

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

Διπλωματική εργασία

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ευδοκία Α. Μητροπούλου

Επιβλέποντες Καθηγητές

Χ. Α. Σαϊτης

Δ. Φιλιππάτου

ΒΟΛΟΣ 2009



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

Αριθ. Εισ.:	7392/1
Ημερ. Εισ.:	15-07-2009
Δωρεά:	Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός:	Δ
	371.201 1
	ΜΗΤ

Περίληψη

Σκοπός της μεταπτυχιακής εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και συγκεκριμένα τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση στις σχολικές μονάδες αυτές, καθώς και τους παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματικότερη.

Για το σκοπό αυτό, στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται συνοπτικά ο θεσμός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εξετάζεται η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση και της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επίσης, καταγράφονται οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων αυτών, όπως αναδεικνύονται μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας το οποίο αφορά στην εμπειρική διερεύνηση του θέματος, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας η οποία διεξήχθη στα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Τα εμπειρικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου και η ανάλυση, καθώς και η ερμηνεία τους αφορά στην αξιολόγηση των διευθυντικών στελεχών ως προς την αποτελεσματικότητά τους και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν αλλά και στα μέσα για τη βελτίωση του διοικητικού έργου.

Τέλος, διατυπώνονται τα ερευνητικά συμπεράσματα, κυριότερα από τα οποία είναι ότι τα διευθυντικά στελέχη αξιολογούνται επάνω από το μέσο όρο ως προς την αποτελεσματικότητά τους γενικά, χρειάζονται όμως βελτίωση ιδιαίτερα στους τομείς της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία και της εφαρμογής καινοτομιών. Ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών στις σύγχρονες τάσεις και πρακτικές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις για την αναβάθμιση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών των ΣΜΕΑΕ με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Summary

The aim of this postgraduate dissertation was to examine the role of school principals in school units of special education (SMEAE) more specifically the way that administration is practised in these schools, as well as the factors that make it more effective.

For this purpose, the first part of the study summarizes the institution of special education in Greece and examines the key concept of educational administration and leadership in special school units. Also, the characteristics of effective special schools are indicated, as demonstrated in studying the relevant literature.

The second part of the study describes the methodological approach of the research which was carried out in special education schools of Central Macedonia Region. The research data was collected using a questionnaire. The factor analysis, as well as the data interpretation concern the evaluation of school principals' effectiveness and how the factors and the means influence the improvement of administrative work.

Finally, the research findings are presented. The findings of the study showed that special schools principals are evaluated above the average concerning their effectiveness in general. However, the results showed that they need improvement particularly in the areas of linking school with society and finding ways to promote innovation. The better way to enhance the role of special education school principals is through continuing professional development with the final aim to improve the quality of educational provision on special education and their administrative leadership role.

Πίνακας Περιεχομένων

	σελ.
Εισαγωγή	6
1 Γενικά στοιχεία	6
2 Δομή της εργασίας	7
3 Ευχαριστίες	8

Μέρος Α΄ Θεωρητική Διερεύνηση

Κεφάλαιο 1: Προβληματική της έρευνας

1 Περίληψη	10
2 Τοποθέτηση του προβλήματος	10
3 Σκοπός της εργασίας και ερευνητικές υποθέσεις	12
4 Αναγκαιότητα της έρευνας	13
5 Σπουδαιότητα της έρευνας	13
6 Προϋποθέσεις της έρευνας	14
7 Οριοθέτηση του προβλήματος	14

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1 Περίληψη	15
2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχολικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)	15
3 Θεωρητική πλαίσιο αναφοράς: Σχολική ηγεσία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	19
3.1 Μελέτη του θεσμού της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	19
3.2 Η έννοια και το περιεχόμενο της διοίκησης στην εκπαίδευση	24
3.3 Ηγεσία στις σχολικές μονάδες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	26
3.4 Το έργο του διευθυντή ΣΜΕΑΕ	27
3.5 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	29

Μέρος Β΄ Εμπειρική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

1 Περίληψη	33
2 Επιλογή της μεθοδολογικής διαδικασίας	33
3 Το δείγμα	34
4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	34

5	Το μεθοδολογικό εργαλείο	35
6	Στατιστικές τεχνικές	37

Κεφάλαιο 4: Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων

1	Περίληψη	38
2	Ανάλυση δημογραφικών δεδομένων	38
3	Έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας	41

Κεφάλαιο 5: Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

1	Περίληψη	55
2	Γενικά στοιχεία	55
3	Ανάλυση των ατομικών στοιχείων των διευθυντικών στελεχών	55
4	Ανάλυση των δεδομένων της αποτελεσματικής διοίκησης και των επιμέρους παραγόντων	57

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα και προτάσεις

1	Σύνοψη συμπερασμάτων	64
2	Προτάσεις	65

Βιβλιογραφία	68
Ελληνόγλωσση	68
Ξενόγλωσση	69

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο	73
----------------	----

1. Γενικά στοιχεία

Κατά τη δεκαετία του 1980 τόσο στην Αγγλία όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ) αμφισβητήθηκαν οι πολιτικές του κράτους πρόνοιας και επικράτησε η νεοφιλελεύθερη πολιτική ως εναλλακτική λύση (Ζαμπέτα, 1993). Στις ΗΠΑ συγκεκριμένα, αφορμή για την έναρξη των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων αποτέλεσε η έκθεση του Υπουργείου Παιδείας (A Nation at Risk), η οποία συνέδεσε την οικονομική ύφεση της χώρας με την κακή εκπαίδευση των δημόσιων σχολείων και την αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στόχευαν στην ισότητα των ευκαιριών (Πετρονικολός, 2005). Σύμφωνα με τη νεοφιλελεύθερη προσέγγιση η εκπαίδευση θεωρείται ατομικό δικαίωμα και αποτελεί το μέσο για τη βελτίωση της θέσης των ατόμων στην αγορά εργασίας. Η προσέγγιση αυτή έδωσε έμφαση στην καθιέρωση της λογικής της αγοράς στα εκπαιδευτικά συστήματα με σκοπό να ανταποκριθούν στις ανάγκες της οικονομίας και του ανταγωνισμού. Όλη αυτή η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων οδήγησε τα τελευταία 30 χρόνια, εκτεταμένες έρευνες και μελέτες να δουν το φως της δημοσιότητας προσπαθώντας να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου, άλλοτε με κριτήριο την επίδοση των μαθητών και άλλοτε αποτιμώντας συνολικά το εκπαιδευτικό έργο (Taylor, 1990; Reynolds, 1996; Fullan, 2001).

Η εκπαιδευτική έρευνα σε όλο τον κόσμο έχει προκρίνει ως ισχυρότατο παράγοντα της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων την ποιότητα της ηγεσίας. Με απλά λόγια «καλό σχολείο» σημαίνει συνήθως «καλός διευθυντής» (Fullan, 2001). Η έννοια του «καλού διευθυντή», πέρα από ένα σύνολο προσωπικών ικανοτήτων που ίσως προϋποθέτει, απαιτεί ένα ευρύ πεδίο αρμοδιοτήτων τόσο διοικητικών όσο και καθοδηγητικών, ώστε να επιτελέσει το ρόλο του αποτελεσματικά.

Η αποτελεσματικότητα στο χώρο των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια, καθώς οι σχολικές μονάδες λειτουργούν σε ένα περιβάλλον που επηρεάζεται από πολλούς εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες και είναι δύσκολο να καθοριστούν κοινοί στόχοι. Το σχολείο αποτελεί θεσμό, ο οποίος διαπερνά κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν παρέχει μόνο γνώσεις, δεξιότητες και γενική παιδεία, αλλά συγχρόνως διαμορφώνει αντιλήψεις, διαπλάθει συνειδήσεις και εμπνέει αξίες (Παπαναούμ, 1995).

