

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ
ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΔΟΜΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ (Α.Μ. 1133306648)

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΚΑΡΑΤΑΣΙΟΣ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η επιλογή να ασχοληθώ, στη διπλωματική μου μελέτη, με το ρόλο του Διευθυντή του σχολείου στη δημιουργία και υποστήριξη δομών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προέκυψε από την αγωνία και τους προβληματισμούς μου, κατά την διάρκεια της άσκησης των Διευθυντικών μου καθηκόντων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η προβληματισμοί αυτοί περιστρεφόταν γύρω από το ζήτημα της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στον καθηγητή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Κο Μπάρμπα Γεώργιο για τη διαρκή καθοδήγηση, τις πολύτιμες παρεμβάσεις και υποδείξεις καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της διπλωματικής μου εργασίας. Παρεμβάσεις που συνέβαλαν στην αρτιότερη διαμόρφωση του περιεχόμενου και της δομής της παρούσας μελέτης.

Ευχαριστώ επίσης τον Κο Καρατάσιο Γεώργιο για την γόνιμη συνεργασία που είχαμε.

Θέλω να ευχαριστήσω, επίσης, όλους τους Διευθυντές και Διευθύντριες οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μου και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο απαραίτητο στην εξέλιξη της διπλωματικής εργασίας για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, για την απεριόριστη κατανόησή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών και της ενασχόλησής μου με τη διπλωματική μου εργασία.

Abstract

This study concerns the views of Directors for the inclusion of pupils with special educational needs and supporting role in the creation of structures, such as integration classes or parallel support to exclude no student from the educational process.

The development of integration programs in secondary education, and given the prospect of application of the Special Education laws (Law. 3699/2008) makes it necessary to explore the views of Directors schools in Secondary Education , for inclusion , and how these views influence their decisions.

The purpose of the study is to investigate the views of Directors for students inclusive benefits with special educational needs, whether the school and family cooperation may affect the educational process and what factors are those that , in its view other, affect the proper functioning of these structures .

Record the challenges and dilemmas that face during operation of integration blocks and parallel support as well as the objections and resistance to the implementation of integration.

Keywords : Directors / three views, Secondary Schools , Special Education Needs , Structures, integration classes .

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά τις απόψεις των Διευθυντών/τριών για την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον υποστηρικτικό τους ρόλο στη δημιουργία δομών, όπως τα τμήματα ένταξης ή την παράλληλη στήριξη, ώστε να μην αποκλείεται κανένας μαθητής από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με δεδομένη τη προοπτική εφαρμογής της νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ν. 3699/ 2008) καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών/τριών των σχολείων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, για την συνεκπαίδευση, και κατά πόσο αυτές οι απόψεις επηρεάζουν τις αποφάσεις τους.

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών/τριών για τα οφέλη της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το κατά πόσο η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ποιοι παράγοντες είναι εκείνοι οι οποίοι, κατά την άποψή τους, επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία αυτών των δομών. Καταγράφονται οι προκλήσεις και διλήμματα τα οποία αντιμετωπίζουν κατά την λειτουργία των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης καθώς επίσης και οι αντιρρήσεις και αντιστάσεις για την εφαρμογή της ενσωμάτωσης.

Λέξεις κλειδιά: Απόψεις Διευθυντών/τριών, Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Δομές, Τμήματα Ένταξης.

Η εκπόνηση της παρούσας μελέτης έγινε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ» με

κατεύθυνση την «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ» του Πανεπιστημίου «ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ» και αποτελείται από 2 μέρη.

Αναλυτικότερα το 1^ο μέρος το οποίο περιλαμβάνει το ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ και αποτελείται από 3 κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο περιγράφουμε τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και γενικότερα το ρόλο τους στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Στο 2^ο κεφάλαιο περιγράφουμε τις θεωρίες ηγεσίας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στη διοίκηση του σχολείου.

Στο 3^ο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης τόσο ως δυναμική διαδικασία όσο και ως αποτέλεσμα. Θα δώσουμε τον ορισμό της ένταξης και θα προσδιορίσουμε τις δομές στις οποίες μπορούν να φοιτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θα αναφερθούμε επίσης στις προκλήσεις και τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων, καθώς επίσης και τις αντιρρήσεις και αντιστάσεις που εκφράζουν για την εφαρμογή της ενσωμάτωσης.

Το 2^ο μέρος περιλαμβάνει την ΕΡΕΥΝΑ και αποτελείται από 2 κεφάλαια. Στο 4^ο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση της μεθόδου με την οποία εκπονήθηκε η έρευνα καθώς επίσης και τα αποτελέσματα τα οποία πρόέκυψαν σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο 5^ο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από την παρούσα έρευνα όπως και από άλλες σχετικές έρευνες και γίνονται προτάσεις για την προοπτική της ένταξης.

Πίνακας Περιεχομένων.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
Abstract.....	3
Περίληψη	4
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο :	
1.1.Το ελληνικό σχολείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Εισαγωγή...	11
1.2.Ο ρόλος του Διευθυντή στο Ελληνικό Σχολείο.....	12
1.2.1.Καθήκοντα και αρμοδιότητες Διευθυντών Σχολείων.....	12
1.3.Σύλλογος Διδασκόντων - Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας - Συμβούλιο της Τάξης	17
1.3.1.Σύλλογος Διδασκόντων.....	17
1.3.2.Το Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας.....	19
1.4.Σχέσεις Σχολείου και οικογένειας.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο :	
2.1.Θεωρίες Ηγεσίας: Εισαγωγή.....	23
2.2.Σύγχρονες θεωρίες τύπων ηγεσίας στο Σχολείο.	26
2.2.1.Εκπαιδευτική ηγεσία.....	27
2.2.2.Διοικητική ηγεσία.....	27
2.2.3.Ηθική ηγεσία.....	28
2.2.4.Συμμετοχική ηγεσία.....	29
2.2.5.Ενδεχομενική ηγεσία.....	29

2.3.Διοίκηση – Διεύθυνση στο χώρο του Σχολείου.....	30
2.3.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	30
2.3.1.1.Διοίκηση	30
2.3.1.2.Διεύθυνση.....	33
2.3.1.3.Σχέση Ηγεσίας και Διοίκησης	33
2.4.Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στην εκπαίδευση.....	34
2.5.Ο αποτελεσματικός ηγέτης – διευθυντής σχολείου.....	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

3.1.Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης: Εισαγωγή	41
3.2.Πολιτικές Συνεκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	42
3.3.Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης στην Ελλάδα	46
3.4.Που φοιτούν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	51
3.5.Μαθητές με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	53
3.6.Τι είναι το τμήμα ένταξης.....	54
3.7.Παράλληλη Στήριξη.....	56
3.8.Προκλήσεις και Διλήμματα -Αντιρρήσεις και Αντιστάσεις για την εφαρμογή της ενσωμάτωσης.....	56

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.Σκοπός της έρευνας.....	61
4.2.Οι επιμέρους στόχοι της παρούσης έρευνας	62
4.3.Ερευνητικές Υποθέσεις	62

4.4.Ερευνητικά ερωτήματα.	63
4.5.Περίοδος υλοποίησης της έρευνας.....	64
4.6.Το Δείγμα της Έρευνας	65
4.7.Ερευνητικά εργαλεία - Περιγραφή των ερωτηματολογίων.	68
4.8.Εγκυρότητα περιεχομένου.....	71
4.9.Πιλοτική χορήγηση	71
4.10.Αξιοπιστία πιλοτικής χορήγησης.....	72
4.11.Συλλογή Δεδομένων της Έρευνας	72
4.12.Επεξεργασία Δεδομένων.....	72
4.13.Αντιστροφή τιμών	73
4.14.Έλεγχος αξιοπιστίας	73
4.15.Αποτελέσματα-Ευρήματα.....	73
Δημογραφικά δεδομένα.....	73
Έλεγχος Αξιοπιστίας στο σύνολο του Ερωτηματολογίου.....	78
4.16.Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.	79
4.16.1.Σχολιασμός ευρημάτων σχετικά με την Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.	80
4.17. Απόψεις των Διευθυντών/τριων των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη και συνεκπαίδευση.	83
4.17.1. Μαθητών με ΗΠΙΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.	83
4.17.1.1.Σχολιασμός ευρημάτων που αφορούν τις απόψεις των Διευθυντών/τριών σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΗΠΙΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.....	84

4.17.2. Μαθητών με ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.	86
4.17.2.1. Σχολιασμός ευρημάτων που αφορούν τις απόψεις των Διευθυντών/τριών σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.	88
4.17.3. Διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών/τριών των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη και συνεκπαίδευση μαθητών με ΗΠΙΕΣ και ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.	89
4.17.3.1. Σχολιασμός των ευρημάτων σχετικά με τις απόψεις των Διευθυντών/τριών ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΗΠΙΕΣ και ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.	90
4.18. Διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη- συνεκπαίδευση ανάλογα με τη λειτουργία ή τη μη λειτουργία τμήματος ένταξης στο σχολείο τους.	91
4.18.1.Σχολιασμός των ευρημάτων σχετικά με τις απόψεις των Διευθυντών/τριών ως προς την ένταξη- συνεκπαίδευση και την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης στο σχολείο τους.....	92
4.19. Απόψεις των Διευθυντών/τριών των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την συνεργασία σχολείου και οικογένειας, τις επιμορφωτικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες και την υποστήριξη των δομών.	93
4.19.1.Σχολιασμός των ευρημάτων σχετικά με τις απόψεις των Διευθυντών/τριών ως προς τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, τις επιμορφωτικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες και την υποστήριξη των δομών.	94
4.20. Διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη - συνεκπαίδευση ανάλογα με τα χρόνια της διευθυντικής τους θητείας.	95
4.21. Διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη - συνεκπαίδευση ανάλογα με την ηλικιακή τους ομάδα.	95

4.22. Διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών/τριών ανάμεσα στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, τον βαθμό δυσκολίας κάλυψης υποδομών, το νομοθετικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία.....96

4.23. Σχέση μεταξύ επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και της παρουσίας ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού στη σχολική μονάδα.97

4.24. Απόψεις των Διευθυντών/τριων των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες επιδρούν στην λειτουργία των δομών υποστήριξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο:

5.1.Συμπεράσματα -Προτάσεις.....101

5.2.Γενικό σχόλιο109

Βιβλιογραφικές Αναφορές.

Ξενόγλωσση.....111

Ελληνική.....115

Νόμοι-Υπουργικές Αποφάσεις.....120

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο.121

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο:

1.1.Το ελληνικό σχολείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Εισαγωγή

Όπως κάθε οργανισμός έτσι και το σχολείο δημιουργείται για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς στοχεύοντας στην πραγματοποίηση ορισμένου επιθυμητού αποτελέσματος.

Η εκπαίδευση αποτελεί ίσως έναν από τους πιο σημαντικούς συντελεστές κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των λαών. Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος «Η παιδεία έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων..»

Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα και ανάλογα με την βαθμίδα του οφείλει να προσαρμοσθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης επιδιώκοντας τους στόχους του, όπως είναι η παροχή συγκεκριμένων γνώσεων και η δημιουργική ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος με το οποίο συναλλάσσεται διαρκώς δεχόμενο στοιχεία από το περιβάλλον, «εισροές» τα οποία με την εκπαιδευτική διαδικασία-πράξη τα μετατρέπει σε «εκροές», μια διαδικασία η οποία δεν είναι πάντα μετρήσιμη αλλά ούτε και ορατή. Ο μετασχηματισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την ποιότητα και την απόδοση του οργανισμού. (Πασαδιάρης,2004).

1.2.Ο ρόλος του Διευθυντή στο Ελληνικό Σχολείο.

1.2.1.Καθήκοντα και αρμοδιότητες Διευθυντών Σχολείων.

Τα διευθυντικά στελέχη, καθώς βρίσκονται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας των σχολικών μονάδων, κατέχουν κεφαλαιώδη θέση στο σχολικό περιβάλλον. Η πραγματοποίηση των στόχων τους οποίους έχει θέσει η σχολική μονάδα, αλλά και η επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος είναι στενά συνυφασμένη με την προσωπικότητα του διευθυντικού στελέχους, τις ικανότητές του και τις δεξιότητές του. (Σαϊτης,2002). Η ποιότητα του παραγόμενου έργου σε κάθε σχολική μονάδα καθορίζεται από την ηγεσία του (Τριλιανός,1987, Θεοφιλίδης, 1994).

Ο διευθυντής ενός σύγχρονου σχολείου, ο οποίος επιλέγεται κάθε φορά με τη διαδικασία που ορίζει ο νόμος, αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων που η εκτέλεσή τους εξαρτάται από την επιστημονική του κατάρτιση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και την εμπειρία του σε θέματα διοίκησης.

Ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο καθορίζεται από το νόμο 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» και από την Υ.Α. 105657/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ.'Β «Καθορισμός καθηκόντων προϊσταμένων, διευθυντών, συμβούλων, συλλόγου διδασκόντων». Στο άρθρο 11, Δ' του νόμου 1566/1985, αναφέρεται ότι «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του

και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους» ενώ σύμφωνα με την Υ.Α. 105657/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β αναφέρεται ότι «Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Ειδικότερα διευκρινίζεται ότι ο διευθυντής του σχολείου ως διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό έχει ως έργο να:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους.

γ) Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

δ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης.

ε) Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

στ) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

(Υ.Α. 105657/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β, άρθρο 27)

Στα άρθρα 28 έως 32 της παραπάνω Υ.Α. προσδιορίζονται τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών, τα καθήκοντα τους σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων, τους σχολικούς συμβούλους, τους μαθητές, τους γονείς, με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης όπου μεταξύ άλλων τονίζονται τα εξής:

- Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.
- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.
- Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.
- Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων.
- Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

- Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι σύνθετος , γιατί σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 1566/1985 και Υ.Α. 105657/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. 'Β) προκύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες καθηκόντων. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε διοικητικές-γραφειοκρατικές υποθέσεις του σχολείου, όπως διεκπεραίωση υπηρεσιακής αλληλογραφίας, οργάνωση και τήρηση αρχείου, την προμήθεια αναλώσιμου υλικού, τη συντήρηση και ασφαλή φροντίδα του εργαστηριακού εξοπλισμού, τη φροντίδα για την υγιεινή και ασφάλεια όλων κ.λ.π. Η δεύτερη κατηγορία έχει σχέση με τον ανθρώπινο παράγοντα και την διαμόρφωση συνθηκών ώστε η λειτουργία του να γίνεται μέσα σε ένα περιβάλλον φιλικού παιδαγωγικού κλίματος. Ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα είναι μία δύσκολη υπόθεση για τον Διευθυντή. Πολλές φορές η αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν από τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και από τις νομικές σχέσεις μεταξύ συλλόγου διδασκόντων και διευθυντή απαιτούν γνώσεις και τεχνικές ανθρώπινης συμπεριφοράς, νομικές γνώσεις αλλά γνώσεις αντιμετώπισης και διαχείρισης κρίσεων.

Άξιο παρατήρησης είναι ότι ενώ οι διοικητικές πρακτικές του ρόλου του διευθυντή του σχολείου διασαφηνίζονται πλήρως στην Υ.Α. 105657/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. 'Β, άρθρα 28 – 32, οι αναφορές στον παιδαγωγικό και επιστημονικό ρόλο των διευθυντών είναι λιγότερες και πιο ασαφείς.

Ο ρόλος του διευθυντή στις σύγχρονες προκλήσεις που απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται στις αλλαγές καθίσταται εξαιρετικά σημαντικός. Η ενθάρρυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της λειτουργίας του διευθυντή. Μέσα

από τις λειτουργίες της οργάνωσης και διεύθυνσης το ανθρώπινο δυναμικό και τα άλλα μέσα υλικά και άυλα κινητοποιούνται, διατηρούνται σε διαρκή εγρήγορση και προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση των επιδιωκόμενων στόχων. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας άλλοτε με την κατάλληλη μορφή εποπτείας και άλλοτε με τον ρόλο του ως εκπαιδευτής και εκπαιδευτικός δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες για την παροχή καλύτερης ποιότητας εκπαίδευσης στους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις.

Αναφορές επίσης γίνονται στα καθήκοντα των Διευθυντών των σχολείων που λειτουργούν Τμήματα Ένταξης για την ίδρυση των οποίων ο Διευθυντής σύμφωνα με το Ν. 3699/2008 ΦΕΚ 199 τ. Α' παρέχει στους εκπαιδευτικούς το σχετικό νόμο όπου προσδιορίζονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους ζητά να αναφέρουν ποιοι κατά την κρίση τους ενδέχεται να εντάσσονται στις κατηγορίες αυτές, κατόπιν καλεί σε συνεδρίαση το Σύλλογο διδασκόντων με θέμα συζήτησης «Ίδρυση Τμήματος Ένταξης στη σχολική μονάδα», βεβαιώνει ότι υπάρχει ο χώρος που θα φιλοξενήσει το Τ.Ε και εισηγείται προς το ΚΕΔΔΥ την ίδρυση Τ.Ε. κοινοποιώντας το αίτημα στους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στο διευθυντή εκπαίδευσης της οικείας περιοχής.

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση αριθμ. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/3-12-2007, παρ. 9: «Οι Διευθυντές των σχολείων στα οποία λειτουργούν Τμήματα Ένταξης : α) φροντίζουν για τον εξοπλισμό και την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών των Τ.Ε., ύστερα από εισήγηση των υπευθύνων εκπαιδευτικών και ενημέρωση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και β) Μεριμνούν για την απρόσκοπτη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης, δεν απασχολούν τους εκπαιδευτικούς αυτών σε άλλες δραστηριότητες και δεν αναστέλλουν τη λειτουργία τους χωρίς την έγκριση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής».

Οι Διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να εκτιμούν τη διαφορετικότητα ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου, όπως και των μαθητών, να ενθαρρύνουν τη συναδελφικότητα και να υποστηρίζουν την καινοτομία.

Η δημιουργική αξιοποίηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, η συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, η διοργάνωση συσκέψεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων, η διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος και η συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων μέσα στα πλαίσια των καθηκόντων που ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο θα μπορούσαν να ιδωθούν ως ευκαιρία για άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους Διευθυντές σύμφωνα, πάντοτε, με το όραμα του κάθε σχολείου.

1.3.Σύλλογος Διδασκόντων - Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας -Συμβούλιο της Τάξης.

1.3.1.Σύλλογος Διδασκόντων

Στη Ελλάδα παρά τη συγκεντρωτική – ιεραρχική διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, από το 2002 (Υ.Α. 105657/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ.Β) βρίσκεται σε ισχύ υπουργική απόφαση με την οποία ανατίθεται αποφασιστικός ρόλος και ευθύνη στη διοίκηση του σχολείου στον Σύλλογο Διδασκόντων, αναδεικνύοντάς τον σε ένα από τα σημαντικότερα σχολικά όργανα διαμόρφωσης «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχουμε, στην πράξη, αποδυνάμωση της

εξουσίας του Διευθυντή και ταυτόχρονη ενδυνάμωση της εξουσίας του Συλλόγου Διδασκόντων (Σαϊτης, 2005).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου αποτελείται από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, που διδάσκει με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το Διευθυντή του σχολείου. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου εξετάζονται ειδικά θέματα μαθητών μετέχουν και δύο εκλεγμένοι εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων. Τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων ενημερώνουν τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών μια φορά το μήνα εκτός ωρών λειτουργίας του σχολείου σε συγκεκριμένη και δεσμευτική για όλους ημέρα και ώρα, η οποία καθορίζεται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο χάραξης κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Ως συλλογικό όργανο, αλλά και κάθε μέλος, έχει την ευθύνη για :

- την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την οργάνωση της σχολικής ζωής, την ιεράρχηση των αναγκών του σχολείου και την αντιμετώπιση τους.
- την αποτελεσματική αξιοποίηση του πλαισίου ευελιξίας που παρέχει στη σχολική μονάδα το εθνικό πλαίσιο προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του σχολείου, προτείνοντας στο Διευθυντή εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις, δραστηριότητες και μαθήματα που συνδέονται με την τοπική κοινωνία, την τοπική ιστορία, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, τις παραγωγικές ιδιαιτερότητες και δυνατότητες της περιοχής για τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών,

- την επιλογή εκπαιδευτικού, διδακτικού και εποπτικού υλικού, αλλά και για την υποβολή προτάσεων για το είδος και τη μορφή της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Το Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας θεσμοθετείται ως όργανο κοινωνικής λογοδοσίας και οικονομικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Αποτελείται από τον διευθυντή, ως πρόεδρο, ένα μέλος του Συλλόγου των Διδασκόντων, έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και έναν εκπρόσωπο των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.3.2.Το Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας:

- συμβάλλει στη χάραξη κατευθύνσεων δράσης της σχολικής μονάδας, την αποτελεσματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

- επικουρεί τον υπεύθυνο της οικονομικής διαχείρισης, υποστηρίζει την οργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση προϋποθέσεων για την επιτυχή διεκπεραίωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, εκδρομών και δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου.

- είναι αποδέκτης, προωθεί προς το διευθυντή του σχολείου και συμβάλλει στη διευθέτηση αιτημάτων του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή μεμονωμένων μελών του, που αφορούν στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

- σχεδιάζει, επικαιροποιεί κατ' έτος και προωθεί προς έγκριση από το Σύλλογο Διδασκόντων το σχέδιο για την αντιμετώπιση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Επικουρεί το Διευθυντή στην εφαρμογή του σχεδίου,

τόσο στις παρεμβάσεις προληπτικού χαρακτήρα, όσο και κατά τη διαχείριση των κρίσεων.

1.3.3.Το Συμβούλιο της Τάξης.

Το Συμβούλιο της τάξης σύμφωνα με την 6492/11.1.83 Απόφαση ΥΠ.Ε.Π.Θ. αποτελείται από τους καθηγητές που διδάσκουν στην τάξη και τον υποδιευθυντή του σχολείου ο οποίος και προεδρεύει στις συνεδριάσεις.

Το Συμβούλιο της τάξης συνεδριάζει κάθε φορά που ανακύπτει θέμα σχετικό με τη λειτουργία της τάξης ή τμήματος της τάξης και εφόσον το συγκαλέσει ο Διευθυντής ή ο υποδιευθυντής ή το ζητήσουν με έγγραφο τους τρεις τουλάχιστον καθηγητές.

Το Συμβούλιο της τάξης δεν έχει αποφασιστικό χαρακτήρα, αλλά εισηγητικό προς τον σύλλογο των καθηγητών, ο οποίος έχει την τελική ευθύνη της λήψης των αποφάσεων.

Ο Διευθυντής, το σχολικό συμβούλιο, το συμβούλιο σχολικής κοινότητας και το Συμβούλιο της τάξης καλούνται να λειτουργήσουν ως συνδεδετικοί κρίκοι μεταξύ της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης κοινότητας, στην οποία εντάσσεται το σχολείο. Το σχολείο τίθεται στην υπηρεσία της τοπικής κοινωνίας και μετατρέπεται από κλειστή δομή, που εξυπηρετεί μόνο για μερικές ώρες της ημέρας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, σε τοπικό πολυδύναμο κέντρο γνώσης, με εργαστήρια, βιβλιοθήκες, χώρους πολιτισμού, αθλητικές υποδομές, κ.λ.π., το οποίο θα μπορεί να εξυπηρετεί τις ανάγκες για πολιτισμό και

δια - βίου εκπαίδευση της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας, με τελικό στόχο να συσπειρωθούν οι τοπικές κοινωνίες γύρω από το σχολείο, να το χρησιμοποιήσουν για τις δικές τους ανάγκες (προγράμματα επιμόρφωσης, ενημερωτικές διαλέξεις, αναψυχή, πολιτισμός, άθληση).

1.4.Σχέσεις Σχολείου και οικογένειας.

Τα τελευταία χρόνια η διεθνής βιβλιογραφία και έρευνα αποδεικνύουν ότι η ενεργός ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί βασικό παράγοντα στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ υποστηρίζεται ότι οι ισχυρές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια επιφέρουν βελτιώσεις σε πολλές πλευρές της σχολικής ζωής των παιδιών, ενδυναμώνουν τη μάθηση και βελτιώνουν την επίδοση.

