουλευτική μαθητών (ατομική-ομαδική)*

για την καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο $F(2,242)=4.066$. Οι ψυχολόγοι εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ότι το κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων ανήκει στο δικό τους ρόλο. Εκτιμούν, ακόμη, ότι η συμβουλευτική των μαθητών για την προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο είναι σχεδόν αποκλειστικά δικός τους ρόλος (Μ.Ο.=4.70, Τ.Α.= .594). Επίσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι εκτιμήσεις των ψυχολόγων είναι υψηλότερες από των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους ως προς τη Συμμετοχή στον προσδιορισμό στόχων για τα ΕΕΠ, την Εισήγηση για εκπαιδευτική συμπερίληψη και την Εισήγηση για αλλαγή της ΣΜΕΑΕ που παρακολουθεί ο μαθητής, χωρίς όμως αυτές οι διαφορές να είναι στατιστικώς σημαντικές.

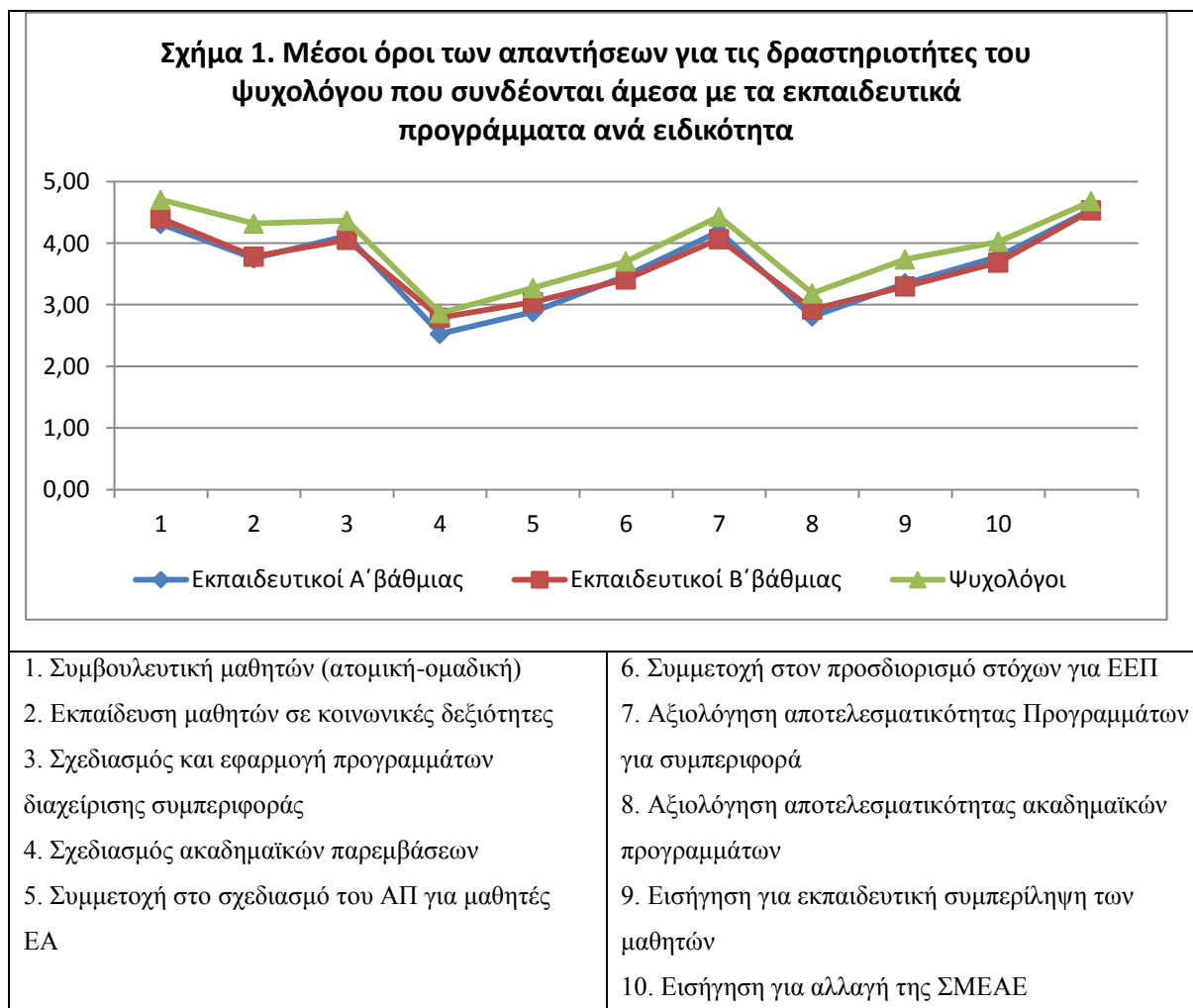
Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας, Β΄βάθμιας εκπαίδευσης και των ψυχολόγων στις προτάσεις της Κλίμακας για τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου και συνδέονται άμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Δραστηριότητες	Ειδικότητα	n	M.O.	T.A..
Συμβουλευτική μαθητών (ατομική-ομαδική) για την καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	109	4.31	.778
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	4.40	.839
	Ψυχολόγοι	44	4.70	.594
Εκπαίδευση μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	109	3.75	.954
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	3.78	.936
	Ψυχολόγοι	44	4.32	.959
Σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης συμπεριφοράς των παιδιών για το σχολείο και το σπίτι	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	4.12	.885
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	4.05	.856
	Ψυχολόγοι	44	4.36	.865
	Σύνολο	246	4.14	.874
Σχεδιασμός ακαδημαϊκών παρεμβάσεων (π.χ. για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας)	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	108	2.53	1.148
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	91	2.79	1.169
	Ψυχολόγοι	44	2.86	1.231
Συμμετοχή στο σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος για μαθητές ΕΑ με συγκεκριμένες προτάσεις για την επιλογή γνωστικών αντικειμένων και διδακτικών μεθόδων	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	2.88	1.232
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	3.04	1.148
	Ψυχολόγοι	44	3.27	1.107
Συμμετοχή στον προσδιορισμό στόχων για τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ)	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	3.47	1.047
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	3.41	1.101
	Ψυχολόγοι	44	3.70	1.025
Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας Προγραμμάτων παρέμβασης για τη Συμπεριφορά	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	4.19	.851
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	4.07	.992
	Ψυχολόγοι	44	4.43	.695
Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας ακαδημαϊκών προγραμμάτων	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	2.81	1.177
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	2.92	1.225
	Ψυχολόγοι	43	3.19	1.118
Εισήγηση για εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	106	3.35	1.060
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	91	3.30	1.120
	Ψυχολόγοι	42	3.74	.912
Εισήγηση για αλλαγή της ΣΜΕΑΕ που παρακολουθεί ο μαθητής	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	3.78	.961
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	3.68	.864
	Ψυχολόγοι	43	4.02	.859

Τόσο οι εκπαιδευτικοί – πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- όσο και οι ψυχολόγοι εκτιμούν ότι οι παρακάτω δραστηριότητες περιλαμβάνονται **λίγο ως μέτρια** στο ρόλο του ψυχολόγου: *Σχεδιασμός ακαδημαϊκών παρεμβάσεων* (Μ.Ο.=2.53, Τ.Α.=1.15, Μ.Ο.=2.79, Τ.Α.=1.17 και Μ.Ο.=2.86, Τ.Α.=1.23 αντίστοιχα), *Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας ακαδημαϊκών προγραμμάτων* (Μ.Ο.=2.81, Τ.Α.=1.18, Μ.Ο.=2.92, Τ.Α.=1.23 και Μ.Ο.=3.19, Τ.Α.=1.12 αντίστοιχα), *Συμμετοχή στο σχεδιασμό του ΑΠ* (Μ.Ο.=2.88, Τ.Α.=1.23, Μ.Ο.=3.04, Τ.Α.=1.15, Μ.Ο.=3.27, Τ.Α.=1.11 αντίστοιχα).

Τέλος, τόσο οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων όσο και οι ψυχολόγοι εκτιμούν ότι περιλαμβάνονται **πολύ** στο ρόλο του ψυχολόγου οι δραστηριότητες: *Σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης συμπεριφοράς των παιδιών για το σχολείο και το σπίτι* και *Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας Προγραμμάτων παρέμβασης για τη Συμπεριφορά*.

Το Σχήμα 1 απεικονίζει τις διαφορές των τριών ομάδων.



Όσον αφορά στις 11 δραστηριότητες που συνδέονται έμμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα των ψυχολόγων και τις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών σε 7 από τις 11 δραστηριότητες. Ειδικότερα, οι εκτιμήσεις των ψυχολόγων διαφέρουν από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τόσο της α'βάθμιας όσο και της β'βάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στις εξής δραστηριότητες: *Διάγνωση – κατάταξη του παιδιού σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών* $F(2,242)=17.105$, *Αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης* $F(2,242)=23.915$, *Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των τεστ σε γονείς, εκπαιδευτικούς κ.ά.* $F(2,243)=7.459$, *Αξιολόγηση του παιδιού μέσα από παρατήρησή του κατά τη σχολική διαδικασία* $F(2,243)=8.442$, *Συμβουλευτική – συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς μέσα στην τάξη* $F(2,243)=5.767$, *Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης μέσα στην τάξη* $F(2,243)=5.682$, *Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την πορεία της συμβουλευτικής/υποστηρικτικής παρέμβασης με τους μαθητές* $F(2,241)=4.495$. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι εκτιμήσεις των ψυχολόγων είναι υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων. Θα πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι, επίσης, υψηλές ως προς τις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Ειδικότερα, για τις παρακάτω δραστηριότητες οι ψυχολόγοι εκτιμούν ότι ανήκουν **πάρα πολύ** στο ρόλο τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί α'βάθμιας και β'βάθμιας εκτιμούν ότι ανήκουν **πολύ** στο ρόλο των ψυχολόγων *Διάγνωση – κατάταξη του παιδιού σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών* (M.O. =4.68, T.A. .601, M.O.=3.83, T.A.=.855 και M.O.=4.05, T.A.=.843 αντίστοιχα), *Αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης* (M.O.=4.70, T.A.=.553, M.O.=3.80, T.A.=.791, και M.O.=3.99, T.A.=.749 αντίστοιχα), *Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των τεστ* (M.O.=4.77, T.A.=.476, M.O.=4.26, T.A.=.798, και M.O.=4.32, T.A.=.824 αντίστοιχα).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας, Β΄βάθμιας εκπαίδευσης και των ψυχολόγων στις προτάσεις της Κλίμακας για τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου και συνδέονται έμμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Δραστηριότητες	Ειδικότητα	N	M.O.	T.A..
1. Διάγνωση – κατάταξη του παιδιού σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	109	3.83	.855
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	4.05	.843
	Ψυχολόγοι	44	4.68	.601
2. Αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, γλωσσικό, μαθησιακό, κοινωνικό, συναισθηματικό)	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	109	3.80	.791
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	3.99	.749
	Ψυχολόγοι	44	4.70	.553
3. Έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	4.60	.594
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	4.63	.691
	Ψυχολόγοι	44	4.89	.321
4. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των τεστ σε γονείς, εκπαιδευτικούς κ.ά.	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	4.26	.798
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	4.32	.824
	Ψυχολόγοι	44	4.77	.476
5. Αξιολόγηση του παιδιού μέσα από παρατήρησή του κατά τη σχολική διαδικασία (π.χ. συμπεριφορά στην τάξη ή την αυλή)	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	4.24	.741
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	4.21	.908
	Ψυχολόγοι	44	4.75	.488
6. Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	4.51	.739
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	4.46	.747
	Ψυχολόγοι	44	4.68	.561
7. Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς μέσα στην τάξη	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	4.46	.725
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	4.39	.784
	Ψυχολόγοι	44	4.82	.390
8. Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης μέσα στην τάξη	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	110	3.80	1.021
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	3.79	1.000
	Ψυχολόγοι	44	4.34	.745
9. Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την πορεία της συμβουλευτικής/υποστηρικτικής παρέμβασης με τους μαθητές	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	109	4.30	.727
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	91	4.00	.869
	Ψυχολόγοι	44	4.32	.674
10. Παροχή προγραμμάτων πρόληψης μαθησιακών προβλημάτων σε μαθητές υψηλού κινδύνου	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	107	3.21	1.149
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	90	3.36	1.115
	Ψυχολόγοι	41	3.54	1.120
11. Παροχή προγραμμάτων πρόληψης συναισθηματικών και προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές υψηλού κινδύνου	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	109	4.12	.778
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	92	3.99	.883
	Ψυχολόγοι	43	4.28	.797

Οι ψυχολόγοι, επίσης, εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ότι ανήκουν στο ρόλο τους οι δραστηριότητες *Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης μέσα στην τάξη* (M.O.=4.34, T.A.=. 745, M.O.=3.80, T.A.=1.021, και M.O.=3.79, T.A.=1.000 αντίστοιχα).

Τέλος, εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι συμφωνούν ότι η *Έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης*, η *Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού* και η *Συμβουλευτική –συνεργασία με τους*

εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς μέσα στην τάξη είναι σε **πέρα πολύ μεγάλο βαθμό** δραστηριότητες των ψυχολόγων.