Ιδιαίτερα στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης γίνεται κατανοητό ότι είναι πολύ δύσκολο να καθοριστούν αριθμητικά δεδομένα για να μετρήσουν τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις ή τη διάπλαση των συνειδήσεων των μαθητών. Παρόλα αυτά, οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) απολαμβάνουν ένα μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, ο οποίος τις καθιστά

περισσότερο ευέλικτες, ώστε να υλοποιήσουν άλματα στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Για το λόγο αυτό, ο ρόλος του διευθυντή στις σχολικές μονάδες αυτές θεωρείται ακόμα σημαντικότερος.

Αν και αναγνωρίζεται από όλους η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή σε εθνικό επίπεδο δεν έχουν γίνει ριζικές αλλαγές στον τρόπο προετοιμασίας των διευθυντικών στελεχών, ώστε να επιτελέσουν το ρόλο τους αποτελεσματικότερα.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η διοίκηση στις ΣΜΕΑΕ και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, καθώς και τρόπους για πιθανή βελτίωση της, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης.

2. Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται η θεωρητική διερεύνηση του θέματος και αποτελείται από δύο κεφάλαια. Η προβληματική και ο σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας παρουσιάζονται στο πρώτο κεφάλαιο και στο δεύτερο περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διοίκηση. Επιπρόσθετα, παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας για την αποτελεσματική διοίκηση και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας στο οποίο γίνεται η εμπειρική προσέγγιση του θέματος, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Συγκεκριμένα, στο τρίτο κατά σειρά κεφάλαιο της εργασίας τεκμηριώνεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, όπως επίσης το δείγμα, τα μέσα συλλογής δεδομένων και οι στατιστικές τεχνικές.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθεται η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και αναλύονται τα εμπειρικά αποτελέσματα της έρευνας για την άσκηση της σχολικής διοίκησης στις ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητά της.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ερμηνεία των εμπειρικών αποτελεσμάτων, μέσα από τη λεπτομερή και ενδελεχή μελέτη τους.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερευνητική μελέτη και σύμφωνα με αυτά διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής διοίκησης στις ΣΜΕΑΕ.

Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και στο παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους διευθυντές και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας.

3. Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή θα ήταν αδύνατο να ολοκληρωθεί χωρίς την καθοδήγηση του επιβλέποντα καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Χρίστου Σαΐτη, ο οποίος συμβούλεψε και κατηύθυνε την ερευνήτρια σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας και τον οποίο ευχαριστεί ιδιαίτερα θερμά.

Επίσης, θερμές ευχαριστίες εκφράζονται προς τη λέκτορα του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Διαμάντω Φιλιππάτου, της οποίας οι ιδιαίτερα εύστοχες παρατηρήσεις αποτέλεσαν πολύτιμη συμβολή στη βελτίωση της εργασίας αυτής.

Τέλος, η ερευνήτρια εκφράζει θερμές ευχαριστίες προς τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, καθώς και σε όλους τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό που υπηρετούν στις μονάδες αυτές για την ανταπόκριση και την πρόθυμη συμμετοχή τους στην ερευνητική αυτή προσπάθεια.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

Η σημαντικότητα του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στη λειτουργία των σχολικών μονάδων έχει αναδειχθεί μέσα από πληθώρα ερευνητικών μελετών διεθνώς. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί διερευνάται ο ρόλος αυτός και συγκεκριμένα ο τρόπος που ασκείται η διοίκηση στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα και ο σκοπός της παρούσας εργασίας, καθώς και οι ερευνητικές υποθέσεις. Ακόμα, ορίζονται οι προϋποθέσεις και τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα της έρευνας.

2. Τοποθέτηση του προβλήματος

Κάτω από το βάρος των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτιστικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο, η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε) αναθεωρήθηκε με βάση τις επιταγές της παγκοσμιοποίησης, της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας και εστιάστηκε στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, χωρίς να παραβιασθεί ο εθνικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής, μια σειρά από εξελίξεις μετατρέπουν την Ε.Ε. σε κυρίαρχο παράγοντα των εκπαιδευτικών πολιτικών. Πιο συγκεκριμένα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2001), σκιαγραφώντας μια συνολική και συνεπή προσέγγιση των εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης, ενέκρινε την έκθεση για τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ένας από τους βασικούς στόχους είναι η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο πλαίσιο αυτό, το τελικό ανακοινωθέν της 4ης Διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών Εκπαίδευσης (Europa, 2000) μεταξύ άλλων επισημαίνει:

- ο ρόλος της εκπαίδευσης τόσο στην κοινωνική όσο και στην οικονομική ανάπτυξη υποδηλώνει πως **η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται, με οικονομικούς όρους, σαν επένδυση.**
- η ανάγκη της προετοιμασίας των πολιτών να ζήσουν και να εργαστούν σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση, η οποία είναι απαραίτητα μια κοινωνία μάθησης, μας καλεί σε μια στρατηγική δια βίου μάθησης, η οποία εξασφαλίζει δυνατότητες μάθησης σε διαφορετικά κοινά. Αυτή η στρατηγική συνεπάγεται ότι **τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία πρέπει να προετοιμαστούν να εξυπηρετήσουν διαφορετικά κοινά (όλες τις ηλικίες, όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης κλπ.) και να συνεργαστούν με άλλους παράγοντες (κέντρα κατάρτισης, επιχειρήσεις, τοπικές αρχές, δίκτυα οργανώσεων κλπ.**

- η επιτυχία των σχολείων απαιτεί ένα κατάλληλο και σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό, ηγεσία και σχέδιο ανάπτυξης.

Οι θέσεις αυτές συνάδουν με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών οι οποίες πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες και αναδεικνύουν ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες άρρηκτα συνδεδεμένους με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, τη σχολική ηγεσία και την προσωπικότητα του διευθυντή, καθώς και τον βαθμό στον οποίο αυτός ανταποκρίνεται στον πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο του με επιτυχία (Fullan 2001; Lezotte, 1997a; Scheerens, 2000).

Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει η Παπαναούμ (1995), η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας αποτελεί σημείο τομής ή και σύνδεσης εξωτερικών παραμέτρων με τις διαπροσωπικές παραμέτρους της ενδοσχολικής πραγματικότητας, αφού ο διευθυντής εντάσσεται στο σχολείο και συγχρόνως στο κεντρικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών χαρακτηρίζεται πολυδιάστατος και πολύπλοκος αφού καλούνται να αντιμετωπίσουν πληθώρα καθημερινών προβλημάτων στην προσπάθειά τους να διοικήσουν επιτυχώς τις σχολικές μονάδες. Μία ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη εμβάθυνση της γνώσης στη διοίκηση και στην οργάνωση των σχολικών μονάδων θεωρείται αυτονόητη προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση του ρόλου τους, η οποία όμως δεν υφίσταται σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και έχουν δείξει ότι η συντριπτική πλειοψηφία (88% - 90%) των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαϊτης, 1997; Σαϊτης & Γουρναρόπουλος 2001).

Σήμερα, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα επικεντρώνεται στις στρατηγικές που απαιτούνται, ώστε τα αναποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά, όχι μόνο να παραμείνουν τέτοια, αλλά να σημειώσουν και σημαντική βελτίωση. Καθώς στο σχολείο (και ειδικότερα στις ΣΜΕΑΕ) έχουμε μαθητές με διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης, με διαφορετικές ανάγκες και με διαφορετικά ενδιαφέροντα, δεν υπάρχει «το καλό σχολείο» για όλους τους μαθητές (Καψάλης, 2005). Για τους λόγους αυτούς, ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να βρουν τρόπους να προσαρμόσουν τα ευρήματα των διεθνών ερευνών σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου τους, για να μπορέσουν να προγραμματίσουν κατάλληλα και να εφαρμόσουν τον καλύτερο δυνατό τρόπο βελτίωσης για το σχολείο τους (Davis & Thomas, 1989).