Στην Ελλάδα, ο Ν. 1566/1985 παρέχει το δικαίωμα στους γονείς να εκπροσωπούνται σε εθνικό, περιφερειακό, δημοτικό και σχολικό επίπεδο. Ο ρόλος τους, σε όλα τα επίπεδα εκπροσώπησης, είναι κυρίως συμβουλευτικός, ενώ σε σχολικό επίπεδο γίνεται πιο καθοριστικός στην λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με θέματα καθημερινής λειτουργίας του σχολείου όπως εκδρομές, εκδηλώσεις κλπ. Χαρακτηριστική είναι η απουσία των γονέων στα κέντρα λήψης δευτερογενών αποφάσεων για θέματα που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πώς ορίζεται όμως η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και τι μορφή μπορεί να πάρει; Στη βιβλιογραφία των τελευταίων 25 ετών γίνεται λόγος για «συνεργασία» (partnership) γονέων και εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, όρος που αν και αρχικά θεωρήθηκε ως η έκφραση της ιδανικότερης μορφής σχέσης ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη, έχει πρόσφατα αμφισβητηθεί τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Επίσης, συναντούμε τους όρους «γονεϊκή εμπλοκή» και

«γονεϊκή συμμετοχή», που ενώ χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, δεν είναι εννοιολογικά ταυτόσημοι. (Αϊβάζογλου, Κόκκινος, 2003: 97)

Ειδικότερα, στην περίπτωση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής λόγω της φύσης των προβλημάτων που ανακύπτουν –οι γονείς πρέπει να προσαρμοστούν στην παρουσία ενός παιδιού με ιδιαιτερότητες στη μάθηση καθώς και να αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις που αυτή δημιουργεί και των προϋποθέσεων που πρέπει να τηρούνται για την όσο το δυνατόν παραγωγική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για το εκπαιδευτικό μέλλον του παιδιού.

Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος πολλών μαθητών, ειδικότερα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε τακτική βάση, η ανταλλαγή πληροφοριών και η κατάθεση των προβληματισμών είναι μια από τις προκλήσεις και από τα πολλά προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει και οφείλει να διευθετήσει ένας διευθυντής σχολείου. Μια καλή συνεργασία γονιού-καθηγητή μπορεί να επιφέρει πολύ καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοση του μαθητή απ' ό,τι σε μεμονωμένες προσπάθειες. (Λιβέρη – Καντερέ, 1995).

Η εμπλοκή των γονέων, ως ισότιμα μέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό φορέα για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δεν αποτελεί τροχοπέδη στην μαθησιακή διαδικασία (Watkins, 2003), αντιθέτως έχει αναγνωριστεί ότι συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους (Mand, 2003).

Οι γονείς, σύμφωνα με την Τζουριάδου, θα πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν το παιδί και για το λόγο αυτό

έχουν ανάγκη από κατάλληλη πληροφόρηση και καθοδήγηση (Τζουριάδου, 1995).

Το σχολείο οφείλει να δημιουργεί όλες εκείνες τις συνθήκες για την απρόσκοπτη ενημέρωση των γονιών αναφορικά με τους τρόπους εκπαίδευσης των παιδιών τους, την ενεργητική συμμετοχή τους στις αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευσή των μαθητών, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση ρεαλιστικών στόχων διδασκαλίας, την συμμετοχή τους σε συσκέψεις, συνέδρια, ημερίδες και εξωσχολικές δραστηριότητες του σχολείου, κ.ά. (Mestry & Grobler, 2007).

Ιδιαίτερα, στην περίπτωση παιδιών με αναπηρία, η συνεργασία αυτή θα πρέπει να θεωρείται επιτακτική, καθώς οι γονείς ακολουθώντας τους στόχους, τις διδακτικές μεθόδους και τις τεχνικές που έχουν σχεδιαστεί για το συγκεκριμένο μαθητή μπορούν να συνεχίσουν το έργο του εκπαιδευτικού στο σπίτι τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο:

2.1.Θεωρίες Ηγεσίας: Εισαγωγή

Η ηγεσία θεωρείται ίσως μία από τις πιο βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή την αποτυχία μιας κοινωνικής οργάνωσης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς παρά τις διαφορετικές απόψεις οι οποίες εκφράζονταν κατά την δεκαετία το '70 από τον Stogdill (1974) σύμφωνα με τον οποίο η μόνη ηγεσία που υπήρχε στη εκπαίδευση ήταν η ηγεσία του *Laissez fair* (εξουσιοδοτική) (Κατσαρός,2008). Λόγω της σπουδαιότητας και του αδιαμφισβήτητου σημαντικού ρόλου της τόσο στην εκπαιδευτική διοίκηση όσο και σε κάθε

επαγγελματικό χώρο όπου εφαρμόζεται δόθηκαν πολλοί ορισμοί περισσότεροι από 850 σύμφωνα με τους Bennis & Nanus (2003) και απασχόλησε αλλά και συνεχίζει να απασχολεί πολλούς μελετητές (Hill, 1989). Ενδεικτικά παραθέτουμε τον κλασικό ορισμό του Koontz & O' Donnell, (1982) σύμφωνα με τον οποίο «ηγεσία εκλαμβάνεται ως η επιρροή, η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων». Θα λέγαμε πως ηγεσία είναι η τέχνη αλλά και η ικανότητα επιρροής και ηγέτης εκείνο το άτομο το οποίο καθοδηγεί και εξασφαλίζει τα άτομα να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη και τους δημιουργεί την επιθυμία να τον ακολουθήσουν .

Ο Σαϊτς (2005) αναφέρει ότι η *«ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος»*. (Σαϊτς, 2005).

Ακόμη ο Σαϊτς αναφέρει ότι όσοι μπορούν να αξιοποιούν κατάλληλα το ανθρώπινο δυναμικό είναι και οι καλύτεροι «ηγέτες» (Σαϊτς 2005: 25).

Σύμφωνα με τον Kenzevich (1975), *«η ηγεσία είναι μια δύναμη που μπορεί να εμπνεύσει δράση σε μια ομάδα ανθρώπων, να οδηγήσει τις δραστηριότητες τους προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, να διατηρήσει τέτοιες δραστηριότητες και να ενοποιήσει τις ατομικές προσπάθειες προς την υλοποίηση κοινών στόχων»* (Kenzevich, 1975).

Κάθε ορισμός αντανakλά μια συγκεκριμένη θεώρηση και όπως κάθε εννοιολογική κατασκευή σύμφωνα με τον Yukl, G. (1994) στις κοινωνικές επιστήμες έτσι και ο ορισμός της ηγεσίας δεν έχει προσδιοριστεί με τρόπο σαφή και κοινά αποδεκτό και ως εκ τούτου είναι αυθαίρετος, υποκειμενικός και δεν υπάρχει «σωστός» ορισμός.

Ο Μπουραντάς, σε μια προσπάθεια να συνθέσει τους ορισμούς που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, ορίζει την ηγεσία «ως μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005)

Για πολλούς οι όροι διοίκηση και ηγεσία θεωρούνται ως συνώνυμοι, όμως αυτή η ταύτιση δεν είναι σωστή, καθώς η διοίκηση (μάνατζμεντ) είναι η εκτέλεση των αναγκαίων λειτουργιών, που είναι απαραίτητες για την επιτυχία ενός οργανισμού ή τμήματος αυτού. Απ' την άλλη, η ηγεσία είναι η ικανότητα των διοικούντων να επιβλέπουν, αλλά και να συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου που τους έχει ανατεθεί, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού.

Στους νεώτερους ορισμούς η διοίκηση μέσω συναισθημάτων Management By Feeling and Emotions (MBFE) αξιοποιείται από τους ηγέτες ώστε να εμπνεύσουν και να παρακινήσουν τους υφισταμένους τους (Πασιαρδής, 1997).

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων συνήθως επιδεικνύουν ένα ύψος ηγεσίας «Διοίκηση μέσω συναισθημάτων» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Οι έρευνες που έγιναν τις τελευταίες δύο δεκαετίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες επιβάλλεται και το ανάλογο είδος ηγέτη. Μια τέτοια διαπίστωση όμως μπορεί να θεωρηθεί αρκετά γενικευμένη και ίσως να μη είναι δυνατόν να καθοριστεί με

βεβαιότητα ο τύπος του ηγέτη που απαιτεί η ανάλογη κατάσταση. Η σύγχρονη βιβλιογραφία σε θέματα ηγεσίας εκπαιδευτικών οργανισμών τείνει να διαχωρίζει τον διευθυντή με την γραφειοκρατική αντίληψη του όρου και τον διευθυντή ηγέτη (Καμπουρίδης, 2002).

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανισμό με συγκεκριμένη αποστολή. Συνεπώς, όπως κάθε οργανισμός έτσι και το σχολείο, χρειάζεται ένα ηγέτη που να διατηρεί άμεση επαφή με τις πραγματικότητες της αίθουσας διδασκαλίας και την καθημερινή δουλειά του δασκάλου, να μέριμνα για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του προσωπικού και να προωθεί τη συλλογική λήψη αποφάσεων.

Επομένως το ερώτημα κατά πόσο ο άνθρωπος γεννιέται ηγέτης ή γίνεται δεν μπορεί να απαντηθεί με σαφήνεια. Είναι δύσκολο να διακρίνουμε αν οι ηγετικές ικανότητες που έχει ένα άτομο οφείλονται στο έμφυτο χάρισμα του ή στην εκπαίδευση και την εξάσκηση. Αυτό που είναι βέβαιο, είναι ότι, χωρίς έμφυτη προδιάθεση δεν μπορεί να υπάρξει και η δεξιότητα.

Όμως, οι έμφυτες προδιαθέσεις μπορούν να μείνουν στην αφάνεια, αν δεν τους δοθούν οι ευκαιρίες και οι κατάλληλες συνθήκες για να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν (Κωνσταντίνου, 2005).

2.2.Σύγχρονες θεωρίες τύπων ηγεσίας στο Σχολείο.

Οι γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στην Διοικητική Επιστήμη βοήθησαν σημαντικά στο χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της καλύτερης κατανόησης του έργου της αλλά και του έργου που συντελείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς . Έγινε μια προσπάθεια ταξινόμησης του πλήθους των προσεγγίσεων αναφορικά με τα μοντέλα ηγεσίας και να περιορίσουν τον αριθμό τους. Από τις πιο αποδεκτές ταξινομήσεις είναι αυτή των (Leithwood & Duke, 1999), ύστερα από την

οργανωμένη μελέτη και ανάλυσης δεδομένων, από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 121 άρθρων δημοσιευμένα τη δεκαετία 1988-1998 σε τέσσερα από τα γνωστότερα αγγλόφωνα επιστημονικά περιοδικά σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Αυτή η ταξινόμηση αναφέρεται στους παρακάτω τύπους- μοντέλα ηγεσίας τα οποία έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά και τα οποία σε πολλά σημεία επικαλύπτονται. (Κατσαρός,2008)

2.2.1.Εκπαιδευτική ηγεσία: Η Εκπαιδευτική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές και η οποία συνίσταται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών, οι οποίες αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών. Αυτές οι πρακτικές είναι α) ο σαφής ορισμός της αποστολής και του σκοπού του σχολείου. β) η ορθολογική διαχείριση του σχολικού προγράμματος και γ) η βελτίωση της ποιότητας του σχολικού κλίματος .

Για να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική ηγεσία σύμφωνα με τον Southworth, θα πρέπει να αξιοποιεί τις παρακάτω στρατηγικές: Το σαφή προσδιορισμό των προτύπων, την ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα και την παρακολούθηση της πορείας. Ως αδυναμία αυτού του μοντέλου Διοίκησης μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στον παιδαγωγικό τομέα με συνέπεια την υποβίβαση του διοικητικού – οργανωτικού τμήματος. (Κατσαρός,2008)

2.2.2.Διοικητική ηγεσία: Συναφείς με τις λειτουργίες της κλασικής διοίκησης είναι οι λειτουργίες που αναφέρονται στο διοικητικό ηγέτη του σχολείου. Η Διοικητική ηγεσία εδώ ταυτίζεται με το management (διοίκηση) και ο διευθυντής, σύμφωνα με τον Caldwell, θα πρέπει να ανταπεξέρχεται ικανοποιητικά, στις παρακάτω λειτουργίες του εκπαιδευτικού οργανισμού :α) σαφής καθορισμός των στόχων β) εντοπισμός αναγκών γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων δ) σχεδιασμός ε) χρηματοδότηση στ) εφαρμογή και ζ) αξιολόγηση και επανατροφοδότηση

Οι Myers & Murphy (1995) αντίστοιχα εστιάζουν στη λειτουργία του ελέγχου και αναφέρονται σε έξι ηγετικές πρακτικές, εκ των οποίων οι τέσσερις πρώτες περιγράφουν τον προσανατολισμό των Διευθυντών και Προϊσταμένων Διευθύνσεων του Ελληνικού συστήματος (Κατσαρός, 2008):

- Εποπτεία
- Έλεγχο των εισροών (π.χ. κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών)
- Έλεγχο συμπεριφορών (π.χ. καθήκοντα και αρμοδιότητες)
- Έλεγχο εκροών (π.χ. μαθητικά αποτελέσματα)
- Επιλογή – κοινωνικοποίηση
- Έλεγχο του περιβάλλοντος (π.χ. Κοινωνική λογοδοσία)

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω και του συγκεντρωτικού του χαρακτήρα, οι διευθυντές λειτουργούν περισσότερο ως γραφειοκράτες και εκτελεστικά όργανα και λιγότερο ως μάνατζερ - ηγέτες (Κατσαρός, 2008).

2.2.3.Ηθική ηγεσία: Η ανάπτυξη του τύπου της ηθικής ηγεσίας προκύπτει από την παρατήρηση ότι το σχολείο ως δημόσια οργάνωση δεν μπορεί να διέπεται από την ίδια λογική που διέπει της επιχειρήσεις , και αυτό είναι φανερό από τους στόχους των δύο ειδών οργάνωσης. Στόχος μιας επιχείρησης είναι το κέρδος, ενώ αντίθετα ο στόχος του σχολείου έχει μια πιο ηθική διάσταση καθώς αφορά όχι μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και αρχών. Έτσι η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων καθορίζεται από διαφορετικά κριτήρια, για την επιχείρηση την μεγιστοποίηση του κέρδους και για το σχολείο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Η αποτελεσματική ηγεσία εντοπίζεται στον επαγγελματισμό και την ηθική. Αλλά για πραγματική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τον Sergiovanni, απαιτείται ηθική σε ένα ηγέτη που είναι

συνειδητοποιημένος αρκετά, ώστε να μην περιορίζεται στην εκτέλεση των καθηκόντων του, αλλά να εμπλέκεται ενεργά στην καθημερινότητα των τάξεων (Κατσαρός, 2008).

2.2.4.Συμμετοχική ηγεσία. Αυτή η θεωρία της ηγεσίας βασίζεται στην παραδοχή ότι κέντρο του ηγετικού ρόλου πρέπει να είναι η προώθηση της ομαδικής και συνεργατικής λήψης των αποφάσεων. Έτσι δημιουργήθηκαν τρεις σχολές σκέψης σε σχέση με την συμμετοχική ηγεσία με βάση τα κριτήρια α) Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού β) Επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές και γ) Στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης: Η δύναμη εξουσίας και επιρροής δυνητικά διαθέσιμη σε κάθε εμπλεκόμενο (εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική κοινωνία κλπ.) νομιμοποιημένο με βάση τις ειδικές γνώσεις, το δημοκρατικό του δικαίωμα της επιλογής και/ή τον κρίσιμο ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων.

Από σχετική έρευνα προέκυψε ότι όπου υπάρχει ηγεσία που ενθαρρύνει την συνεργασία και την συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην λήψη των αποφάσεων, στο πλαίσιο των οργάνων της λαϊκής συμμετοχής, οι σχολικές μονάδες αυτές είναι πιο αποτελεσματικές. (Κατσαρός, 2008).

Και το βάρος της ηγεσίας μπορεί να γίνει πιο ελαφρύ από την ορθολογική κατανομή του ρόλου της ηγεσίας και των λειτουργιών της. (Sergiovanni, 1984).

2.2.5.Ενδεχομενική ηγεσία. Η ενδεχομενική ηγεσία προέκυψε ως απάντηση στην μονομέρεια των προηγούμενων θεωριών. Ένα σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός και ως περίπλοκο δίκτυο σχέσεων, δεν μπορεί να στηρίζεται σε έναν ηγέτη που περιοριζόμενος σε έναν από τους παραπάνω τύπους ηγεσίας, είναι κατάλληλος για μία μόνο από αυτές τις διαστάσεις. Αντίθετα η αποτελεσματικότητα καθορίζεται από την ικανότητα του ηγέτη να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά προβλήματα με διαφορετικό τρόπο.

Καταλαβαίνει λοιπόν κανείς ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας που να είναι γενικά αποτελεσματικότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα. Υπάρχει όμως το ηγετικό στυλ που σε κάποια συγκεκριμένη περίπτωση ταιριάζει περισσότερο από τα υπόλοιπα και έχει καλύτερα αποτελέσματα από αυτά, μόνο όμως για την συγκεκριμένη περίπτωση και όσο αυτή παραμένει αμετάβλητη. Έτσι αν κάποιος ηγέτης θέλει να ασκεί αποτελεσματική ηγεσία θα πρέπει να την προσαρμόζει κάθε φορά στους παράγοντες που αναφέρονται παραπάνω. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει ότι θα πρέπει ο τρόπος ηγεσίας να αλλάζει πολύ συχνά αφού τα βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, της ομάδας και του οργανισμού δεν αλλάζουν σε βραχυχρόνιο διάστημα. (Μπουραντάς 1992:230-234, Montana and Charnov, 2002:325-332, Ράπτης και Βιτσιλάκη 2007:79-80).

2.3.Διοίκηση – Διεύθυνση στο χώρο του Σχολείου

2.3.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Δεν είναι λίγοι οι ορισμοί οι οποίοι έχουν δοθεί για τις παραπάνω έννοιες, προσπαθώντας κάθε φορά να δοθεί η πιο σαφής επεξήγηση του νοήματος χωρίς να αποκλείονται οι ορισμοί και σημασίες που μέχρι τώρα έχουν δοθεί. Η αποσαφήνιση των εννοιών στους παραπάνω όρους είναι απαραίτητη προϋπόθεση στην κατανόηση του ρόλου του Διευθυντή στη Σχολική μονάδα και στην αποτελεσματικότητα του έργου του στο παρόν δοκίμιο.

2.3.1.1.Διοίκηση

Ο όρος «Διοίκηση» αναφέρεται σε κάθε πολυάνθρωπη προσπάθεια, ανεξάρτητα από το χώρο, όπου αυτή αναπτύσσεται όπως π.χ. το Κράτος, την Εκκλησία, στο Στρατό, στις Επιχειρήσεις σε διάφορους

οικονομικούς και επιχειρηματικούς οργανισμούς αλλά και Σχολεία (Ζευγαρίδης, 1973).

Κατά τον H. Fayol η «Διοίκηση» ορίζεται ως «μία λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο» (Ζαβλανός, 1991. Γεωργόπουλος, 2006 σελ. 19).

Σύμφωνα με τους Montana and Charnov, 1993 Διοίκηση είναι «ο τρόπος εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελλών του».

Στα νεώτερα χρόνια χρησιμοποιούμε τον όρο «Διοίκηση» για να περιγράψουμε όλες εκείνες τις συντονισμένες και κατευθυνόμενες δραστηριότητες με τις οποίες οδηγούνται οργανωμένες προσπάθειες προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Ζευγαρίδης, 1973).

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο «Διοίκηση» περιγράφοντας το σύνολο των διαδικασιών, διαδικασίες οι οποίες εξασφαλίζουν σε μια ομάδα ανθρώπων την οργανωτική τους συνοχή και τον επιθυμητό τους προσανατολισμό προς ένα προκαθορισμένο στόχο.

Η Διοίκηση είναι αναγκαία σε κάθε μορφή οργανωμένης συνεργασίας, αλλά και σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού.

Η διοίκηση σύμφωνα με τον Ζαβλανός, (1998) ως επιστήμη αναφέρεται στη περιγραφή, εξήγηση, ανάλυση και πρόβλεψη των οργανοσιακών φαινομένων και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που σαν τελικό στόχο έχουν την πραγματοποίηση των σκοπών της οργάνωσης.

Η διοίκηση σύμφωνα με τον ίδιο είναι μια επιστήμη αλλά συγχρόνως και τέχνη και αυτό διότι κατά την άσκηση της διοίκησης και λόγω του απρόοπτου της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δημιουργούνται μη

αναμενόμενες συνέπειες που η αξιολόγησή τους αλλά και η αντιμετώπισή τους προϋποθέτει την συστηματική ταξινόμηση των πραγμάτων (Ζαβλανός, 1991).

Η διοίκηση είναι τέχνη όταν δραστηριοποιείται στην εκτέλεση ενός έργου και επιστήμη όταν ερευνά ζητήματα και γενικότερα όταν ασχολείται με μετρήσιμα στοιχεία, γεγονότα και αριθμούς (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2012).

Αν και είναι δύσκολο να αμφισβητήσει κανείς την αξία της διοίκησης ως μια λειτουργία η οποία «εναρμονίζει όλες εκείνες τις επιμέρους προσπάθειες των ανθρώπων για να οδηγηθούν στην επίτευξη των στόχων» (Σαϊτης 2005: 25) , παρόλα αυτά έχουν αποδοθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι όμως δεν μπορούν να καταλήξουν σε ένα κοινά αποδεκτό ορισμό για το τι είναι «διοίκηση». Έτσι σύμφωνα με τον (Dawson, 1993: 5) « η ανεύρεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού ο οποίος μπορεί να ικανοποιεί τόσο του θεωρητικούς όσο και τους επαγγελματίες managers, είναι μια δύσκολη υπόθεση».

Παρά την πληθώρα των ερμηνειών του όρου «Διοίκηση» όλοι οι ορισμοί έχουν κάποια κοινά σημεία. Ως τέτοια κοινά σημεία μπορούμε να αναφέρουμε την ύπαρξη κοινών σκοπών και στόχων οι οποίοι θα είναι σαφείς και κατανοητοί από όλα τα μέλη της ομάδας, καθώς επίσης και ο προσδιορισμός του ρόλου και των καθηκόντων κάθε μέλους του οργανισμού (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008) αλλά και «ο κατάλληλος συνδυασμός των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη των προκαθορισμένων σκοπών και στόχων » (Σαϊτης, 2005: 240, Κουτούζης, 1999:35). Ο Σαϊτης (2008) διαπιστώνει ότι τα κοινά σημεία της εννοιολογικής προσέγγισης «διοίκηση» είναι η ύπαρξη οργανωτικής δομής όπου κάθε μέλος του οργανισμού αναλαμβάνει κάποιο ρόλο. Η ύπαρξη στόχων και διαδικασιών και οι αντικειμενικοί σκοποί και στόχοι ενός οργανισμού αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη εφαρμογή οποιασδήποτε λειτουργίας.

2.3.1.2.Διεύθυνση

Όπως είναι γνωστό η διοικητική λειτουργία στο χώρο μιας σχολικής μονάδας παρέχεται μέσω της διεύθυνσης. Η λειτουργία της διεύθυνσης στο σχολείο αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς υπερτερεί από πλευράς των «συντελεστών παραγωγής» και «προϊόντος» ο ανθρώπινος παράγοντας.

Στη βιβλιογραφία ο όρος «σχολική διεύθυνση» προσδιορίζεται ως παροχή ορισμένης κατεύθυνσης στο ανθρώπινο δυναμικό για την πρόκληση ενσυνείδητων ενεργειών με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού (Σαϊτης,2008). Η Διεύθυνση «Αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα γιατί το έργο της συνίσταται στον κατάλληλο χειρισμό των μελών μιας οργάνωσης, στην καθοδήγησή τους για τη συνεργασία μεταξύ τους και την παρότρυνσή τους για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους ». (Σαϊτη & Σαϊτης, 2012 α :257)

2.3.1.3.Σχέση «Ηγεσίας και Διοίκησης»

Δεν είναι λίγοι αυτοί οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι έννοιες «Ηγεσία» και «Διοίκηση» είναι ταυτόσημες (Mullins, 1994),. Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις νεότερες απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η «Ηγεσία» έχει να κάνει περισσότερο με τη διεύθυνση προσώπων τον επηρεασμό, την καθοδήγηση προς μια κατεύθυνση χωρίς τη δύναμη της τυπικής εξουσίας που του παρέχει η θέση του, ενώ η «διοίκηση» έχει να κάνει με την πλήρη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και την κατάλληλη διαχείριση των υλικών πόρων, την επικοινωνία, την ανάληψη της ευθύνης για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων του οργανισμού (Κωνσταντίνου, 2005). Θα μπορούσαμε λοιπόν, να πούμε πως η ηγεσία είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της διοίκησης. (Σαϊτης, 1994).