Η επίδραση της εμπειρίας

Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή ως προς τις απόψεις τους για τις δραστηριότητες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τα προγράμματα και ανήκουν στο ρόλο του ψυχολόγου χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την εμπειρία (1-3 χρόνια, 4-6 χρόνια, 7-10 χρόνια και >10 χρόνια) και ταυτόχρονο έλεγχο Bonferroni που έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με μικρότερη και με μεγαλύτερη εμπειρία ως προς τις δραστηριότητες *Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού* [$F(3)=2.771, p=.042$], *Διάγνωση – κατάταξη του παιδιού σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και Αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, γλωσσικό, μαθησιακό, κοινωνικό, συναισθηματικό)* [$F(3)=1.730, p=.033$]. Ειδικότερα, όπως δείχνει ο Πίνακας 3, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία πάνω από 10 έτη διαφοροποιούνται από την υπο-ομάδα των εκπαιδευτικών με 1-3 χρόνια εμπειρίας εκφράζοντας τις πιο υψηλές εκτιμήσεις.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών ανά έτη εμπειρίας ως προς τις δραστηριότητες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Ανήκει στο ρόλο του ψυχολόγου η δραστηριότητα:	Εμπειρία	N	M.O.	T.A.
Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού	1-3 έτη	61	4.31	.867
	4-6 έτη	52	4.42	.605
	7-10 έτη	50	4.54	.762
	>10 έτη	35	4.74	.611
	Σύνολο	198	4.47	.745
Διάγνωση – κατάταξη του παιδιού σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	1-3 έτη	60	3.68	.965
	4-6 έτη	52	4.00	.792
	7-10 έτη	50	3.92	.804
	>10 έτη	35	4.26	.611
	Σύνολο	197	3.93	.842
Αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης	1-3 έτη	60	3.67	.816
	4-6 έτη	52	3.90	.748
	7-10 έτη	50	3.90	.789
	>10 έτη	35	4.24	.648
	Σύνολο	197	3.87	.775

Απαντήσεις στην Κλίμακα για την έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης

- Εκτιμήσεις για τη χρησιμότητα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης

Όπως φάνηκε στην προηγούμενη ανάλυση, εκπαιδευτικοί –α΄βάθμιας και β΄βάθμιας- και ψυχολόγοι συμφωνούν ότι η Έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης είναι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό δραστηριότητα του ψυχολόγου (M.O.=4.60, T.A.=.594, M.O.=4.63, T.A.=.691 και M.O.=4.89, T.A.=.321 αντίστοιχα.

Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων και στους ψυχολόγους ως προς το πόσο βοηθητικό θεωρούν κάθε τμήμα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (ANOVA). Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και τους ψυχολόγους και μόνο ως προς τη μεταβλητή *Αιτία παραπομπής*, $F(2,238)=3.716$, $p=.026$ την οποία οι εκπαιδευτικοί Α΄βάθμιας θεωρούν χρησιμότερη από ό,τι οι ψυχολόγοι. Γενικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, και οι τρεις ομάδες θεωρούν όλα τα τμήματα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης πολύ έως πάρα πολύ βοηθητικά.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας, Β΄βάθμιας και των ψυχολόγων στις προτάσεις της Κλίμακας για χρησιμότητα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης

Τμήμα έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης	Ειδικότητα	N	M.O.	T.A.
αιτία παραπομπής	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	109	4.25	.735
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	91	4.02	.869
	Ψυχολόγοι	41	3.85	1.085
	Σύνολο	241	4.10	.863
πληροφορίες ιστορικού	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	108	4.28	.795
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	91	4.29	.779
	Ψυχολόγοι	41	4.17	1.022
	Σύνολο	240	4.26	.830
αποτελέσματα των τεστ	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	108	4.29	.737
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	91	4.20	.806
	Ψυχολόγοι	43	4.33	.892
	Σύνολο	242	4.26	.791
Προτάσεις	Εκπαιδευτικοί Α΄Βάθμιας	108	4.40	.785
	Εκπαιδευτικοί Β΄Βάθμιας	91	4.32	.868
	Ψυχολόγοι	42	4.64	.692
	Σύνολο	241	4.41	.807

-Εκτιμήσεις για τη συχνότητα χρήσης από τον εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων/προτάσεων που καταγράφει ο ψυχολόγος στην έκθεση της ψυχολογικής αξιολόγησης

Όσον αφορά στην ερώτηση για τη συχνότητα χρήσης των προτάσεων της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης κατασκευάστηκαν πίνακες συχνοτήτων των απαντήσεων των δύο ειδικοτήτων. Οι πίνακες συχνοτήτων κατασκευάστηκαν ξεχωριστά για καθεμία από τις δύο ειδικότητες, καθώς η διαφορετική διατύπωση του ερωτήματος δεν επιτρέπει τις στατιστικές συγκρίσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες, παρουσιάζονται, όμως, μαζί για περιγραφικούς λόγους. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνά έως πολύ συχνά τις προτάσεις του ψυχολόγου, ενώ οι ψυχολόγοι πιστεύουν, από την πλευρά τους, ότι αυτό συμβαίνει σε πολύ μικρότερο ποσοστό.

Πίνακας 5. Συχνότητα χρήσης από τον εκπαιδευτικό των προτάσεων που καταγράφονται στην έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης

	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ (<15% των περιπτώσεων)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (15-40% των περιπτώσεων)	ΠΟΛΥ (41-65% των περιπτώσεων)	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ(>65% των περιπτώσεων)
Εκπαιδευτικοί	6 3%	8 4%	38 19%	70 36%	75 38%
Ψυχολόγοι	0	5 12%	20 47%	15 36%	2 5%

4.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Εκτιμήσεις για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου ως προς διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών

Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης για τις *γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου ως προς διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών* εφαρμόστηκε στατιστικός έλεγχος t που έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στις εκπαιδευτικές κατηγορίες έγινε έλεγχος επαναληπτικών μετρήσεων (within-subjects) που έδειξε ότι στο σύνολο των απαντήσεων οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των κατηγοριών μεγαλύτερες του .50 είναι στατιστικώς σημαντικές, $F(8)=86.912$, $p=.000$. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο ψυχολόγος διαθέτει λιγότερες γνώσεις όσον αφορά

στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=3.19, T.A.=1.077), στις κινητικές (M.O.=3.27, T.A.=1.014) και αισθητηριακές αναπηρίες (M.O.=3.29, T.A.=.983), ενώ διαθέτει πολλές γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά στα προβλήματα προσαρμογής (M.O.=4.24, T.A.=.764) και στις συναισθηματικές διαταραχές (M.O.=4.32, T.A.=.739).

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου ως προς διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών

Κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών	Εκπαιδευτική βαθμίδα	N	M.O.	T.A.
Ελαφριά ή μέτρια Ν.Υ.	Α΄Βάθμια	110	3.62	.908
	Β΄Βάθμια	92	3.80	.880
	Σύνολο	202	3.71	.885
Βαριά Ν.Υ.	Α΄Βάθμια	110	3.55	.983
	Β΄Βάθμια	92	3.75	.872
	Σύνολο	202	3.65	.941
Διαταραχές αυτιστικού φάσματος	Α΄Βάθμια	110	3.79	.930
	Β΄Βάθμια	92	3.93	.796
	Σύνολο	202	3.86	.883
Συναισθηματικές διαταραχές	Α΄Βάθμια	110	4.31	.787
	Β΄Βάθμια	92	4.32	.678
	Σύνολο	202	4.32	.739
Προβλήματα προσαρμογής	Α΄Βάθμια	109	4.18	.862
	Β΄Βάθμια	92	4.29	.655
	Σύνολο	201	4.24	.764
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	Α΄Βάθμια	110	3.07	1.07
	Β΄Βάθμια	92	3.27	1.08
	Σύνολο	202	3.19	1.07
Αισθητηριακές αναπηρίες	Α΄Βάθμια	105	3.22	.971
	Β΄Βάθμια	91	3.37	.996
	Σύνολο	196	3.29	.983
Κινητικές αναπηρίες	Α΄Βάθμια	110	3.18	1.01
	Β΄Βάθμια	92	3.34	1.01
	Σύνολο	202	3.27	1.01
Πολλαπλές αναπηρίες	Α΄Βάθμια	110	3.30	1.08
	Β΄Βάθμια	92	3.57	.881
	Σύνολο	202	3.44	.978

Επιθυμία για βοήθεια από τον ψυχολόγο ως προς διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών

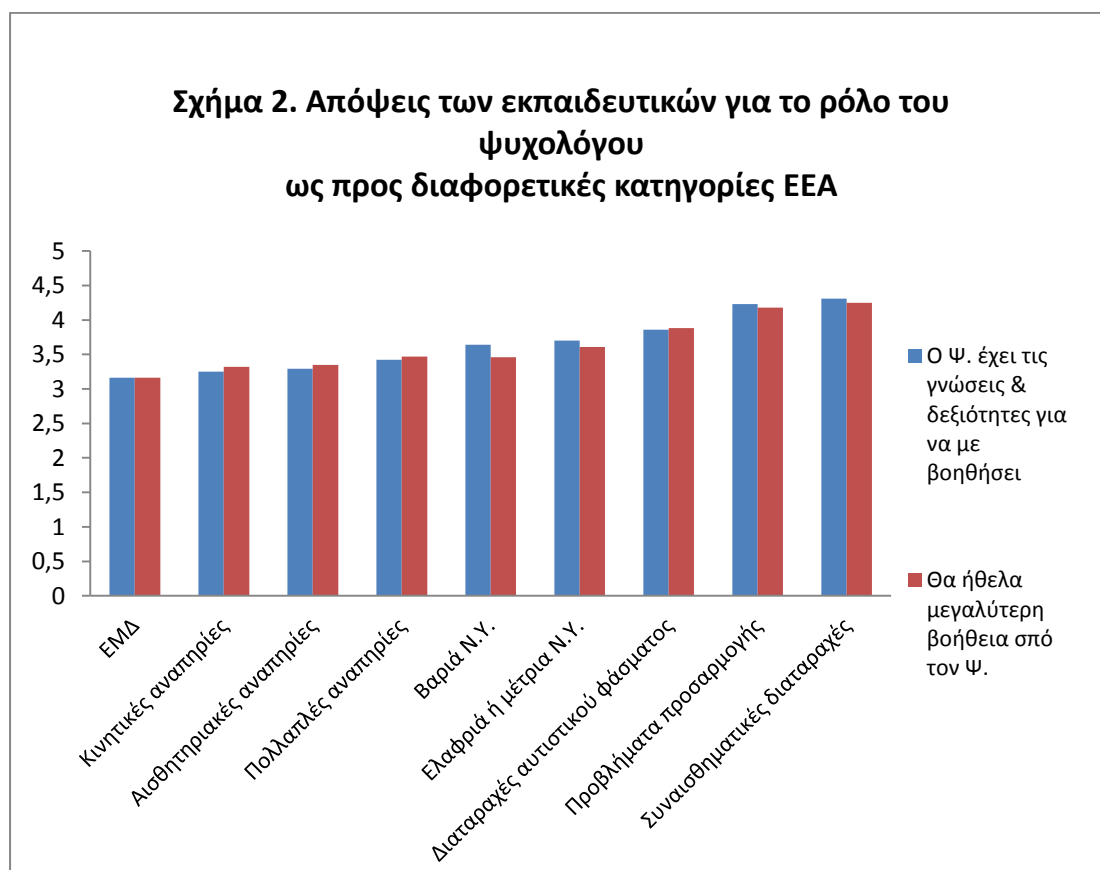
Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης ως προς το αν *θα ήθελαν να έχουν μεγαλύτερη βοήθεια από το ψυχολόγο για τις διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών* εφαρμόστηκε στατιστικός έλεγχος που έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στις εκπαιδευτικές κατηγορίες έγινε έλεγχος επαναληπτικών μετρήσεων (within-subjects) που έδειξε ότι στο σύνολο των απαντήσεων οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων όλων των επιμέρους κατηγοριών, εκτός από το ζεύγος ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση - κινητικές αναπηρίες είναι στατιστικώς σημαντικές $F(8)=66.900$, $p<.005$. Οι εκπαιδευτικοί (Πίνακας 7) δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι θα ήθελαν βοήθεια από τον ψυχολόγο όσον αφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=3.16, T.A.=1.164), στις κινητικές (M.O.=3.32, T.A.=1.099) και αισθητηριακές αναπηρίες (M.O.=3.35, T.A.=1.058), ενώ δηλώνουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό ότι θα ήθελαν βοήθεια όσον αφορά στις συναισθηματικές διαταραχές (M.O.=4.25, T.A.=.884) και στα προβλήματα προσαρμογής (M.O.=4.17, T.A.=.892).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερη βοήθεια από τον ψυχολόγο ως προς διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών

Κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών	Εκπαιδευτική βαθμίδα	N	M.O.	T.A.
ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση	A΄βάθμια	109	3.41	1.082
	B΄βάθμια	92	3.51	1.032
	Σύνολο	201	3.46	1.058
βαριά νοητική υστέρηση	A΄βάθμια	109	3.54	1.085
	B΄βάθμια	92	3.68	1.068
	Σύνολο	201	3.61	1.077
διαταραχή του αυτιστικού φάσματος	A΄βάθμια	109	3.79	1.019
	B΄βάθμια	92	3.99	.932
	Σύνολο	201	3.88	.983
συναισθηματικές διαταραχές	A΄βάθμια	109	4.30	.877
	B΄βάθμια	92	4.18	.876
	Σύνολο	201	4.25	.884

προβλήματα προσαρμογής	A' βάθμια	107	4.22	.925
	B' βάθμια	91	4.12	.854
	Σύνολο	198	4.17	.892
ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	A' βάθμια	109	3.09	1.206
	B' βάθμια	91	3.25	1.111
	Σύνολο	200	3.16	1.164
αισθητηριακές αναπηρίες	A' βάθμια	109	3.27	1.060
	B' βάθμια	92	3.46	1.053
	Σύνολο	201	3.35	1.058
κινητικές αναπηρίες	A' βάθμια	109	3.28	1.138
	B' βάθμια	92	3.35	1.058
	Σύνολο	201	3.32	1.099
πολλαπλές αναπηρίες	A' βάθμια	109	3.34	1.132
	B' βάθμια	92	3.63	.958
	Σύνολο	201	3.47	1.063

Το Σχήμα 2 απεικονίζει συγκριτικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δύο κλίμακες που αναφέρονται στις διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών.



Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του ψυχολόγου ως προς τις παραμέτρους σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των κλιμάκων

Παραγοντική εγκυρότητα

Για την εξαγωγή των παραγόντων των δύο κλιμάκων που εξετάζαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, **πρώτον**, για τις γνώσεις και δεξιότητες που έχει ο ψυχολόγος και, **δεύτερον**, για το πόσο **θα ήθελαν μεγαλύτερη βοήθεια από αυτόν**, ως προς τις 19 παραμέτρους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εφαρμόστηκε – ξεχωριστά για καθεμία από τις δύο κλίμακες- η μέθοδος ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες με ορθογώνια περιστροφή (τύπου varimax). Ο προσδιορισμός του αριθμού των παραγόντων έγινε βάσει του κριτηρίου του Kaiser, σύμφωνα με το οποίο λαμβάνονται υπόψη μόνον οι παράγοντες που έχουν ιδιοτιμή ίση ή μεγαλύτερη της μονάδας, και του κριτηρίου του Cattell, σύμφωνα με το οποίο το διάγραμμα «του αγκώνα» (screeplot) προτείνει τους διακριτούς παράγοντες. Για τη διάκριση των παραγόντων ελήφθησαν υπόψη οι ερωτήσεις με φορτίσεις ίσες ή μεγαλύτερες του .40. Η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin για την κλίμακα που αναφέρεται στις γνώσεις και δεξιότητες είναι .888 και για την κλίμακα που αναφέρεται στην επιθυμία για βοήθεια είναι .91. Το Bartlett's test of sphericity βρέθηκε στατιστικά σημαντικό. Σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια, αναδείχθηκαν τρεις διακριτοί παράγοντες, κοινοί και στις δύο κλίμακες: (α) Παράμετροι εκπαιδευτικής-διδασκτικής πράξης (β) Παράμετροι γνωστικού δυναμικού και γ) Παράμετροι κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης.

Στην **κλίμακα για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου** οι τρεις παράγοντες εξηγούν το 67,86 % του ποσοστού της διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας (εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη) ερμηνεύει το 51.36%, ο δεύτερος (γνωστικό δυναμικό) ερμηνεύει το 9.33% και ο τρίτος (κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη) το 7.17% της διακύμανσης ((βλ. Πίνακα 6).

Στην **κλίμακα της επιθυμίας για μεγαλύτερη βοήθεια από τον ψυχολόγο** οι τρεις παράγοντες εξηγούν το 74.92% του ποσοστού της διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας (εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη) ερμηνεύει το 58.09%, ο δεύτερος (γνωστικό δυναμικό) ερμηνεύει το 10.27% και ο τρίτος (κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη) το 6.56% της διακύμανσης ((βλ. Πίνακα 10).

Αξιοπιστία

Στους Πίνακες 8, 9, 10 και 11 παρουσιάζονται οι συνάφειες (βάσει συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) των ερωτήσεων της κάθε υποκλίμακας για τις **γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου** με τη συνολική βαθμολογία της αντίστοιχης υποκλίμακας. Οι συνάφειες είναι πολύ ικανοποιητικές καθώς κυμαίνονται από $r=.57$ ως $r=.81$. Οι δείκτες αξιοπιστίας *alpha* του Cronbach για τους τρεις παράγοντες για της κλίμακας για τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ψυχολόγου είναι *alpha*=.78 για τον παράγοντα της εκπαιδευτικής-διδασκτικής πράξης, *alpha*=.88 για τον παράγοντα γνωστικού δυναμικού και *alpha*=.76 για τον παράγοντα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης.

Αντίστοιχα στους Πίνακες 12, 13, 14 και 15 παρουσιάζονται οι συνάφειες (βάσει συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) των ερωτήσεων της κάθε υποκλίμακας για την **επιθυμητή βοήθεια από τον ψυχολόγο** με τη συνολική βαθμολογία της αντίστοιχης υποκλίμακας. Οι συνάφειες είναι πολύ ικανοποιητικές για τους δύο παράγοντες (εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη και γνωστικό δυναμικό) καθώς κυμαίνονται από $r=.65$ ως $r=.90$, ενώ είναι μέτριες για τον παράγοντα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης (από $r=.37$ έως $r=.51$). Οι δείκτες αξιοπιστίας *alpha* του Cronbach για τους τρεις παράγοντες της κλίμακας για την επιθυμία για βοήθεια από τον ψυχολόγο είναι *alpha*=.96 για τον παράγοντα της εκπαιδευτικής-διδασκτικής πράξης, *alpha*=.92 για τον παράγοντα γνωστικού δυναμικού και *alpha*=.66 για τον παράγοντα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης.

Πίνακας 8. Παραγοντική δομή της Κλίμακας για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου

Παρ. 1 Παρ. 2 Παρ. 3

Παράμετροι εκπαιδευτικής-διδασκτικής πράξης ($\alpha=.78$)			
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής	.70		
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής	.72		
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια	.64		
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει	.57		
Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής	.74		
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής	.68		
Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	.75		
Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	.78		
Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων	.81		
Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία	.79		
Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών	.62		
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης	.69		
Παράμετροι γνωστικού δυναμικού $\alpha=.88$			
Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας	.79		
Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων (αντίληψη, προσοχή)	.88		
Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)	.76		
Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)	.67		
Κοινωνικο-συναισθηματικές παράμετροι $\alpha=.76$			
Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών		.76	
Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών		.84	
Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή		.63	
Ιδιοτιμή	9.758	1.773	1.363
% διακύμανσης	51.36	9.332	7.172

Σημείωση: Παρουσιάζονται μόνο οι φορτίσεις που είναι ίσες ή μεγαλύτερες του .40.

Πίνακας 9. Συνάψεις των προτάσεων της υποκλίμακας για την εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη με τη συνολική βαθμολογία της υποκλίμακας αυτής

	Συνάψεια
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής	.76
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής	.77
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια	.73
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει	.65
Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής	.68
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής	.72
Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	.66
Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	.67
Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων	.67
Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία	.58
Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών	.57
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης	.27

Πίνακας 10. Συνάψεις των προτάσεων της υποκλίμακας για το γνωστικό δυναμικό με τη συνολική βαθμολογία της υποκλίμακας αυτής

	Συνάψεια
Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας	.71
Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων (αντίληψη, προσοχή)	.81
Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)	.75
Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)	.68

Πίνακας 11. Συνάψεις των προτάσεων της υποκλίμακας για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη με τη συνολική βαθμολογία της υποκλίμακας αυτής

	Συνάψεια
Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	.58
Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών	.66
Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή	.55

Πίνακας 12. Παραγοντική δομή της Κλίμακας για την επιθυμία για βοήθεια από τον ψυχολόγο

	Παρ. 1	Παρ. 2	Παρ. 3
Παράμετροι εκπαιδευτικής-διδασκτικής πράξης ($\alpha=.96$)			
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής			.82
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής			.83
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια			.75
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει			.75
Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής			.85
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής			.78
Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης			.65
Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης			.67
Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων			.86
Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία			.84
Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών			.64
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης			.73
Παράμετροι γνωστικού δυναμικού $\alpha=.92$			
Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας			.90
Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων (αντίληψη, προσοχή)			.90
Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)			.84
Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)			.62
Κοινωνικο-συναισθηματικές παράμετροι $\alpha=.66$			
Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών			.65
Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών			.74
Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή			.64
Ιδιοτιμή	11.036	1.951	1.247
% διακύμανσης	58.087	10.269	6.562

Σημείωση: Παρουσιάζονται μόνο οι φορτίσεις που είναι ίσες ή μεγαλύτερες του .40.

Πίνακας 13. Συνάψεις των προτάσεων της υποκλίμακας για την επιθυμία για βοήθεια στην εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη με τη συνολική βαθμολογία της υποκλίμακας αυτής

	Συνάφεια
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής	.84
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής	.85
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια	.83
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει	.82
Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής	.84
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής	.81
Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	.78
Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	.77
Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων	.87
Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία	.82
Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών	.72
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης	.75

Πίνακας 14. Συνάψεις των προτάσεων της υποκλίμακας για την επιθυμία για βοήθεια ως προς το γνωστικό δυναμικό των μαθητών με τη συνολική βαθμολογία της υποκλίμακας αυτής

	Συνάφεια
Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας	.84
Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων (αντίληψη, προσοχή)	.89
Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)	.90
Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)	.65

Πίνακας 15. Συνάψεις των προτάσεων της υποκλίμακας για την επιθυμία για βοήθεια ως προς την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με τη συνολική βαθμολογία της υποκλίμακας αυτής

	Συνάφεια
Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	.46
Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών	.51
Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή	.37

Εκτιμήσεις για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών/υποστηρικτικών προγραμμάτων

Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εφαρμόστηκε στατιστικός έλεγχος t που έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους τρεις παράγοντες (γνώσεις και δεξιότητες για την εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη, για το γνωστικό δυναμικό και για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη της κλίμακας έγινε έλεγχος επαναληπτικών μετρήσεων (within-subjects) που έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές [$F(2)=69.15$, $p=.000$] μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στους τρεις παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί γενικά εκτιμούν (Πίνακας 16) ότι ο ψυχολόγος διαθέτει λιγότερες γνώσεις για την εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη (M.O.=3.28, T.A.=.959) και περισσότερες για το νοητικό-γνωστικό δυναμικό (M.O.=3.77, T.A.=.772) και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. (M.O.=4.13, T.A.=.658).

Πίνακας 16. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα ως προς τους παράγοντες της κλίμακας για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου

Ο ψυχολόγος διαθέτει τις γνώσεις και δεξιότητες για:	Εκπαιδευτική βαθμίδα	N	M.O.	T.A.
Εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη	Α΄Βάθμια	108	3.26	.965
	Β΄Βάθμια	90	3.31	.957
	Σύνολο	198	3.28	.959
Νοητικό-γνωστικό δυναμικό	Α΄Βάθμια	108	3.83	.764
	Β΄Βάθμια	92	3.69	.778
	Σύνολο	200	3.77	.772
Κοινωνικο-συναισθηματικές παραμέτρους	Α΄Βάθμια	109	4.16	.616
	Β΄Βάθμια	91	4.09	.707
	Σύνολο	200	4.13	.658

Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή ως προς τις απόψεις τους για γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την εμπειρία (1-3 χρόνια, 4-6 χρόνια, 7-10 χρόνια και >10 χρόνια) που έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές [$F(2)=110.460$, $p=.000$]

ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με μικρότερη και με μεγαλύτερη εμπειρία. Ειδικότερα, όπως δείχνει ο Πίνακας 17, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 7-10 έτη διαφοροποιούνται από τις δύο υπο-ομάδες εκπαιδευτικών με λιγότερα χρόνια εμπειρίας εκφράζοντας τις πιο θετικές εκτιμήσεις για τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ψυχολόγου.

Πίνακας 17. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών ανά έτη εμπειρίας ως προς τους παράγοντες της κλίμακας για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου

Ο ψυχολόγος διαθέτει τις γνώσεις και δεξιότητες για:	Εμπειρία	N	M.O.	T.A.
Εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη	1-3 έτη	58	3.08	.755
	4-6 έτη	52	3.14	.786
	7-10 έτη	48	3.62	1.32
	>10 έτη	34	3.22	.815
	Σύνολο	192	3.26	.962
Νοητικό-γνωστικό δυναμικό	1-3 έτη	58	3.57	.762
	4-6 έτη	52	3.60	.856
	7-10 έτη	48	3.99	.697
	>10 έτη	34	3.96	.648
	Σύνολο	192	3.75	.773
Κοινωνικο-συναισθηματικές παραμέτρους	1-3 έτη	58	4.03	.654
	4-6 έτη	52	4.17	.620
	7-10 έτη	48	4.20	.651
	>10 έτη	34	4.05	.727
	Σύνολο	192	4.12	.660

Επιθυμία για βοήθεια από τον ψυχολόγο ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών/υποστηρικτικών προγραμμάτων

Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης ως προς το αν θα ήθελαν περισσότερη βοήθεια από τον ψυχολόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρησιμοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος t που έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων. Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους τρεις παράγοντες (γνώσεις και δεξιότητες για την εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη, για το γνωστικό δυναμικό και για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη) της κλίμακας έγινε έλεγχος επαναληπτικών μετρήσεων (within-subjects) που έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές $F(2)=82.14, p=.000$ μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών

στους τρεις παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί γενικά δηλώνουν (Πίνακας 18) λιγότερο ότι θα ήθελαν βοήθεια για την εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη (Μ.Ο.=3.16. Τ.Α.=.906) και περισσότερο για το νοητικό-γνωστικό δυναμικό (Μ.Ο.=3.66. Τ.Α.=.928) και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. (Μ.Ο.=4.03. Τ.Α.=.950).

Πίνακας 18. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα ως προς τους παράγοντες της κλίμακας βοήθειας από τον εκπαιδευτικό

Θα ήθελα μεγαλύτερη βοήθεια από τον ψυχολόγο για:	Εκπαιδευτική βαθμίδα	N	M.O.	T.A.
Εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη	Α΄Βάθμια	107	3.19	.961
	Β΄Βάθμια	89	3.18	.838
	Σύνολο	196	3.16	.906
Νοητικό-γνωστικό δυναμικό	Α΄Βάθμια	108	3.75	.927
	Β΄Βάθμια	92	3.53	.919
	Σύνολο	200	3.66	.928
Κοινωνικο-συναισθηματικές παραμέτρους	Α΄Βάθμια	107	4.02	.701
	Β΄Βάθμια	92	4.05	.943
	Σύνολο	199	4.03	.950

Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή ως προς την επιθυμία τους για μεγαλύτερη βοήθεια από τον ψυχολόγο χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την εμπειρία (1-3 χρόνια, 4-6 χρόνια, 7-10 χρόνια και >10 χρόνια) που έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με μικρότερη και με μεγαλύτερη εμπειρία (βλ. Πίνακα 19).