Επιπρόσθετα, για τις ΣΜΕΑΕ ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται περισσότερο πολύπλοκος και απαιτητικότερος με δεδομένη τη σχετικά μεγαλύτερη αυτονομία που απολαμβάνουν οι σχολικές μονάδες αυτές σε σχέση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και τη διεπιστημονική συνεργασία

που απαιτείται για την ολοκληρωμένη και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με βάση όσα διατυπώθηκαν μέχρι τώρα, ο τρόπος που ασκείται η διοίκηση στις ΣΜΕΑΕ και η διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι την καθιστούν αποτελεσματική αποτελούν την προβληματική της συγκεκριμένης έρευνας. Η διερεύνηση του προβλήματος διεξήχθη με τη μέθοδο του ανώνυμου ερωτηματολογίου που σκοπό είχε τον έλεγχο μιας σειράς υποθέσεων για την άσκηση της σχολικής διοίκησης στις ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας.

3. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικές υποθέσεις

Με αφετηρία τα πορίσματα των διεθνών επιστημονικών ερευνών στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης για τη σημαντικότητα και την πολυπλοκότητα του ρόλου του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και ειδικότερα στις ΣΜΕΑΕ, η παρούσα εργασία έχει σκοπό να εξετάσει :

α) το προφίλ και τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/ντριών των ΣΜΕΑΕ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας

β) αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διευθυντών/ντριών και του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού ως προς την αξιολόγηση των διαστάσεων της αποτελεσματικής διοίκησης στις μονάδες ΣΜΕΑΕ

γ) αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των 3 ομάδων προσωπικού ως προς την αξιολόγηση της αποτελεσματικής διοίκησης

δ) ποια είναι η σχέση του επιπέδου σπουδών των διευθυντών/ντριών και της διοικητικής τους εμπειρίας με την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης

ε) αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των 3 ομάδων ως προς τους παράγοντες που θεωρούν ότι καθορίζουν την επιτυχία των διευθυντών/ντριών στο έργο τους

στ) αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των 3 ομάδων ως προς τους τομείς στους οποίους χρειάζεται να βελτιωθούν οι διευθυντές/ντριες κατά την άσκηση του ρόλου τους

ζ) αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των 3 ομάδων ως προς τους παράγοντες που συντελούν στην καλύτερη άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών/ντριών στις ΣΜΕΑΕ.

η) το ρόλο του διευθυντικών στελεχών στη διοίκηση των ΣΜΕΑΕ σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/ντριών, των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού.

Συγκεκριμένα, οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώνονται ως ακολούθως:

Υ1. Αυξημένος αριθμός των διευθυντικών στελεχών των ΣΜΕΑΕ έχουν πολλά χρόνια συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία και δεν έχουν εξειδικευμένη επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση.

- Υ2. Οι διευθυντές/ντρίες των ΣΜΕΑΕ αξιολογούνται θετικότερα ως προς τη διαχείριση και την καθημερινή λειτουργία του σχολείου και από τις τρεις ομάδες προσωπικού.
- Υ3. Και οι τρεις ομάδες προσωπικού θεωρούν ότι οι διευθυντές/ντρίες των ΣΜΕΑΕ ασκούν τη διοίκηση αποτελεσματικά.
- Υ4. Η άσκηση της διοίκησης των ΣΜΕΑΕ σχετίζεται θετικά με το επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης των διευθυντών/ντριών στον τομέα αυτόν και τη διοικητική εμπειρία.
- Υ5. Η επιτυχία των διευθυντικών στελεχών ΣΜΕΑΕ στο έργο τους καθορίζεται κυρίως από την κατάρτισή τους σε θέματα διοίκησης και το γενικό κλίμα του σχολείου σύμφωνα με τις απόψεις των τριών ομάδων προσωπικού.
- Υ6. Οι διευθυντές/ντρίες πρέπει να βελτιωθούν στην άσκηση του ρόλου τους σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου και εφαρμογής καινοτομιών για την ανάπτυξη των ΣΜΕΑΕ σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού.
- Υ7. Η απαλλαγή των διευθυντικών στελεχών από τα διδακτικά τους καθήκοντα και η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης τους βοηθά στη βελτίωση της άσκησης των καθηκόντων τους σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/ντριών.
- Υ8. Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών ΣΜΕΑΕ είναι κυρίως διοικητικός – συντονιστικός σύμφωνα με τις απόψεις των τριών ομάδων προσωπικού.

4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Το σύνολο των επιστημονικών ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει αναδείξει, ως καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων, τον πολυδιάστατο ρόλο των διευθυντικών στελεχών. Σε ανάλογα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και οι σχετικά πρόσφατες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο (Σαϊτης, 2005α). Οι μελέτες αυτές εστιάζονται κυρίως στην πρωτοβάθμια γενική εκπαίδευση, ενώ ο χώρος της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα θεωρείται παρθένος για την έρευνα στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Η αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας με στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που καθιστούν αποτελεσματική τη διοίκηση στις ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τεκμηριώνεται στο πλαίσιο της διεθνούς επιταγής για αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας των σχολείων και επιπροσθέτως λόγω της ιδιαιτερότητας των σχολικών μονάδων αυτών.

Οι απόψεις και οι επισημάνσεις του προσωπικού των ΣΜΕΑΕ, σε όποια θέση κι αν υπηρετούν, για την άσκηση της διοίκησης, καθώς και η συγκριτική μελέτη των απόψεων αυτών,

5. Σπουδαιότητα της έρευνας

Η σπουδαιότητα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας εδράζεται κυρίως στο γεγονός ότι ο τρόπος άσκησης της διοίκησης δεν έχει μελετηθεί στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα δεν έχει διερευνηθεί στο γεωγραφικό χώρο της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Μέσα από τα ευρήματα της μελέτης αυτής θα αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες της λειτουργίας των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιθανοί τρόποι βελτίωσής τους μέσα από την αποτελεσματικότερη άσκηση της διοίκησης.

6. Προϋποθέσεις της έρευνας

Για τη διερεύνηση του θέματος και τον έλεγχο των υποθέσεων της εργασίας αυτής επιλέχθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για τις έρευνες πεδίου –επισκόπησης, όπως είναι και η παρούσα, γιατί βοηθά στην άντληση και συλλογή των πληροφοριών από το σύνολο της ομάδας στόχου, άμεσα και γρήγορα. Προϋπόθεση για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων είναι η ανταπόκριση των ερωτώμενων και η συλλογή ικανοποιητικού αριθμού ερωτηματολογίων. Επιπλέον, τα υποκείμενα της έρευνας έχουν τη δυνατότητα να απαντήσουν ανώνυμα, βασική προϋπόθεση για τη συλλογή αντικειμενικών στοιχείων, ιδιαίτερα, όταν οι κατηγορίες των υποκειμένων της έρευνας (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) είναι πιθανόν να έχουν αντικρουόμενες θέσεις. Παρόλα τα πλεονεκτήματα της μεθόδου, πρέπει να σημειωθεί ο περιορισμός των απαντήσεων στα όρια των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, οι οποίες είναι πιθανόν να μην ανταποκρίνονται στις θέσεις των υποκειμένων της έρευνας και ως αποτέλεσμα τα στοιχεία που συλλέγονται να μην αντανακλούν απόλυτα την πραγματικότητα (Στραβάκου, 2003).