Όπως υπογραμμίζει όμως ο Bennis, οι ηγέτες διοικούν και οι διοικητές ηγούνται, αλλά οι δύο δραστηριότητες δεν είναι συνώνυμες. Οι

διευθυντές μπορούν και είναι δυνατό να γίνουν ηγέτες. Οι δραστηριότητες της ηγεσίας μπορούν να συμβάλουν στη διοίκηση. (Bennis & Nanus, 1985).

Όταν όμως μιλάμε για «διοίκηση» γενικά αναφερόμαστε σε μια συνεχή προσπάθεια ορθολογικής και επιστημονικής μεθόδευσης συνδυασμών και επιλογών, που στοχεύουν στη μεγιστοποίηση της απόδοσης ολόκληρης της οργάνωσης και της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού όπως π.χ. ενός σχολείου.

Οι δύο παραπάνω όροι λειτουργούν συμπληρωματικά χωρίς κανένας από μόνος του δεν μπορεί να αποδώσει αυτό που πραγματικά πρέπει να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης (Πασιαρδής, 2004· Μπουραντάς, 2005).

Σύμφωνα με τον Sergiovanni (Παπαναούμ, 1995: 58) «κλειδί για να κατανοήσει κανείς το δυναμικό της διεύθυνσης του σχολείου είναι να συνειδητοποιήσει ότι από την ιδιαιτερότητα του σχολικού θεσμού πηγάζουν ευκαιρίες για να εκφραστεί μια μοναδική μορφή ηγεσίας, η παιδαγωγική ηγεσία».

Το συγκεντρωτικό του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τείνει ώστε οι Διευθυντές των σχολείων να λειτουργούν περισσότερο ως διοικητές και λιγότερο ως ηγέτες αφού τα πλαίσια της αυτονομίας είναι πολύ περιορισμένα και οι δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών περιορίζεται στα περιθώρια των τυπικών τους αρμοδιοτήτων.

2.4.Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στην εκπαίδευση.

Προκειμένου να κατανοήσουμε σε βάθος τον όρο «αποτελεσματικότητα» θα παραθέσουμε διάφορους ορισμούς που συναντώνται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Ο όρος «αποτελεσματικότητα» εκφράζει κάθε επίτευγμα ανθρώπινης δράσης. Ως «αποτελεσματικότητα» ορίζεται ο βαθμός στον οποίο ο

οργανισμός πετυχαίνει τους στόχους του, στην πράξη είναι ο λόγος των αποτελεσμάτων που πετύχαμε σε σχέση με τα αποτελέσματα που επιδιώκουμε (Βαξεβανίδου, 1999).

Ειδικότερα, στην οικονομία η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την έννοια της «αποδοτικότητας», δηλαδή της μετατροπής των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, δηλαδή την επίτευξη των στόχων που έχει θεσπίσει ή για τους οποίους έχει ιδρυθεί στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 74).

Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι οργανισμοί οι οποίοι προσφέρουν υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, διαφέρουν από τις επιχειρήσεις μόνο κατά την ειδική αποστολή τους, η προσπάθεια επίτευξης των στόχων και η εφαρμογή των επιστημονικών μεθόδων διοίκησης είναι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και οι δύο. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να λειτουργούν με τους κανόνες του επιχειρηματικού μάνατζμεντ, επιδιώκοντας τη μεγαλύτερη δυνατή απόδοση (Everard & Morris, 1999, σ. 34).

Για να χρησιμοποιήσουμε την έννοια της «αποτελεσματικότητας» στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρήσουμε την εκπαιδευτική μονάδα ως μια μονάδα παραγωγής με συγκεκριμένες εισροές τις οποίες μετατρέπει σε ανάλογες εκροές (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, *«η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αναφέρεται στην ικανότητα της εκπαίδευσης να υλοποιεί τους άμεσους και απώτερους σκοπούς που έχει θέσει»* (Ματσαγγούρας, 1989, σ. 1694).

Σε ότι αφορά την σχολική μονάδα, υπάρχουν πολλοί παράμετροι που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα η οποία συνδέεται άλλοτε με τεχνοκρατικά κριτήρια και άλλοτε με παιδαγωγικά. Εντούτοις, η σημερινή τάση είναι η αποτελεσματικότητα να συνδέεται όλο και περισσότερο με τις επιδόσεις. Στο πλαίσιο αυτό, ως «αποτελεσματικό σχολείο» κρίνεται το σχολείο εκείνο που οι μαθητές του επιτυγχάνουν υψηλή επίδοση στις εθνικές εξετάσεις ή στα σταθμισμένα τεστ των ερευνητών (Θεριανός, 2006 : 32-33).

Ο Peter Mortimore (1991:215) υποστηρίζει ότι αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο του οποίου οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδοση από αυτή που προσδοκάται με βάση τα δεδομένα και τα τελικά αποτελέσματά του.

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πρόοδο των μαθητών διασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί θα πετύχει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού τους περιβάλλοντος και των δυνατοτήτων του.

Η διασφάλιση εκ μέρους του διευθυντή ενός υγιούς περιβάλλοντος μάθησης με αίσθημα ασφάλειας, η οργάνωση του σχολείου με προτεραιότητα την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών η οποία θα πρέπει να είναι συνδεδεμένη με τις επιδόσεις των μαθητών, η ενεργός συμμετοχή των γονέων και των θεσμοθετημένων οργάνων τους στη διαδικασία μάθησης των παιδιών και τέλος οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από όλους τους μαθητές αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. (Πασιαρδής, 2004: 99-109).

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000: 48), τα κριτήρια αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης μπορούμε να ταξινομήσουμε ως εξής:

- Ποιότητα της διεύθυνσης του σχολείου και δυναμική ηγεσία
- Αναγνώριση δικαιωμάτων μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθυνών
- Κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα η οποία εγγυάται την πρόοδο των μαθητών
- Ενεργός συμμετοχή και συστηματική επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας
- Η ποιότητα στη διδασκαλία
- Έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση
- Υψηλές προσδοκίες με σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών.
- Κοινό σαφές όραμα και σκοπός μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Αποτελεσματική επικοινωνία-ενδυνάμωση-συνεργασία
- Προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού και κατανόησης των εκπαιδευτικών αναγκών

Οι διευθυντές ηγέτες επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση άμεσα και αποτελεσματικά, μέσω της επιρροής που ασκούν εξασφαλίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας και την παρακίνηση του προσωπικού. (Σαΐτης,2005). Η ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας με την προσαρμογή της στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο , η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στα θέματα της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις τους, η διάγνωση και αξιοποίηση ικανοτήτων και κινήτρων των εκπαιδευτικών η διασφάλιση ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας, η ευελιξία, το ισχυρό σύστημα αξιών, η επιμονή τους, η δυναμικότητα, η αισιοδοξία τους η αгаστική συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την επίλυση προβλημάτων που αφορούν το σχολείο, και της ενημέρωσης για

μαθησιακά προβλήματα και μεθόδευση της λύσης τους είναι στοιχεία τα οποία προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα του έργου του ηγέτη διευθυντή σε μια σχολική μονάδα.

Ο βαθμός αποτελεσματικότητας, έχει άμεση σχέση με τον τρόπο που είναι διατυπωμένος και κατά πόσο σαφής είναι ο σκοπός και το όραμα του οργανισμού. Έτσι όταν έχει γενικό και αόριστο χαρακτήρα είναι δύσκολος ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας της οργάνωσης. (Κατσαρός,2008)

Ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο κυριαρχεί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι η χαμηλή απόδοσή τους. Ως αιτίες αυτής της χαμηλής απόδοσης μπορούμε να θεωρήσουμε σύμφωνα με τον Drucker, (1994) α) το γεγονός ότι οι διευθυντές των σχολείων δεν λειτουργούν με κριτήρια «απόδοσης/κόστους» όπως λειτουργούν οι ιδιωτικές επιχειρήσεις. Αυτό όμως δεν πρέπει να κάνει τον διευθυντή να διαχειρίζεται τους διατιθέμενους πόρους με μη ορθολογικό τρόπο, αλλά αντιθέτως να επιδιώκεται η επίτευξη των στόχων με το λιγότερο δυνατό κόστος β) οι στόχοι και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι αφανή και μη μετρήσιμα και γ) υπάρχει ανάγκη για ποιοτικά αναβαθμισμένο προσωπικό το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την δια βίου επιμόρφωση και εκπαίδευση του.

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων εκτιμάται κυρίως με βάση τον βαθμό στον οποίο πραγματοποιούνται οι σκοποί και οι στόχοι που έχουν οριστεί σε πολιτικό επίπεδο από τις εκλεγμένες αρχές και όχι σε συνάρτηση με την οικονομική αποδοτικότητα. Τα τελευταία χρόνια η έννοια της αποδοτικότητας αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία. Στην επιδίωξη της αποδοτικότητας, η δημόσια διοίκηση και η διοίκηση στην εκπαίδευση προωθούν μια διαδικασία εξορθολογισμού των στόχων, των προγραμμάτων, των ακολουθούμενων πρακτικών και της διαχείρισης των διατιθέμενων οικονομικών, υλικών και ανθρώπινων πόρων μέσα από την

υιοθέτηση αρχών και πρακτικών από τον χώρο της Διοικητικής Επιστήμης (Κατσαρός, 2008:21-23)

Από την μελέτη της βιβλιογραφίας τόσο της ελληνικής όσο της ξένης προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και η επίτευξη των στόχων σχετίζεται με τα πρόσωπα στα οποία εκφράζεται διευθυντές, υποδιευθυντές, σύλλογος διδασκόντων (Bush & Jacson, 2002, Hargreaves & Hopkins, 1991, Sergiovanni, 1990, Θεοφιλίδης, 1994, Στραβάκου, 2003α).

2.5.Ο αποτελεσματικός ηγέτης – διευθυντής σχολείου

Γνωρίζοντας ότι η αποτελεσματικότητα ενός ηγετικού στελέχους είναι σχετική με το περιβάλλον Σαΐτης (2005), και τη διοικητική τους θέση μπορούμε να ταξινομήσουμε τις απαιτούμενες δεξιότητες που αφορούν την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του ηγετικού στελέχους στις παρακάτω κατηγορίες:

Την «ικανότητα του συνεργάζεσθαι». Ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει με το παράδειγμά του και την εν γένει συμπεριφορά του να δημιουργεί ένα καλό εργασιακό περιβάλλον. Πρέπει να είναι ευέλικτος, ανοικτός σε νέες ιδέες, να είναι αντικειμενικός και να δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα των υφισταμένων, να επαινεί δημόσια την προσπάθεια των συναδέλφων εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα να ασκεί κριτική με διακριτικότητα και σύνεση. Επίσης θα πρέπει να έχει γνώσεις ψυχολογίας ώστε να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο και να διακρίνει τις ευκαιρίες. Ο αποτελεσματικός Διευθυντής πρέπει να χειρίζεται με επιτυχία τις ανθρώπινες σχέσεις, προκειμένου να αναπτύξει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στην επαγγελματική ικανότητα. Ο ηγέτης – διευθυντής πρέπει να ρυθμίζει το έργο του ώστε να κάνει καλή εκτίμηση των καθηκόντων, των ευθυνών και των προβλημάτων, να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους

συνεργάτες του και να συντονίζει μια ομάδα ανθρώπων που ενδεχομένως να έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Να έχει την ευχέρεια για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων σε ένα ευαίσθητο χώρο όπως είναι ο χώρος της παιδείας

Στην αντιληπτική ικανότητα. Ένας Διευθυντής Σχολείου δεν αποτελεί μόνο εκτελεστικό όργανο αλλά αποτελεί και επιτελικό παράγοντα μέσα σε έναν οργανισμό. Αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα ως ζωντανό οργανισμό όπου ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το κλειδί της ισορροπίας και της ομαλής λειτουργίας της, καθώς επίσης και στην αντίληψη του Αναλυτικού Προγράμματος ως ενιαίου υλικού-οδηγού εκπαιδευτικής πράξης. (Στραβάκου, 2003α). Η κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου να γίνεται στους εκπαιδευτικούς με κριτήριο τα προσόντα τους και με δημοκρατικές διαδικασίες έχοντας ως γνώμονα την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τους.

Κατά τον Willower (1986) *«οι διευθυντές θα πρέπει να είναι πολιτικά επιτήδεια άτομα, που να μπορούν να αντιμετωπίζουν πολλαπλές απαιτήσεις από το περιβάλλον και να συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε αφενός να είναι αποδεκτοί και αφετέρου να εξασφαλίζουν την απαιτούμενη εσωτερική αυτονομία όσον αφορά την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων»*. Κατά άλλους ο ρόλος του διευθυντή είναι πρωταγωνιστικός στην εύρυθμη λειτουργία και η αποτελεσματικότητά έχει συνάφεια με την ικανότητά του να παίρνει αποφάσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο καθοδηγώντας τον οργανισμό «σχολείο» στην επίτευξη των στόχων του (Στιβακτάκης, 2006:19-34).

Από τις παραπάνω θεωρίες ηγεσίας αλλά και τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στο χώρο του σχολείου, καθίσταται σαφές ότι η αξιοποίηση των γνώσεων αυτών, της Οργάνωσης και Διοίκησης και η εφαρμογή τους κατά την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων από το διευθυντή του σχολείου είναι

καθοριστικός παράγοντας, τόσο στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, όσο και στην ποιότητα του παρεχόμενου έργου αλλά και της συνεχούς βελτίωσής του ως ζητούμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο:

3.1.Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης: Εισαγωγή

Ο τρόπος που μία κοινωνία αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους είναι συνήθως ενδεικτικός του επιπέδου ανάπτυξής της. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε το γεγονός ότι σε αναπτυγμένες χώρες, η επένδυση στους νέους, στην εκπαίδευση και γενικότερα στη γνώση είναι υψηλή.

Η Ειδική Αγωγή σε αυτές τις χώρες αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού της συστήματος και η πλειοψηφία των παιδιών εκπαιδεύεται κατάλληλα σε κοινές τάξεις μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά του γενικού σχολείου, το δε σχολείο και η τάξη είναι έτσι προσαρμοσμένα ώστε να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό πρόγραμμα.

Σ' αυτές τις κοινωνίες, η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι υψηλού επιπέδου μέσα από ποικιλία πλαισίων και δομών καλύπτοντας όλες τις κατηγορίες και τις διαβαθμίσεις ειδικών αναγκών. Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ενός «Σχολείου για Όλους», μέσα στο οποίο κάθε μαθητής θα μπορεί να αναπτύσσει ισόρροπα την προσωπικότητά του ανεξάρτητα από οποιαδήποτε δυσκολία.

Η αναγνώριση και η εκτίμηση της διαφορετικότητας, η συμμετοχή και συνεισφορά των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία, η παροχή ειδικής και κατάλληλης εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα σε κοινές τάξεις μαζί με όλους τους μαθητές, η ανάπτυξη σύγχρονων και διαφορετικών δομών ειδικής αγωγής που να εξυπηρετούν όλον τον πληθυσμό και η άνετη πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες αποτελούν πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

3.2. Πολιτικές Συνεκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σύγχρονη τάση στην ειδική αγωγή είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Meijer, Soriano, Watkins, 2003).

Η συνεκπαίδευση (ή όπως αναφερόταν ή αναφέρεται από ορισμένους ερευνητές ως ένταξη ή ενσωμάτωση) αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003).

Η ένταξη αποτελεί ένα ζήτημα υπό διαπραγμάτευση σε όλα τα κράτη μέλη του Φορέα και παρότι σημειώνονται διαφορές στις προσεγγίσεις που υιοθετούνται για την αντιμετώπιση των αναγκών όλων των μαθητών, ιδιαίτερα για τους μαθητές οι οποίοι χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναπηριών, υπάρχει ωστόσο και μία σειρά από κοινά στοιχεία τα οποία έχουν ως στόχο την αύξηση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων για όλους τους μαθητές.

Οι προσπάθειες για κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ξεκινούν ήδη από τη δεκαετία του 1970 και αφορούν κυρίως την συνεκπαίδευση μαθητών με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες (Τριλιανός, 1992). Μέχρι τότε σπάνια οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν τις δυνατότητες σχολικής ή κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Η ενταξιακή πολιτική, που ασκήθηκε σε κάθε χώρα, σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική πολιτική που επικρατεί σε αυτήν, έτσι μετά τη δεκαετία του 1970 η ένταξη ακολουθεί τις βασικές αντιλήψεις της ενσωμάτωσης (integration). Οι αρχές της ενσωμάτωσης αφορούν κυρίως την εξειδικευμένη εκπαίδευση και την παροχή διαβαθμισμένης υποβοήθησης των παιδιών, έτσι ώστε να ενταχθούν, εφόσον είναι εφικτό στη γενική εκπαίδευση.

Ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να «τονισθούν οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την εξάλειψη της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης» (Κυπριωτάκης, 2001).

Στην Ευρώπη, Ευρωπαϊκή Ένωση, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 είχε αρχίσει να χρηματοδοτεί προγράμματα στήριξης (HELIOS I & II) της σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κατά την δεκαετία του 1980, και κάτω από την επίδραση ενός αέρα αμφισβήτησης, εκπαιδευτικοί κύκλοι άρχισαν ν' αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το τι θεωρείτο μέχρι τότε κανονικό και «ειδικό» σχολείο.

Όλο αυτό το κλίμα αναθεώρησης και εκσυγχρονισμού κυρίως όσον αφορά τις κατηγοριοποιήσεις που μέχρι τότε ίσχυαν, διατυπώθηκε ξεκάθαρα τον Ιούνιο του 1994, με την αρχή «εκπαίδευση για όλους»

«Education for all», όταν ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμοί συνυπέγραψαν την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα με τίτλο και θέμα, «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή» (UNESCO, 1994).

Εκεί αναδύεται ο όρος inclusion «εκπαίδευση για όλους» ίσως το ουσιαστικότερο σημείο της διακήρυξης, καθώς υποστηρίζει μια φιλοσοφία αποδοχής και σεβασμού προς όλα τα παιδιά χωρίς να τίθενται παράμετροι γύρω από την ανικανότητα.

Με αφετηρία τη διακήρυξη της Σαλαμάνγκα της UNESCO, το θέμα της σύγκλισης (inclusion) αποτέλεσε διεθνώς κεντρικό σημείο στην εξέλιξη της πολιτικής και πρακτικής για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενταγμένο στη γενικότερη στρατηγική που υιοθετείται από τα Ηνωμένα έθνη για την «εκπαίδευση για όλους » (Τζουριάδου , Μπάρμπας κ . α., 2004).

Η ομώνυμη διακήρυξη στο άρθρο 2 αναφέρει τα εξής :

- Κάθε παιδί έχει το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να κατακτά και να διατηρεί ένα ικανό επίπεδο μάθησης .
- Κάθε παιδί είναι μοναδικό ως προς τα χαρακτηριστικά , τα ενδιαφέροντα , τις ικανότητες και τις ανάγκες μάθησης .
- Τα σχεδιαζόμενα εκπαιδευτικά συστήματα και τα εφαρμοζόμενα προγράμματα θα πρέπει να παίρνουν υπόψη το εύρος των αποκλίσεων αυτών των χαρακτηριστικών και αναγκών
- Όσοι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στα « γενικά » σχολεία , τα οποία θα πρέπει να τους εκπαιδεύουν στο πλαίσιο μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής , ικανής να ανταποκριθεί σ ' αυτές τις ανάγκες .

- Τα « γενικά » σχολεία με προσανατολισμό το σεβασμό της αρχής της ισοτιμίας συνιστούν το αποτελεσματικότερο μέσο κατά των διακρίσεων, δημιουργώντας κοινότητες που σέβονται τη διαφορετικότητα και επιτυγχάνουν έτσι την « Εκπαίδευση για Όλους » ακόμη περισσότερο

Σύμφωνα με τους Sebba και Ainscow (1996), ο όρος inclusion «... περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί ν' ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά με το ν' αναθεωρεί την οργάνωση και παροχή του αναλυτικού προγράμματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας το σχολείο αυξάνει τη χωρητικότητά του, ώστε να δεχτεί όλους τους μαθητές από την τοπική κοινωνία οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν, και παράλληλα μειώνει την ανάγκη να αποβάλλει».

Μετά τη διακήρυξη της Salamanca (1994), προέκυψε και ο κώδικας πρακτικής εφαρμογής της ειδικής αγωγής (Code of Practice, DfE, 1994), ο οποίος ορίζει ότι : «όλα τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί , ανεξάρτητα από τις όποιες δυσκολίες ή διαφορές μπορεί να έχουν μεταξύ τους. Τα σχολεία ένταξης πρέπει να ανταποκρίνονται τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους , χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους και ρυθμούς μάθησης και να εξασφαλίζουν ποιοτικά άρτια εκπαίδευση για όλους , εφαρμόζοντας κατάλληλα προγράμματα, οργανωτικές ρυθμίσεις, διδακτικές στρατηγικές . Πρέπει επίσης να αξιοποιούν τους διαθέσιμους πόρους και να συνεργάζονται με τις κοινότητες στις ποίες ανήκουν » (UNESCO, 1994).

Με βάση της Πολιτικές Κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την Ένταξη και την Εκπαίδευση της UNESCO (2009), ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται ότι η ένταξη και η ποιότητα είναι αλληλόανταποδοτικές – ότι δηλαδή ένα ενταξιακό ήθος μπορεί να συντελέσει σημαντικά στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. «Η

συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους του μαθητές ... ένα “συνεκπαιδευτικό” σύστημα μπορεί να δημιουργηθεί μόνο αν τα κοινά σχολεία γίνουν πιο συνεκπαιδευτικά δηλαδή αν γίνουν καλύτερα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών στις κοινότητές τους» (Hunter, Sigurjónsdóttir, Borg, D’Alessio, 2011)

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρίες (2006) (ΣΗΕΔΑΑ) Ηνωμένα Έθνη (2006) Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία , Νέα Υόρκη, Ηνωμένα Έθνη και ιδιαίτερα το άρθρο 24 αναφορικά με την εκπαίδευση επίσης τάσσεται υπέρ της ενταξιακής εκπαίδευσης και σε συνδυασμό με το προαιρετικό πρωτόκολλο έχει επικυρωθεί από έναν αυξανόμενο αριθμό των κρατών μελών του Φορέα και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

3.3.Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης στην Ελλάδα

Το 1981 ψηφίζεται ο νόμος 1143 ώστε να στηριχθεί νομοθετικά η Ειδική Αγωγή έχοντας την δική του νομική αυτοτέλεια και τον δικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό, σε επίπεδο στόχων και εκπαιδευτικών πρακτικών (Ζώνιου- Σιδέρη 1998: 93- 94). Ο νόμος αυτός δίνει έμφαση στην ένταξη των παιδιών, χωρίς να γίνεται καμία αναφορά για ένταξη των Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, περισσότερο σε επίπεδο επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής μέριμνας και όχι τόσο σε επίπεδο σχολικής ενσωμάτωσης, έτσι λειτουργούν, με χρήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης και ιδρύεται και το γραφείο Επαγγελματικού Προσανατολισμού Αναπήρων (Τζουριάδου 1995: 67)

Ο παραπάνω νόμος καθώς και η συμπλήρωσή του (Π.Δ. 603/82), ωστόσο, δέχθηκε εντονότατη κριτική από όσους εργάζονταν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Θεωρήθηκε πως εντείνει τον στιγματισμό των παιδιών μέσα από τον σαφή διαχωρισμό της ειδικής από την γενική

εκπαίδευση και διαιωνίζοντας το «δυσιαδικό εκπαιδευτικό σύστημα», δηλαδή από το ένα μέρος τα κανονικά σχολεία και από το άλλο μέρος οι ειδικές τάξεις και τα ιδρύματα (Ξηρομερίτη, 1997), τοποθετώντας τα παιδιά, τα οποία χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης, «στο περιθώριο, γιατί εμποδίζει την κανονική τους εκπαίδευση». Απομαγνητοφωνημένα πρακτικά ραδιοφωνικής εκπομπής. Εταιρία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος. Άτομα με ειδικές Ανάγκες: Θεσμοί και νοοτροπίες, Θεσσαλονίκη, 1983, σελ. 13-14.