Πίνακας 19. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών ανά έτη εμπειρίας ως προς τους παράγοντες της κλίμακας βοήθειας από τον ψυχολόγο

Θα ήθελα μεγαλύτερη βοήθεια από τον ψυχολόγο για:	Εμπειρία	N	M.O.	T.A.
Εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη	1-3 έτη	59	3.14	.847
	4-6 έτη	52	3.00	.875
	7-10 έτη	48	3.36	.881
	>10 έτη	33	3.08	1.011
	Σύνολο	192	3.15	.896
Νοητικό-γνωστικό δυναμικό	1-3 έτη	61	3.58	.887
	4-6 έτη	52	3.48	.885
	7-10 έτη	49	3.84	.936
	>10 έτη	34	3.74	.993
	Σύνολο	196	3.65	.921
Κοινωνικο-συναισθηματικές παραμέτρους	1-3 έτη	61	4.07	.672
	4-6 έτη	52	4.08	.688
	7-10 έτη	48	4.02	.766
	>10 έτη	34	3.96	.847
	Σύνολο	195	4.04	.742

4.3 Οι απόψεις των ψυχολόγων

Εκτιμήσεις των ψυχολόγων για τις γνώσεις και δεξιότητές τους ως προς διαφορετικές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Οι ψυχολόγοι, σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων τους (Πίνακας 20), πιστεύουν ότι έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες για τις περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα προσαρμογής (M.O.=4.52, T.A.=.590), με συναισθηματικές διαταραχές (M.O.=4.43, T.A.=.728) και με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση (M.O.=4.27, T.A.=.872), ενώ πιστεύουν ότι έχουν σε μικρότερο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες για τις περιπτώσεις μαθητών με πολλαπλές (M.O.=2.91, T.A.=1.096), αισθητηριακές (M.O.=2.95, T.A.=1.180) και κινητικές αναπηρίες (M.O.=3.09, T.A.=1.235)

Πίνακας 20. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των ψυχολόγων για τις γνώσεις και δεξιότητές τους ως προς διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών

Κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών	N	M.O.	T.A.
1. Μαθητών με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση	44	4.27	.872
2. Μαθητών με βαριά νοητική υστέρηση	44	3.57	1.208
3. Μαθητών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος	44	3.77	1.008
4. Μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές	44	4.43	.728
5. Μαθητών με προβλήματα προσαρμογής	44	4.52	.590
6. Μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, δυσαριθμησία)	44	3.75	1.102
7. Μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες	44	2.95	1.180
8. Μαθητών με κινητικές αναπηρίες	44	3.09	1.235
9. Μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες	44	2.91	1.096

Δηλώσεις των ψυχολόγων για την επιθυμία τους να προσφέρουν μεγαλύτερη βοήθεια ως προς διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών

Οι ψυχολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα σε ποσοστά που κυμαίνονταν από 50% έως 57% δεν έδωσαν καμία απάντηση στις προτάσεις της κλίμακας, δηλώνοντας έτσι, σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν, την ταύτιση της επιθυμίας τους με αυτό που ήδη κάνουν στη δουλειά τους. Οι υπόλοιποι δήλωσαν (Πίνακας 21) ότι θα επιθυμούσαν πολύ έως πάρα πολύ να προσφέρουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές ((M.O.=4.52, T.A.=.511), με προβλήματα προσαρμογής (M.O.=4.45, T.A.=.510), (M.O.=3.09, T.A.=1.235) με

διαταραχή του αυτιστικού φάσματος (M.O.=4.00, T.A.=.957) και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=3.96, T.A.=.859), ενώ δήλωσαν σε μικρότερο βαθμό ότι θα επιθυμούσαν να προσφέρουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (M.O.=3.24, T.A.=1.300) και με βαριά νοητική υστέρηση (M.O.=3.54, T.A.=1.179).

Πίνακας 21. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων των ψυχολόγων για την επιθυμία τους να προσφέρουν μεγαλύτερη βοήθεια ως προς διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών

Κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών	N	M.O.	T.A.
1. Μαθητών με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση	24	4.17	.637
2. Μαθητών με βαριά νοητική υστέρηση	24	3.54	1.179
3. Μαθητών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος	25	4.00	.957
4. Μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές	23	4.52	.511
5. Μαθητών με προβλήματα προσαρμογής	22	4.45	.510
6. Μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, δυσαριθμησία)	24	3.96	.859
7. Μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες	25	3.64	1.114
8. Μαθητών με κινητικές αναπηρίες	24	3.63	1.013
9. Μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες	25	3.24	1.300

Εκτιμήσεις των ψυχολόγων για τις γνώσεις και δεξιότητές τους ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι ψυχολόγοι, σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων τους (Πίνακας 22), πιστεύουν ότι έχουν σε **πολύ μεγάλο βαθμό** τις γνώσεις και τις δεξιότητες για την εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας των μαθητών (M.O.=4.66, T.A.=.608), για την παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη (M.O.=4.43, T.A.=.728) και για την κοινωνική ανάπτυξη (M.O.=4.36, T.A.=.750), ενώ πιστεύουν ότι έχουν σε **μικρότερο βαθμό** τις γνώσεις και τις δεξιότητες για την επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία (M.O.=3.48, T.A.=.952), για την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων (M.O.=3.55, T.A.=.926) και για την παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής (M.O.=3.67, T.A.=1.040)

Πίνακας 22. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των ψυχολόγων για τις γνώσεις και δεξιότητές τους ως προς τις παραμέτρους σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών/υποστηρικτικών προγραμμάτων

Παράμετροι εκπαιδευτικών προγραμμάτων	N	M.O.	T.A.
1. Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας των μαθητών	44	4.66	.608
2. Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών (αντίληψη, προσοχή)	44	4.34	.805
3. Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)	44	4.34	.861
4. Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	44	4.36	.750
5. Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών	44	4.55	.627
6. Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής	44	4.18	.815
7. Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής	44	4.23	.743
8. Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια	44	4.23	.743
9. Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει	44	4.18	.756
10. Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)	44	3.98	1.067
11. Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής	44	3.70	1.103
12. Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής	44	3.67	1.040
13. Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή	44	4.30	.795
14. Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	44	4.02	.731
15. Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	44	4.09	.772
16. Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων	44	3.55	.926
17. Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία	44	3.48	.952
18. Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών	44	4.00	.926
19. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης	44	3.73	.845

Δηλώσεις των ψυχολόγων για την επιθυμία τους να προσφέρουν μεγαλύτερη βοήθεια ως προς τις παραμέτρους σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών/υποστηρικτικών προγραμμάτων

Οι ψυχολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα σε ποσοστά που κυμαίνονταν από 48% έως 57% δεν έδωσαν καμία απάντηση στις προτάσεις της κλίμακας, δηλώνοντας έτσι, σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν, την ταύτιση της επιθυμίας τους με αυτό που ήδη κάνουν στη δουλειά τους. Οι υπόλοιποι δήλωσαν (Πίνακας 23) ότι θα επιθυμούσαν **πολύ έως πάρα πολύ** να προσφέρουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς στις 16 από τις 19 παραμέτρους και **μέτρια έως πολύ** στις υπόλοιπες τρεις, δηλαδή στην παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής στην επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στην επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία.

Πίνακας 23. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των ψυχολόγων για την επιθυμία τους να προσφέρουν μεγαλύτερη βοήθεια ως προς τις παραμέτρους σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών/υποστηρικτικών προγραμμάτων

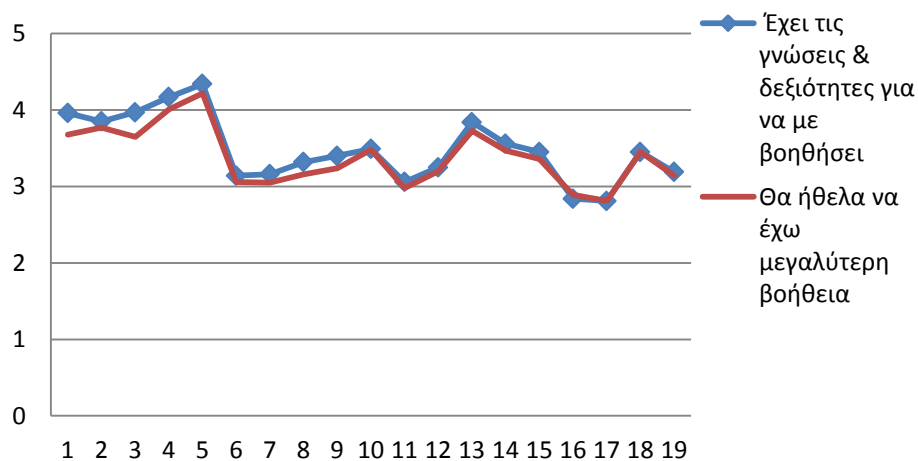
Παράμετροι εκπαιδευτικών προγραμμάτων	N	M.O.	T.A.
Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας των μαθητών	22	4.32	.780
Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών (αντίληψη, προσοχή)	22	4.27	.883
Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)	23	4.13	.869
Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	22	4.32	.716
Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών	22	4.55	.510
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής	23	4.17	.717
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής	23	4.17	.717
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια	23	4.26	.689
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει	21	4.14	.655
Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)	24	4.04	.955
Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής	23	3.83	1.072
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής	23	4.13	.869
Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή	23	4.57	.507
Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	24	4.42	.584
Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	24	4.42	.504
Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων	25	3.84	1.179
Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία	24	3.92	1.139
Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών	24	4.42	.584
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης	23	4.09	.793

4.3 Σύγκριση των εκτιμήσεων εκπαιδευτικών και ψυχολόγων ως προς τις παραμέτρους σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Παρόλο που η διαφορετική – αντίστοιχη προς καθεμία από τις δύο ειδικότητες- διατύπωση του αρχικού ερωτήματος των δύο υποκλιμάκων για τις παραμέτρους σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν επιτρέπει τη στατιστική σύγκριση των δύο ομάδων, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν περιγραφικά κάποια συγκριτικά στοιχεία. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, οι εκτιμήσεις των ψυχολόγων για τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους είναι σε όλες τις παραμέτρους υψηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ψυχολόγου είναι απόλυτα συνεπείς με την επιθυμία τους για βοήθεια από αυτόν (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των ψυχολόγων στο σχεδιασμό/υλοποίηση εκπ/κών προγραμμάτων



1. Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας των μαθητών
2. Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών (αντίληψη, προσοχή)
3. Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)
4. Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
5. Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών
6. Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής
7. Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής
8. Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια
9. Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει
10. Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)
11. Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής
12. Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής
13. Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή
14. Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης
15. Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης
16. Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων
17. Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία
18. Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών
19. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής για τη συμβολή του ψυχολόγου στην εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος ήταν η καταγραφή των απόψεων και των δύο ειδικοτήτων για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου σε μία σειρά από παραμέτρους που συνδέονται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η καταγραφή της επιθυμίας για λήψη και παροχή βοήθειας, αντίστοιχα, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ως προς τις δραστηριότητες που μπορεί να περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου και έχουν άμεση σχέση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι ψυχολόγοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ότι η εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες και η συμβουλευτική μαθητών για την καλύτερη σχολική προσαρμογή τους ανήκουν στο δικό τους ρόλο. Εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι συμφωνούν ότι οι δραστηριότητες που αφορούν στη συμπεριφορά των μαθητών, όπως ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση αντίστοιχων προγραμμάτων είναι σημαντικοί ρόλοι του ψυχολόγου, εύρημα αναμενόμενο, καθώς οι ψυχολόγοι, θεωρούνται ειδικοί στα θέματα συμπεριφοράς και κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (APA, 2011) και η συμβολή τους σε αυτές τις δραστηριότητες έχει αναγνωριστεί και σε άλλες ελληνικές έρευνες (Δημητροπούλου, κ.ά., 2006). Επίσης, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί δε διαφέρουν σημαντικά στις απόψεις τους για το ρόλο των πρώτων σε δραστηριότητες όπως η εισήγηση για εκπαιδευτική συμπερίληψη ή για αλλαγή της ΣΜΕΑΕ. Πάντως, η εισήγηση για εκπαιδευτική συμπερίληψη εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς ότι ανήκει μέτρια στο ρόλο του ψυχολόγου ενώ από τους ψυχολόγους μέτρια έως πολύ, εύρημα που μπορεί να ερμηνευθεί σε συνάρτηση με το ότι την κύρια ευθύνη για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη φέρει ο εκπαιδευτικός. (Dimakos, 2006). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ανήκουν λιγότερο (λίγο έως μέτρια) στο ρόλο του ψυχολόγου οι δραστηριότητες του σχεδιασμού και της αξιολόγησης ακαδημαϊκών προγραμμάτων, καθώς και της συμμετοχής στο ΑΠ με προτάσεις για τα γνωστικά αντικείμενα και τις διδακτικές μεθόδους, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τη σύγχρονη θεώρηση για τον πολυδιάστατο ρόλο του ψυχολόγου (Ysseldyke, 2006. NASP, 2010), αλλά συμφωνεί

με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Panske, 2008). Ως προς αυτούς τους ρόλους, χαμηλές είναι και οι εκτιμήσεις των ψυχολόγων, πιθανώς γιατί δεν νιώθουν αρκετά σίγουροι για τέτοιες παρεμβάσεις (Braden, 2001, Bramlett, 2002, Lowry, 1998).