7. Οριοθέτηση του προβλήματος

Το αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η διοίκηση στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και η διερεύνηση των απόψεων όλου του προσωπικού των μονάδων αυτών για το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας και τη βελτίωσή τους στην άσκηση των καθηκόντων τους. Η έρευνα περιορίζεται στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, καθώς δεν έχει γίνει παρόμοια έρευνα με το θέμα αυτό στο συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχολικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και μελετάται ο θεσμός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, εξετάζεται η έννοια και το περιεχόμενο της διοίκησης στην εκπαίδευση και της ηγεσίας στις (ΣΜΕΑΕ). Τέλος, παρουσιάζονται συνοπτικά τα καθήκοντα των διευθυντών/ντριών ΣΜΕΑΕ και καταγράφονται οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων αυτών, όπως προκύπτουν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχολικής ηγεσίας στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)

Η σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με την άσκηση της διοίκησης και την ηγεσία στα ειδικά σχολεία είναι εξαιρετικά φτωχή, όχι μόνο σε επίπεδο ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας αλλά και διεθνώς. Το κενό στην επιστημονική βιβλιογραφία επισημαίνουν πολλοί ερευνητές (Reyner & Ribbins, 1999; Tomlison et al., 1999) αποδίδοντάς το όχι μόνο στην έλλειψη ερευνητικών δεδομένων αλλά και στην έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία να εστιάζεται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των επαγγελματιών στο χώρο της ειδικής αγωγής (DfES, 2003). Τα ζητήματα της εκπαιδευτικής διοίκησης πρέπει να αντιμετωπίζονται σε σχέση με διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία των ειδικών σχολείων, όπως οι αλλαγές στα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων σε σχέση με το συνηθισμένο σχολείο, η ομαδική εργασία των εκπαιδευτικών και του ειδικού επιστημονικού προσωπικού, η εμπλοκή εξωτερικών θεραπευτών, η στενή σύνδεση του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη οικογένεια, η συνεργασία με υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας κ.λπ.

Τα τελευταία χρόνια, από το 1990 και μετά, οι διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση αποκτούν έναν ενταξιακό προσανατολισμό με στόχο την παροχή εκπαίδευσης σε όλες τις περιθωριοποιημένες μαθησιακές ομάδες. Από παράδειγμα αυτής της τάσης είναι ότι ο αριθμός των παραδοσιακών ειδικών σχολείων στην Αγγλία μειώθηκε από 1171 σε 1049 στο διάστημα 1997-2005 (Ashdown & Darlington, 2007). Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής και της φιλοσοφίας της ένταξης ο ρόλος των ειδικών σχολείων αμφισβητείται, όπως και η επαγγελματική υπόσταση των εργαζομένων σε αυτά. Επιπρόσθετα, αυτές οι αλλαγές είναι επόμενο να επηρεάζουν τη φύση και την πρακτική των υπεύθυνων για τη διοίκηση των ειδικών σχολείων, απαιτώντας από αυτούς να αναλάβουν νέους ρόλους επικουρώντας την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Είναι βέβαιο ότι ο ρόλος των ειδικών σχολείων αλλάζει, δημιουργώντας αβεβαιότητα στις

περισσότερες χώρες. Στο Ηνωμένο Βασίλειο η κυβέρνηση υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων και στο πλαίσιο αυτό τα ειδικά σχολεία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως κέντρα παροχής υποστήριξης της ενταξιακής πρακτικής εκμεταλλεύμενα την εμπειρία τους στην ειδική εκπαίδευση (Mittler, 2000). Πιο συγκεκριμένα, απόφαση της κυβέρνησης σχετικά με τον μελλοντικό ρόλο των ειδικών σχολείων είναι αυτά να αποτελούν μέρος του συστήματος σχολικής ένταξης, να εστιάζουν την άμεση υποστήριξή τους στους μαθητές με πολλαπλές ανάγκες και να εμπλέκονται ενεργά, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στα σχολεία της γενικής αγωγής να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά ένα ευρύτερο φάσμα ειδικών αναγκών (Norwich, 2007).

Έρευνες υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εξαρτάται από το αν αυτοί φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε σχολεία της γενικής αγωγής αλλά από τους παρακάτω παράγοντες: το ήθος, την ηγεσία, την πρόσβαση στο εξειδικευμένο προσωπικό (και τη στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού), την ευελιξία και την ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες (προσωποποιημένη μάθηση) και τέλος τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικών με τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών (Ofsted, 2006 αναφορά στο Norwich, 2007).

Ο Fullan (2001) περιγράφει πέντε απαραίτητα χαρακτηριστικά στοιχεία της αποτελεσματικής διοίκησης στη σύγχρονη εποχή της αλλαγής και αυτά είναι:

- ο ηθικός σκοπός, η προσπάθεια για θετικά αποτελέσματα με στόχο τη βελτίωση της ζωής
- η κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής, ώστε να είναι εφικτός ο ηθικός σκοπός
- η οικοδόμηση σχέσεων, προϋπόθεση για κάθε καινοτόμα προσπάθεια
- η παραγωγή γνώσης, η μετατροπή δηλαδή της πληροφορίας σε γνώση μέσα από την κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τον ηθικό σκοπό
- και τέλος, το μοίρασμα και η συνοχή, δηλαδή η επιδίωξη της συνοχής με την ανοχή της αοριστίας.

Στο περιβάλλον της αβεβαιότητας που έχει δημιουργήσει για τα ειδικά σχολεία η μεταρρύθμιση προς την ένταξη και η έλλειψη σαφήνειας σχετικά με το μελλοντικό τους ρόλο, οι διευθυντές των ειδικών σχολείων αναλαμβάνουν να προωθήσουν τη συνεργασία με τους ομόλογούς τους στο γενικό σχολείο διατηρώντας ένα ρόλο περισσότερο συμβουλευτικό για τον οποίο θα πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα (DfES, 2003). Πολλοί επιστήμονες επισημαίνουν την ανεπάρκεια προετοιμασίας των διευθυντών των ειδικών σχολείων για να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στο νέο τους ρόλο. Επιπλέον, στρατηγικές βελτίωσης που προτείνονται σύμφωνα με τα εθνικά επίπεδα αναφοράς (national standards) για την αποτελεσματική διοίκηση ακολουθούν μια πορεία από την κορυφή προς τη βάση, όπου ο οραματιστής διευθυντής ακολουθείται στην υλοποίηση του οράματος από το προσωπικό του

σχολείου. Το μοντέλο αυτό είναι προβληματικό για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, όπου συνήθως οι προσεγγίσεις ακολουθούν αντίστροφη πορεία από τη βάση προς την κορυφή, εφόσον εστιάζονται στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Powers et al., 2001).

Οι Attfield και Williams (2003) αναφέρουν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στην αλλαγή της κουλτούρας των ειδικών σχολείων και στην ανάπτυξη νέων ρόλων. Η ομαδική εργασία, η δημιουργία οράματος, η απόδοση λόγου και η συμμετοχική ηγεσία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την αλλαγή στην εκπαιδευτική διοίκηση, ώστε να ανταπεξέλθει στις νέες προκλήσεις. Παρά την επικρατούσα ατμόσφαιρα αναθεώρησης και αναπροσαρμογής της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε νέους ρόλους, οι διευθυντές σε αυτή τη μελέτη εμφάνισαν υψηλά επίπεδα προσωπικής αφοσίωσης και αισιοδοξίας.

Οι διευθυντές των ειδικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα των Allan και Brown (2001) στη Μ. Βρετανία, αναφέρουν ότι οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα η ανάπτυξη του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος και η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους βοήθησαν να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους στο γενικό σχολείο, προσφέροντας μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας με τον πραγματικό κόσμο. Στο ίδιο πνεύμα η Madison (2002) προτείνει ότι τα ειδικά σχολεία θα μπορούσαν να μετατραπούν σε «κουλτούρες μάθησης», αναθεωρώντας, αξιολογώντας συνεχώς και βελτιώνοντας την απόδοσή τους χρησιμοποιώντας το αναθεωρημένο αναλυτικό πρόγραμμα ως όχημα για την υλοποίηση της αλλαγής. Για τους ηγέτες των ειδικών σχολείων αυτό σημαίνει δημιουργική αξιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, μεγαλύτερη ευαισθησία στις ατομικές προτεραιότητες και πρόθεση για αναδιοργάνωση της λειτουργίας του ειδικού σχολείου (Nightingale, 2003).