Ειδικές τάξεις λειτουργούσαν και νωρίτερα, ονομάζονταν τμήματα ένταξης, εντούτοις, αφορούσαν έναν μικρό αριθμό ατόμων με αισθητηριακά κυρίως προβλήματα και δεν ήταν ενταγμένες σε έναν κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Μπάρμπας 2007: 34).

Οι τάξεις αυτές δέχονται παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και φοιτούν σ' αυτές μόνο λίγες ώρες την εβδομάδα, ενώ τις υπόλοιπες παρακολουθούν την κανονική τους τάξη. Ο θεσμός των Ειδικών επεκτάθηκε με γοργούς ρυθμούς καθώς αποτέλεσε τη μοναδική πρακτική ενταξιακής κατεύθυνσης. (Σούλης, 2013).

Το 1984 το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στη σύνταξη και δημοσιοποίηση ενός σχεδίου νόμου, γνωστού ως «αντι-309», στο οποίο η Ειδική Αγωγή αντιμετωπιζόταν ως τμήμα της Γενικής Εκπαίδευσης. Ο νόμος 1566/1985 (Άρθρο 32) κάνει αναφορά στην Ειδική Αγωγή, που μπορεί να παρέχεται η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τι επιδιώκει στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο νόμος αυτός επέτρεψε για πρώτη φορά την πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη 2004).

Βέβαια πολλοί μαθητές που μέχρι τώρα φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία εντάχθηκαν στις ειδικές Τάξεις με αποτέλεσμα να γεμίσουν οι ειδικές τάξεις της γενικής εκπαίδευσης με παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, με διαφορετικές ειδικές ανάγκες, με μειονότητες κλπ. (Τζουριάδου, 1995).

Το 2000 ψηφίστηκε ο νόμος 2817/2000 ο οποίος προωθεί και ενισχύει την ιδέα του «ενός σχολείου για όλους» με σκοπό την ομαλή κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα από την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αναφέροντας μεταξύ άλλων τα εξής: α)επαναπροσδιορισμός της ορολογίας της Ειδικής Αγωγής με έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους β)προώθηση της αρχής της ένταξης και περιορισμός των ειδικών σχολείων μόνο για τις περιπτώσεις των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες ενώ εξασφαλίζονται σύγχρονα οπτικο-ακουστικά μέσα (λεξικά νοηματικής γλώσσας, μηχανές Braille, κ.ά.) γ)μετονομασία των ειδικών τάξεων σε Τμήματα Ένταξης, δ) θεσμοθετούνται σε κάθε νομό τα Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και δημιουργείται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ε) θεσμοθετείται η παροχή εξειδικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης ανάλογα με τις δυσκολίες του κάθε μαθητή, (Στασινός, 1991).

Οι σκοποί του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος της Ειδικής Αγωγής - όπως αναφέρονται στο νόμο 2817/2000 είναι «η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, η βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο. Η επαγγελματική τους κατάρτιση και η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη» (άρθρο 1).

Η πρόταση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να μετατρέψει το γενικό σχολείο σε σχολείο για όλα τα παιδιά, ώστε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται μαζί με όλα τα υπόλοιπα, είναι ασφαλώς μια πολιτική απόφαση. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Με το νόμο 2817/2000 αναπτύσσονται και άλλες δομές, όπως η παράλληλη στήριξη και η κατ' οίκον διδασκαλία.

Ο πρόσφατος νόμος 3699/2008 χωρίς να επιχειρεί θεαματικές αλλαγές, ακολουθεί περίπου το ίδιο μοτίβο με τους προηγούμενους και η μόνη καινοτομία που επιχειρεί είναι η υποχρεωτικότητα των ΑμΕΑ στην εκπαίδευση και εναρμονίζεται πλήρως με τη γενική εκπαίδευση (άρθρο 2, παρ. 1). Ο νέος νόμος αναφέρει πως όπου μέχρι τώρα υπήρχε ο όρος ειδική αγωγή αντικαθίσταται από τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση».

Η αντικατάσταση του όρου Ειδική Αγωγή με τον όρο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση δεν έχει καμία επιστημονική βάση και κακώς, σύμφωνα με την κα Λαμπροπούλου, έγινε (Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από τη Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου). Και όπως συνεχίζει ή ίδια, αν ήθελαν οι συντάκτες του νόμου να δείξουν οπωσδήποτε ότι κάνουν αλλαγές θα έπρεπε να αντικαταστήσουν τον όρο Ειδική Αγωγή με τον αντίστοιχο Ειδική Εκπαίδευση καθώς ο όρος Ειδική Αγωγή έχει καθιερωθεί πλέον στην Ελλάδα και έχει γίνει αποδεκτός με τη σημασία της Ειδικής Εκπαίδευσης. (http://seepea-stella.blogspot.gr/2014/04/blog-post_7282.html)

Στο τρίτο άρθρο του νόμου ορίζονται τα άτομα, στα οποία παρέχεται Ειδική Αγωγή, ως «μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο (άρθρο 3 παράγραφος 1 και 2) μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται:

«όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν και οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας».

Με τον παρόντα νόμο προβλέπεται η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο για όλους τους μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Προβλέπεται, επίσης, η συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό καθώς επίσης παρέχεται η δυνατότητα φοίτησης σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού στους μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται. Για πρώτη φορά εισάγεται ο θεσμός της στήριξης των μαθητών με κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία χωρίς νοητική υστέρηση από ειδικό βοηθητικό προσωπικό ώστε να

φοιτούν στα γενικά σχολεία. Παράλληλα, ωστόσο, λειτουργούν τα ειδικά σχολεία και τα τμήματα ένταξης (άρθρο 6 και άρθρο 18).

Σύμφωνα με το νέο νόμο όλα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, είτε ήπιας, είτε σοβαρής, χωρίς διάκριση, μέσα από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχουν το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και των κοινωνικών ή/και επαγγελματικών δεξιοτήτων ανάλογα με τις δυνατότητές τους για σχολική και κοινωνική ένταξη) (άρθρο 2)(Πατσιδου-Ηλιάδου, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, το άνοιγμα της ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η νέα κατεύθυνση, ο στόχος και φιλοσοφία της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθείται σήμερα είναι η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά μέσα από τη συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες σε ένα σχολείο που οδηγεί όχι απλώς στη σχολική ενσωμάτωση, αλλά και στην κοινωνική ένταξη και αποδοχή.

3.4.Που φοιτούν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Σύμφωνα με το Ν. 3699/2008 «Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται Ειδική Αγωγή Εκπαίδευσης, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή.»

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως το 22ο έτος της ηλικίας τους σε όλες τις τάξεις των σχολείων

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άρθρο 4, παρ.1, Ν. 3699/2008)

Σύμφωνα με την (Παντελιάδου, κ.α., 2004).

«1.Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

α) σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ.

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

αα) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

ββ) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών.

2. Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε Τ.Ε. με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή.

3. Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ.

β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές αυτές δομές θεωρούνται ΣΜΕΑΕ που υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εμπίπτουν στο πλαίσιο της ΕΑΕ παιδιών σχολικής ηλικίας και εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

γ) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο».

3.5.Μαθητές με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή με παράλληλη

στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης αλλά και σε Τμήματα Ένταξης .

3.6.Τι είναι το τμήμα ένταξης;

Στο τμήμα Ένταξης φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και ως εκ τούτου, εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλή σχολική επίδοση.

Στα Τμήματα Ένταξης, που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, φοιτούν κατά προτεραιότητα μαθητές που φέρουν γνωμάτευση από δημόσιο διαγνωστικό φορέα (ΙΠΔ, ΚΕΔΔΥ).

Δεν αποκλείεται μαθητής από τη φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης όταν ο γονέας το επιθυμεί αλλά δεν υπάρχει σχετική γνωμάτευση αλλά και πρόταση. Σε αυτή την περίπτωση η φοίτηση του μαθητή πραγματοποιείται με σχετική εισήγηση του/της Σχολικού/ής Συμβούλου ΕΑΕ.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ίδρυση και λειτουργία του Τμήματος Ένταξης είναι να υπάρχουν τρεις (3) μαθητές σε όλο το σχολείο και όχι ανά τάξη με γνωμάτευση ή με υπεύθυνη δήλωση γονέα.

Σύμφωνα με το άρθρο 28. παρ. 15 του ν. 4186/2013 «*Στα τμήματα που φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα οποία έχει συμπληρωθεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών, ο αριθμός αυτός μειώνεται σε αναλογία, για κάθε μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τρεις μαθητές λιγότερους και οι μαθητές κατανέμονται εξίσου στα τμήματα στα τμήματα της ίδιας τάξης κατόπιν απόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας και έγκρισης του αρμοδίου Σχολικού Συμβούλου*».

Ο Διευθυντής/τρια ενημερώνει τον σύλλογο διδασκόντων για τον Ν. 3699/2008 σύμφωνα με τον οποίο προσδιορίζονται οι «Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ενημερώνονται οι γονείς των μαθητών και ακολουθεί συνεδρίαση του συλλόγου με θέμα : «Πρόταση ίδρυσης Τ.Ε.».

Στο τμήμα ένταξης διατίθεται εκπαιδευτικός με ανάλογη ειδικότητα που εφαρμόζει στοχευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, προκειμένου να υποστηριχθούν αποτελεσματικά οι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν σε αυτό.

Το τμήμα ένταξης λειτουργεί σε διαφορετικό χώρο από το χώρο της τάξης φοίτησης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης μπορούν να υποστηρίζουν μαθητές και εντός της τάξης φοίτησης, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Σύμφωνα με το άρθρο 28. παρ. 15 του ν. 4186/2013 *«Στα τμήματα που φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα οποία έχει συμπληρωθεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών, ο αριθμός αυτός μειώνεται σε αναλογία, για κάθε μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τρεις μαθητές λιγότερους και οι μαθητές κατανέμονται εξίσου στα τμήματα της ίδιας τάξης κατόπιν απόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας και έγκρισης του αρμοδίου Σχολικού Συμβούλου»*. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «προσόν» για την σχολική μονάδα λόγω της ύπαρξης μικρότερου αριθμού μαθητών ανά τμήμα την δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά και την χρήση διάφορων μεθόδων διδασκαλίας.

Η απρόσκοπτη λειτουργία του Τμήματος Ένταξης έχει ανάγκη τη στήριξη του σχολείου και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, οι οποίοι φροντίζουν για την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή,

διαφυλάσσουν την εύρυθμη λειτουργία του και δεν αναστέλλουν τη λειτουργία του χωρίς την έγκριση του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής.

3.7.Παράλληλη Στήριξη.

Η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση παρέχεται, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σε μαθητές που μπορούν με την κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, όπως είναι οι μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες και όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ.

Οι Εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΕΔΔΥ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και τις δυνατότητες ένταξης στην τάξη του και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.

Οι Εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα ΚΕΔΔΥ στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα.

3.8.Προκλήσεις και Διλήμματα -Αντιρρήσεις και Αντιστάσεις για την εφαρμογή της ενσωμάτωσης.

Τα προβλήματα και οι αδυναμίες τόσο στην λειτουργία των τμημάτων Ένταξης όσο και της παράλληλης στήριξης επικεντρώνονται κυρίως σε θέματα σχετικά με την Οργάνωση και λειτουργία του

σχολείου, την εκπαίδευση του προσωπικού και την διδακτική μεθοδολογία.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας όπως είναι σήμερα δομημένο και οργανωμένο σήμερα αδυνατεί να προσφέρει εκπαιδευτικό έργο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Χρηστάκης,1990).

Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η ανυπαρξία αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδιαίτερα στο Λύκειο, και η μετατροπή του από ένα χώρο όπου θα έπρεπε να μαθαίνει τα παιδιά πώς να μαθαίνουν, σε ένα εξεταστικό κέντρο όπου επιδιώκεται η αριστεία και η εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως αυτοσκοπός, κάνει πολλούς Διευθυντές/τριες να είναι επιφυλακτικοί στην ύπαρξη στο σχολείο τους τμήματος ένταξης.

Η δυσκολία σύνθεσης της ομάδας, ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα, εξ αιτίας των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών για κάθε μαθητή, η εφαρμογή των ίδιων αναλυτικών προγραμμάτων με αυτά των μαθητών των κανονικών τμημάτων, εξετάζονται στα ίδια θέματα, αλλά και τα ίδια σχολικά εγχειρίδια με τους υπόλοιπους μαθητές είναι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν ανασταλτικά στην παροχή ισότιμης παροχής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Αυτό ωθεί πολλούς Διευθυντές/τριες στην άποψη πως «καλό θα είναι» αυτοί οι μαθητές, τελειώνοντας τη βασική εκπαίδευση (Γυμνάσιο), να ακολουθήσουν ένα άλλο τύπο σχολείου όπως π.χ. το Επαγγελματικό Λύκειο, με λιγότερες απαιτήσεις σε σύγκριση με το Γενικό Λύκειο.

Όσον αφορά τη διδακτέα ύλη, αυτό που ισχύει μέχρι στιγμής είναι να ταυτίζεται με αυτή της γενικής αγωγής, με μόνη διαφορά ότι δίνεται η δυνατότητα να διδάσκεται με βραδύτερο ρυθμό και να καλύπτεται έτσι μέχρι και 30% λιγότερη του συνόλου της. Η οδηγία αυτή, όμως, όχι μόνο δε λύνει το πρόβλημα, αλλά, απεναντίας, το μεγεθύνει. Κάθε χρόνο

οι μαθητές που παρακολουθούν τα τμήματα ένταξης πηγαίνουν στην επόμενη τάξη με περισσότερα κενά από τους συμμαθητές τους και δημιουργείται τελικά η ανάγκη για ταχεία κάλυψη μεγαλύτερου όγκου ύλης. «Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή», Τζουριάδου Μαρία, Α.Π.Θ.: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Θεσσαλονίκη 1992.

«Για τις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α', Β' και Γ' τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων ορίζονται αποκλειστικά από τους διδάσκοντες το μάθημα και είναι κοινά για όλα τα τμήματα της τάξης. Κατ' εξαίρεση, είναι δυνατόν να δοθούν χωριστά θέματα, εάν συντρέχει αποχρών λόγος, ο οποίος αναγράφεται σε σημείωση στο έγγραφο που περιέχει τα θέματα και παράλληλα συντάσσεται και σχετική πράξη στο βιβλίο πράξεων του Διευθυντή του σχολείου».
(40132/Δ2/11-03-2015 ΥΠΟΠΑΙΘ)

Η εφαρμογή της νομοθεσίας για την κατάταξη μαθητών σύμφωνα με την αλφαβητική μέθοδο και την αριθμητική συγκρότηση των τμημάτων οδηγούν πολλές φορές τους μαθητές των τμημάτων ένταξης να παρακολουθούν το ίδιο μάθημα στο τμήμα ένταξης και στο κανονικό τμήμα όπως επίσης και να απουσιάζουν πολλές φορές από το ίδιο μάθημα γεγονός τα οποία είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε ανεπαρκή εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το παραπάνω πρόβλημα μπορεί να λυθεί, όταν στην κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος προβλεφθεί μία ταύτιση ωρών διδασκαλίας γλωσσικών ή άλλων μαθημάτων ανάμεσα στα κανονικά τμήματα και τα τμήματα ένταξης. Επίσης είναι απαραίτητο να προβλεφθεί η εφαρμογή κυλιόμενου-κυκλικού ωρολόγιου εβδομαδιαίου προγράμματος φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης, ώστε οι μαθητές των τμημάτων ένταξης, να μην μπερδεύονται και απογοητεύονται παρακολουθώντας ταυτόχρονα τα ίδια αντικείμενα και στις κανονικές

τάξεις λόγω της κακής οργάνωσης, σε αρκετές περιπτώσεις, του ωρολογίου προγράμματος.

Η εμπειρία και η γνώση σήμερα οδηγεί στη διαπίστωση ότι δε χρειαζόμαστε τμήματα ένταξης, με την ευρύτερη χρήση του όρου, αλλά εκπαιδευτικούς που να οδηγούν τους μαθητές στη σταδιακή ένταξη.

Η έλλειψη θεσμοθετημένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Γενικής Αγωγής και Ειδικοτήτων αλλά και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης δεν βοηθούν στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχει εμφανής έλλειψη κατάρτισης καθώς και «άγνοια γύρω από βασικές έννοιες». (Τσιάντης, Ναυρίδης, Chanerel, Σιπητάνου, Σόλμαν, 1984). Σήμερα η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι επιτακτική, πολλές φορές όμως η επιμόρφωσή τους περιορίζεται στην προσωπική τους διάθεση μέσω σεμιναρίων, διαλέξεων, διημερίδων κλπ.

Σε πολλές περιπτώσεις η εξασφάλιση της υλικοτεχνικής υποδομής όπως ειδικές ράμπες, ασανσέρ, κατάλληλα διαμορφωμένες αίθουσες και κοινόχρηστοι χώροι αλλά και άλλες υποδομές σχετικές με τις νέες τεχνολογίες αποτελούν πρόκληση από την πλευρά του διευθυντή στην διαφύλαξη της εύρυθμης λειτουργίας του Τμήματος Ένταξης και της ισότιμης συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο διευθυντής καλείται επίσης να αντιμετωπίσει κι άλλες προκλήσεις και διλήμματα και να υπερβεί μια σειρά από εμπόδια, όπως η δυσκολία προσαρμογής των μαθητών στο γενικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Πατσιδου (Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το πρόβλημα της δυσλεξίας ΚΛΑΥ Κιλκίς), Οι μαθητές αυτοί ερχόμενοι στο Γυμνάσιο σε πολλές περιπτώσεις έχουν

αποδεχθεί πλήρως τη σχολική τους αποτυχία (αυτοεκπληρούμενη προφητεία) και, κατά συνέπεια, δεν έχουν καμία διάθεση αλλά και ούτε και καταβάλουν την παραμικρή προσπάθεια για να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις. <http://dide.kil.sch.gr>

Άλλωστε, το περιβάλλον το οποίο βρίσκουν έχει περισσότερες απαιτήσεις, πιο εντατικούς ρυθμούς, ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα, προσανατολισμός του σχολείου στην κάλυψη της διδακτέας και εξεταστέας ύλης αλλά και το βλέμμα του στραμμένο στις τελικές εξετάσεις, λιγότερες ευκαιρίες επαφής με τους καθηγητές απ' ό,τι με το δάσκαλο της τάξης και, τέλος, αυστηρότερη και τακτικότερη αξιολόγηση.

Μια άλλη πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει πολλές φορές ο Διευθυντής είναι η αγαστή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του τμήματος ένταξης και του κανονικού τμήματος καθώς οι παραπάνω εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν τις σχετικές αλλαγές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας αλλά και να αξιολογήσουν το μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή *«προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους»*. Υ.Α. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/2007

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου των Διευθυντών/τριών των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην δημιουργία και υποστήριξη δομών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη. Διερευνάται το πώς οι Διευθυντές/τριες αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και τις υποχρεώσεις τους προσφέροντας τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης μέσα από την λειτουργία και υποστήριξη των τμημάτων ένταξης, της παράλληλης στήριξης και υποστήριξης των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Διερευνάται το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την ένταξη* των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ήπιες ή σοβαρές, και την συνύπαρξή τους με τα άλλα παιδιά στις τάξεις του γενικού σχολείου. Μέσα από τις «απόψεις» των Διευθυντών/τριών διερευνώνται επίσης οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές τους στα θέματα αυτά αλλά και η όλη οργάνωση και υποστήριξη του σχολείου σε δραστηριότητες σχετικές με την αντιμετώπιση θεμάτων σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο όρος «απόψεις» στην παρούσα εργασία αναφέρεται στις δηλώσεις των Διευθυντών/τριών για τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο βλέπουν κάποια πράγματα τα οποία αναφέρονται είτε σε γνώσεις, είτε σε συναισθήματα, είτε σε συμπεριφορές.

4.2.Οι επιμέρους στόχοι της παρούσης έρευνας

- Να καταγραφούν οι απόψεις των Διευθυντών/τριών σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.
- Να καταγραφούν οι απόψεις των Διευθυντών/τριών για το πώς βλέπουν την εμπλοκή των γονέων στην όλη λειτουργία των δομών υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η καταγραφή των απόψεων των Διευθυντών/τριών για το ποιοί συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την υποστήριξη και λειτουργία των δομών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

** Ο όρος ένταξη δηλώνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκείμενου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου.(Ζώνιου – Σιδέρη, 1996).*

4.3.Ερευνητικές Υποθέσεις

Αφού προσδιορίστηκε ο σκοπός της έρευνας διατυπώθηκαν σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία οι ερευνητικές υποθέσεις ώστε να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, συμπεράσματα τα οποία θα αποτελέσουν την βάση για συζήτηση.

Έτσι διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- Οι Διευθυντές/τριες Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα σχολεία τα οποία ασκούν την Διοίκηση και στα οποία λειτουργούν δομές για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκρινόμενοι με τους Διευθυντές/τριες στα σχολεία των οποίων δεν λειτουργούν ανάλογες δομές, αναμένεται να έχουν πιο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση. (Avramidis et al., 2002, Van Reysen et al., 2000).
- Οι Διευθυντές/τριες Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναμένεται να έχουν θετική στάση ως προς την εμπλοκή των γονέων στα προγράμματα παιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Martin, Ranson & Tall 1997, Συμεού, 2003) και η συμμετοχή τους στα παραπάνω προγράμματα είναι σημαντικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητά τους.

4.4.Ερευνητικά ερωτήματα.

Αφού διατυπώθηκαν οι παραπάνω ερευνητικές υποθέσεις τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα όπως:

Σε ποιο βαθμό οι Διευθυντές/τριες των Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από πρωτοβουλίες στην λειτουργία του σχολείου όπως, σεμινάρια, επιμορφώσεις, εκδηλώσεις, τακτικές ή έκτακτες συνελεύσεις συμβάλλουν στην παροχή μιας πιο αποτελεσματικής (ποιοτική) και ισότιμης συνεκπαίδευσης των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Ποιες είναι οι βασικές απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη και συνεκπαίδευση των παιδιών με ήπιες και σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες μάθησης και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Εάν υπάρχουν και ποια είναι κατά τη γνώμη τους τα αναμενόμενα οφέλη της συνεκπαίδευσης.

Ποιες είναι οι πρακτικές ένταξης στη γενική τάξη του σχολείου και κατά πόσο η εμπλοκή των γονέων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη λειτουργία του σχολείου επιδρά στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παιδαγωγικής υποστήριξης αυτών των μαθητών.

Ποιοί παράγοντες και σε τι βαθμό επηρεάζουν την υποστήριξη και λειτουργία δομών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε ποιο βαθμό οι Διευθυντές/τριες είναι πρόθυμοι να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό υλικό και να προβούν στις απαραίτητες τροποποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.5.Περίοδος υλοποίησης της έρευνας

Η έρευνα διήρκησε ένα μήνα και υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα, μέσα Φεβρουαρίου έως και τα μέσα Μαρτίου 2015.

Ως μέθοδος της έρευνας έχει επιλεγεί η ποσοτική έρευνα. Ο λόγος της επιλογής της ποσοτικής έρευνας είναι ότι δόθηκε η δυνατότητα στον ερευνητή να απευθυνθεί σε μεγαλύτερο αριθμό υπηρετούντων Διευθυντών/ριων, γιατί αυτοί είναι το κύριο ερώτημά της έρευνας, και στο κατά πόσο αυτοί υποστηρίζουν τις δομές των τμημάτων ένταξης και την παράλληλη στήριξη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Καθώς επίσης και στο γεγονός ότι μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα από το δείγμα μας, μέσα από την αντιπροσωπευτικότητα, το ελάχιστο απαιτούμενο ποσοστό επί του πληθυσμού, την τυχαία δειγματοληψία και την εξαγωγή συμπερασμάτων με τη χρήση στατιστικής (Bryman, 2008).