Ως προς τις δραστηριότητες που μπορεί να περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου και συνδέονται έμμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι ψυχολόγοι εκτιμούν σε υψηλότερο βαθμό ότι ανήκουν στο ρόλο τους οι δραστηριότητες της διάγνωσης-κατάταξης σε κατηγορίες ειδικών αναγκών, της αξιολόγησης των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού και της παρουσίασης των αποτελεσμάτων σε γονείς, εκπαιδευτικούς ή άλλους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, εύρημα αναμενόμενο, αφού οι δραστηριότητες αυτές ανήκουν στα βασικά πεδία δραστηριοποίησης των ψυχολόγων (Νικολόπουλος, 2008. Χατζηχρήστου, 2011) Βέβαια, και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι αρκετά υψηλές ως προς τις παραπάνω δραστηριότητες, χαμηλότερες όμως από αυτές των ψυχολόγων. Όσον αφορά ειδικά στη διάγνωση/κατάταξη του παιδιού, που θεωρείται ως ο διαχρονικά σταθερός ρόλος των ψυχολόγων, οι εκπαιδευτικοί –κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- τη θεωρούν ως λιγότερο βασική δραστηριότητα σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Watkins, 2001, Gilman & Gabriel, 2004). Τα ευρήματα αυτά μπορούν να ερμηνευθούν από το ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν και οι ίδιοι ένα σημαντικό ρόλο στη διαγνωστική διαδικασία, καθώς διεξάγουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Παντελιάδου, 2011) και, επιπλέον, θεωρούν ότι μπορούν και πρέπει οι ίδιοι να ερμηνεύουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Roberts & Solomon, 1970).

Προς αυτή την κατεύθυνση συντείνουν και οι διαφορές που παρατηρούνται στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων για τις δραστηριότητες συμβουλευτικής-συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Όταν η διεπαγγελματική συμβουλευτική αναφέρεται σε δυσκολίες συμπεριφοράς και στην κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών και οι δύο ειδικότητες θεωρούν ότι αυτή ανήκει πολύ έως πάρα πολύ στο ρόλο του ψυχολόγου. εύρημα παρόμοιο με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Watkins, 2001, Gilman & Gabriel, 2004). Στην περίπτωση, όμως, της συμβουλευτικής-συνεργασίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης, μέσα στην τάξη οι εκτιμήσεις και των δύο ειδικοτήτων είναι χαμηλότερες, εύρημα που μπορεί να συνδεθεί με το δασκαλο-κεντρικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης (Dimakos, 2006) και την τάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να θεωρούν τους εαυτούς

τους σχεδόν αποκλειστικά υπεύθυνους για τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους (Theodore, et. al., 2002, αναφορά από Νικολόπουλος, 2007).

Το δεύτερο διερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στην έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης και τη σημασία της για την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ. Εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι θεωρούν ότι η έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης είναι πολύ βοηθητική για τον εκπαιδευτικό, εύρημα που δε συμφωνεί με το γεγονός ότι οι εκθέσεις ψυχολογικής αξιολόγησης βασίζονται σε τυποποιημένες ψυχομετρικές διαδικασίες και συχνά δεν περιέχουν συγκεκριμένες προτάσεις χρήσιμες για τη διδακτική πράξη (Αγαλιώτης, 2012) και με την άποψη ότι τα αποτελέσματα των τεστ, χρησιμεύουν μεν ως πλαίσιο αναφοράς, δεν διευκολύνουν, όμως, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Παντελιάδου, 2011). Ένα πολύ ενδιαφέρον εύρημα εδώ ήταν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τις προτάσεις που καταγράφει ο ψυχολόγος στην έκθεσή του πολύ έως πάρα πολύ, οι ψυχολόγοι από την πλευρά τους εξέφρασαν την εκτίμηση ότι αυτό συμβαίνει λιγότερο συχνά. Φαίνεται, επομένως, να υπάρχει μία διάσταση ανάμεσα στις δύο ειδικότητες, που πιθανώς υπονοεί την ύπαρξη χάσματος στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους (Thomas, et.al, 1995).

Το τρίτο διερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στο ρόλο του ψυχολόγου σε σχέση με διαφορετικές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ψυχολόγοι συμφωνούν γενικά ότι οι δεύτεροι έχουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά στις διαταραχές που σχετίζονται με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται όσον αφορά στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες για τις οποίες θεωρούν ότι οι ψυχολόγοι δεν έχουν τόσες πολλές γνώσεις. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών για βοήθεια από τον ψυχολόγο είναι συνεπής με τις εκτιμήσεις για τις γνώσεις και τις δεξιότητες, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι θα ήθελαν βοήθεια από τον ψυχολόγο όσον αφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιθυμία τους να δεχθούν βοήθεια όσον αφορά στις συναισθηματικές διαταραχές και στα προβλήματα προσαρμογής. Οι ψυχολόγοι, από την πλευρά τους νιώθουν λιγότερο σίγουροι για τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους ως προς τις περιπτώσεις της βαριάς νοητικής υστέρησης και των πολλαπλών αναπηριών, πιθανώς επειδή αυτές οι περιπτώσεις είναι χαμηλής συχνότητας (Wnek, et. al, 2008) σε σχέση με άλλες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και επειδή η εκπαίδευσή τους και η επαγγελματική τους

εμπειρία δεν τους έχει δώσει πολλές δυνατότητες για την υποστήριξη μαθητών με τέτοιες αναπηρίες. Ενδιαφέρον, επίσης, είναι το ότι περισσότεροι από τους μισούς δεν εξέφρασαν την επιθυμία να παρέχουν μεγαλύτερη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για καμία από τις κατηγορίες ΕΕΑ., εύρημα που μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως ένδειξη ότι οι ΣΨ είναι ικανοποιημένοι με όσα κάνουν στην καθημερινή τους πράξη και δεν ενδιαφέρονται να προσφέρουν μεγαλύτερη βοήθεια είτε ως ένδειξη ότι δεν έχουν διαθέσιμο χρόνο (Reschly, 2000) για να προσφέρουν περισσότερο.

Το τέταρτο διερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις εκτιμήσεις για το ρόλο του ψυχολόγου ως προς τις παραμέτρους σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στους εξής τρεις διακριτούς παράγοντες: (α) Παράμετροι εκπαιδευτικής-διδασκτικής πράξης (β) Παράμετροι γνωστικού δυναμικού και γ) Παράμετροι κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο ψυχολόγος διαθέτει πολλές γνώσεις και δεξιότητες για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και για το νοητικο-γνωστικό δυναμικό των μαθητών, ευρήματα που συμφωνούν με αυτά προηγούμενων κλασικών ερευνών (Gilmore & Chandy, 1973. Abel & Burke, 1985) και με τις κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαίδευση και εξειδίκευση των σχολικών ψυχολόγων (NASP, 2009, 2010) και λιγότερες γνώσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διδακτική πράξη που συσχετίζεται με ευρήματα όπως αυτά των Arrivett et.al. (2007) για τη μέτρια σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχή των ψυχολόγων σε δραστηριότητες όπως τα ΕΕΠ και αποτελεί ένδειξη ότι ο πραγματικός ρόλος του ΣΨ στην Ελλάδα, όπως συμβαίνει και σε άλλες χώρες ((Powers, et. al., 2008 Ball, et.al., 2011), απέχει από τις επίσημες περιγραφές του κλάδου για ένα διευρυμένο ρόλο του ΣΨ στην εκπαιδευτική διαδικασία, περιγραφές που διατυπώνονται κυρίως στις χώρες που έχουν μακρά παράδοση στη ΣΨ (Jimerson, et.al., 2007). Οι μέτριες εκτιμήσεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου στις παραμέτρους της εκπαιδευτικής-διδασκτικής πράξης συμφωνούν τόσο με τις μέτριες εκτιμήσεις που εξέφρασαν παραπάνω για τις γνώσεις και τις δεξιότητές του ως προς τις δραστηριότητες που συνδέονται άμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα (σχεδιασμός ΑΠ, καθορισμός στόχων κλπ) όσο και με τα δεδομένα άλλων ερευνών (Panske, 2008).

Οι ψυχολόγοι, από την πλευρά τους εκτιμούν πολύ έως πάρα πολύ ότι έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες ως προς τις παραμέτρους που αναφέρονται στο νοητικο-γνωστικό δυναμικό και στην αξιολόγησή του (εκτίμηση νοητικής

ικανότητας, αντιληπτικών ικανοτήτων και γνωστικών λειτουργιών και ως προς τις παραμέτρους της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης για τις οποίες μπορούν να παρέχουν με ευκολία τις κατάλληλες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς, εύρημα που συμφωνεί τόσο με τις θεωρητικές κατευθύνσεις για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου (.Χατζηχρήστου, 2011) όσο και με την περιγραφή των καθηκόντων τους στη νομοθεσία (ΦΕΚ 1503, 2001). Για ορισμένες από τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής-διδασκτικής πράξης οι ψυχολόγοι, όπως έχουν δείξει και προηγούμενες έρευνες (Lowry, 1998), εμφανίζονται λιγότερο σίγουροι για τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Μία πιθανή ερμηνεία για τις σχετικά χαμηλές εκτιμήσεις τους για παραμέτρους, όπως η παροχή -με βάση την αξιολόγηση του μαθητή- πολύ συγκεκριμένων και εκπαιδευτικά χρήσιμων πληροφοριών και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης, είναι ότι η εκπαίδευσή τους δεν τους έχει δώσει τα απαραίτητα εφόδια για αυτές. Όπως έχει επισημανθεί (Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 2000, αναφορά από Χατζηχρήστου, 2011, σ. 61) οι Έλληνες ψυχολόγοι έχουν ετερογενές θεωρητικό υπόβαθρο και συνήθως ακολουθούν το κλινικό μοντέλο στη δουλειά τους. Ως προς την επιθυμία για παροχή μεγαλύτερης βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς στις παραπάνω παραμέτρους, οι μισοί και περισσότεροι ψυχολόγοι δεν απάντησαν και πάλι, εύρημα συνεπές με αυτό της προηγούμενης κλίμακας. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι –για όσους ψυχολόγους έδωσαν απαντήσεις- η επιθυμία για παροχή βοήθειας προς τον εκπαιδευτικό είναι σε όλες τις παραμέτρους μεγαλύτερη από τις εκτιμήσεις για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν, ένδειξη ότι αρκετοί ψυχολόγοι έχουν τη διάθεση να διευρύνουν το ρόλο τους και τις υπηρεσίες που παρέχουν, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτές και δραστηριότητες για το σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Το τελευταίο διερευνητικό ερώτημα αφορούσε την εμπειρία στην ειδική αγωγή και τη βαθμίδα στην οποία εργάζονταν οι συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία εξέφρασαν πιο θετικές εκτιμήσεις για τις γνώσεις και δεξιότητες του ψυχολόγου και, ει., εύρημα που συμφωνεί με τις αντίστοιχες διαπιστώσεις των Knoff et.al.(1995) για τη θετική επίδραση της διδασκτικής εμπειρίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των ΣΨ. φαίνεται να έρχεται, όμως, σε αντίθεση με έρευνες που βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί με τη μικρότερη εμπειρία έχουν θετικότερες εκτιμήσεις για το ΣΨ (Gilmore & Chandy, 1973) και με έρευνες που δεν επιβεβαίωσαν την επίδραση της διδασκτικής εμπειρίας (Ford & Migles, 1979). Τα ευρήματα για την επίδραση της εμπειρίας πρέπει να αντιμετωπιστούν με επιφύλαξη

γιατί η επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών δεν ήταν σταθερή, αφού δεν βρέθηκε να επηρεάζει την επιθυμία τους για παροχή μεγαλύτερης βοήθειας από τον ψυχολόγο. Τέλος, όπως και σε άλλες έρευνες (MacKay, 1994. Knoff, et.al., 1995) η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί, δε διαφοροποίησε τις απόψεις τους, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις.

Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δίνουν μια σχετικά σαφή εικόνα για τους πραγματικούς και επιθυμητούς ρόλους του ΣΨ, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι που εργάζονται στην ειδική αγωγή.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο ψυχολόγος έχει σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τις κύριες δραστηριότητες του ρόλου του (αξιολόγηση νοητικής ικανότητας, αντιληπτικών και γνωστικών λειτουργιών συμβουλευτική μαθητών) και, επομένως, μπορεί να συνεισφέρει έμμεσα στην εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών, αλλά δεν έχει στον ίδιο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες που συνδέονται άμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν κάποια διεύρυνση του ρόλου του ψυχολόγου έτσι ώστε να τους παρέχει μεγαλύτερη βοήθεια σε θέματα που σχετίζονται κυρίως με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά και την προσαρμογή των μαθητών και πολύ λιγότερο για θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Φαίνεται, ακόμα, να αναγνωρίζουν τη δυνατότητα του ψυχολόγου να συμβάλλει σε αποτελεσματικότερα προγράμματα παρέμβασης, κυρίως για τη συμπεριφορά και λιγότερο για τη μάθηση, συμμετέχοντας στην αξιολόγησή τους. Η επιθυμία τους για συνεργασία με τον ψυχολόγο είναι απόλυτα συνεπής προς τις εκτιμήσεις τους για τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Επιζητούν, δηλαδή, τη βοήθεια του ψυχολόγου μόνο για τις περιπτώσεις εκείνες για τις οποίες εκτιμούν ότι ο ψυχολόγος με βάση τις γνώσεις και τις δεξιότητές του μπορεί πραγματικά να τους βοηθήσει.