Στην ελληνική βιβλιογραφία δύο εργασίες αναφέρονται στην εκπαιδευτική διοίκηση στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η πρώτη, της Συριοπούλου - Δελλή (2003) πραγματοποιήθηκε στο διάστημα 1991-1995 και αφορούσε διευθυντές ειδικών σχολείων ποικίλων κατηγοριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο λεκανοπέδιο Αττικής. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, σύμφωνα με την ερευνήτρια, αναδεικνύουν τον διευθυντή ως τον πυρήνα του ειδικού σχολείου, συντονιστή όλων των εμπλεκόμενων φορέων και επιβαρυνόμενο με πολύπλοκα και περισσότερο δυσεπίλυτα καθήκοντα από αυτά του διευθυντή στο σχολείο της γενικής αγωγής, όπως:

α) η στενή και συνεχής συνεργασία του διευθυντή και όλου του προσωπικού, η οποία προκύπτει από τη διαφοροποίηση στις ανάγκες και τους στόχους των ειδικών σχολείων (αναμόρφωση της ύλης, ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή της διδακτικής μεθοδολογίας, αξιολόγηση του μαθητικού πληθυσμού, κατασκευή ανεπίσημων κριτηρίων αξιολόγησης, εξεύρεση εποπτικού υλικού, προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες των μαθητών,

συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και υπηρεσίες κ.λπ.)

β) η επιτακτική ανάγκη συνεργασίας με ένα ευρύ φάσμα επαγγελματιών και εξειδικευμένων επιστημόνων με διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας μετασχηματίζοντας τη δομή του ειδικού σχολείου και διαμορφώνοντας ομάδες εργασίας με ανοικτό προσανατολισμό (ανταλλαγή εμπειριών και προσφορά βοήθειας)

γ) η συνεργασία με τους γονείς, οι οποίοι αποτελούν μια δύσκολη ομάδα απαιτητικότερη και με λιγότερη εμπιστοσύνη απέναντι στην παροχή εκπαίδευσης στο ειδικό σχολείο

δ) η αναγκαιότητα για τους διευθυντές να μεταβάλουν την αρνητική αντίληψη της κοινωνίας για τις μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, που σε πολλές περιπτώσεις τις θεωρούσε μίasma ή προσβολή της κοινωνικής αισθητικής και να πείσουν για την αξία της ειδικής εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητά της όλους τους εμπλεκόμενους, αλλά και να καλλιεργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις, ώστε να εξασφαλίσουν τους οικονομικούς πόρους για την κάλυψη των αναγκών σε εκπαιδευτικό και θεραπευτικό υλικό, το οποίο αδυνατούσε να παρέχει η πολιτεία. Ειδικότερα, τα συστεγαζόμενα σχολεία υποχρεούνταν να διατηρούν καλές σχέσεις με όλο το προσωπικό των γενικών σχολείων και να διοργανώνουν από κοινού αθλητικές ή καλλιτεχνικές εκδηλώσεις. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι διευθυντές ανέφεραν εχθρική συμπεριφορά από τους συναδέλφους τους

ε) τέλος, η απουσία δομών δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης (επαγγελματικά εργαστήρια και σχολές) καθιστούσε τους διευθυντές «υπεύθυνους» (χωρίς την επιταγή του ΥΠΕΠΘ) να διαφωτίσουν και να ενημερώσουν πέρα από την κοινή γνώμη και διάφορους επαγγελματικούς φορείς, ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε πολλές περιπτώσεις θα μπορούσαν να αποτελούν ένα αξιόπιστο εργατικό δυναμικό, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να χαράξουν ένα δρόμο ζωής για τους μαθητές τους μετά το δημοτικό σχολείο.

Όσον αφορά στα προσόντα του διευθυντή του ειδικού σχολείου αυτά περιγράφονται ως ακολούθως:

Στο γνωστικό επίπεδο κάποιοι τον ήθελαν «πανεπιστήμονα», να συνδυάζει δηλαδή γνώσεις από διαφορετικές επιστήμες (βιολογία, ψυχολογία, παιδαγωγική, κοινωνιολογία) λόγω της πολυπλοκότητας της δουλειάς,... Στο διοικητικό επίπεδο, υποστήριξαν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να έχει γνώσεις ώστε να διεκπεραιώνει τα οικονομικά του σχολείου, να είναι το καλύτερα ενημερωμένο άτομο σε νομοθετικά θέματα και εγκυκλίους σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων, να είναι σε θέση να παρακολουθεί και να κατανοεί τα πρωτοποριακά προγράμματα που εφαρμόζονται στο χώρο της ειδικής αγωγής, να έχει ικανότητα στις δημόσιες σχέσεις και στον τρόπο συνεργασίας και συντονισμού των προσώπων του σχολείου. Σε προσωπικό επίπεδο τον περιέγραψαν ως άνθρωπο ισορροπημένο, κοινωνικό, ικανό να προβάλλει το σχολείο στον κοινωνικό περίγυρο καθώς και με μεράκι για τη δουλειά αυτή

Η δεύτερη εργασία είναι η μεταπτυχιακή εργασία του Τόδα (2007) η οποία αφορά τους διευθυντές στη δευτεροβάθμια ειδική αγωγή σε πανελλήνιο επίπεδο. Ο ερευνητής συμπεραίνει ότι οι ΣΜΕΑΕ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος με πολλές ιδιαιτερότητες και η αυτονομία τους είναι το πρωτίστως ζητούμενο για να καταστούν αποτελεσματικές στο έργο τους. Οι διευθυντές των μονάδων αυτών θεωρούν ότι δεν είναι προετοιμασμένοι για τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του πολύπλοκου έργου τους ούτε τους παρέχεται από την πολιτεία εξειδικευμένη επιμόρφωση. Επίσης, η υποστήριξη που δέχονται από τους σχολικούς συμβούλους και τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), νυν Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), δεν είναι επαρκής.

Συμπερασματικά, η πενιχρή βιβλιογραφία για την άσκηση της διοίκησης στο χώρο της ειδικής αγωγής τεκμηριώνει την αναγκαιότητα αυτής της έρευνας και αναδεικνύει την πολύτιμη συμβολή της στη συλλογή στοιχείων για τη σκιαγράφηση του προφίλ και του ρόλου των διευθυντών ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή.

3. Θεωρητικό Πλαίσιο Αναφοράς: Σχολική Ηγεσία στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

3.1 Μελέτη του θεσμού της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Από την απελευθέρωση έως το 1922 περίπου η εκπαίδευση των ατόμων με κάποιου είδους αναπηρία είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη. Τα άτομα αυτά ανάλογα με τον τόπο διαμονής τους είναι εγκαταλειμμένα στην τύχη τους ή γίνονται αποδέκτες της φιλανθρωπίας κάποιων κοινωφελών ιδρυμάτων, π.χ το 1906 ιδρύεται ο «Οίκος Τυφλών» στην Αθήνα με πρωτεργάτες τον Δημήτριο Βικέλα και τον Γεώργιο Δροσίνη και το 1907 ο «Οίκος Κωφαλάλων» των Χαράλαμπου και Ελένης Σπηλιωπούλου (Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρόγεωργα, 1995)

Μετά το '22 με τον πληθυσμό της χώρας να τριπλασιάζεται και την έκρηξη της παιδικής εγκληματικότητας λόγω των διαλυμένων οικογενειών από την προσφυγιά και τον πόλεμο, κύριο μέλημα της πολιτείας είναι η πρόληψη της κοινωνικής αστάθειας και η εξυγίανση και προστασία του κοινωνικού συνόλου (Στασινός, 1991). Για το λόγο αυτό ιδρύονται πολλά αναμορφωτήρια ανηλίκων όπως το «Εμπειρίκειο Αναμορφωτήριο» (1918), το Αναμορφωτήριο Σύρου (1918) κ.λπ.

Την ίδια περίοδο όμως, στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Ομίλου εκφράζονται ιδέες για την κατηγοριοποίηση των αποκλινόντων και την ειδική εκπαίδευσή τους ως αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησης απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα των προσφύγων και της προόδου των επιστημών, της πειραματικής ψυχολογίας, της νευρολογίας κ.ά. Το 1937 όλες αυτές οι ζυμώσεις οδήγησαν, με το νόμο 453/1937 (ΦΕΚ 30.1.1937) «Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάτων και καθυστερημένων παιδιών», στην ίδρυση του ΠΕΣΑ (Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών) με

διευθύντρια τη Ρόζα Ιμβριώτη.