Το δείγμα της έρευνας θα είναι πιο αντιπροσωπευτικό, η ανάδειξη γενικών τάσεων καθώς επίσης και η σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων.

4.6.Το Δείγμα της Έρευνας

Τον πληθυσμό-στόχο αποτέλεσαν Διευθυντές/τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας.

Το σύνολο των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία (Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια) είναι 524, αφού πρώτα ζήτησα, στη συνέχεια κατέγραψα τις απόψεις 96 υπηρετούντων Διευθυντών/τριών από το σύνολο των σχολείων. Η ομοιογένεια του πληθυσμού των Διευθυντών/τριών, καθώς δεν υπάρχει λόγος διαφοροποίησης των απόψεων τους εξαιτίας του Νομού στον οποίο ανήκει του Σχολείου όπου ασκούν τη διοίκηση, μας εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Το είδος της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε για το δείγμα της έρευνας ήταν η δειγματοληψία μη πιθανότητας. Στη δειγματοληψία μη πιθανότητας κάθε στοιχείο του πληθυσμού ΔΕΝ έχει την ίδια πιθανότητα να ενταχθεί στο δείγμα. Αντιθέτως, αξιοποιείται η δυνατότητα προσβασιμότητας και η διαθεσιμότητα αυτών των ατόμων επιλέγοντας έναν προκαθορισμένο αριθμό ή ποσοστό δειγμάτων ανά κατηγορία ατόμων που συμμετέχουν. (Παρασκευόπουλος, 1993, Cohen & Manion, 1994)

Το συνολικό δείγμα για την άντληση των πληροφοριών αποτελούνταν από 96 (N=96) υπηρετούντες Διευθυντές σε Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας.

Το γεγονός ότι ο ερευνητής υπηρετεί ως Διευθυντής σε Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία για 10 χρόνια, διευκόλυνε τόσο στην επικοινωνία όσο και στην προθυμία εκ μέρους των Διευθυντών να συμμετάσχουν στην έρευνα, έτσι από τις 107 επαφές που

έγιναν, επέστρεψαν, μέσα στον προκαθορισμένο χρόνο, συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο οι 96.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Από το σύνολο των Διευθυντών/τριών που συμμετείχαν (N=96) στην έρευνα οι 69 ήταν άνδρες και οι 27 γυναίκες (Πίνακας 1)

Πίνακας 1.Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

(N=96)

Φύλο	Συχνότητα (f)
ΑΝΔΡΑΣ	69
ΓΥΝΑΙΚΑ	27
ΣΥΝΟΛΟ	96

Από το σύνολο των 96 Διευθυντών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα 58 ήταν στην ηλικιακή ομάδα των «46-55» ετών οι 32 στην ηλικιακή ομάδα «Άνω των 56» και 6 στην ομάδα των «35-45» ετών (Πίνακας 2).

Πίνακας 2.Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

(N=96)

Ηλικία	Συχνότητα (f)
35-45	6
46-55	58

56 και άνω	32
ΣΥΝΟΛΟ	96

Από το σύνολο των Διευθυντών/τριών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν (N=96) στην έρευνα οι 31 προέρχονταν από το Γυμνάσιο, οι 32 από το Γενικό Λύκειο και οι 33 από το Επαγγελματικό Λύκειο, καθώς αυτοί είναι οι τρεις τύπου Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσής στους οποίους μπορούν να λειτουργήσουν δομές ένταξης και συνεκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα παιδιά της κανονικής τάξης (Πίνακας 3).

Πίνακας 3.Κατανομή του δείγματος με βάση τον Τύπο Σχολείου

(N=96)

Τύπος Σχολείου	Συχνότητα (f)
Γυμνάσιο	31
Γενικό Λύκειο	32
Επαγγελματικό Λύκειο	33
ΣΥΝΟΛΟ	96

Από το σύνολο των 96 Διευθυντών/τριών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο οι 46 είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή ενώ οι 50 δεν είχαν καμία σχετική επιμόρφωση(Πίνακας 4).

Πίνακας 4.Κατανομή του δείγματος με βάση τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή (N=96)

Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια	Συχνότητα (f)
ΝΑΙ	46
ΟΧΙ	50
ΣΥΝΟΛΟ	96

4.7.Ερευνητικά εργαλεία - Περιγραφή των ερωτηματολογίων.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που διερευνά τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τη σχολική ενσωμάτωση 'My Thinking About Inclusion'-MTAI (Stoiber et al., 1998). Καθώς επίσης και το ερωτηματολόγιο «Co Teacher Relationship Scale» της McCormick & Noonan (2003), (από το Department of Special Education, University of Hawaii) και το «Perceptions of Co-Teaching Survey» του (Austin, 2001).

Στα ερωτηματολόγια, τα οποία προσαρμόστηκαν στα Ελληνικά δεδομένα, προστέθηκαν ερωτήσεις ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με την άποψή τους επηρεάζουν την υποστήριξη και λειτουργία δομών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και ερωτήσεις οι οποίες έχουν σχέση με την οργάνωση του Σχολείου και ως αντικείμενο την υποστήριξη όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η οργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων, επιμορφωτικών ημερίδων και εκδηλώσεων αλλά και θέματα που έχουν να κάνουν με την

αντιμετώπιση ζητημάτων μέσα από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται στους Διευθυντές/τριες Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος, το οποίο αποτελείται από δεκαπέντε ερωτήσεις, ερωτήσεις Α-Ο, περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία του υποκειμένου/ τύπος σχολείου που υπηρετεί/ειδικότητα και ερωτήσεις σχετικά με τα προσόντα τους, τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την ειδική αγωγή. Περιλαμβάνει επίσης ερωτήσεις αν λειτουργεί τμήμα ένταξης, παράλληλης στήριξης και σε ποιες κατηγορίες ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν στο σχολείο στο οποίο είναι Διευθυντές/τριες.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και στο ρόλο των θεσμικών της οργάνων όπως ο Διευθυντής ο Σύλλογος Διδασκόντων, το Συμβούλιο της Τάξης. Περιλαμβάνει, επίσης, ερωτήματα σχετικά με την κάλυψη της ικανοποίησης των αναγκών σχετιζόμενα με την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από δραστηριότητες και πρωτοβουλίες όπως, επιμορφωτικές ημερίδες, σεμινάρια αλλά και του βαθμού αξιολόγησης της συνεργασίας με τους υπευθύνους. Αποτελείται από επτά ερωτήσεις όπου οι Διευθυντές/τριες ανάλογα την ερώτηση μπορούν να επιλέξουν σε μία τετραβάθμια κατηγορία μεταξύ του «ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ έως ΤΑΚΤΙΚΑ», του «ΜΕΤΡΙΟ έως ΕΞΑΙΡΕΤΟ» και του «ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ έως ΕΠΑΡΚΕΣ».

Το τρίτο μέρος χωρίζεται σε τέσσερες υποενότητες: Η υποενότητα 8 Α (από 1-11) περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις όπου καταγράφονται οι απόψεις των Διευθυντών/τριων των Σχολείων Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης για την ένταξη και συνεκπαίδευση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η υποενότητα 8 Β (από 1-11) περιλαμβάνει τις ίδιες 11 ερωτήσεις αλλά αφορούν μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην παρούσα έρευνα στην κατηγορία «μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες» κατατάσσουμε τις περιπτώσεις εκείνων των μαθητών που έχουν προβλήματα μάθησης αλλά μπορούν να ενταχθούν είτε επί μέρους και δεν έχουν γενικευμένα νοητικά προβλήματα ενώ στην κατηγορία «μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες» κατατάσσουμε τους μαθητές με σοβαρή νοητική ανεπάρκεια και αυτισμό είτε μόνο του είτε με άλλα προβλήματα.

Η υποενότητα 8 Γ (από 1-9) περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των Διευθυντών/τριων για το ρόλο των γονέων, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τέλος την προθυμία τους να υποστηρίξουν αυτές τις δομές.

Η υποενότητα 9 (από a-1) περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις όπου καταγράφονται οι απόψεις των Διευθυντών/τριων για κατά πόσο παράγοντες, όπως η ύπαρξη ή η απουσία υποδομών και υποστήριξης, οι αντιλήψεις των γονέων, των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού για την συνεκπαίδευση επιδρούν στην λειτουργία των δομών υποστήριξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου: διχοτομικές (ΝΑΙ/ΟΧΙ), ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (επιλογή μίας ή περισσότερων απαντήσεων) και ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι επέλεξαν την απάντηση με την οποία συμφωνούσαν περισσότερο με τη βοήθεια 6/βαθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Μάλλον Διαφωνώ 4= Μάλλον Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ, 6= Συμφωνώ Απόλυτα)

Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι 6 βαθμίδες αντί των 5, που είναι η πιο συνηθισμένη επιλογή, είναι ότι θέλαμε περισσότερη ακρίβεια στις επιλογές-απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τις απόψεις τους. Εξάλλου, η αξιοπιστία της κλίμακας αυξάνει καθώς ο αριθμός των δυνατών εναλλακτικών απαντήσεων αυξάνεται (Φίλιας, 1998).

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες Διευθυντές/τριες επέλεξαν την απάντηση μέσα από μία κλίμακα 4 διαστημάτων που τους είχε δοθεί και η οποία τους αντιπροσώπευε περισσότερο (1= ΚΑΘΟΛΟΥ, 2=ΛΙΓΟ, 3=ΑΡΚΕΤΑ και 4= ΠΟΛΥ).

4.8.Εγκυρότητα περιεχομένου.

Με τον τρόπο που κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο, η δομή και οι ερωτήσεις που έχει, προκύπτουν άμεσα από τις θεωρητικές επισημάνσεις που έγιναν στο πρώτο μέρος της εργασίας, για το λόγο αυτό το ερωτηματολόγιο καλύπτει το κριτήριο της εγκυρότητας περιεχομένου.

4.9.Πιλοτική χορήγηση

Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε, δόθηκε πιλοτικά, τόσο για τον έλεγχο της αξιοπιστίας όσο και για το εάν χρειαζόταν κάποιες λεκτικές διορθώσεις, σε 36 Διευθυντές/τριες Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από Νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας. Σχεδόν όλοι οι Διευθυντές/τριες, εκτός ελαχίστων, επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα, (από τα 36 ερωτηματολόγια επεστράφησαν τα 32 συμπληρωμένα αφού προηγουμένως ακολούθησε τηλεφωνική παρακολούθηση της έρευνας).

Αρχικά εδόθησαν ή σταλθήκαν σε 20 Διευθυντές/τριες Γυμνασίων (επεστράφησαν 18), σε 6 Διευθυντές/τριες Γενικών Λυκείων

(επεστράφησαν 5) και σε 10 Διευθυντές/τριες Επαγγελματικών Λυκείων (επεστράφησαν 9).

4.10.Αξιοπιστία πιλοτικής χορήγησης

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας στην πιλοτική χορήγηση προέκυψε δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha 0,78. Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε αξιόπιστο και περάσαμε στο επόμενο βήμα της κυρίως έρευνας. (Cronbach,1951)

4.11.Συλλογή Δεδομένων της Έρευνας

Ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας περιλαμβάνει τους Διευθυντές/τριες 96 σχολικών μονάδων, 31 Γυμνάσια, 32 Γενικά Λύκεια και 33 Επαγγελματικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας από τους οποίους ζητήθηκε τηλεφωνικά ή δια ζώσης να συμμετάσχουν στην έρευνα συμπληρώνοντας ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Ύστερα από την συναίνεσή τους, τους δόθηκε σε έντυπη μορφή ή στάλθηκε στην προσωπική τους ηλεκτρονική διεύθυνση το ερωτηματολόγιο.

4.12.Επεξεργασία Δεδομένων

Σύμφωνα με την επαγωγική στατιστική και για να βγάλουμε συμπεράσματα για ολόκληρο τον πληθυσμό από το δείγμα των δεδομένων μας, έγιναν οι παρακάτω επεξεργασίες: καταγράφηκαν οι συχνότητες και οι τυπικές αποκλίσεις από το Μ.Ο. όπως επίσης και έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών με τον συντελεστή Spearman r , έγινε έλεγχος στις διαφορές μεταξύ των μεταβλητών, σε διαφορετικά τμήματα του δείγματος όπως το φύλο, οι ηλικιακές ομάδες, τα χρόνια άσκησης καθηκόντων με την χρήση του στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon, ANOVA, Mann Whitney όπως επίσης και του δείκτη Monte Carlo.

4.13.Αντιστροφή τιμών

Κάθε κατηγορία βαθμολογήθηκε με το άθροισμα των απαντήσεων στις αντίστοιχες προτάσεις, αφού πρώτα έγινε αντιστροφή στις αρχικές τιμές Likert των παρακάτω ερωτήσεων : Α.2,Α.7,Α.10,Β.2,Β.7,Β.10 και Γ.2. Η αντιστροφή ήταν απαραίτητη γιατί σύμφωνα με τις διατυπώσεις των παραπάνω μεταβλητών π.χ. Α.2: *«Πιστεύω ότι τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις»* οι απαντήσεις είχαν αντιστροφή σειράς.

4.14.Έλεγχος αξιοπιστίας

Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τον δείκτη alpha του Cronbach ($\alpha > 0,7$). Όταν η τιμή του δείκτη για όλες τις ερωτήσεις και σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση είναι μεγαλύτερη από 0,7 είναι αποδεκτή και θεωρούμε ότι υπάρχει ισχυρή συνοχή στο δείγμα, επομένως το δείγμα μας θεωρείται αξιόπιστο. Αποδεκτή τιμή αξιοπιστίας θεωρείται και η τιμή από 0,6 έως 0,7.

4.15.Αποτελέσματα-Ευρήματα

Δημογραφικά δεδομένα

Το μεγαλύτερο μέρος των Διευθυντών/τριών (56 από τους 96) που συμμετείχαν στην έρευνα διέθεταν «21-30» χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας (Πίνακας 5)

Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (N=96)

Χρόνια Υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Συχνότητα (f)

Έως 12	1
13-20	22
21-30	56
31-....	17
ΣΥΝΟΛΟ	96

Το μεγαλύτερο ποσοστό των Διευθυντών/τριών που συμμετείχαν (N=96) στην έρευνα διέθεταν από «0-4» χρόνια στην άσκηση της διοίκησης. (Πίνακας 6)

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια (N=96)

Χρόνια Υπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια	Συχνότητα (f)
0-4	39
4-8	32
8-12	17
12-16	8
16 και άνω	0
ΣΥΝΟΛΟ	96

Κατανομή του δείγματος με βάση την Ειδικότητα

Από το σύνολο των 96 ερωτηθέντων Διευθυντών /τριών δεν απάντησαν (3) τρείς. Οι Διευθυντές /τριες προέρχονται από είκοσιεξι ειδικότητες Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Από αυτούς Δώδεκα ανήκουν στην ειδικότητα των Μαθηματικών (12,5%), έντεκα στην ειδικότητα Φυσικής Αγωγής (11,4%),δέκα φιλόλογοι (10,4%), εννέα πληροφορικής (9,4%), επτά στην ειδικότητα των Φυσικών (7,3%) και οι υπόλοιποι κατανέμονται σχεδόν σε όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες.

Από τον παρακάτω πίνακα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι περίπου οι μισοί από τους Διευθυντές /τριες έχουν αυξημένα προσόντα στην θέση την οποία κατέχουν (Πίνακας 7)

**Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος με βάση τις Μεταπτυχιακές τους σπουδές
(N=96)**

Μεταπτυχιακές σπουδές	Συχνότητα (f)
Master's	31
Διδακτορικό	14
Δεν απάντησαν	51
ΣΥΝΟΛΟ	96

Πίνακας 8.Κατανομή του δείγματος με βάση τη λειτουργία τμήματος Ένταξης στο Σχολείο τους.

(N=96)

Λειτουργία Τμήματος Ένταξης	Συχνότητα (f)
------------------------------------	----------------------

ΝΑΙ	15
ΟΧΙ	75
Δεν απάντησαν	6
ΣΥΝΟΛΟ	96

Πίνακας 9.Κατανομή του δείγματος με βάση τη λειτουργία Παράλληλης Στήριξης στο Σχολείο τους.

(N=96)

Λειτουργία Παράλληλης Στήριξης	Συχνότητα (f)
ΝΑΙ	12
ΟΧΙ	80
Δεν απάντησαν	4
ΣΥΝΟΛΟ	96

Πίνακας 10. Κατανομή του δείγματος με βάση τη δήλωση των Διευθυντών/τριων εάν υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο τους

(N=96)

Υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο	Συχνότητα (f)
ΝΑΙ	79
ΟΧΙ	17
ΣΥΝΟΛΟ	96

Εδώ παρατηρούμε (Πίνακας 10) ότι παρά τον μεγάλο αριθμό των σχολικών μονάδων που έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (οι 79 από τις 96), και οι 55 από αυτές έχουν περισσότερους από τρεις μαθητές, δεν λειτουργούν και οι ανάλογες δομές σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες (Πίνακας 8 και Πίνακας 9).

Πίνακας 11. Σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Από τα σχολεία τα οποία δήλωσαν ότι έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα με μαθησιακές δυσκολίες, από τα 96 σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα τα 80 είχαν έστω και ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Αμέσως μετά έρχονται τα σχολεία τα οποία έχουν μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (31 σχολεία από τα 96), και έπονται τα σχολεία των οποίων οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, κινητικά προβλήματα, νοητικής καθυστέρηση, προβλήματα λόγου και ομιλίας, προβλήματα όρασης, κώφωση – βαρηκοΐα ή άλλο.

Κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	Συχνότητα (f)
Μαθησιακές δυσκολίες	80
Μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες	31
Προβλήματα συμπεριφοράς	22
Κινητικά προβλήματα	19
Νοητική Καθυστέρηση	17
Προβλήματα λόγου και ομιλίας	12
Προβλήματα όρασης, Κώφωσης – Βαρηκοΐας ή άλλο.	10

Έλεγχος Αξιοπιστίας στο σύνολο του Ερωτηματολογίου.

Πίνακας 12.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας τόσο στο σύνολο των ερωτημάτων όσο και σε κάθε ενότητα ξεχωριστά του ερωτηματολογίου αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

N=96	Cronbach's α.
<u>ΜΕΡΟΣ 2ο</u> : Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου	0,72
<u>ΜΕΡΟΣ 3^ο (8 Α)</u> : ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ: «ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ»	0,80
<u>ΜΕΡΟΣ 3^ο (8 Β)</u> : ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ: «ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΟΒΑΡΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ»	0,80
<u>ΜΕΡΟΣ 3^ο (8 Γ)</u> : ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ: «ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΗΠΙΕΣ και ΣΟΒΑΡΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ»	0,61
<u>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ</u> ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΔΟΜΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	0,80
ΣΥΝΟΛΟ	0,81

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach ο οποίος προέκυψε στο σύνολό του ερωτηματολογίου είναι 0,81 αυτό μας δίνει την δυνατότητα να χαρακτηρίσουμε το δείκτη ως «καλό». Επίσης «καλό» μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τον δείκτη αξιοπιστίας στις ενότητες (ΜΕΡΟΣ 3ο: 8Α και 8Β) του ερωτηματολογίου όπου καταγράφονται οι απόψεις των Διευθυντών/τριών για τον αν μπορούν να ενταχθούν οι μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή οι μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου.

Αξιοπιστία επίσης προέκυψε, με τιμή 0,72, στην ενότητα η οποία καταγράφει τις απόψεις των Διευθυντών /τριών σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (ΜΕΡΟΣ 2ο).

Στην ενότητα του 3ου Μέρους (8Γ) στην οποία καταγράφονται οι απόψεις των Διευθυντών /τριών σχετικά με τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών είτε έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε δεν έχουν, ενότητα η οποία περιλαμβάνει και μία σειρά από άλλες ερωτήσεις σχετικές με το ρόλο των γονέων, την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης αλλά και τις ανάγκες για επιμόρφωση, ίσως λόγω της ανομοιογένειας των ερωτήσεων η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach βρέθηκε 0,61 τιμή η οποία επίσης θεωρείται αποδεκτή.

4.16.Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείται από επτά ερωτήσεις αντλούμε πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του Σχολείου (Ερωτήσεις 2.2 έως 2.6) και πληροφορίες για την εκτίμηση των Διευθυντών/τριών σχετικά το επίπεδο των γνώσεων τους στη νομοθεσία της ειδικής αγωγής και την αποτελεσματικότητα του νομοθετικού πλαισίου της ειδικής αγωγής. (Ερωτήσεις 2.1 και 2.7)

Κατασκευάστηκε ο Μ.Ο. των πέντε απαντήσεων στις ερωτήσεις από 2.2. έως και 2.6, του παρακάτω πίνακα, ο οποίος είχε Μέση Τιμή 1,99.

Πίνακας 13.

Ερωτήσεις/Θέματα	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ (1)	ΚΑΘΕ ΤΡΙΜΗΝΟ – ΤΕΤΡΑΜΗΝΟ (2)	ΟΤΑΝ ΠΑΡΑΣΤΕΙ ΑΝΑΓΚΗ (3)	ΤΑΚΤΙΚΑ (4)	Μ.Ο *
2.2 Πόσο συχνά συνεδριάζει ο σύλλογος των διδασκόντων του σχολείου σας με θέματα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών	13	35	43	5	2,42
2.4 Πόσο τακτική είναι η επικοινωνία σας με τον/την Υπεύθυνο/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής του Σχολείου σας;	42	3	43	8	2,18
Μ.Ο. 1,99					

2.3 Πόσο συχνά συνεδριάζει το συμβούλιο της τάξης ή του τμήματος του σχολείου σας με θέματα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών	54	12	29	1	1,76
2.6 Πόσο συχνά οργανώνονται στο σχολείο σας εκδηλώσεις πάνω σε θέματα σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	66	6	18	6	1,63
2.5 Πόσο συχνά οργανώνονται σεμινάρια ή ενδοσχολικές επιμορφώσεις στο σχολείο σας πάνω σε θέματα σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	68	7	16	5	1,56

**Οι τιμές του Μ.Ο. βγαίνουν από το 1 έως το 4 στις μεταβλητές του παραπάνω πίνακα.*

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στα 68 από τα 96 σχολεία της έρευνας δεν οργανώνουν ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ σεμινάρια ή εκδηλώσεις σχετικά με την ειδική αγωγή γεγονός που δείχνει την κατεύθυνση για την προβολή και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία προς διαφορετικές κατευθύνσεις.

Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon διαπιστώθηκε ότι η διαφορά ανάμεσα και στις πέντε μεταβλητές (2.2,2.3,2.4,2.5,2.6) της παραπάνω ενότητας με το Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική.

Έλεγχος διαφορών ανάμεσα στις πέντε ερωτήσεις και το Μ.Ο. (κριτήριο Wilcoxon)

Πίνακας 13 α.