Από την πλευρά τους οι ψυχολόγοι εκτιμούν σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό ότι ανήκουν στο ρόλο τους οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που αφορούν έμμεσα τα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως η διάγνωση-κατάταξη των παιδιών, η πολύπλευρη αξιολόγηση τους και η συμβουλευτική-συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση όχι μόνο των δυσκολιών συμπεριφοράς αλλά και των δυσκολιών μάθησης. Ως προς τις δραστηριότητες που αναφέρονται άμεσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα οι ψυχολόγοι εκτιμούν ότι η εκπαίδευση μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες και ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση προγραμμάτων για τη

συμπεριφορά, είναι δραστηριότητες που ανήκουν πολύ στο ρόλο τους., ενώ οι σχετικές με τις ακαδημαϊκές παρεμβάσεις δραστηριότητες φαίνεται ότι δεν αναγνωρίζονται στο ίδιο βαθμό ως κομμάτι του ρόλου τους. Επίσης, οι ψυχολόγοι εκτιμούν ότι έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για όλες τις κοινωνικο-συναισθηματικές παραμέτρους του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών/υποστηρικτικών προγραμμάτων. Υψηλές είναι οι εκτιμήσεις τους και για τις γνώσεις τους στις παραμέτρους του γνωστικού δυναμικού αλλά και για ορισμένες από τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής-διδασκτικής πράξης. Οι πιο χαμηλές εκτιμήσεις τους αφορούν την επιλογή διδακτικών μεθόδων, των μέσων και υλικών της διδασκαλίας και της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Τέλος, όσον αφορά τους επιθυμητούς τους ρόλους, αρκετοί ψυχολόγοι δείχνουν πιο ανοιχτοί στη διεύρυνση του ρόλου τους έτσι ώστε να συμμετέχουν με ουσιαστικό τρόπο και στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ακόμη και όταν αξιολογούν ότι δεν έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις γνώσεις και τις δεξιότητες για δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι μισοί, περίπου, δηλώνουν πρόθυμοι να παρέχουν μεγαλύτερη βοήθεια για την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ.

Συμβολή και περιορισμοί της παρούσας έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών και ψυχολόγων για τη συμβολή του ψυχολόγου στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, ειδικότερα, στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής συμβάλλουν στον εμπλουτισμό των δεδομένων για το ρόλο του ΣΨ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και, συγκεκριμένα, στην Ειδική Αγωγή και παρέχουν πληροφορίες για τους πραγματικούς και επιθυμητούς ρόλους των ψυχολόγων, όπως τους βλέπουν οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μαζί τους. Δίνουν, ακόμη, χρήσιμες ενδείξεις για τα στοιχεία που θα πρέπει να περιληφθούν στα προγράμματα σπουδών ή επιμόρφωσης (για όσους ήδη εργάζονται στην Ειδική Αγωγή) τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολόγων, προκειμένου να προωθηθεί η έννοια της συνεργασίας μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για την παροχή ποιοτικότερων και αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όπως επισημαίνει ο Dimakos (2006) για τις επόμενες γενιές εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να διευρυνθούν τα

μαθήματα ψυχολογίας στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών, με έμφαση στην εκπαιδευτική και σχολική ψυχολογία, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο προετοιμασμένοι να δουλέψουν με τους σχολικούς ψυχολόγους. Όσον αφορά στην εκπαίδευση των ψυχολόγων είναι απαραίτητο να περιληφθούν στα μεταπτυχιακά προγράμματα Σχολικής Ψυχολογίας σπουδών τους γνωστικά αντικείμενα, όπως η ανάπτυξη και αξιολόγηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, η αποτελεσματική διδασκαλία και η επιλογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών/υποστηρικτικών παρεμβάσεων (Ball, et.al, 2011). Είναι σημαντικό ακόμα να περιληφθεί και η εξοικείωση με νέες μεθόδους αξιολόγησης (Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς, Αξιολόγηση με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα) για τις οποίες σήμερα, σε πολλές περιπτώσεις, γνωρίζουν ελάχιστα (Powers, et.al. 2008). Έτσι θα μπορούν να λειτουργούν καλύτερα ακολουθώντας το μοντέλο του επιστήμονα - επαγγελματία ο οποίος μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις για το σχεδιασμό, την εφαρμογή, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση παρεμβάσεων (Kratochwill, et.al., 2000) που έχουν ερευνητική τεκμηρίωση ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Kratochwill, et.al., 2000, Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης ήταν ότι ο σχετικά μικρός αριθμός ψυχολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα. Παρόλο που ήταν ικανοποιητικός σε σχέση με το συνολικό αριθμό ψυχολόγων που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ, δεν επέτρεψε τον έλεγχο της επίδρασης που μπορεί να έχουν στις εκτιμήσεις τους, μεταβλητές, όπως η μεταπτυχιακή τους ειδίκευση και το πλαίσιο εργασίας τους (Hatzichristou, Polychroni & Georgouleas, 2007). Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον σε μία μελλοντική έρευνα να διερευνηθεί αν οι απόψεις των ψυχολόγων που εργάζονται στα ΚΕΔΔΥ διαφέρουν από αυτές των ψυχολόγων που εργάζονται σε σχολεία Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με τη δυσκολία σύγκρισης μεταξύ των δύο ειδικοτήτων, λόγω του τρόπου κατασκευής των ερωτηματολογίων. Η διαφορετική διατύπωση του εισαγωγικού ερωτήματος στις δύο από τις τέσσερις κλίμακες (εκτιμήσεις για τις διαφορετικές κατηγορίες ΕΕΑ και εκτιμήσεις για τις παραμέτρους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων), αν και μεθοδολογικά επιβεβλημένη, δεν επέτρεψε την ανίχνευση στατιστικώς σημαντικών διαφορών και υποχρεωτικά η μελέτη περιορίστηκε στην περιγραφική σύγκριση μεταξύ των δύο ειδικοτήτων ως προς τις απαντήσεις τους στις κλίμακες με τη διαφορετική

διατύπωση. Για τον εμπλουτισμό αυτών των δεδομένων θα ήταν πολύ χρήσιμη μία ποιοτική έρευνα .

Ακόμα, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας εξετάστηκαν μόνο οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων. Η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών, όμως, και η συνεργασία του ψυχολόγου με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται και από το ρόλο και τις απόψεις άλλων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και, κυρίως των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων (Taylor & Harrington, 2003). Κατά συνέπεια για την πληρέστερη διερεύνηση της συνεργασίας των ψυχολόγων με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να ελεγχθεί και ο ρόλος των άλλων ειδικοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abel, R.R. & Burke, J.P. (1985). Perceptions of School Psychology services from a staff perspective. *Journal of School Psychology*, 23, 121-131.
- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Απόφαση Αριθμ. 27922/Γ6 (2007). Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φ.Ε.Κ. Β', 449/14.3.2007.
- Απόφαση Γ6/4494 (2001). Κανονισμός λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ. των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτών. ΦΕΚ Β' 1503/8.1.2001.
- Απόφαση Αριθ. Φ. 353.1/3246 (2002). Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων. ΦΕΚ Β' 1349/16.10.2002.
- American Psychological Association (2011). *Archival Definition of the Specialty of School Psychology*. Ανακτήθηκε από: <http://www.apadivisions.org/division-16/about/definition.aspx>
- Arrivett, D.L., Rust, J.O., Brissie, J.S. & Dansby, V.S. (2007). Special education teachers' perceptions of school psychologists in the context of individualized education program meetings. *Education*, 127, 378-388.
- Bailey, J. (1998) Medical and psychological models in special needs education. Στο: C. Clark, A. Dyson and A. Millward (eds.) *Theorising special education*. London: Routledge.

- Ball, C. Pierson, E. & McIntosh, D. E. (2011). The Expanding Role of School Psychology. Στο M. A. Bray, T. J. Kehle (Eds.) *The Oxford Handbook of School Psychology*, pp. 47-62. NY: Oxford University Press.
- Berninger, V.W., Fayol, M. & Alston-Abel, N. (2011). Academic Interventions: What School Psychologists Need to Know for Their Assessment and Problem Solving Consultation Roles. Στο M. A. Bray, T. J. Kehle (Eds.) *The Oxford Handbook of School Psychology*, pp. 553-565. NY: Oxford University Press.
- Braden, J.S., DiMarino-Linnen, E. & Good, T.L. (2001). Schools, Society, and School Psychologists: History and Future Directions. *Journal of School Psychology*, 39(2), 203–219.
- Bramlett, R.K., Murphy, J.L, Johnson, J., Wallingsford, L. & Hall, J.D. (2002). Contemporary Practices in School Psychology: A National Survey of Roles and Referral Problems. *Psychology in the Schools*, 39(3), 327-335.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B., Schulte, A.C. (2006) *Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική: εισαγωγή στη θεωρία και στην πράξη*. (Επιστ. Επιμ: Χατζηγηρήστου, Χ. Γ., Μτφρ. Λαμπροπούλου, Αικ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γρηγοράτου, Κ. (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για την αναγκαιότητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πάτρα: Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
- Corkum, P. French, F. & Dorey, H. (2007). School Psychology in Nova Scotia. A Survey of Current Practices and Preferred Future Roles. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 108-120.
- Cramer, S. H. (1966). The roles of the secondary school counselor and the secondary school psychologist as perceived by educators of counselors and by educators of school psychologists. *Journal of School Psychology*, IV(4), 37-42.
- Δεληγιάννης, Ν. & Κολτσίδας, Π. (2007). Η Παιδαγωγική αξία του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης: 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή*, σ.108-119. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Δημητροπούλου, Π., Γιαβρίμης, Π. & Χατζηχρήστου, Χ. (2006). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα ελληνικά σχολεία και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική- Σχολική ψυχολογία*. Τόμος Γ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dimakos, I.C. (2006). The Attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counselling Services. *School Psychology International*, 27(4), 415-425.
- Fagan, T.K. & Wise, P.S.(2000). *School Psychology: Past, Present and Future*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP).
- Farrell, P. (2010). School Psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, 31(6), 581-598.
- Farrell, P. Jimerson, S.R., Kalambouka, A. & Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International*, 26(5), 525-544.
- Ford, J. D., & Migles, M. (1979). The role of school psychologist: Teachers' preferences as a function of personal and professional characteristics. *Journal of School Psychology*, 17(4), 372-377.
- Forlin, C. (2010). The role of the school psychologist in inclusive education for ensuring quality learning outcomes for all learners. *School Psychology International*, 31(6), 617-630.
- Fuchs, D. & Deshler, D.D. (2007). What We Need to Know About Responsiveness To Intervention (and Shouldn't Be Afraid to Ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129–136.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L. & Young, C.L. (2003). Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157–171.
- Galloway, D. (1998). Special education in the United Kingdom: educational psychologists and the effectiveness of special education. *School Psychology Review*, 27(1), 77-83.

- Gilman R., & Medway, F. J. (2007). Teachers' perceptions of school psychology: A comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 145-161.
- 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.
- Gilmore, G.E. & Chandy, J. (1973). Teachers' perceptions of school psychological services. *Journal of School Psychology*, 11(2), 139-147.
- Gresham, F.M. (2011). Response to Intervention: Conceptual Foundations and Evidence-Based Practices. Στο M. A. Bray, T. J. Kehle (Eds.) *The Oxford Handbook of School Psychology*, pp. 607-618. NY: Oxford University Press.
- Hanchon, T.A. & Fernald L.N. (2013). The provision of counseling services among school psychologists: an exploration of training, current practices and perceptions. *Psychology in the Schools*, 50(7), 651-671.
- Hatzichristou, C., Polychroni, F. Georgouleas, G. (2007). School Psychology in Greece. Στο: S. R. Jimerson, T.D. Oakland, P.T. Farrell (Eds.) *The Handbook of International School Psychology*, pp. 135-157. Thousand Oaks: Sage Publications..
- Jimerson, S., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H. & Stewart, K. (2008). Where in the world is School Psychology?: Examining evidence of School Psychology around the globe. *School Psychology International*, 29, 131-144.
- Jimerson, S.R., Craydon, K., Curtis, M. J. & Staskal, R. (2007). The International School Psychology Survey: Insights from School Psychologists Around the World. Στο: S. R. Jimerson, T.D. Oakland, P.T. Farrell (Eds.) *The Handbook of International School Psychology*, pp. 481-500. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jimerson, S.R., Oakland, T.D. & Farrell, P.T. (2007). School Psychology International: Synthesis of Findings Στο: S. R. Jimerson, T.D. Oakland, P.T. Farrell (Eds.) *The Handbook of International School Psychology*, pp. 501-509. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Kratochwill, T. R. & Callan Stoiber, K. (2000). Empirically Supported Interventions and School Psychology: Conceptual and Practical Issues-Part II. *School Psychology Quarterly*, 15(2), 233-253.
- Knoff, H.M., Sullivan, P., & Liu, D. (1995). Teachers' ratings of effective school psychology consultants: An exploratory factor analysis study. *Journal of School Psychology*, 33, 39-57.
- Kourkoutas, E.E. & Xavier, M.R. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: a paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219.
- Κωνσταντίνου, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Χατζηχρήστου, Χ. (2005). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα ελληνικά σχολεία και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου: Οι αντιλήψεις των μαθητών. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική- Σχολική ψυχολογία*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Αικ., Γιαβρίμης, Π. & Χατζηχρήστου, Χ. (2006). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα ελληνικά σχολεία και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου: Οι αντιλήψεις των γονέων. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική- Σχολική ψυχολογία*. Τόμος Γ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lau, M.Y., Sieler, J.D., Muyskens, P., Canter, A. Vankeuren, B. & Marston, D. (2006). Perspectives on the Use of the Problem-Solving Model from the viewpoint of a school psychologist, administrator, and teacher from a large Midwest urban school district. *Psychology in the School*, 43(1), 117-127.
- Lowry Stevenson R. (1998). *Role and Functions of School Psychologists in Virginia: A ten-year follow-up*. Unpublished Dissertation. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- MacKay, T.A.W.N. & Boyle, J.M. (1994). Meeting the needs of pupils with learning difficulties. What do primary and secondary schools expect of their educational psychologists? *Educational Research*, 36(2), 187-196.