Η ίδρυση του σχολείου αυτού υπήρξε σταθμός στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα διότι, στο σύντομο διάστημα της λειτουργίας του πραγματοποίησε υποδειγματικό έργο και κατάφερε να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική πράξη στον τομέα αυτό, διευρύνοντας τους εκπαιδευτικούς ορίζοντες σε ό,τι μέχρι τότε θεωρείτο «άχρηστο υλικό» (Στασινός, 1991; Συριοπούλου-Δελλή, 2003) Η πρώτη οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση της πολιτείας στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αφορά στα άτομα που χαρακτηρίζονται ως «ανώμαλα» ή «καθυστερημένα» αντίθετα από τη μέχρι τότε ιδιωτική πρωτοβουλία που εστίαζε τη φιλανθρωπία της στους σωματικά ανάπηρους.

Την εικοσαετία 1940-1960 με την κατοχή και τον εμφύλιο αυξάνεται ο αριθμός των ψυχολογικά διαταραγμένων ατόμων και κατά συνέπεια αυξάνεται και το ενδιαφέρον για αυτούς. Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ) και η πίεση που άσκησαν ομάδες ειδικών κατηγοριών και οι οικογένειές τους μετέστρεψαν σταδιακά τη στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες προς μια ευρύτερη αποδοχή με αξιόλογες κινήσεις για την ψυχική υγεία και την εκπαίδευσή τους, όπως η ίδρυση του Ιατροπαιδαγωγικού Σταθμού του Μορφωτικού Συλλόγου Αθηνών (1954), του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής στην Αθήνα (1956), του Ψυχολογικού Κέντρου Β. Ελλάδος (1960), της Παιδο- Νευρο-Ψυχιατρικής Κλινικής Νταού Πεντέλης (1960) κ.ά. (Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρόγεωργα, 1995).

Μετά το 1960 σημαντικές εξελίξεις δρομολογούνται στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε θεσμικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, το 1969 ιδρύεται Γραφείο Ειδικής Αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και ως απόρροια αυτών των διεργασιών το 1971 ιδρύονται 40 ειδικά σχολεία για παιδιά με νοητική υστέρηση σε όλη τη χώρα.

Στο Σύνταγμα του 1975, άρθρο 16 παρ. 3 αναφέρεται ότι «Η πολιτεία οφείλει να υποστηρίξει τους διακεκριμένους μαθητές όσο και εκείνους που χρήζουν βοήθειας και ειδικής προστασίας, σύμφωνα με τις ικανότητές τους». Θεσμοθετούνται παράλληλα, μέτρα για την επαγγελματική αποκατάσταση των αναπήρων και γενικά των ατόμων με ειδικές ανάγκες που χαρακτηρίζονται ως «προστατευόμενα» του κράτους. Το Γραφείο Ειδικής Αγωγής το 1976 μετονομάζεται σε Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και με το νόμο 227/1975 η μετεκπαίδευση των δασκάλων σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης γίνεται διετής, ενώ λειτουργούσε από το 1971 ως μονοετής (Συριοπούλου-Δελλή, 2003).

Ο νόμος 1566/85 «περί της Δομής και Λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» καθιστά την ειδική αγωγή και εκπαίδευση αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ενσωματώνει όλη τη μέχρι τότε εκπαιδευτική νομοθεσία. Φιλοσοφία του νόμου αποτελεί η ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία καθώς και η αποδοχή τους από

κοινωνικό σύνολο. «Η σημαντικότερη πάντως καινοτομία που εισάγεται με τον νόμο αυτό είναι η υιοθέτηση της θέσης για ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία» (Συριοπούλου-Δελλή, 2003:23). Ως απόρροια του νόμου αυτού ιδρύθηκαν οι πρώτες 25 ειδικές τάξεις, οι οποίες αν και περισσότερο απευθύνονταν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμπεριέλαβαν παλιννοστούντες και παιδιά με άλλες ειδικές ανάγκες.

Την περίοδο 1992-93 ήδη ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είχε φτάσει τους 14.136 με 1.370 εκπαιδευτικούς και 200 ειδικούς επιστήμονες να εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους (Συριοπούλου –Δελλή, 2003).

Το 2000 ψηφίστηκε ο νόμος 2817/2000 με τον οποίο νομοθετικά κατοχυρώνεται το δικαίωμα στη διαφορά για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία πλέον ονομάζονται «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η φιλοσοφία του νόμου είναι το «ένα σχολείο για όλους» και ως συνέπεια αυτής, οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε «τμήματα ένταξης». Επιπλέον, ο νόμος προέβλεπε την ίδρυση των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης), νυν ΚΕΔΔΥ, με κύριες αρμοδιότητες τη διάγνωση των δυσκολιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την κατάταξή τους για φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα και την κατάρτιση προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στον ίδιο νόμο προβλέπονται προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις που αφορούν στον καθορισμό των καθηκόντων όσων υπηρετούν σε ΣΜΕΑ, νυν ΣΜΕΑΕ, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στον τρόπο αξιολόγησης και βαθμολογίας των μαθητών σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης κ.λπ.

Όπως βεβαιώνουν στοιχεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας κατά το σχολικό έτος 2003-04 στην Ελλάδα λειτουργούσαν 234 σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 185 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 633 τμήματα ένταξης για τις δύο βαθμίδες. Ανάλογα, ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλθε στις 8.360 για την πρωτοβάθμια και 10.069 για τη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίς να συμπεριλαμβάνονται τα ΤΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2005). Η αύξηση αυτή του μαθητικού πληθυσμού που εκπαιδεύεται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αλλά και η επέκταση του συστήματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) οφείλεται αφενός, στη δημιουργία του κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου, αφετέρου στην αύξηση των κατηγοριών που χαρακτηρίζονται ως «ειδικές» από το νομοθέτη (π.χ. στο νόμο 2817/2000 για πρώτη φορά στις κατηγορίες ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται τα άτομα με αυτισμό). Παράλληλα, οι γονείς των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άρχισαν να εμπιστεύονται το θεσμοθετημένο σύστημα παροχής ειδικής αγωγής με αποτέλεσμα η κοινωνία να δείξει μια τάση συρρίκνωσης των προκαταλήψεων. Σε όλα αυτά προστίθεται και ο μεγάλος αριθμός παλιννοστούντων ομογενών που δε χαρακτηρίζονται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω της ανεπαρκούς χρήσης της ελληνικής

γλώσσας. Δεν πρέπει να παραβλεφθεί βέβαια, και ο παράγοντας σύγκλισης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις πολιτικές των άλλων κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της Ειδικής Αγωγής με αποτέλεσμα την υλοποίηση δράσεων, όπως τα προγράμματα HELLIOS I και II και το πρόγραμμα ARION, με βάση τα οποία προωθήθηκε η σχολική ενσωμάτωση (Συριοπούλου-Δελλή, 2003).

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η θεσμοθέτηση του συστήματος ΕΑΕ είναι αποτέλεσμα των πολιτιστικών και οικονομικών αλλαγών της ελληνικής κοινωνίας, των πιέσεων που άσκησαν οργανωμένες ομάδες και σωματεία ατόμων με ειδικές ανάγκες για την κοινωνική και επαγγελματική τους αναγνώριση και η σύμπλευση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τους στόχους και την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Σήμερα το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την ΕΑΕ με τον πολύ πρόσφατο ν. 3699/2008 ως σκοπούς της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρει την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, την επαγγελματική κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (άρ.1, παρ. 5)

Αποδέκτες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως προβλέπεται από τον ίδιο νόμο είναι οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως τέτοιοι θεωρούνται οι μαθητές οι οποίοι έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, καθώς και συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, όσοι έχουν αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, όσοι έχουν προβλήματα λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσαριθμισία, δυσαναγνωσία κ.ά, όσοι παρουσιάζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Ακόμα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται όσοι παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης ή εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας. Για πρώτη φορά στον νόμο 3699/2008 στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται και όσοι μαθητές έχουν μία ή και περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (άρ. 3, παρ. 3)

Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο (3699/2008) ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρέχεται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης ή με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό της ΕΑΕ. Επίσης, ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρέχεται

σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρέχεται:

α) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων κ.λπ.