Πίνακας 13 α. Test Statistics^a

Ερωτήσεις/Θέματα	Z	Asymp. Sig. (2-tailed) P	M.O
2.2 Πόσο συχνά συνεδριάζει ο σύλλογος των διδασκόντων του σχολείου σας με θέματα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών	-6,40	,00	2,42
2.4 Πόσο τακτική είναι η επικοινωνία σας με τον/την Υπεύθυνο/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής του Σχολείου σας;	-2,06	,04	2,18
M.O. 1,99			
2.3 Πόσο συχνά συνεδριάζει το συμβούλιο της τάξης ή του τμήματος του σχολείου σας με θέματα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών	-3,06 ^a	,00	1,76
2.6 Πόσο συχνά οργανώνονται στο σχολείο σας εκδηλώσεις πάνω σε θέματα σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	-4,70	,00	1,63
2.5 Πόσο συχνά οργανώνονται σεμινάρια ή ενδοσχολικές επιμορφώσεις στο σχολείο σας πάνω σε θέματα σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	-3,70	,00	1,56

4.16.1.Σχολιασμός εισηγήσεων σχετικά με την Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Ένας θεσμός όπως είναι το Συμβούλιο της τάξης ή του τμήματος στο οποίο συμμετέχουν όλοι οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί σε αυτό δεν αξιοποιείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αφού σύμφωνα με τις δηλώσεις των Διευθυντών/τριών τα 54 από το σύνολο των 96 ερωτηθέντων σχολείων δεν ενεργοποιούν αυτό το όργανο, αλλά τα θέματα αντιμετωπίζονται κατά τις συνεδριάσεις των Συλλόγων όπου συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί χωρίς να έχουν στην τάξη ή το τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η αξιοποίηση του/της Υπεύθυνου/νης Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής του σχολείου δεν γίνεται με τον καλύτερο τρόπο καθώς όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα τα 85 από τα 96 σχολεία επικοινωνούν με τον Σχολικό Σύμβουλο μόνο όταν παραστεί ανάγκη (43 από τα 96) ή σχεδόν ποτέ (42 από τα 96), επίσης ελάχιστες φορές (3 από τα 96) συμμετέχει ή παρευρίσκεται σε τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις, όπου την ευθύνη της πρόσκλησης ώστε να παρευρεθεί την έχει τόσο ο Διευθυντής του Σχολείου όσο και ο Σύλλογος των διδασκόντων. Κατά τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις, κάθε τρίμηνο για τα Γυμνάσια και κάθε τετράμηνο για τα Λύκεια, μόνο οι 35 από τους 96 συλλόγους των διδασκόντων ασχολούνται με θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ως οφείλουν. Αντιθέτως, 43 από τους 96, θα ασχοληθούν μόνο και εφόσον παραστεί ανάγκη. Έτσι ένα περιστατικό το οποίο μπορεί να διαγνωσθεί εγκαίρως, με τη βοήθεια-υποστήριξη και των ειδικών, αφήνεται να αντιμετωπισθεί όταν θα παραστεί ανάγκη.

Στο αρχικό μας ερώτημά «Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές/τριες των Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οργανώνουν σεμινάρια, επιμορφώσεις, εκδηλώσεις, τακτικές ή έκτακτες συνελεύσεις ώστε να συμβάλλουν στην παροχή μιας πιο αποτελεσματικής (ποιοτική) και ισότιμης συνεκπαίδευσης των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο» διαπιστώνεται ότι υπάρχει μία στατιστικά

σημαντική διαφορά μεταξύ των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν οι διευθυντές/τριες και του Γενικού Μ.Ο. της ενότητας.

Πίνακας 14.

Ερωτήσεις/Θέματα	ΜΕΤΡΙΟ (1)	ΚΑΛΟ (2)	ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ (3)	ΕΞΑΙΡΕΤΟ (4)	Μ.Ο.*
2.1 Το επίπεδο των γνώσεων σας σχετικά με την νομοθεσία της ειδικής αγωγής θα το χαρακτηρίζατε.	43	36	17		1,73

*Οι τιμές του Μ.Ο. βγαίνουν από το 1 έως το 4 στις μεταβλητές του παραπάνω πίνακα.

Η πλειονότητα των Διευθυντών/τριών, 79 από τους 96 θεωρεί το επίπεδο των γνώσεων τους στη νομοθεσία της ειδικής αγωγής από ΜΕΤΡΙΟ έως ΚΑΛΟ ενώ κανένας από τους ερωτώμενους δεν θεωρεί το επίπεδο του ΕΞΑΙΡΕΤΟ.

Πίνακας 15.

Ερωτήσεις/Θέματα	ΑΝΕΠΑΡΚΕΣ (1)	ΚΑΛΥΠΤΕΙ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ (2)	ΕΠΑΡΚΕΣ (3)	Μ.Ο.*
2.7 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το παρόν νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής καλύπτει τις ανάγκες για μια σύγχρονη εκπαίδευση στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	40	19	2	1,38

*Οι τιμές του Μ.Ο. βγαίνουν από το 1 έως το 3 στις μεταβλητές του παραπάνω πίνακα.

Οι 40 από τους 96 Διευθυντές/τριες θεωρεί πως το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής είναι ΑΝΕΠΑΡΚΕΣ στην κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και μόνο οι 21 πιστεύουν ότι είναι ΕΠΑΡΚΕΣ ή ΚΑΛΥΠΤΕΙ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ. Αξίζει να σημειωθεί ότι 35 από τον πληθυσμό των Διευθυντών/τριών δεν απάντησαν κάτι το οποίο είναι σχετικό και με το επίπεδο των γνώσεων τους στη νομοθεσία της ειδικής αγωγής. Το μέτριο επίπεδο των γνώσεων (43 από τους 96) ίσως να μη τους δίνει τη δυνατότητα να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του παρόντος νομοθετικού πλαισίου της ειδικής αγωγής και ίσως αυτός να είναι ο λόγος που δεν απάντησαν.

Μέρος 3^ο:

4.17.Απόψεις των Διευθυντών/τριων των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη και συνεκπαίδευση.

4.17.1. Μαθητών με ΗΠΙΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 16.

Ερωτήσεις/Θέματα	Διαφωνώ		Μάλλον		Συμφωνώ		Μ.Ο*
	Απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Διαφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ (5)	Συμφωνώ Απόλυτα (6)	
A.1.Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	4	3	25	43	20	4,72
A.2.Πιστεύω ότι τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις	5	7	10	32	27	15	4,19
A.3.Τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη ΔΕΝ παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης	1	6	10	26	40	13	4,43
A.4.Πρέπει να παρέχονται Όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με ήπιες ειδικές ανάγκες προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο στην τάξη του γενικού σχολείου	1	0	2	10	32	51	5,34
A.5.Είναι εύκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	1	8	11	31	34	11	4,27
A.6.Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ίδια τάξη	2	5	13	29	38	9	4,28
A.7.Είναι πιθανό τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο.	12	26	28	21	7	2	4,09
A.8.Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό της Γενικής τάξης	5	13	26	29	20	3	3,57
A.9.Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	0	1	3	15	34	43	5,20
A.10.Τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη μονοπωλούν τον χρόνο του εκπαιδευτικού	5	36	41	11	3	0	4,30
A.11.Οι μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κανονικού τμήματος.	2	8	23	40	20	3	3,80

*Οι τιμές του Μ.Ο. βγαίνουν από το 1 έως το 6 στις μεταβλητές του παραπάνω πίνακα.

Οι μέσες τιμές των ερωτήσεων της ομάδας με τίτλο «ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ» αναλογικά με την απόκλιση από τον Μ.Ο. της παραπάνω ομάδας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Κατασκευάστηκε ο Μ.Ο. των απαντήσεων του παραπάνω πίνακα στις ερωτήσεις από Α.1. έως και Α.11, ο οποίος είχε Μέση Τιμή 4,38.

Πίνακας 16 α.

Ερωτήσεις/Θέματα	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	M.O
A.4.Πρέπει να παρέχονται Όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με ήπιες ειδικές ανάγκες προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο στην τάξη του γενικού σχολείου	-7,62	0,00	5,34
A.9.Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	-7,47	0,00	5,20
A.1.Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	-4,20	0,00	4,72
M.O. 4,38			
A.3.Τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη ΔΕΝ παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης	-1,30	0,19	4,34
A.10.Τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη μονοπωλούν τον χρόνο του εκπαιδευτικού	-1,42	0,16	4,30
A.6.Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ίδια τάξη	-0,52	0,60	4,28
A.5.Είναι εύκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	-0,69	0,49	4,27
A.2.Πιστεύω ότι τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις	-1,11	0,27	4,19
A.7.Είναι πιθανό τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο.	-2,41	0,02	4,09
A.11.Οι μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κανονικού τμήματος	-6,65	0,00	3.80
A.8.Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό της Γενικής τάξης	-6,76	0,00	3,57

4.17.1.1.Σχολιασμός ευρημάτων που αφορούν τις απόψεις των Διευθυντών/τριών σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΗΠΙΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon Signed Ranks Test κατατάξαμε τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών ανάλογα με την απόκλιση από το Μ.Ο. σε τρεις ομάδες (Πίνακας 16 α).

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι έδωσαν πιο θετικές απαντήσεις από το Μ.Ο. Και στις τρεις ερωτήσεις που αποτελούν την ομάδα αυτή η διαφορά τους από το Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$). Η δεύτερη ομάδα, η οποία αποτελείται από πέντε ερωτήσεις, περιλαμβάνει τις απαντήσεις που έδωσαν οι Διευθυντές/τριες και στις οποίες η διαφορά τους γύρω από το Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική διότι σε όλες το $p > 0,05$. Και η Τρίτη ομάδα στην οποία ανήκουν αυτοί που έδωσαν πιο αρνητικές απαντήσεις και η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική.

Από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 16α) διαπιστώνουμε ότι οι Διευθυντές/τριες έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, πιστεύουν ότι είναι κοινωνικά ωφέλιμη και ότι πρέπει να τους παρέχονται όλες οι ευκαιρίες ώστε να αποδώσουν το μέγιστο αφού πιστεύουν επίσης στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Οι απαντήσεις αυτές αποτελούν την πρώτη ομάδα.

Οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριών οι οποίες συγκροτούν την δεύτερη ομάδα γύρω από το Μ.Ο. αναφέρονται στις απόψεις τους για το κατά πόσο η πρόοδος των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρεμποδίζει την πρόοδο των μαθητών της κανονικής τάξης, αν μονοπωλούν τον χρόνο του εκπαιδευτικού και στο εάν είναι εφικτό να διατηρηθεί η πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον. Πιστεύουν επίσης ότι τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.

Στην τρίτη ομάδα, η οποία περιλαμβάνει τις περισσότερο αρνητικές απαντήσεις, καταγράφονται οι απόψεις των Διευθυντών/τριών σχετικά με

τον κίνδυνο που διατρέχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να απομονωθούν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, την δυσκολία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κανονικού τμήματος αλλά και την αδυναμία από την πλευρά του σχολείου και του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης να ικανοποιήσει αποτελεσματικά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Απόψεις των Διευθυντών/τριων των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη και συνεκπαίδευση

4.17.2. Μαθητών με ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 17.

Ερωτήσεις/Θέματα	Διαφωνώ		Μάλλον	Μάλλον		Συμφωνώ	Μ.Ο*
	Απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Διαφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ (5)	Συμφωνώ Απόλυτα (6)	
B.1.Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2	16	16	37	18	7	3,77
B.2.Πιστεύω ότι τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις	20	35	23	8	9	1	2,52
B.3.Τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη ΔΕΝ παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης	5	38	27	15	9	2	2,91
B.4.Πρέπει να παρέχονται Όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με σοβαρές ειδικές ανάγκες προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο στην τάξη του γενικού σχολείου	3	8	12	14	34	25	4,49
B.5.Είναι εύκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	8	23	28	23	10	4	3,17
B.6.Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ίδια τάξη	12	20	40	15	6	3	2,92
B.7.Είναι πιθανό τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο.	4	8	15	32	29	8	2,98
B.8.Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό της Γενικής τάξης	19	42	23	5	7	0	2,36

B.9.Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	5	6	20	32	32	4,80
B.10.Τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη μονοπωλούν τον χρόνο του εκπαιδευτικού	4	6	27	27	25	7	3,13
B.11.Οι μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κανονικού τμήματος.	22	30	29	10	4	1	2,45

**Οι τιμές του Μ.Ο. βγαίνουν από το 1 έως το 6 στις μεταβλητές του παραπάνω πίνακα.*

Μέσες τιμές των ερωτήσεων της ομάδας με τίτλο «ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΟΒΑΡΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ» αναλογικά με την απόκλιση από τον Μ.Ο. της παραπάνω ομάδας.

Κατασκευάστηκε ο Μ.Ο. των απαντήσεων του παραπάνω πίνακα στις ερωτήσεις από Β.1. έως και Β.11, ο οποίος είχε Μέση Τιμή 3,23

Πίνακας 17 α.

Ερωτήσεις/Θέματα	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	M.O
B.9.Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	-8,07	0,00	4,80
B.4.Πρέπει να παρέχονται Όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με σοβαρές ειδικές ανάγκες προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο στην τάξη του γενικού σχολείου	-7,26	0,00	4,49
B.1.Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	-4,22	0,00	3,77
M.O. 3,23			
B.5.Είναι εύκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	-1,23	0,22	3,17
B.10.Τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη μονοπωλούν τον χρόνο του εκπαιδευτικού	-1,98	0,05	3,13
B.7.Είναι πιθανό τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο.	-2,99	0,03	2,98
B.6.Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ίδια τάξη	-3,96	0,00	2,92
B.3.Τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη ΔΕΝ παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης	-4,34	0,00	2,91
B.2.Πιστεύω ότι τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις	-5,99	0,00	2,52
B.11.Οι μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κανονικού τμήματος.	-7,25	0,00	2,45

B.8.Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό της Γενικής τάξης	-7,02	0,00	2,36
---	-------	------	------

4.17.2.1. Σχολιασμός ευρημάτων που αφορούν τις απόψεις των Διευθυντών/τριών σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon Signed Ranks Test κατατάξαμε τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών ανάλογα με την απόκλιση από το Μ.Ο. (Πίνακας 17 α).

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριών προκύπτει ότι, αυτοί, έχουν θετική στάση στην ενσωμάτωση των μαθητών με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες, πιστεύοντας ότι πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες ώστε να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους καθώς επίσης και στο γεγονός ότι είναι δυνατή η ακαδημαϊκή τους πρόοδος. Οι απαντήσεις αυτές αποτελούν την πρώτη από τις τρεις ομάδες της ενότητας και περιλαμβάνουν τις σχετικά πιο θετικές απόψεις των Διευθυντών/τριών για την συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την διαφορά τους να είναι στατιστικά σημαντική από το Μ.Ο.

Γύρω από τον Μ.Ο. βρέθηκαν οι απαντήσεις σχετικές με το κατά πόσο είναι δυνατό να διατηρηθεί η πειθαρχία όταν συνυπάρχουν παιδιά με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Αρνητικές απαντήσεις, πάντοτε σε σχέση με το Μ.Ο., έδωσαν επίσης οι Διευθυντές/τριες στις ερωτήσεις, εάν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μονοπωλούν το χρόνο του εκπαιδευτικού, αλλά και κατά πόσο είναι πιθανό, να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Αρνητικές απαντήσεις δόθηκαν επίσης στα ερωτήματα εάν είναι εφικτό να συνυπάρχουν στην ίδια τάξη μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα υπόλοιπα παιδιά, όπως επίσης και ότι θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις αφού δεν μπορούν να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κανονικού προγράμματος αλλά και ούτε να ικανοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

Διαπιστώθηκε πως η διαφορά ανάμεσα σε όλες τις μεταβλητές (B.1-B.11) και το M.O. της ενότητας είναι στατιστικά σημαντική, σε όλες το $p < 0,05$, με εξαίρεση τη μεταβλητή B.5 η οποία αναφέρεται στη διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική αίθουσα καθώς παρατηρείται μία ομοιογένεια των απαντήσεων στο συγκεκριμένο ερώτημα-μεταβλητή.

Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney διερευνήθηκαν οι διαφορές των απόψεων των Διευθυντών/τριών για την ένταξη των μαθητών με ΗΠΙΕΣ και ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.17.3. Διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών/τριών των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη και συνεκπαίδευση μαθητών με ΗΠΙΕΣ και ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 18.

Ερωτήσεις/Θέματα	Z	Asymp. Sig. (2- tailed) P	M.O. A (A1-A11)	M.O. B (B1- B11)
A.1.Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες B.1.Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	-5,95	0,00	4,72	3,77
A.2.Πιστεύω ότι τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις B.2.Πιστεύω ότι τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις.	-7,57	0,00	4,19	2,52
A.3.Τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη ΔΕΝ παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης B.3.Τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη ΔΕΝ παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης .	-6,90	0,00	4,43	2,91
A.4.Πρέπει να παρέχονται Όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με ήπιες ειδικές ανάγκες προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο στην τάξη του γενικού σχολείου B.4.Πρέπει να παρέχονται Όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με σοβαρές ειδικές ανάγκες προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο στην τάξη του γενικού σχολείου.	-5,33	0,00	5,34	4,49
A.5.Είναι εύκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες B.5.Είναι εύκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς σοβαρές Ειδικές	-5,56	0,00	4,27	3,17

Εκπαιδευτικές Ανάγκες.				
A.6.Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ίδια τάξη B.6.Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ίδια τάξη.	-6,96	0,00	4,28	2,92
A.7.Είναι πιθανό τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο. B.7.Είναι πιθανό τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο.	-6,21	0,00	4,09	2,98
A.8.Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό της Γενικής τάξης B.8.Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό της Γενικής τάξης.	-6,89	0,00	3,57	2,36
A.9.Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. B.9.Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	-3,11	0,00	5,20	4,80
A.10.Τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη μονοπωλούν τον χρόνο του εκπαιδευτικού. B.10.Τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη μονοπωλούν τον χρόνο του εκπαιδευτικού.	-6,52	0,00	4,30	3,13
A.11.Οι μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κανονικού τμήματος. B.11.Οι μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κανονικού τμήματος.	-6,86	0,00	3,80	2,45

4.17.3.1. Σχολιασμός των ευρημάτων σχετικά με τις απόψεις των Διευθυντών/τριών ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΗΠΙΕΣ και ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με βάση τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η διαφορά στις απαντήσεις, σε όλες τις αντίστοιχες ερωτήσεις ως προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΗΠΙΕΣ και ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες είναι στατιστικά σημαντική.

Σε όλες τις ερωτήσεις, ο Μ.Ο. των απαντήσεων από τους Διευθυντές/τριες σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με ΗΠΙΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πάντοτε υψηλότερος από τον αντίστοιχο Μ.Ο. των απαντήσεων που αφορούν τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός των απόψεων ανάμεσα στις δύο ομάδες, έχοντας πάντοτε μία πιο θετική άποψη για τη συνεκπαίδευση, όσο και για τα αποτελέσματα και τα αναμενόμενα οφέλη της, τις πρακτικές ένταξης στη γενική τάξη των μαθητών με ΗΠΙΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες συγκρινόμενοι με τους μαθητές με ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η άποψη πολλών Διευθυντών/τριών (40 από τους 96), ότι το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής είναι ανεπαρκές και δεν καλύπτει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, σε συνδυασμό με την ελλιπή κάλυψη των σχολείων με ειδικό εκπαιδευτικό και επιστημονικό προσωπικό ίσως να ωθεί τους Διευθυντές/τριες στην αντίληψη ότι η ένταξη των μαθητών με ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες στο κανονικό τμήμα δεν θα είναι ωφέλιμη γι αυτούς και θα αντιμετωπίσουν περισσότερα προβλήματα, όπως απομόνωση, αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του κανονικού τμήματος του σχολείου και θα λειτουργούν εις βάρος των υπολοίπων αφού θα μονοπωλούν το χρόνο του εκπαιδευτικού.

4.18. Διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη-συνεκπαίδευση ανάλογα με τη λειτουργία ή τη μη λειτουργία τμήματος ένταξης στο σχολείο τους.

Μέσοι Όροι πινάκων(13, 16, 17 και 2-1).

Πίνακας 19.

Μ.Ο.	ΝΑΙ N=15	ΟΧΙ N=75
<i>Μ.Ο. ΠΙΝΑΚΑΣ 13:</i> <i>Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.</i>	2,37	1,82
<i>Μ.Ο. ΠΙΝΑΚΑΣ 16:</i> <i>Απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη και συνεκπαίδευση. Μαθητών με</i> <i>ΗΠΠΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.</i>	4,28	4,39
<i>Μ.Ο. ΠΙΝΑΚΑΣ 17 :</i> <i>Απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη και συνεκπαίδευση. Μαθητών με</i> <i>ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	3,30	3,22
<i>2-1. :</i> <i>Το επίπεδο των γνώσεων σας σχετικά με την νομοθεσία της ειδικής αγωγής θα</i> <i>το χαρακτηρίζατε.</i>	2,13	1,64

Πίνακας 20.

	<i>Z</i>	<i>Monte Carlo Sig. (2-tailed)</i> <i>Sig.</i>
<i>Μ.Ο. ΠΙΝΑΚΑΣ 13:</i> <i>Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.</i>	-2,67	0,01
<i>Μ.Ο. ΠΙΝΑΚΑΣ 16:</i> <i>Απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη και συνεκπαίδευση. Μαθητών με</i> <i>ΗΠΙΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες.</i>	-0,92	0,36
<i>Μ.Ο. ΠΙΝΑΚΑΣ 17 :</i> <i>Απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη και συνεκπαίδευση. Μαθητών με</i> <i>ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	-0,56	0,56
<i>2-1. :</i> <i>Το επίπεδο των γνώσεων σας σχετικά με την νομοθεσία της ειδικής αγωγής θα</i> <i>το χαρακτηρίζατε.</i>	-2,47	0,02

Λόγω της διαφοράς του πλήθους των δύο δειγμάτων, στη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Monte Carlo.

4.18.1. Σχολιασμός των ευρημάτων σχετικά με τις απόψεις των Διευθυντών/τριών ως προς την ένταξη- συνεκπαίδευση και την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης στο σχολείο τους.

Από τις απόψεις των Διευθυντών/τριών ως προς την ένταξη- συνεκπαίδευση και εάν αυτές επηρεάζονται από την λειτουργία ή μη λειτουργία τμήματος ένταξης στο σχολείο όπου ασκούν την διοίκηση, προκύπτει ότι η λειτουργία ή όχι τμήματος ένταξης δεν επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους άλλους μαθητές. Έτσι η ερευνητική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία αναμενόταν οι Διευθυντές/τριες στα σχολεία των οποίων λειτουργούν ανάλογες δομές να έχουν πιο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση (Avramidis et al., 2002, Van Reysen et al., 2000) δεν επαληθεύεται.

Αυτό το οποίο, επίσης, προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες είναι ότι ο Μ.Ο. του επιπέδου των γνώσεων σχετικά με τη νομοθεσία της ειδικής αγωγής των Διευθυντών/τριών όπου λειτουργούν σχετικές δομές είναι υψηλότερος εκείνων όπου στα σχολεία τους να μη λειτουργούν αυτές οι δομές. Κάτι ανάλογο προκύπτει και σε θέματα οργάνωσης του σχολείου. Έτσι στα σχολεία με τμήματα ένταξης ο Μ.Ο. δραστηριοτήτων, σχετικές με την ειδική αγωγή, όπως συνεδριάσεις, συνέδρια, ημερίδες και εκδηλώσεις είναι υψηλότερος από εκείνων των σχολείων που δεν λειτουργούν τμήματα ένταξης.

4.19. Απόψεις των Διευθυντών/τριών των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την συνεργασία σχολείου και οικογένειας, τις επιμορφωτικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες και την υποστήριξη των δομών.

Πίνακας 21.

Ερωτήσεις/Θέματα	Διαφωνώ		Μάλλον	Μάλλον		Συμφωνώ	Μ.Ο*
	Απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Διαφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ (5)	Απόλυτα (6)	
Γ.1.Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το γενικό σχολείο προτού αυτή εφαρμοσθεί σε ευρεία κλίμακα.	0	3	1	10	42	40	5,20
Γ.8.Είμαι διατεθειμένος να κάνω τις αναγκαίες διευθετήσεις στο χώρο του σχολείου μου ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	0	3	3	16	39	35	5,04
Γ.4.Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες.	0	1	1	21	46	27	5,01
Γ.6.Η ειδική ενδούπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.	0	5	4	13	39	35	4,99
Γ.2.αντιστροφή. Δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μία γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3	3	3	13	37	36	4,96
Γ.7.Στα προγράμματα παιδαγωγικής υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η εμπλοκή των γονέων είναι σημαντικός παράγοντας στην επιτυχή υλοποίησή του.	0	1	2	26	44	23	4,90

Γ.3.Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προτιμούν να εκπαιδευτεί το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου	3	3	7	37	37	9	4,34
Γ.5.Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τις ίδιες απαιτήσεις από το σχολείο, όπως και οι γονείς των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες.	6	18	23	24	13	12	3,58
Γ.9.Τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	8	22	29	22	10	5	3,20

**Οι τιμές του Μ.Ο. βγαίνουν από το 1 έως το 6 στις μεταβλητές του παραπάνω πίνακα.*

Στις παραπάνω ερωτήσεις ένας Διευθυντής/τρια δεν απάντησε στην ερώτηση Γ.2.ότι:Δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μία γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.19.1.Σχολιασμός των ευρημάτων σχετικά με τις απόψεις των Διευθυντών/τριών ως προς τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, τις επιμορφωτικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες και την υποστήριξη των δομών.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι Διευθυντές/τριες κατά Μ.Ο.: 5,2 υποστηρίζουν ότι για να εφαρμοσθεί σε ευρεία κλίμακα, η ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και να είναι αποτελεσματική, χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα. Ίσως αυτό να εμπεριέχει ένα βαθμό αμφισβήτησης, από την πλευρά των Διευθυντών/τριών, για την αποτελεσματικότητα της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Επίσης προκύπτει ότι είναι διατεθειμένοι κατά μεγάλο ποσοστό (Μ.Ο.: 5,04) να κάνουν τις αναγκαίες διευθετήσεις στο χώρο του σχολείου, όπου ασκούν τη διοίκηση, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναγνωρίζουν και είναι πρόθυμοι επίσης να υποστηρίξουν την κάλυψη της ανάγκης σε υποστηρικτικές δομές των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.: 5,01).