- Maher, C.A. (1979). School Psychologists and Special Education Program Evaluation: Contributions and Considerations. *Psychology in the Schools*, 16(2), 240-245.
- Merrell, K.W., Ervin, R.A., Peacock, G. G. (2012). *School Psychology for the 21st Century, Second Edition: Foundations and Practices*(2nd edition). NY: The Guilford Press.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Στογιαννίδου, Α. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα. Εκδόσεις: Τυπωθήτω.
- National Association of School Psychologists (2006).*The Role of the School Psychologist in the RTI Process*. Bethesda, MD: Author. Ανακτήθηκε από: <http://www.nasponline.org>
- National Association of School Psychologists (2009). *School Psychologists' Involvement in Assessment* (Position Statement). Bethesda, MD: Author. Ανακτήθηκε από:<http://www.nasponline.org>
- National Association of School Psychologists (2010). *School Psychologists: Improving Students and School Outcomes*. Bethesda, MD: Author. Ανακτήθηκε από: <http://www.nasponline.org>
- National Association of School Psychologists (2010b).*Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services*. Bethesda, MD: Author. Ανακτήθηκε από: <http://www.nasponline.org>
- Νικολόπουλος, Δ. Σ. (2007). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο: Η «υποβαθμισμένη» συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Ψυχολογία*, 14(1), 58-75.
- Νικολόπουλος, Δ. Σ. (2008). Σχολική ψυχολογία. Ρόλοι και αρμοδιότητες στο πλαίσιο συγχρόνων εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο: Δ. Σ. Νικολόπουλος (επιμ.έκδ.) *Σχολική Ψυχολογία: Εφαρμογές στο Σχολικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος.
- Νομικό Συμβούλιο του Κράτους (2011). *Γνωμοδότηση 458/2011*. Ανακτήθηκε από: et.diavgeia.gov.gr/f/nsk/ada/B49ΛΟΡΡΕ-ΠΜΦ
- Νόμος 1894 (1990). *Συγκρότηση και Λειτουργία των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων*. ΦΕΚΑ', 110/27.8.1990.

- Νόμος 2817 (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. Α', 78/14.3.2000.
- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚΑ', 199/2.10.2008.
- Oakland, Th. (2007). *School Psychology*. In C.R. Reynolds & E. Fletcher-Jansen *Encyclopedia of Special Education, Vol.3, 1800-1801*.
- Panske, K. M. (2008). *Perceptions of School Psychologists: A Survey of Teachers from Two States*. Thesis submitted for the Education Specialist Degree in School Psychology. University of Wisconsin-Stout.
- Παντελιάδου, Σ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Στοιχεία αποτελεσματικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας*. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης: 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 119-132.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*; Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες; Στο Σ., Παντελιάδου & Β. Αργυρούπουλος (Επιστ. Επιμ.) *Ειδική Αγωγή Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, σ.13-28. Αθήνα: Πεδίο.
- Πατσιοδήμου, Α.,Κωτούλας, Β.Μπότσας, Γ.&Βεκύρη, Ι. (χ.χ.). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Στο Σ. Παντελιάδου *Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://www.dyskolies.gr/files/articles/aksiologisi-panteliadoy.pdf>
- ΠΔ 301 (1996). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής*. ΦΕΚ 208 .Τ. Α'/29-8-1996.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2007). *Understanding, Developing and Writing Effective IEPs*. Thousand Oaks, California: Cornwin Press.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2008). *Understanding Assessment in the Special Education Process*. Thousand Oaks, California: Cornwin Press.

- Powers, K. Hagans, K.&Busse, R.T. (2008).School Psychologists as Instructional Consultants in Response-to-Intervention Model. *The California School Psychologist*, 13, 41-53.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (Επιστ. Υπεύθ.) (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Πούλου, Μ. (2002). Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 140-155.
- Reschly, D.J. (2000). The Present and Future Status of School Psychology in the United States. *School Psychology Review*, 29(4), 507-522.
- Roberts, R.D., & Solomons, G. (1970). Perceptions of the duties and functions of the School psychologist. *American Psychologist*, 25, 544-549.
- Rose, R. (2007). Curriculum considerations in meeting special educational needs. Στο L. Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 295-306). London: SAGE Publications.
- Sacks, A.(2001).*Special education: a reference handbook*. Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO.
- Shapiro, E. S. (2006). Are we solving the big problems? *School Psychology Review*, 35(2), 260-265.
- Sheridan, M.S. & Gutkin, B.T. (2000). The ecology of School Psychology: Examining and changing Our Paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, 29(4), 485-502.
- Shriver, M.D., Kramer, J.J. & Garnet, M.1993).Parent Involvement in early childhood special education: Opportunities for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 30, 264-273.
- Slate, J.R. & Jones, C.H. (2000). Assessment Issues in Special Education.Στο: M.A. Winzer& K. Mazurek (Eds.).*Special Education in the 21st Century: Issues of Inclusion and Reform*, pp. 68-82. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2005). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Taylor, G. R. & Harrington, F., T. (2003). *Educating the Disabled. Enabling Learners in Inclusive Settings*. Oxford: Scarecrow Education.
- Thomas, C.C., Coren, V. I. & Morsink Voelker C. (1995). *Interactive teaming: consultation and collaboration in special programs*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall Inc.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρητικό Πλαίσιο*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/957>
- Τσιτσιμπής, Γ. (2010). ΚΔΑ(Υ) – ΚΕΔΔ(Υ) Η Χαμένη Νοσηματοδότηση του Ύψιλον (Υ) Πρόταση Επανακαθορισμού. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 50, 78-85.
- Watkins, M.W., Crosby, E.G., Pearson, J.L. (2001). Role of the School Psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International*, 22(1), 64-73.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs* (5th Ed.). London & NY: Routledge.
- Wnek, A.C., Klein, G. & Bracken, B.A. (2008). Professional Development Issues for School Psychologists. What's Hot, What's Not in the United States. *School Psychology International*, 29(2), 145-160.
- Wright, P.W.D. (2004). *The Individuals with Disabilities Education improvement Act: Overview, Explanation and Comparison*. Ανακτήθηκε από: www.wrightslaw.com
- Ysseldyke, J.E., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., Rosenfield, S., & Telzrow, C. (2006). *School Psychology: A Blueprint for Training and Practice III*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP).
- Χατζηχρήστου, Χ. (2006). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στη σχολική κοινότητα και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου: Συνδέοντας την έρευνα με την πράξη. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική-Σχολική ψυχολογία*. Τόμος Γ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηγηρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρηστάκης, Κ.Γ. (2006). *Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή (Τόμος Α')*. Αθήνα: Ατραπός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας, που προβλέπεται από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Ε.Κ.Π. του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (κατεύθυνση εκπαίδευσης ΑμΕΑ). Η εργασία έχει τίτλο «Διαστάσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών και ψυχολόγων στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με ειδικές ανάγκες» και στοχεύει στη διερεύνηση της συνεργασίας ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, διαμέσου του παρόντος ερωτηματολογίου επιδιώκεται η συγκέντρωση στοιχείων για τη διερεύνηση των απόψεων και των αναγκών των **εκπαιδευτικών** που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και σε ΚΕΔΔΥ, ως προς τη συνεργασία τους με ψυχολόγους.

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σύμφωνα με τις οδηγίες. Η συμπλήρωσή του είναι ΑΝΩΝΥΜΗ και θα διαφυλαχθεί το ΑΠΟΡΡΗΤΟ των πληροφοριών. Η συμπλήρωση απαιτεί 20-25 λεπτά. Για οτιδήποτε σχετικό μπορείτε να επικοινωνήσετε με τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια κ. Μαλαματή Τσαπουτζόγλου, στα τηλέφωνα 2310 997332, 6944 331968 και στην ηλεκτρονική διεύθυνση malamat@psy.auth.gr

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και τη συμβολή σας στην ολοκλήρωση της έρευνας!

Δημογραφικά στοιχεία: (σημειώστε X στο αντίστοιχο τετραγωνίδιο):

Φύλο Αντρας

Ηλικία 21- 31-40 41-50 50 και άνω

Νομός όπου εργάζεστε:.....

Σπουδές: (Επιλέξτε ό,τι ταιριάζει)

- Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Πτυχίο Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής (κατεύθυνση Ειδική Αγωγή)
- Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
- Άλλο πτυχίο ΑΕΙ
Προδιορίστε
- Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής
- Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής
- Μεταπτυχιακό
Προδιορίστε
- Διδακτορικό
Προδιορίστε

Σεμιναριακή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Διάρκεια σε ώρες:

Επαγγελματική εμπειρία σε ΣΜΕΑΕ, τμήμα ένταξης ή ΚΕΔΔΥ (ή σε άλλο φορέα ειδικής αγωγής)

Είναι η πρώτη χρονιά που εργάζομαι στην ειδική αγωγή

1-3 έτη 4-6 έτη 7-10 >10 έτη

Είδος εκπαιδευτικής μονάδας που εργάζεστε φέτος (σημειώστε X στο αντίστοιχο τετραγωνίδιο):

- | | |
|--|--------------------------|
| α) Ειδικό Δημοτικό
..... | <input type="checkbox"/> |
| β) Ειδικό Γυμνάσιο
..... | <input type="checkbox"/> |
| γ) Ειδικό Λύκειο
..... | <input type="checkbox"/> |
| δ) ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής..... | <input type="checkbox"/> |
| ε) Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπ/σης και Κατάρτισης) | <input type="checkbox"/> |
| στ) Τμήμα Ένταξης Δημοτικού..... | <input type="checkbox"/> |
| ζ) Τμήμα Ένταξης Γυμνασίου..... | <input type="checkbox"/> |
| η) Τμήμα Ένταξης Λυκείου
..... | <input type="checkbox"/> |
| θ) Τμήμα Ένταξης ΤΕΕ
..... | <input type="checkbox"/> |
| ι) ΚΕΔΔΥ.....
..... | <input type="checkbox"/> |

Άλλο

(προσδιορίστε).....

Πόσο καλά νομίζετε ότι γνωρίζετε τη δουλειά του Ψυχολόγου που εργάζεται στην ειδική αγωγή; (σημειώστε X στο αντίστοιχο τετραγωνίδιο)

ΚΑΘΟΛΟΥ

1

ΛΙΓΟ

2

ΜΕΤΡΙΑ

3

ΠΟΛΥ

4

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

5

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου που εργάζεται στην ειδική αγωγή οι παρακάτω δραστηριότητες; (σημειώστε X στο αντίστοιχο τετραγωνίδιο)

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
--	---------	------	--------	------	-----------

Διάγνωση – κατάταξη του παιδιού σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, γλωσσικό, μαθησιακό, κοινωνικό, συναισθηματικό)	1	2	3	4	5
Έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης	1	2	3	4	5
Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των τεστ σε γονείς, εκπαιδευτικούς κ.ά.	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση του παιδιού μέσα από παρατήρησή του κατά τη σχολική διαδικασία (π.χ. συμπεριφορά στην τάξη ή την αυλή)	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική μαθητών (ατομική-ομαδική) για την καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο	1	2	3	4	5
Εκπαίδευση μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την πορεία της συμβουλευτικής/υποστηρικτικής παρέμβασης με τους μαθητές	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική γονέων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς του παιδιού	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική γονέων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης του παιδιού	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική γονέων για την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής του παιδιού	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική γονέων για την προαγωγή της συνεργασίας οικογένειας – σχολείου	1	2	3	4	5
Εκπαίδευση εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα στο σχολείο για τα χαρακτηριστικά και την αντιμετώπιση των διαφορετικών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	1	2	3	4	5
Εκπαίδευση εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα στο σχολείο στην εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Παροχή προγραμμάτων πρόληψης μαθησιακών προβλημάτων σε μαθητές υψηλού κινδύνου	1	2	3	4	5
Παροχή προγραμμάτων πρόληψης συναισθηματικών και προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές υψηλού κινδύνου	1	2	3	4	5
Σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης συμπεριφοράς των παιδιών για το σχολείο και το σπίτι	1	2	3	4	5
Σχεδιασμός ακαδημαϊκών παρεμβάσεων (π.χ. για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας)	1	2	3	4	5

Συμμετοχή στο σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος για μαθητές ΕΑ με συγκεκριμένες προτάσεις για την επιλογή γνωστικών αντικειμένων και διδακτικών μεθόδων	1	2	3	4	5
Συμμετοχή στον προσδιορισμό στόχων για τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ)	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας Προγραμμάτων παρέμβασης για τη Συμπεριφορά	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας ακαδημαϊκών προγραμμάτων	1	2	3	4	5
Εισήγηση για εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	2	3	4	5
Εισήγηση για αλλαγή της ΣΜΕΑΕ που παρακολουθεί ο μαθητής	1	2	3	4	5
Διαχείριση κρίσεων μέσα στο σχολείο (π.χ. περιστατικά εκφοβισμού, απώλεια αγαπημένου προσώπου)	1	2	3	4	5

Ανεξάρτητα από το εάν συμβαίνει ή όχι στην καθημερινή πράξη, πιστεύω ότι ο ψυχολόγος έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να με βοηθήσει στην καλύτερη εκπαίδευση:

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Μαθητών με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση	1	2	3	4	5
Μαθητών με βαριά νοητική υστέρηση	1	2	3	4	5
Μαθητών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος	1	2	3	4	5
Μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές	1	2	3	4	5
Μαθητών με προβλήματα προσαρμογής	1	2	3	4	5
Μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, δυσαριθμησία)	1	2	3	4	5
Μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες	1	2	3	4	5
Μαθητών με κινητικές αναπηρίες	1	2	3	4	5
Μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες	1	2	3	4	5

Θα ήθελα να έχω μεγαλύτερη βοήθεια από τον ψυχολόγο για την καλύτερη εκπαίδευση:

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Μαθητών με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση	1	2	3	4	5
Μαθητών με βαριά νοητική υστέρηση	1	2	3	4	5
Μαθητών με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος	1	2	3	4	5
Μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές	1	2	3	4	5
Μαθητών με προβλήματα προσαρμογής	1	2	3	4	5
Μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, δυσαριθμησία)	1	2	3	4	5
Μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες	1	2	3	4	5
Μαθητών με κινητικές αναπηρίες	1	2	3	4	5

Μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες	1	2	3	4	5
--------------------------------	---	---	---	---	---

Ανεξάρτητα από το εάν συμβαίνει ή όχι στην καθημερινή πράξη, πιστεύω ότι ο ψυχολόγος έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να με βοηθήσει όσον αφορά στην:

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας των μαθητών	1	2	3	4	5
Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών (αντίληψη, προσοχή)	1	2	3	4	5
Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή	1	2	3	4	5
Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	1	2	3	4	5
Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	1	2	3	4	5
Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων	1	2	3	4	5
Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης	1	2	3	4	5

Θα ήθελα να έχω μεγαλύτερη βοήθεια από τον ψυχολόγο όσον αφορά στην:

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας των μαθητών	1	2	3	4	5
Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών	1	2	3	4	5

(αντίληψη, προσοχή)					
Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή	1	2	3	4	5
Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	1	2	3	4	5
Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	1	2	3	4	5
Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων	1	2	3	4	5
Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης	1	2	3	4	5

Υπάρχει ψυχολόγος στη σχολική μονάδα (ή στο φορέα ειδικής αγωγής) που εργάζεστε φέτος; ΝΑΙ - ΟΧΙ

Πόσο ικανοποιημένος/η είστε γενικά με τη συνολική προσφορά του ψυχολόγου της μονάδας όπου εργάζεστε;

ΚΑΘΟΛΟΥ

ΛΙΓΟ

ΜΕΤΡΙΑ

ΠΟΛΥ

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

1

2

3

4

5

Πόσο βοηθητικό θεωρείτε κάθε τμήμα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης;

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
αιτία παραπομπής	1	2	3	4	5
πληροφορίες ιστορικού	1	2	3	4	5
αποτελέσματα των τεστ	1	2	3	4	5
Προτάσεις	1	2	3	4	5

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα αποτελέσματα/προτάσεις που καταγράφει ο ψυχολόγος στην έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης;

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ (<15% των περιπτώσεων)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (15-40% των περιπτώσεων)	ΠΟΛΥ (41-65% των περιπτώσεων)	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ(>65% των περιπτώσεων)
1	2	3	4	5

Αν απαντήσατε ΠΟΤΕ ή ΣΠΑΝΙΑ στην προηγούμενη ερώτηση, παρακαλώ καταγράψτε σύντομα τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό:

1).....
.....

2).....
.....

3).....
.....

4).....
.....

Σας ευχαριστώ για τη συμβολή σας!

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας, που προβλέπεται από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Ε.Κ.Π. του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (κατεύθυνση εκπαίδευσης ΑμΕΑ). Η εργασία έχει τίτλο «Διαστάσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών και ψυχολόγων στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με ειδικές ανάγκες» και στοχεύει στη διερεύνηση της συνεργασίας ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, διαμέσου του παρόντος ερωτηματολογίου επιδιώκεται η συγκέντρωση στοιχείων για τη διερεύνηση των απόψεων και των αναγκών των **ψυχολόγων** που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και σε ΚΕΔΔΥ, ως προς τη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς.

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σύμφωνα με τις οδηγίες. Η συμπλήρωσή του είναι ΑΝΩΝΥΜΗ και θα διαφυλαχθεί το ΑΠΟΡΡΗΤΟ των πληροφοριών. Η συμπλήρωση απαιτεί 20-25 λεπτά. Για οτιδήποτε σχετικό μπορείτε να επικοινωνήσετε με τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια κ. Μαλαματή Τσαπουτζόγλου, στα τηλέφωνα 2310 997332, 6944 331968 και στην ηλεκτρονική διεύθυνση malamat@psy.auth.gr

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και τη συμβολή σας στην ολοκλήρωση της έρευνας!

Δημογραφικά στοιχεία:

Φύλο Άντρας

Ηλικία 21- 31-40 41-50 50 και άνω

Νομός που εργάζεστε φέτος:

.....

Σπουδές: (Επιλέξτε ό,τι ταιριάζει)

- Πτυχίο Ψυχολογίας
- Πτυχίο Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας με ειδίκευση στην Ψυχολογία
- Άλλο πτυχίο ΑΕΙ
- Προδιόριστε
- Μεταπτυχιακό
- Προδιόριστε
- Διδακτορικό
- Προδιόριστε

Σεμιναριακή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ΝΑΙ ΟΧΙ **Διάρκεια σε ώρες:**

Επαγγελματική εμπειρία σε ΣΜΕΑΕ, τμήμα ένταξης ή ΚΕΔΔΥ (ή σε άλλο φορέα ειδικής αγωγής)

Είναι η πρώτη χρονιά που εργάζομαι στην ειδική αγωγή

1-3 έτη 4-6 έτη 7-10 έτη >10 έτη

Είδος εκπαιδευτικής μονάδας που εργάζεστε φέτος (σημειώστε X στο αντίστοιχο τετραγωνίδιο):

- | | |
|--|--------------------------|
| α) Ειδικό Δημοτικό | <input type="checkbox"/> |
| β) Ειδικό Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> |
| γ) Ειδικό Λύκειο | <input type="checkbox"/> |
| δ) ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής | <input type="checkbox"/> |
| ε) Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπ/σης και Κατάρτισης) | <input type="checkbox"/> |
| στ) ΚΕΔΔΥ | <input type="checkbox"/> |
| Άλλο (προσδιορίστε) | <input type="checkbox"/> |

Πόσο καλά νομίζετε ότι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τη δουλειά του ψυχολόγου στην ειδική αγωγή;

ΚΑΘΟΛΟΥ 1 ΛΙΓΟ 2 ΜΕΤΡΙΑ 3 ΠΟΛΥ 4 ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ 5

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι περιλαμβάνονται στο ρόλο του ψυχολόγου στην ειδική αγωγή οι παρακάτω δραστηριότητες;

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Διάγνωση – κατάταξη του παιδιού σε κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, γλωσσικό, μαθησιακό, κοινωνικό, συναισθηματικό)	1	2	3	4	5
Έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης	1	2	3	4	5
Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των τεστ σε γονείς, εκπαιδευτικούς κ.ά.	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση του παιδιού μέσα από παρατήρησή του κατά τη σχολική διαδικασία (π.χ. συμπεριφορά στην τάξη ή την αυλή)	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική –συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική μαθητών (ατομική-ομαδική) για την καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο	1	2	3	4	5

Εκπαίδευση μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες	1	2	3	4	5
Ενημέρωση εκπαιδευτικών για την πορεία της συμβουλευτικής/υποστηρικτικής παρέμβασης με τους μαθητές	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική γονέων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς του παιδιού	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική γονέων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης του παιδιού	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική γονέων για την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής του παιδιού	1	2	3	4	5
Συμβουλευτική γονέων για την προαγωγή της συνεργασίας οικογένειας – σχολείου	1	2	3	4	5
Εκπαίδευση εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα στο σχολείο για τα χαρακτηριστικά και την αντιμετώπιση των διαφορετικών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	1	2	3	4	5
Εκπαίδευση εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα στο σχολείο στην εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Παροχή προγραμμάτων πρόληψης μαθησιακών προβλημάτων σε μαθητές υψηλού κινδύνου	1	2	3	4	5
Παροχή προγραμμάτων πρόληψης συναισθηματικών και προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές υψηλού κινδύνου	1	2	3	4	5
Σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης συμπεριφοράς των παιδιών για το σχολείο και το σπίτι	1	2	3	4	5
Σχεδιασμός ακαδημαϊκών παρεμβάσεων (π.χ. για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας)	1	2	3	4	5
Συμμετοχή στο σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος για μαθητές ΕΑ με συγκεκριμένες προτάσεις για την επιλογή γνωστικών αντικειμένων και διδακτικών μεθόδων	1	2	3	4	5
Συμμετοχή στον προσδιορισμό στόχων για τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ)	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας Προγραμμάτων παρέμβασης για τη Συμπεριφορά	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας ακαδημαϊκών προγραμμάτων	1	2	3	4	5
Εισήγηση για εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	2	3	4	5
Εισήγηση για αλλαγή της ΣΜΕΑΕ που παρακολουθεί ο μαθητής	1	2	3	4	5
Διαχείριση κρίσεων μέσα στο σχολείο (π.χ. περιστατικά εκφοβισμού, απώλεια αγαπημένου προσώπου)	1	2	3	4	5

Σε ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις θεωρείτε ότι έχετε τις γνώσεις και τις δεξιότητες , για να βοηθήσετε τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση του ρόλου τους:

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Μαθητές με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση	1	2	3	4	5

Μαθητές με βαριά νοητική υστέρηση	1	2	3	4	5
Μαθητές με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος	1	2	3	4	5
Μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές	1	2	3	4	5
Μαθητές με προβλήματα προσαρμογής	1	2	3	4	5
Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, δυσαριθμησία)	1	2	3	4	5
Μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες	1	2	3	4	5
Μαθητές με κινητικές αναπηρίες	1	2	3	4	5
Μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες	1	2	3	4	5

Σε ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις επιθυμείτε να συμβάλλετε στην καλύτερη εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον σας το επιτρέπουν οι συνθήκες;

ΑΝ Η ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΣΑΣ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΑ Ή ΚΑΠΟΙΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΔΕΝ ΔΙΑΦΕΡΕΙ ΑΠΟ Ο,ΤΙ ΚΑΝΕΤΕ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ, ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΝΑ ΜΗ ΣΗΜΕΙΩΣΕΤΕ ΚΑΜΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗ

	ΚΑΘΟΛΟ Υ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙ Α	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Μαθητές με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση	1	2	3	4	5
Μαθητές με βαριά νοητική υστέρηση	1	2	3	4	5
Μαθητές με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος	1	2	3	4	5
Μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές	1	2	3	4	5
Μαθητές με προβλήματα προσαρμογής	1	2	3	4	5
Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, δυσαριθμησία)	1	2	3	4	5
Μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες	1	2	3	4	5
Μαθητές με κινητικές αναπηρίες	1	2	3	4	5
Μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες	1	2	3	4	5

Ανεξάρτητα από το εάν το κάνετε ή όχι στην καθημερινή πράξη, πιστεύετε ότι έχετε τις γνώσεις και τις δεξιότητες να παρέχετε στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής βοήθεια όσον αφορά στην:

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας των μαθητών	1	2	3	4	5
Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών (αντίληψη, προσοχή)	1	2	3	4	5
Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή	1	2	3	4	5
Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	1	2	3	4	5
Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	1	2	3	4	5
Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων	1	2	3	4	5
Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης	1	2	3	4	5

**Σε ποιες από τις παρακάτω περιπτώσεις επιθυμείτε να παρέχετε στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής μεγαλύτερη βοήθεια, εφόσον σας το επιτρέπουν οι συνθήκες;
ΑΝ Η ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΣΑΣ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΑ Ή ΚΑΠΟΙΕΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΔΕΝ ΔΙΑΦΕΡΕΙ ΑΠΟ Ο,ΤΙ ΚΑΝΕΤΕ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ, ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΝΑ ΜΗ ΣΗΜΕΙΩΣΕΤΕ ΚΑΜΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗ**

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Εκτίμηση της γενικής νοητικής ικανότητας των μαθητών	1	2	3	4	5
Εκτίμηση των αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών (αντίληψη, προσοχή)	1	2	3	4	5
Εκτίμηση των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών (επεξεργασία πληροφοριών, μνήμη, σκέψη)	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες υστερεί ένας μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές περιοχές στις οποίες είναι επαρκής ένας μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες τις οποίες ένας μαθητής κάνει με ευχέρεια	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής αποτυγχάνει	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τους τρόπους επεξεργασίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής (π.χ. οπτικός – ακουστικός τύπος, παράλληλη – διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών)	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τα είδη των λαθών που κάνει ο μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής	1	2	3	4	5
Παροχή πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα και κίνητρα του μαθητή	1	2	3	4	5
Διαμόρφωση των μακροπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	1	2	3	4	5
Διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκπαιδευτικής/ υποστηρικτικής παρέμβασης	1	2	3	4	5
Επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων	1	2	3	4	5
Επιλογή μέσων και υλικών για τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
Επιλογή των κατάλληλων για το μαθητή ενισχυτών	1	2	3	4	5
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας/παρέμβασης	1	2	3	4	5

Πόσο ικανοποιημένος/η είστε γενικά με τη δουλειά σας ως ψυχολόγος στη μονάδα όπου εργάζεστε;

ΚΑΘΟΛΟΥ

ΛΙΓΟ

ΜΕΤΡΙΑ

ΠΟΛΥ

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

1

2

3

4

5

Πόσο βοηθητικό θεωρείτε για τον εκπαιδευτικό κάθε τμήμα της έκθεσης ψυχολογικής αξιολόγησης;

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
αιτία παραπομπής	1	2	3	4	5
πληροφορίες ιστορικού	1	2	3	4	5
αποτελέσματα των τεστ	1	2	3	4	5
Προτάσεις	1	2	3	4	5

Πόσο συχνά πιστεύετε ότι χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός τα αποτελέσματα/προτάσεις που έχετε καταγράψει στην έκθεση ψυχολογικής αξιολόγησης;

ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ (<15% των περιπτώσεων)	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (15-40% των περιπτώσεων)	ΠΟΛΥ (41-65% των περιπτώσεων)	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ(>65% των περιπτώσεων)
1	2	3	4	5

Αν απαντήσατε ΠΟΤΕ ή ΣΠΑΝΙΑ στην προηγούμενη ερώτηση, παρακαλώ καταγράψτε σύντομα τους λόγους για τους οποίους νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό:

- 1).....
.....
- 2).....
.....
- 3).....
.....
- 4).....
.....

Σας ευχαριστώ για τη συμβολή σας!