β) στο σπίτι για μαθητές με σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτησή τους στο σχολείο.

γ) σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) , οι οποίες είναι νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ΕΑΕ για νήπια και παιδιά με ειδικές ανάγκες έως και δεκατεσσάρων ετών. Αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι επίσης:

- 1 τα γυμνάσια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το 19^ο έτος
- 2 τα λύκεια ΕΑΕ για μαθητές μέχρι το 23^ο έτος
- 3 τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη
- 4 τα ειδικά επαγγελματικά λύκεια για τους απόφοιτους ειδικού και επαγγελματικού γυμνασίου με διάρκεια φοίτησης τα τέσσερα έτη
- 5 τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) με διάρκεια φοίτησης από πέντε μέχρι οκτώ χρόνια

Σε κάθε περίπτωση την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση των μαθητών στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ εισηγείται το αρμόδιο κέντρο διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τα ΚΕΔΔΥ, μεταξύ άλλων, είναι αρμόδια για την ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης καθώς και για την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι στον τελευταίο νόμο 3699/2008 ο όρος ειδική αγωγή ο οποίος ίσχυε σύμφωνα με τον προηγούμενο νόμο 2718/2000 έχει αντικατασταθεί από τον όρο ειδική αγωγή και εκπαίδευση, όπως επίσης και οι όροι κέντρα διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) έχουν αντικατασταθεί με τους όρους κέντρα διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αντίστοιχα. Η επισήμανση αυτή είναι απαραίτητη διότι η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε όσο ήταν ακόμα σε ισχύ ο προηγούμενος νόμος 2817/2000 και για το λόγο αυτό σε πολλές περιπτώσεις, όπως π.χ. στο ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε για τη

συλλογή των δεδομένων, αναφέρονται οι προγενέστεροι αντίστοιχοι όροι.

3.2 Η έννοια και το περιεχόμενο της διοίκησης στην εκπαίδευση

Η διοίκηση θεωρείται μια δυναμική διαδικασία, η οποία αποβλέπει στην καλύτερη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών) ενός δεδομένου οργανωτικού σχήματος με βασική επιδίωξη την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων του (Θεοφιλίδης, 1994; Σαϊτης, 2005).

Οι Τύπας και Κατσαρός (2006) ορίζουν το φαινόμενο της διοίκησης ως την εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, που γίνεται μέσα στα πλαίσια μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμό, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κ.λπ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος (έργο, παροχή υπηρεσιών, πωλήσεις κ.λπ.) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων και μέσα από λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.

Αναλυτικότερα, κατά τους Everard και Morris (1996) η διοίκηση περιλαμβάνει: α) καθορισμό στόχων, σκοπών και κατευθυντήριων γραμμών β) οργάνωση για το πώς θα επιτευχθεί ο στόχος ή θα πραγματοποιηθεί η πρόοδος γ) οργάνωση των διαθέσιμων πηγών (άνθρωποι, χρόνος, υλικοί πόροι), έτσι ώστε οι στόχοι να επιτευχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο δ) έλεγχο της διαδικασίας καθ' όλη τη διάρκεια της πραγμάτωσης του σχεδίου ε) καθορισμό και βελτίωση των οργανωσιακών λειτουργιών.

Συνεπώς, ένας δημόσιος ή ιδιωτικός οργανισμός για να υλοποιήσει τους αντικειμενικούς στόχους και σκοπούς του, είναι απαραίτητο να διέπεται από ένα κατάλληλο σύστημα διοίκησης. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς κρίνεται αναγκαία η προϋπόθεση να εφαρμόζονται πλήρως οι αρχές και οι μέθοδοι της διοίκησης για την αποτελεσματική λειτουργία τους (Ματσαγγούρας, 2000).

Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο της διοίκησης, συγγραφείς, όπως οι Σαϊτης (2005), Τύπας και Κατσαρός (2006), αναφέρουν πως οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης είναι:

α) Ο προγραμματισμός, ο οποίος θεωρείται από τις βασικότερες λειτουργίες της διοίκησης. Προηγείται των άλλων λειτουργιών και έχει ως κύριο μέλημα τον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών της οργάνωσης. Στο πλαίσιο του προγραμματισμού επιλέγεται η προσφορότερη λύση από τις διαθέσιμες εναλλακτικές και μεθοδεύονται οι απαραίτητες ενέργειες, ώστε να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι σκοποί. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται οικονομία χρόνου, πόρων και ο καλύτερος συντονισμός των δράσεων. Παράλληλα, τίθενται οι προδιαγραφές για τον έλεγχο του αποτελέσματος και το κυριότερο, ο προγραμματισμός προσανατολίζει τον οργανισμό στο μέλλον.

β) Η οργάνωση, που επιδιώκει τη δημιουργία δομής στο εσωτερικό πλαίσιο του οργανισμού μέσα από την ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων, τον καταμερισμό του έργου, ο οποίος περιορίζει

τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο, και την απαραίτητη εκχώρηση εξουσίας. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα οργανωτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διευκολύνεται η μεθόδευση της συμπεριφοράς των εργαζομένων και η αποτελεσματική χρήση των πόρων.

γ) Η διεύθυνση, η οποία θεωρείται η δυσκολότερη λειτουργία της διοίκησης, περιλαμβάνει ενέργειες που σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, όπως η στελέχωση, η επικοινωνία μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων, η εποπτεία του έργου των υφισταμένων, ο συντονισμός των εργασιών, η παρακίνηση του προσωπικού και η συστηματική επιμόρφωση των εργαζομένων. Στο πλαίσιο αυτής της λειτουργίας τα διευθυντικά στελέχη πρέπει να ανιχνεύσουν τις ανάγκες των εργαζομένων, ώστε να προσδιορίσουν τα κίνητρα της συμπεριφοράς τους, να προβλέψουν τις πιθανές ανάγκες που θα προκύψουν, να υιοθετήσουν το κατάλληλο σύστημα άσκησης της εξουσίας κατά περίπτωση και το κυριότερο να εξισορροπήσουν την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων με την πραγματοποίηση των στόχων της οργάνωσης.

δ) Ο έλεγχος, ο οποίος διερευνά την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, δηλαδή εκτιμά την υπάρχουσα κατάσταση, επιβάλλει κυρώσεις ή επιβραβεύσεις ανάλογα με την απόκλιση μεταξύ των προγραμματισμένων και των υλοποιηθέντων στόχων και προβαίνει στη λήψη μέτρων, ώστε να καταστεί ο οργανισμός περισσότερο αποτελεσματικός (Σαϊτης, 2008).

Στον εκπαιδευτικό χώρο και συγκεκριμένα, στο μικρόκοσμο της σχολικής μονάδας, πέρα από τη μορφωτική και παιδαγωγική λειτουργία που επιτελείται, «η διοικητική λειτουργία, η οποία προγραμματίζει, οργανώνει, συντονίζει και ελέγχει του συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας..... παρέχεται μέσω της σχολικής διεύθυνσης» (Σαϊτης, 2008:17).

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην άσκηση της διοίκησης στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παρατηρούμε ότι διαφέρει σημαντικά από την άσκηση της διοίκησης στη γενική εκπαίδευση λόγω μιας σειράς ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, όπως το πλαίσιο στο οποίο ασκείται η διοίκηση, εφόσον κάτω από την ομπρέλα 'ειδικά σχολεία' περιλαμβάνονται πολλοί διαφορετικοί τύποι σχολείων, όπως για παράδειγμα σχολεία που προσφέρουν εξειδικευμένες υπηρεσίες στα γενικά σχολεία για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, σχολεία της γενικής αγωγής που συσπειρώνονται γύρω από ένα ειδικό σχολείο κ.λπ. (Rayner & Ribbins, 1999). Αν αυτή η επισήμανση μεταφερθεί στην ελληνική πραγματικότητα, κάτω από την ομπρέλα «ειδικά σχολεία» περιλαμβάνονται οι αυτόνομες μονάδες, τα συστεγαζόμενα ειδικά σχολεία με σχολεία της γενικής αγωγής, τα στεγαζόμενα σε ιδρύματα και νοσοκομεία, τα σχολεία που δεν εποπτεύονται από το ΥΠΕΠΘ αλλά από το Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας κ.λπ.