Οι Διευθυντές/τριες κατά Μ.Ο.: 4,99 έχουν μια θετική στάση στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στην ειδική αγωγή. Υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής

αγωγής και για να διδάξει κάποιος σε μία γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται ειδική κατάρτιση (Μ.Ο.:4,96). Θετική στάση έχουν επίσης και στην εμπλοκή των γονέων στα προγράμματα παιδαγωγικής υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.:4,90)

Αντίθετα, αρνητική άποψη έχουν στην ευκολία με την οποία μπορεί ο εξοπλισμός να αποκτηθεί ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.:3,20) και αυτό ίσως θεωρείται λογικό όταν πολλές φορές τα αιτήματα τους προς τους αρμόδιους φορείς, π.χ. Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, να πέφτουν στο κενό.

4.20. Διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη - συνεκπαίδευση ανάλογα με τα χρόνια της διευθυντικής τους θητείας.

Στο ερώτημά μας εάν τα χρόνια άσκησης διοικητικών καθηκόντων των Διευθυντών/τριών της παρούσας έρευνας, όπως έχουν ομαδοποιηθεί στο ερωτηματολόγιο, κάθε ομάδα περιλαμβάνει τέσσερα έτη (0-4),(4-8),(8-12), (12-16) και (16 και άνω), επηρεάζουν τις απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη – συνεκπαίδευση προκύπτει κατά την ανάλυση της διακύμανσης «ANOVA» ότι δεν υπάρχει διαφορά. (Σε όλες τις μεταβλητές το $p > 0,05$).

Έτσι, σύμφωνα με την παραπάνω μέθοδο, προκύπτει ότι τα χρόνια διευθυντικής θητείας δεν επηρεάζουν τις απόψεις τους για την ένταξη και συνεκπαίδευση τόσο των μαθητών με ήπιες ή σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, τις απόψεις τους σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του Σχολείου αλλά και τις απόψεις τους για τις ανάγκες επιμόρφωσης των ιδίων.

4.21. Διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη - συνεκπαίδευση ανάλογα με την ηλικιακή τους ομάδα.

Στο ερώτημα μας εάν η ηλικία των Διευθυντών/τριών, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο (35-45 έτη), (46-55 έτη) και (56 και άνω), έχει σχέση

με τις απόψεις τους για την ένταξη-συνεκπαίδευση και εάν επηρεάζει αυτή τη σχέση, προκύπτει, κατά την ανάλυση της διακύμανσης «ANOVA», ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (Σε όλες τις μεταβλητές το $p > 0,05$). Εξαιρέση αποτελούν οι απαντήσεις των Διευθυντών/τριών στο ερώτημα εάν «Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το γενικό σχολείο προτού αυτή εφαρμοσθεί σε ευρεία κλίμακα». ($p = 0,02$)

4.22. Διαφορές στις απόψεις των Διευθυντών/τριών ανάμεσα στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, τον βαθμό δυσκολίας κάλυψης υποδομών, το νομοθετικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία.

Πίνακας 22.

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ			
	ΕΩΣ 12*	13-20	21-30	31 ΚΑΙ ΑΝΩ
	Μ.Ο			
Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου	3,60	1,8	1,9	2,03
Γ9. Τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	6,00	3,6	3,00	3,24
2-7. αλλαγή_ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το παρόν νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής καλύπτει τις ανάγκες για μια σύγχρονη εκπαίδευση στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	2,00	1,07	1,60	1,10

Από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 22) προκύπτει ότι οι Διευθυντές/τριες οι οποίοι ανήκουν στην 1η ομάδα (έως 12 χρόνια), ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, έχουν πιο θετική στάση κατά Μ.Ο. (Μ.Ο.:3,6) από τους αρχαιότερους σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου αλλά και στη διοργάνωση δραστηριοτήτων όπως, οργάνωση εκδηλώσεων, σεμιναρίων, επιμορφώσεων, τακτικές ή έκτακτες συνελεύσεις ώστε να συμβάλλουν στην παροχή μιας πιο αποτελεσματικής και ισότιμης συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο».

Θετική αντίληψη κατά Μ.Ο. (Μ.Ο.:6,00) επίσης έχουν οι Διευθυντές έως 12 χρόνια προϋπηρεσίας για την ευκολία που μπορούν να αποκτηθούν τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκρινόμενοι με τους υπόλοιπους Διευθυντές/τριες, όπως επίσης έχουν πιο θετική άποψη, συγκρινόμενοι πάντοτε με τους υπόλοιπους, για το βαθμό που το παρόν νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής καλύπτει τις ανάγκες για μια σύγχρονη εκπαίδευση στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στην 1η ομάδα ανήκει ένας διευθυντής/τρια από τους συμμετέχοντες στην έρευνα γι αυτό το λόγο δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας.

4.23. Σχέση μεταξύ επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και της παρουσίας ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 23.

N=95	Γ1.Να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το γενικό σχολείο προτού αυτή εφαρμοσθεί σε ευρεία κλίμακα	Γ2 αντιστροφή. Δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μία γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	Γ.6.Η ειδική ενδούπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.	9c. Βαθμός επιρροής παρουσίας ειδ. εκπ. προσωπικού στην υποστήριξη
Γ.2 αντιστροφή. Δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μία γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	$r=0,35$ $p=0,00$			
Γ.6.Η ειδική ενδούπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής	$r=0,37$	$r=0,28$		

αγωγής.	$p=0,00$	$p=0,01$		
9c. Βαθμός επιρροής παρουσίας ειδ. εκπ. προσωπικού στην υποστήριξη	$r=0,18$ $p=0,08$	$r=0,17$ $p=0,09$	$r=0,17$ $p=0,09$	
9d. Βαθμός επιρροής παρουσίας Επιστημονικού προσωπικού στην υποστήριξη	$r=0,19$ $p=0,06$	$r=0,26$ $p=0,01$	$r=0,04$ $p=0,73$	$r=0,66$ $p=0,00$

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι όλες οι συσχετίσεις είναι ασθενείς με εξαίρεση την συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή 9c και 9d.

Σύμφωνα με το δείκτη συσχέτισης Spearman του παραπάνω πίνακα (Πίνακας 23) φαίνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής: Γ1.«Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το γενικό σχολείο προτού αυτή εφαρμοσθεί σε ευρεία κλίμακα» και των μεταβλητών Γ2.«Δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μία γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (στη συγκεκριμένη μεταβλητή έγινε αντιστροφή) όπου η συσχέτιση είναι δυνατή ($r=0,35$) και στατιστικά σημαντική ($p<0,01$) και Γ6. «Η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής» όπου και εδώ η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ($r=0,37$) και ($p<0,01$).

Θετική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ των μεταβλητών Γ2.«Δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μία γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» της Γ6. «Η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής», εδώ η συσχέτιση είναι δυνατή ($r=0,28$) και της 9d. σχετικά με την « Παρουσία ειδικού επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός...) στην υποστήριξη και λειτουργία δομών μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές

Ανάγκες» και εδώ η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ($r=0,26$) και ($p<0,01$).

Θετική συσχέτιση επίσης υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών 9c σχετικά με την «Παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στην υποστήριξη και λειτουργία δομών μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» και της 9d.

4.24. Απόψεις των Διευθυντών/τριων των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες επιδρούν στην λειτουργία των δομών υποστήριξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

Πίνακας 24.

Ερωτήσεις/Θέματα	ΚΑΘΟΛΟΥ (1)	ΛΙΓΟ (2)	ΑΡΚΕΤΑ (3)	ΠΟΛΥ (4)	Μ.Ο*
Παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού	0	3	22	71	3,71
Παρουσία ειδικού επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός...)	1	7	22	66	3,59
Χρηματοδότηση	0	6	33	57	3,53
Κτηριακές υποδομές	4	7	33	52	3,39
Η έλλειψη ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων	1	10	39	46	3,35
Η διδακτική μεθοδολογία	2	10	45	39	3,26
Παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού	2	15	37	42	3,24
Έλλειψη εμπειρίας εφαρμογής των σχετικών δομών	3	18	37	38	3,15
Αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις γονέων	1	24	36	35	3,09
Παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής	3	13	54	26	3,07
Αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	11	28	37	20	2,69
Δυσκολίες στην ανάπτυξη του Ωρολογίου Προγράμματος.	5	44	33	14	2,58

*Οι τιμές του Μ.Ο. βγαίνουν από το 1 έως το 4 στις μεταβλητές του παραπάνω πίνακα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών/τριων του παραπάνω πίνακα (Πίνακας 24) οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την λειτουργία των δομών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την

ανάπτυξη και την λειτουργία τους έχουν άμεση σχέση με την κάλυψη των σχολείων με εκπαιδευτικό προσωπικό καταρτισμένο σε θέματα ειδικής αγωγής, αλλά και με την υποστήριξη των σχολείων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.λ.π. σε συσχέτιση με την ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παράγοντες όπως η υλικοτεχνική υποδομή και η χρηματοδότηση φαίνεται να επηρεάζουν την λειτουργία σε ένα μεγάλο βαθμό, όπως επίσης και η υποστήριξη της πολιτείας με την σύνταξη ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων.

Τοποθετώντας τους παράγοντες σε μία φθίνουσα κλίμακα από τον παράγοντα που επηρεάζει περισσότερο μέχρι αυτόν που επηρεάζει λιγότερο παρατηρούμε ότι οι Διευθυντές/τριες επηρεάζονται λιγότερο από παράγοντες οι οποίοι έχουν σχέση με τις αντιλήψεις καθηγητών, μαθητών και γονέων και πολύ λιγότερο με παράγοντες οι οποίοι έχουν σχέση με την λειτουργία του Σχολείου πιστεύοντας ότι οι δυσλειτουργίες που δημιουργούνται μπορεί να ξεπερασθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο:

5.1.Συμπεράσματα -Προτάσεις.

Από τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στους Διευθυντές/τριες των Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση, ότι αυτοί αναμένεται να έχουν πιο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση όταν στο σχολείο που ασκούν τη Διοίκηση λειτουργούν ανάλογες δομές συγκρινόμενοι με όσους Διευθυντές/τριες στα σχολεία των οποίων δεν λειτουργούν αυτές οι δομές, εκείνο το οποίο προέκυψε, και δεν επιβεβαιώνεται από την ερευνητική μας υπόθεση, είναι ότι η λειτουργία ή όχι ανάλογου τμήματος δεν επέδρασε στις απόψεις τους. Η εμπειρία αλλά και η καθημερινή ενασχόληση του Διευθυντή/τριας με τη λειτουργία σχετικών δομών στο σχολείο του, δεν επηρέασε τις απόψεις τους για την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα με σχετικές έρευνες όπου καταγράφουν την άποψη ότι στα σχολεία όπου λειτουργούν ανάλογες δομές οι Διευθυντές/τριες να έχουν πιο θετική στάση στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Avramidis et al., 2002).

Όσον αφορά τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι Διευθυντές/τριες αναμένεται να έχουν θετική στάση ως προς την εμπλοκή των γονέων στα προγράμματα παιδαγωγικής υποστήριξης αυτό που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνει την ερευνητική μας υπόθεση και επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Martin, Ranson & Tall 1997, Συμεού, 2003) είναι η αναγνώριση της συμμετοχής των γονέων ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στα προγράμματα παιδαγωγικής υποστήριξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Διευθυντές/τριες, της παρούσας έρευνας, πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό πως η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, όχι μόνο με την εκπροσώπησή των γονέων στα σχολικά συμβούλια ή σε άλλα όργανα θεσμοθετημένα από την πολιτεία, αλλά και με την ενεργή τους συμμετοχή στα προγράμματα παιδαγωγικής υποστήριξης θα βοηθήσει

σημαντικά στην προσπάθεια για παροχή ποιοτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου.

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή αγωγή της συνεκπαίδευσης και σύμφωνα με έρευνες (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2010:334-344) η ουσιαστική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάτι ανάλογο προκύπτει και στην παρούσα έρευνα όσον αφορά τις απόψεις των Διευθυντών/τριών για την εμπλοκή των γονέων στα προγράμματα παιδαγωγικής υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συνεργασία τους με το σχολείο και την αναγνώριση από την πλευρά του σχολείου της ικανοποίησης της ανάγκης των υποστηρικτικών δομών.

Οι Διευθυντές/τριες οφείλουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γονείς και να υποστηρίζουν τη συνεργατική πρακτική προς όφελος των μαθητών.

Σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006): *«Το σχολείο σε συνεργασία με τους γονείς και τις υπηρεσίες πρόνοιας για τα παιδιά κατέχουν ένα καίριο ρόλο για τη διασφάλιση της συμμετοχής εκείνων που προέρχονται από περισσότερο μειονεκτούσες ομάδες πληθυσμού»* (Meijer, Soriano, Watkins, 2003).

Σχετικά με το ερευνητικό μας ερώτημα το οποίο διερευνά το βαθμό συμβολής των Διευθυντών/τριών, στην παροχή αποτελεσματικής (ποιοτικής) και ισότιμης συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μέσα από πρωτοβουλίες στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, σεμινάρια, εκδηλώσεις, επιμορφώσεις προκύπτει ότι ο προσανατολισμός του σχολείου και το άνοιγμα του προς την κοινωνία δεν γίνεται μέσα από δραστηριότητες σχετικά με την ειδική αγωγή.

Από τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στους Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των σχολείων που συμμετέχουν στην έρευνα δεν είναι προσανατολισμένα στην ευαισθητοποίηση, όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και ευρύτερη κοινωνία, σχετικά με θέματα Ειδικών εκπαιδευτικών Αναγκών. Μόνο τα 28 από τα 96 σχολεία, διοργανώνουν ανάλογες εκδηλώσεις. Ίσως διότι θεωρούν ότι αυτά είναι αρμοδιότητες και δραστηριότητες οι οποίες θα πρέπει να ανατεθούν σε άτομα πιο εξειδικευμένα στο χώρο αυτό. Άξιο σχολιασμού είναι το εύρημα πως οι νεότεροι ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση Διευθυντές/τριες (έως 12 χρόνια) είναι πιο ευαισθητοποιημένοι στην οργάνωση ανάλογων εκδηλώσεων συγκρινόμενοι με άλλους αρχαιότερους Διευθυντές/τριες. Ίσως αυτό να σχετίζεται και με τον βαθμό απογοήτευσης τον οποίο έχουν εισπράξει, οι αρχαιότεροι σε προϋπηρεσία Διευθυντές/τριες, κατά την εκπαιδευτική τους πορεία και του αμφιβόλου της θετικής επίδρασης την οποία μπορεί να έχουν τέτοιες δραστηριότητες αλλά και τα πιθανά οφέλη της ενσωμάτωσης.

Ένα σημαντικό εύρημα είναι και η σχέση ανάμεσα στην λειτουργία ή μη λειτουργία τμήματος ένταξης και της οργάνωσης ανάλογων εκδηλώσεων. Αυτό που προκύπτει, από την έρευνά μας, είναι ότι στα σχολεία όπου λειτουργούν ανάλογα τμήματα υπάρχει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των Διευθυντών/τριών σε θέματα σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός το οποίο έχει να κάνει και με το επίπεδο των γνώσεων τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Σε αυτή την ευαισθητοποίηση προσπαθούν να κάνουν κοινωνούς και όλους τους άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και τοπική κοινωνία μέσα από ανάλογες δραστηριότητες.

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο εξάγεται από την έρευνα είναι ότι στα σχολεία όπου λειτουργούν δομές για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι Διευθυντές/τριες είναι περισσότερο ενημερωμένοι σε θέματα ειδικής αγωγής και το επίπεδο των γνώσεων τους είναι καλύτερο συγκρινόμενο με το επίπεδο όσων στα σχολεία τους δεν λειτουργούν ανάλογες δομές.

Όσον αφορά στα δεδομένα που προέκυψαν στο ερευνητικό μας ερώτημα για το «Ποιες είναι οι βασικές απόψεις των Διευθυντών/τριών για την ένταξη και συνεκπαίδευση των παιδιών με ήπιες και σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες μάθησης και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο» αυτό το οποίο προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι η θετική άποψη την οποία έχουν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Διευθυντές/τριες της έρευνας πιστεύουν, επίσης, πως είναι πιο εύκολο τα παιδιά με ΗΠΙΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως δυσλεξία, να ενταχθούν και να διδαχθούν μαζί με τα άλλα παιδιά στις κανονικές τάξεις συγκρινόμενα με τα παιδιά με ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες όπως ελαφριά-μέτρια νοητική ανεπάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς κ.ά. Αυτό ίσως να οφείλεται και στο γεγονός ότι οι μαθητές με ΗΠΙΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως η δυσλεξία, βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων με τους άλλους μαθητές και άρα είναι μαθητές οι οποίοι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του προγράμματος του κανονικού τμήματος.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες οι οποίες αφορούν εκπαιδευτικούς, από τις οποίες προκύπτει ότι η θετική άποψη την οποία έχουν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Koutrouba et al. 2008: 415) εξαρτάται επίσης

από το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Scruggsand & Mastropier, 1996).

Αυτό το οποίο καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη στάση των Διευθυντών/τριών προς τη συνεκπαίδευση είναι οι προσωπικές τους εμπειρίες, στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι το οποίο δεν επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα. Έτσι σύμφωνα με τον Watkins (2007), οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνουν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, όταν έχουν θετικές εμπειρίες από την όλη διαδικασία. Αντιθέτως η στάση τους είναι αρνητική ή λιγότερο θετική όταν απογοητεύονται από αυτή, κυριαρχεί η ανασφάλεια ή μεσολαβούν δυσάρεστες καταστάσεις.

Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα χρόνια άσκησης των διοικητικών καθηκόντων αλλά και η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι Διευθυντές/τριες δεν είναι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις απόψεις των Διευθυντών/τριών σχετικά με την ενσωμάτωση και τα οφέλη αυτής, καθώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους.

Στο ερώτημα της έρευνας «Εάν υπάρχουν και ποια είναι κατά τη γνώμη των Διευθυντών/τριών τα αναμενόμενα οφέλη της συνεκπαίδευσης» αυτό το οποίο αποτυπώθηκε από τις απόψεις τους, τόσο για τα παιδιά με ΗΠΙΕΣ όσο και για τα παιδιά με ΣΟΒΑΡΕΣ εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πως η ένταξη είναι κοινωνικά ωφέλιμη. Τα ευρήματα υποδηλώνουν μια θετική προσέγγιση των Διευθυντών/τριών απέναντι στη διαφορετικότητα και την αποδοχή της μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική της συνεκπαίδευσης, η οποία έχει άμεση σχέση με την πεποίθηση ότι η μάθηση είναι δυνατή για όλους ανεξάρτητα από τις μεταξύ τους διαφορές. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών άρα και των Διευθυντών/τριών απέναντι στη διαφορετικότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προώθηση της συνεκπαίδευσης (Ainscow, 1991).

Στο ερευνητικό ερώτημα «ποιες είναι οι πρακτικές ένταξης στη γενική τάξη του σχολείου και η επίδραση της συμμετοχής των γονέων στη λειτουργία του σχολείου» αυτό το οποίο προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα είναι ότι οι Διευθυντές/τριες δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη συμβολή των πρακτικών της ένταξης ως προς την κοινωνική ανάπτυξη και αλληλεπίδραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, η στελέχωση των σχολείων με ειδικό εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό όπως επίσης και η παροχή με υποστηρικτικές δομές στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μία από τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της πρακτικής της ένταξης σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών/τριων των σχολείων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στην παρούσα έρευνα οι Διευθυντές/τριες των σχολείων θεωρούν σε μεγάλο βαθμό την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση-κατάρτιση απαραίτητη ώστε να διδάξει κάποιος στη γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υποστηρίζουν επίσης ότι χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης προτού αυτή εφαρμοσθεί σε ευρεία κλίμακα. Ίσως αυτό να έχει σχέση με τις γνώσεις τους πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής καθότι ένας σημαντικός αριθμός Διευθυντών/τριών που συμμετέχουν στην έρευνα δεν έχει συμμετάσχει σε προγράμματα ή σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή παρά το γεγονός πως θεωρούν ότι το επίπεδο των γνώσεων τους σχετικά με την νομοθεσία της ειδικής αγωγής είναι από καλό έως πολύ καλό σε ποσοστό 55%. Το γεγονός ότι πολλοί από τους Διευθυντές/τριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν ανάλογη επιμόρφωση σχετίζεται και με το γεγονός ότι μόνο κατά τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται τέτοια προγράμματα για καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αυτό το οποίο εξάγεται από την παρούσα έρευνα είναι η θετική σχέση ανάμεσα στην επιμόρφωση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών και της

ανάγκης να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, δείχνοντας την συσχέτιση ανάμεσα στους δύο αυτούς παράγοντες αλλά και την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής. Οι Διευθυντές/τριες της έρευνας πιστεύουν επίσης ότι η ικανοποίηση της ανάγκης για κατάρτιση στην ειδική αγωγή πρέπει να υποστηρίζεται και από την παρουσία και τη στελέχωση των σχολείων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά..

Η αρωγή των παραπάνω επιστημόνων θα βοηθήσει, ώστε να εφαρμοστούν νέες μέθοδοι που θα παρέχουν τη βιωματική εμπειρία προκειμένου να επιτευχθεί ανανέωση και αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών. Η στελέχωση των σχολείων με ανάλογο προσωπικό θα βοηθήσει επίσης στην υποστήριξη και λειτουργία δομών προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχοντας ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές.

Ένα σημαντικό εύρημα τόσο της παρούσας έρευνας όσο και της έρευνας των Witkins και Nietfeld (2004) εγείρει ορισμένους προβληματισμούς στο εάν και σε ποιο βαθμό τα προγράμματα επιμόρφωσης επιδρούν στην στάση την οποία έχουν οι εκπαιδευτικοί προς την συνεκπαίδευση. Οι προσωπικές πολιτικές και κοινωνικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και οι γνώσεις που οι ίδιοι διαθέτουν, για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζουν την στάση προς την αναπηρία και συνεκπαίδευση. Μάλιστα πολλοί ερευνητές επισημαίνουν πως οι γνώσεις και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, μέσα από διαρκή προγράμματα επιμόρφωσης, όπου θα ενισχύεται το έργο τους και θα εφοδιάζονται διαρκώς με νέους τρόπους και μεθόδους διαχείρισης προβλημάτων της τάξης μπορεί να επηρεάσει θετικά τις στάσεις τους προς την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Wilkins & Nietfeld, 2004,).

Σε ανάλογη έρευνα του Anderson (2007) διαπιστώθηκε μια θετική σχέση ανάμεσα στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και στην εμπιστοσύνη που είχαν όσον αφορά τις ικανότητές τους να εντάξουν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης θα πρέπει να προσανατολίζονται στην αλλαγή της αντίληψης της «ελλειμματικότητας» των ατόμων με ειδικές ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να αντιμετωπίζουν την αναπηρία ως διαφορά και όχι ως ελάττωμα, να σκέφτονται δημιουργικά και να πειραματίζονται αξιοποιώντας την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους μαθητές τους (Ainscow 1997).

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα «Ποιοί παράγοντες και σε τι βαθμό επηρεάζουν την υποστήριξη και λειτουργία δομών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε ποιο βαθμό οι Διευθυντές/τριες είναι πρόθυμοι να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό υλικό και να προβούν στις απαραίτητες τροποποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» εκείνο το οποίο προέκυψε είναι η ιεράρχηση των παραγόντων σύμφωνα με το βαθμό επηρεασμού τους στη λειτουργία αυτών των δομών.

Σύμφωνα με αυτή την ιεράρχηση ως πρώτη προτεραιότητα, οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της παρούσας έρευνας θεωρούν την παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Κάτι το οποίο υποστηρίζεται και στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα μέσα από την ανάγκη επιμόρφωσης, εξειδίκευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η παρουσία επίσης ειδικού επιστημονικού προσωπικού στα σχολεία είναι υψηλά στις προϋποθέσεις, από την πλευρά των διευθυντών/τριών, για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά και οι νέοι δεν θα μπορέσουν να επιτύχουν στην μάθηση αν οι βασικές ανάγκες υγείας, οι

κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους δεν καλυφτούν. Είναι απαραίτητο οι υπηρεσίες σχετικά με την υγεία και τις κοινωνικές υπηρεσίες να συνεργαστούν και να διασφαλίσουν μία ολιστική προσέγγιση και να παράσχουν κάθε δυνατή βοήθεια στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ενισχύοντας τους μεταξύ τους δεσμούς. (Meijer, Soriano, Watkins, 2003).

Ένας σημαντικός παράγοντας επίδρασης επίσης, θεωρείται η χρηματοδότηση αλλά και οι κτηριακές υποδομές. Σε πολλές περιπτώσεις η παντελής έλλειψη υποστηρικτικών μέσων όπως ράμπες, κατάλληλες αίθουσες και ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή είναι παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Έτσι η αποτελεσματική διαχείριση των διαθεσίμων πόρων και η δημιουργική αξιοποίηση των πηγών χρηματοδότησης, εκ μέρους των Διευθυντών/τριών, με σκοπό να διασφαλίσουν τη φυσική πρόσβαση στα κτήρια και την κατάλληλη υποστήριξη (συμπεριλαμβανομένων των βοηθημάτων/ΤΠΕ) για όλους τους μαθητές, διασφαλίζουν ότι αναγνωρίζουν και σέβονται τη διαφορετικότητα των μαθητών του σχολείου.

5.2.Γενικό σχόλιο

Αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα του ρόλου του Διευθυντή/τριας στην παροχή ποιοτικής, ισότιμης και αποτελεσματικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, από την προσπάθεια καταγραφής των απόψεων τους καταλήξαμε στο παρακάτω συμπέρασμα.

Ο Διευθυντής/τρια οφείλει να προσαρμόσει τη δομή και λειτουργία του σχολείου και να το μετατρέψει από «σχολείο για τους κοινούς

μαθητές σε σχολείο για όλα τα παιδιά». Σύμφωνα με τον Farrell (1997) όμως «Είναι ίσως ανέφικτο να περιμένουμε ότι όλα τα σχολεία μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών... Οι απαιτούμενες συνθήκες για την ενταξιακή εκπαίδευση δεν θα καταφέρουν να δημιουργηθούν απ' όλα τα σχολεία».

Αυτό βέβαια αποτελεί μια πρόκληση καθώς ο Διευθυντής οφείλει να λειτουργήσει ως παράγοντας αλλαγής της νοοτροπίας και των στερεότυπων έτσι ώστε να υπάρξει πρόοδος στην ενταξιακή αλλά και γενικότερα στην παιδαγωγική διαδικασία και συνακόλουθα ν' αντιμετωπιστούν οι ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού που ολοένα γίνονται και πιο σύνθετες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές.

1. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton
2. Ainscow, M. (1997). «Προς σχολική φοίτηση χωρίς αποκλεισμούς» *British Journal of Ειδικής Αγωγής*
3. Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). *Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer*. *School Psychology International*, 28(2), 131-147
4. Antonopoulou, A., Koutrouba, K., & Babalis, T., (2010). *Parental involvement in secondary education schools : the view of parents in Greece*, *Educational Studies*
5. Austin, V.L., (2001). *Teachers' Beliefs about Co-Teaching. Remedial and Special Education*, 22, (4), pp. 245-255.
6. Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). *Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England*, *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
7. Bennis & Nanus (2003) Bennis, W. & Nanus ,B. (2003) *Leaders: strategies for taking charge, revised edition*. New York: Harper Collins
8. Bennis W., (1989), *On Becoming a Leader*, Reading, MA: Addison – Wesley.
9. Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: strategies for taking charge*. New York: Harper Collins.
10. Bryman, A, (2008). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* τρίτη έκδοση Oxford University Press.
11. Bush, T. & Jackson, D. (2002). *Preparation for Schools Leadership: International Perspectives*. *Educational Management Administration and Leadership*, 30, 417-429.
12. Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

13. Clemers, M. M. (1997) *An Interactive Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum
14. Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
15. Cronbach, L. J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3)
16. Dawson, 1993, σελ.5) *Principles and Practice of Modern Management*, Tudor Business Publishing, Ltd
17. Drucker, P. F. (1994). *Why service institutions do not perform?* In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 24-31). London: The Open University.
18. Farrell, P. (1997β). *Teaching Pupils with Learning Difficulties*. London : Cassell.
19. Fiedler, F. E. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.
20. Forlin, C. (2001). *Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers*, *Educational Research*, 43(3), 235-245.
21. Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A., (2002). *Ο Νέος Ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη Διοίκηση οργανισμών*. Μετάφραση Ξενάκη, Χ. & Κουμπάρη, Μ., Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
22. Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
23. Hargreaves, D. H. & Hopkins, D. (1991). *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*. London: Cassell.
24. Hill T. (1989) *Managing the primary school*. London: David Fulton Publishers
25. Howitt, D. και Cramer, D. 2006. *Στατιστική με το SPSS 13*. Κλειδάριθμος, Αθήνα.
26. Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2005) *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw-Hill
27. Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2005) *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw-Hill.
28. Huber, S.G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century*. London: Taylor & Francis Group plc.

29. Hunter, Sigurjónsdóttir, Borg, G., D'Alessio, G., (2011) European Agency for Development in Special Needs Education 2011 (διαθέσιμο on line: <http://www.european-agency.org/> προσπελάστηκε στις 12/4/2015).
30. Koontz H.& O' Donnell, C., (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση*, Εκδόσεις Παπαζήση, (μετάφραση Χρ. Βαρδάκος) τόμος Α,Β,Γ, Αθήνα
31. Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). *SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance*, European Journal of Special Needs Education, 23(4), 413 – 421.
32. Leithwood & Duke (1999) *Leithwood, K. και Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association (pp. 47). San Francisco: Jossey – Bass.*
33. Mand, J.(2003) *Lern - und Verhaltensprobleme in der Schule*, Kohlhammer, Stuttgart
34. Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). *Parents as partners in assuring the quality of schools*. Scottish Education Review. 29(1), 39-55.
35. McCormick, L., Noonan, M.J., Ogata, V. & Heck, R. (2001). *Co-teacher Relationship and Program Quality: Implications for Preparing Teachers for Inclusive Preschool Settings. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (2), pp. 119-132.
36. Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. European Agency for Development in Special Needs Education. (διαθέσιμο on line: www.european-agency.org προσπελάστηκε στις 30/6/2015).
37. Mestery, R. & Grobler, B. (2007). *Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools*, *Educational Research and Review*, 2 (7), 2007, 176-185
38. Montana P. and Charnov B. (2002) *Μάνατζμεντ: Τρίτη αμερικανική έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις κλειδάριθμος,
39. Montana, P. and Charnov, B.H.(1993) *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα

40. Motrimore, P. (1991), *School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads School Effectiveness and School improvement*, 2,3:213-229.
41. Mulford, Bill., (2003). *Leadership for Organisational Learning in Schools and Improved Student Outcomes*. Cambridge Journal of Education, Volume 33, Number 2
42. Mullins L.J.C., (1994), *Management and Organizational Behavior*, Pitmans Publishing, London
43. Myers, E. and Murphy, J. (1995). *Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control In schools*. Journal of Educational Administration
44. Pugh D.S.(2000), «*Organization Theory, Selected Readings*», Harmondsworth: Penguin, Chicago, Σελ.62-69
45. Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). *Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis*. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
46. Sebba, J. and Ainscow, M., (1996). *International Developments in Inclusive Schooling : Mapping the Issues*. Cambridge Journal of Education, Vol. 26, No. 1, 1996.
47. Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. *Educational Leadership*, 41(5): 4-13.
48. Sergiovanni, T. (1990). *Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
49. Stogdill R.M.(1974) *Handbook of leadership: a survey of theory and research*. New York: Free Press.
50. Stoiber, K. C.,. Gettinger, M &. Goetz, D. (1998). *Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion*. *Early Childhood Research Quarterly* 13:107-24.
51. Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000). *High school teacher attitudes toward inclusion*, *High School Journal*, 84(2), 7-20
52. Watkins, A. (2003): *Οι αρχές κλειδιά της ειδικής αγωγής*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003, σελ. 10),
53. Watkins, A. (2007). *Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

54. Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). *The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion*, Journal of Research in Special Educational Needs, 4(3), 115-121.

55. Yukl, G. (1994) *Leadership in organizations: third edition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

56. Zigmond, N. (2003). *Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another*. The Journal of Special Education, 37(3), 193-199.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
2. Αϊβάζογλου Α., Κόκκινος Κ., (2003). *Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση 35/2003.
3. Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα σύνορα.
4. Βάμβουκας, Μ. Ι. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
5. Βαξεβανίδου, Μ., Ρεκλείτης, Π. (2012). *Management ανθρώπινων πόρων Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Προπομπός.
6. Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
7. Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ. (2003). *Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 35/2003 (97-99)
8. Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
9. Ζαβλανός, Μ. (1991). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις: ΕΛΛΗΝ Γ' Παρίκος & ΣΙΑ Α.Ε

10. Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην
11. Ζευγαρίδη, Σ. (1973). *Θεωρία της Οργάνωσης*. Αθήνα: Παπαζήση
12. Ζευγαρίδης, Σ. & Ξηροτύρη-Κουφίδου Σ.(1986). *Οργάνωση Επιχειρήσεων. Ανάλυση της δομής των οργανώσεων*. Θεσσαλονίκη Εκδόσεις: Αφοι Κυριακίδη
13. Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
14. Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
15. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
16. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές*, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επίμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
17. Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία & Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. ΛΕΥΚΩΣΙΑ
18. Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία :Αυτοέκδοση
19. Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.
20. Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα. Κλειδάριθμος.
21. Κανελλόπουλος, Χ.Κ. (1990). *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις International Publishing,
22. Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε.& Λαμπρόπουλος, Φ., (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
23. Κατσαρός, Ι.(2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.Π.Ι.
24. Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο μάνατζμεντ: βασικές αρχές για σύγχρονες οικονομικές μονάδες*,. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

25. Κούρτης, Κ. (1977). *Η Θεωρία και η Πρακτική της Συγχρόνου –Διοικήσεως*. Τόμος Ι, Αθήνα
26. Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
27. Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
28. Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και πρακτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
29. Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Καντζηλάρη,
30. Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1994). *Το σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρنيωτάκη,
31. Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα :Εκδόσεις Gutenberg,.
32. Κωτο Αθήνα ίκη, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην
33. Λαμπροπούλου, Β (2008). «*Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από τη Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου*». (διαθέσιμο on line: <http://www.disabled.gr/i-iatrikopiisi-ke-apomakrinsi-tis-idikis-agogis-apo-tin-geniki-ekpedefsi-me-schedio-nomou/> προσπελάστηκε στις 5/6/2015)
34. Λιβέρη – Καντερέ, Α. (1995). *Εσύ ξέρεις τι είναι... δυσλεξία*; Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι»
35. Λυμπερόπουλος, Κ. (1991). *Δυναμική των ομάδων και Δημιουργικότητα*. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ
36. Ματσαγγούρας, Η. (1989). *Αποτελεσματικότητα Εκπαίδευσης. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ. 3 (σσ. 1694-1698)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
37. Μπαγάκης, Γ., & MacBeath, J. (Επιμ.) (2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνη.

38. Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση: Μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
39. Μπουραντάς, Δ. (1992) *Μάνατζμεντ: Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα :Εκδόσεις TEAM Ε.Π.Ε,
40. Μπουραντάς, Δ. (2005) *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική,
41. Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: θεωρητικές αρχές- ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: εκδόσεις Πανεπιστήμιο Πατρών
42. Παντελιάδου, Σ. Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* Βόλος: Adaction, .
43. Παπαναούμ, Ζ.(1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
44. Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. (τόμοι Α& Β)Αθήνα: Ιδίου
45. Πασαδιάρης, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα. Μεταίχμιο .
46. Πασιαρδής, Π. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* Αθήνα: Μεταίχμιο .
47. Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος.
48. Πατσιδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το πρόβλημα της δυσλεξίας, ΚΔΑΥ Κιλκίς (διαθέσιμο on line: <http://dide.kil.sch.gr/site> προσπελάστηκε στις 7/5/2014)*
49. Πατσιδου - Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
50. Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
51. Σαΐτης, Χ. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

52. Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Θεωρία και Πράξη 4η Έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση
53. Σαϊτης, Χ. (2002), *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 2η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
54. Σκουλάς, Ν. & Οικονομάκη, Κ. (1998). *Διαχείριση και Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις: Δ& Γ. Καλοφωλιάς Εκδοτική Α.Ε.
55. Σκουλάς, Ν. (1983), *Η Ανθρώπινη Διοίκηση*. Αθήνα. ΟΕΔΒ.
56. Σούλης, Σ. (2013). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ* Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α)
57. Στασινός, Δ., Π. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg
58. Στιβακτάκης, (2006). *Ο Διευθυντής του Σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρόδος: Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
59. Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.
60. Συμεού, Λ. (2003). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36 , 101-113.
61. Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
62. Τζουριάδου, Μ ., Μπάρμπας , Γ ., Γαλάνη , Θ ., Ευκαρπίδης , Π ., Μαρκίδου , Ε ., Παπαθανασίου , Ε ., Χαρίση , Α ., Χατζηβασιλειάδου , Α . (2004). *Η διαδικασία ενσωμάτωσης σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων, Πρακτικά Συνεδρίου. Η Ευρωπαϊκή διάσταση της Ειδικής Αγωγής : Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας*. Θεσ/νικη , Τ.Ε.Π.Α.Ε.
63. Τζωρτζάκης, Κ., Τζωρτζάκη, Α. (1999). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Rosili.

64. Τριλιανός, Α. (1987) *Η άσκηση της εξουσίας και ο Διευθυντής του Σχολείου*. Λόγος και Πράξη 31, 27-37
65. Τριλιανός, Θ.Α. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II: Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Τολίδη.
66. Τσιάντης, Ι., Ναυρίδης, Κλ., Chanerel, J.L., Σιπητάνου, Α., Σόλμαν, Μ. (1984). *Εμπειρίες και παρατηρήσεις από ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 19, 30-35.
67. Φίλιας, Β. (1998) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
68. Χρηστάκης, Κ.Γ. (1990). *Οι δυσκολίες μάθησης και το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Σχολείο και Ζωή, 12, 412-419.
69. Χυτήρης, Λ.Σ.(2006), *Μάνατζμεντ-Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks, Κεφ.5 Σελ. 176-178

ΝΟΜΟΙ-ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

1. Π.Δ. 603/82, στο ΦΕΚ 117, τ. Α'21.9.1982 «Οργάνωση και λειτουργία μονάδων ειδικής αγωγής».
2. Υ.Α. 6492/11.1.83 ΥΠ.Ε.Π.Θ
3. Ν. 1566/1985
4. Ν. 2817/2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.α»
5. Υ.Α. 105657/8-10-2002, ΦΕΚ 1340/2002, τ. 'Β
6. Υ.Α. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/3-12-2007
7. Υ.Α. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/2007
8. Ν. 3699/2008– ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
9. Ν. 4186/2013
10. Υ.Α.40132/Δ2/11-03-2015 ΥΠΟΠΑΙΘ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κυρίες και κύριοι συνάδελφοι,

Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο της ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ με κατεύθυνση την ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ διεξάγω έρευνα με θέμα: «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΔΟΜΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ». Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου των Διευθυντών/τριών των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην δημιουργία και υποστήριξη δομών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με τιμή

Βασιλόπουλος Ιωάννης

ΠΕ 18 02 Διοίκησης Επιχειρήσεων.

ΜΕΡΟΣ 1ο

A. Φύλλο:

ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ	
--------	--	---------	--

B. Ηλικία:

35-45	46-55	56-...

C. Χρόνια υπηρεσίας στη εκπαίδευση:

...- 12 13-20 21-30 31-...

--	--	--	--

Δ. Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής:

0-4	4-8	8-12	12-16	16-....

Ε.Τύπος Σχολείου στο οποίο ασκείτε την Διοίκηση:

ΓΥΜΝΑΣΙΟ	☐	ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	☐	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	☐
----------	--------------------------	------------------	--------------------------	-------------------------	--------------------------

Φ. ΝΟΜΟΣ του Σχολείου στο οποίο ασκώ τη Διοίκηση

Γ. Ειδικότητα:

Η. Μεταπτυχιακές σπουδές:

Master's	☐	Διδακτορικό	☐
----------	--------------------------	-------------	--------------------------

Ι.Λειτουργεί τμήμα ένταξης στο σχολείο σας;

ΝΑΙ	☐	ΌΧΙ	☐
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Ι.Λειτουργεί παράλληλη στήριξη στο σχολείο σας;

ΝΑΙ	☐	ΌΧΙ	☐
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Κ.Αν ΝΑΙ αναφέρεται αριθμό μαθητών:.....

Λ.Υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο σας;

ΝΑΙ	☐	ΌΧΙ	☐
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Μ.Αν **ΝΑΙ** αναφέρεται αριθμό μαθητών:

Ν .Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν οι μαθητές που φοιτούν στο σχολείο σας;

- Μαθησιακές δυσκολίες ☐
- Προβλήματα συμπεριφοράς ☐
- Κινητικά προβλήματα ☐
- Νοητική Καθυστέρηση ☐
- Κώφωση – Βαρηκοΐα ☐
- Προβλήματα λόγου και ομιλίας ☐
- Προβλήματα όρασης ☐
- Μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ☐
- Άλλο ☐

Ο. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή;

ΝΑΙ

ΌΧΙ

ΜΕΡΟΣ 2^ο

1. Το επίπεδο των γνώσεων σας σχετικά με την νομοθεσία της ειδικής αγωγής θα το χαρακτηρίζατε:

ΜΕΤΡΙΟ

ΚΑΛΟ

ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ

ΕΞΑΙΡΕΤΟ

--	--	--	--

2.Πόσο συχνά συνεδριάζει ο σύλλογος των διδασκόντων του σχολείου σας με θέματα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ (ΤΡΙΜΗΝΟ/ΤΕΤΡΑΜΗΝΟ)	ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΟΤΑΝ ΠΑΡΑΣΤΕΙ ΑΝΑΓΚΗ	ΤΑΚΤΙΚΑ

3.Πόσο συχνά συνεδριάζει το συμβούλιο της τάξης ή του τμήματος του σχολείου σας με θέματα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ (ΤΡΙΜΗΝΟ/ΤΕΤΡΑΜΗΝΟ)	ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΟΤΑΝ ΠΑΡΑΣΤΕΙ ΑΝΑΓΚΗ	ΤΑΚΤΙΚΑ

4.Πόσο τακτική είναι η επικοινωνία σας με τον/την Υπεύθυνο/η Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής του Σχολείου σας;

ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ (ΤΡΙΜΗΝΟ/ΤΕΤΡΑΜΗΝΟ)	ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΟΤΑΝ ΠΑΡΑΣΤΕΙ ΑΝΑΓΚΗ	ΤΑΚΤΙΚΑ

5.Πόσο συχνά οργανώνονται σεμινάρια ή ενδοσχολικές επιμορφώσεις στο σχολείο σας πάνω σε θέματα σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ (ΤΡΙΜΗΝΟ/ΤΕΤΡΑΜΗΝΟ)	ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΟΤΑΝ ΠΑΡΑΣΤΕΙ ΑΝΑΓΚΗ	ΤΑΚΤΙΚΑ

6.Πόσο συχνά οργανώνονται στο σχολείο σας εκδηλώσεις πάνω σε θέματα σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΣΕ ΚΑΘΕ ΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ (ΤΡΙΜΗΝΟ/ΤΕΤΡΑΜΗΝΟ)	ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΑ ΟΤΑΝ ΠΑΡΑΣΤΕΙ ΑΝΑΓΚΗ	ΤΑΚΤΙΚΑ

7.Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το παρόν νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής καλύπτει τις ανάγκες για μια σύγχρονη εκπαίδευση στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	ΑΝΕΠΑΡΚΕΣ	ΚΑΛΥΠΤΕΙ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	ΕΠΑΡΚΕΣ

ΜΕΡΟΣ 3ο

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις ; (κυκλώστε τον κατάλληλο αριθμό στην κάθε κατηγορία)

8.Α) ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
2	Πιστεύω ότι τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις	1	2	3	4	5	6
3	Τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη ΔΕΝ παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης	1	2	3	4	5	6
4	Πρέπει να παρέχονται Όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με ήπιες ειδικές ανάγκες προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο στην τάξη του γενικού σχολείου	1	2	3	4	5	6
5	Είναι εύκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	1	2	3	4	5	6
6	Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ίδια τάξη	1	2	3	4	5	6
7	Είναι πιθανό τα παιδιά με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο.	1	2	3	4	5	6
8	Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών με ήπιες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό της Γενικής τάξης	1	2	3	4	5	6
9	Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
10	Τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη μονοπωλούν τον χρόνο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5	6

11 Οι μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κανονικού τμήματος.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

8.Β) ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΟΒΑΡΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Πιστεύω ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι δυνατή για τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες:	1	2	3	4	5	6
2	Πιστεύω ότι τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θα πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις	1	2	3	4	5	6
3	Τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη ΔΕΝ παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών της κανονικής τάξης	1	2	3	4	5	6
4	Πρέπει να παρέχονται Όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με σοβαρές ειδικές ανάγκες προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο στην τάξη του γενικού σχολείου	1	2	3	4	5	6
5	Είναι εύκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	1	2	3	4	5	6
6	Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ίδια τάξη	1	2	3	4	5	6
7	Είναι πιθανό τα παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο.	1	2	3	4	5	6
8	Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό της Γενικής τάξης	1	2	3	4	5	6
9	Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6

10	Τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη μονοπωλούν τον χρόνο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5	6
11	Οι μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κανονικού τμήματος.	1	2	3	4	5	6

8.Γ) ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ: ΜΕ ΗΠΙΕΣ Η' ΣΟΒΑΡΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το γενικό σχολείο προτού αυτή εφαρμοσθεί σε ευρεία κλίμακα.	1	2	3	4	5	6
2	Δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μία γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	2	3	4	5	6
3	Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προτιμούν να εκπαιδεύεται το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου	1	2	3	4	5	6
4	Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
5	Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τις ίδιες απαιτήσεις από το σχολείο, όπως και οι γονείς των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
6	Η ειδική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.	1	2	3	4	5	6
7	Στα προγράμματα παιδαγωγικής υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η εμπλοκή των γονέων είναι σημαντικός παράγοντας στην επιτυχή υλοποίησή του.	1	2	3	4	5	6

8	Είμαι διατεθειμένος να κάνω τις αναγκαίες διευθετήσεις στο χώρο του σχολείου μου ώστε να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
9	Τα κατάλληλα υλικά και ο εξοπλισμός μπορούν να αποκτηθούν εύκολα ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6

9. Σε ποίο βαθμό πιστεύεται ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την υποστήριξη και λειτουργία δομών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
a) Κτηριακές υποδομές	1	2	3	4
b) Χρηματοδότηση	1	2	3	4
c) Παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4
d) Παρουσία ειδικού επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός...)	1	2	3	4
e) Παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού	1	2	3	4
f) Αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις γονέων	1	2	3	4
g) Αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	2	3	4
h) Έλλειψη εμπειρίας εφαρμογής των σχετικών δομών	1	2	3	4
i) Παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής	1	2	3	4
j) Δυσκολίες στην ανάπτυξη του Ωρολογίου Προγράμματος.	1	2	3	4
k) Η έλλειψη ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων	1	2	3	4
l) Η διδακτική μεθοδολογία	1	2	3	4

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΟΛΥΤΙΜΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