3.3 Ηγεσία στις σχολικές μονάδες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η έννοια του όρου ηγεσία παραμένει ασαφής, αν και αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημόνων, αφού ο ρόλος του ηγέτη θεωρείται ως ένας από τους

βασικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού και συγκεκριμένα μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Στο πλαίσιο αυτό έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί έχουν δοθεί για να περιγράψουν το ρόλο του ηγέτη, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια της ηγεσίας.

Ο Μπουραντάς (2005) υποστηρίζει ότι ο ηγέτης είναι εκείνο το άτομο, το οποίο μέσω της συμπεριφοράς του ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα (οπαδούς) και τους κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν. Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (1996), εκείνος που έχει τη μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην ομάδα και που αναμένεται να εκπληρώσει τον ηγετικό αυτό ρόλο είναι και ο ηγέτης.

Ο Leavitt (1972) θεωρεί ηγέτη ένα πρόσωπο ενταγμένο μέσα σε μία εργασιακή ομάδα στην οποία του έχει ανατεθεί κάποιος συγκεκριμένος ρόλος τον οποίο πρέπει να επιτελέσει.

Άλλοι ορισμοί αναφέρονται στη σημασία των συναισθημάτων, όπως αυτός του Yukl (1994), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι ηγέτες κάνοντας χρήση της συναισθηματικής επιρροής τους εμπνέουν τους υφισταμένους τους.

Ο Πασιαρδής (2004:209) υποστηρίζει ότι: «ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά».

Σήμερα ο όρος «ηγεσία» ορίζεται άλλοτε ως σύνθεση φαινομένων ισχύος, εξουσίας και επιρροής ή ως η ικανότητα του ηγέτη να αποσπασεί από τους υφισταμένους το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και άλλοτε ως «η επιρροή, η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού ατόμων, έτσι ώστε να εργασθούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση των ομαδικών στόχων» (Σαϊτης, 2005:238). Η ηγεσία είναι μία σημαντική πλευρά της διοικητικής λειτουργίας, δεν ταυτίζεται όμως με τη διοίκηση. Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία που αποβλέπει στην αναγκαιότητα της αλλαγής της νοοτροπίας και του τρόπου συμπεριφοράς των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν (Σαϊτης, 2005).

Όπως ειπώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η άσκηση της διοίκησης καλύπτει όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού και στον εκπαιδευτικό χώρο παρέχεται μέσα από τη σχολική διεύθυνση, δηλαδή το πρόσωπο που προϊστάται της σχολικής μονάδας. Στην παρούσα εργασία οι όροι διευθυντής/ντρια, διευθυντικό στέλεχος και ηγέτης αναφέρονται με την έννοια του «ηγέτη - προϊσταμένου» (Σαϊτης, 2005: 241), ο οποίος αντλεί εξουσία από τη θέση που κατέχει, επιτυγχάνει όμως, τα μέγιστα αποτελέσματα μέσα από την ικανότητά του να επηρεάζει θετικά τους συναδέλφους στη σχολική μονάδα και «αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στο χώρο της διοικητικής ηγεσίας» (Σαϊτης, 2005: 241).

Άλλα ιδιαίτερα ζητήματα που αφορούν στην ηγεσία στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι: η αξία που δίδεται στις σχέσεις και την προσωπική ανάπτυξη, η μεγαλύτερη βαρύτητα που δίδεται στη διαδικασία εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος παρά στο περιεχόμενο (ύλη) των

γνωστικών αντικειμένων, η ύπαρξη προηγούμενης αποτελεσματικής διδασκαλίας στη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας, η προηγούμενη εμπειρία σε σχολεία της γενικής αγωγής ως δείκτης αποτελεσματικής διοίκησης των ειδικών σχολείων, η θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση και την αξία που έχει για τα λιγότερο ικανά παιδιά (Rayner & Ribbins, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής πρέπει να έχει το ρόλο του ηγέτη των ηγετών. Οι ιεραρχικές δομές πρέπει να αντικατασταθούν από τη μοιρασμένη ευθύνη σε μια κοινότητα η οποία χαρακτηρίζεται από κοινώς αποδεκτές αξίες και προσδοκίες, ώστε πολλές από τις ελεγκτικές λειτουργίες της διοίκησης να είναι περιττές ως και αντιπαραγωγικές. Οι σχολικοί ηγέτες για να αυξήσουν την παραγωγικότητα των σχολείων τους πρέπει: να αναθεωρήσουν το κατεστημένο των ανταγωνιστικών και ατομικών διδακτικών πρακτικών, να εμπνεύσουν ένα κοινό όραμα για το σχολείο και να ενδυναμώσουν το προσωπικό μέσα από τη συνεργατική και ομαδική δουλειά, να ηγούνται με το παράδειγμά τους χρησιμοποιώντας συμμετοχικές διαδικασίες και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, να ενθαρρύνουν το προσωπικό, ώστε να επιμένει στη βελτίωση της ειδίκευσής του (Johnson & Johnson, 1989). Η έμφαση πρέπει να δίνεται στη δημιουργία συνεργατικών ομάδων και αυτό είναι περισσότερο αναγκαίο στην περίπτωση των ειδικών σχολείων όπου οι διεπιστημονικές συνεργασίες είναι απαραίτητο συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με αυτόν τον τρόπο η ηγεσία μετατρέπεται σε μετασχηματιστική καθώς εμπλέκει το προσωπικό σε κοινωνικές δεξιότητες υπεράσπισης, ενδο- ομαδικές και δια- ομαδικές σχέσεις και στο χτίσιμο της ομάδας χωρίς την «κυριαρχία» οποιουδήποτε αρχηγού (Leithwood, et al., 2006).

3.4 Το έργο του διευθυντή ΣΜΕΑΕ

Όσον αφορά στα καθήκοντα του διευθυντή και όλου του προσωπικού των ΣΜΕΑΕ, το 2007 η Υπουργική Απόφαση Φ.449.2/27922/Γ6 καθόρισε επακριβώς τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους εμπλουτίζοντας και επεκτείνοντας την Υ.Α. Φ.353.1/105657/Δ1/16-10-2002 που αφορούσε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τις γενικές αρχές δεοντολογίας του προσωπικού που υπηρετεί στην Ειδική Αγωγή ο διευθυντής:

- ενεργεί στο πλαίσιο των παγκόσμιων διακηρύξεων των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ)
- συμμετέχει και προωθεί επαγγελματικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στην αναβάθμιση της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ΑμεΑ και των οικογενειών τους.

- επιδεικνύει ευαισθησία για το θρήσκευμα, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, το φύλο, την αναπηρία, την κοινωνικοοικονομική θέση των ΑμεΑ και έχει την ευθύνη για τη διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων.

- συνεργεί με το προσωπικό των σχολείων γενικής εκπαίδευσης, με τα θεσμικά όργανα και τα μέλη της κοινότητας στην προώθηση της σχολικής κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης ΑμεΑ.

- δύναται να συμμετέχει σε ερευνητικά προγράμματα.

Ειδικότερα, οι διευθυντές ειδικών σχολείων:

- **επιβλέπουν και συντονίζουν το έργο του προσωπικού** που υπηρετεί με οιαδήποτε σχέση στη σχολική μονάδα.

- **ορίζουν, συγκαλούν και προεδρεύουν στη διεπιστημονική ομάδα** του σχολείου, για τη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθητών κατά τη διαδικασία ένταξής τους και το σχεδιασμό προγραμμάτων κατά τη διάρκεια φοίτησης στη σχολική μονάδα.

- **προσκαλούν σε συνεδρίαση τα μέλη του συλλόγου** (εκπαιδευτικούς, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικό βοηθητικό προσωπικό) και διευκολύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

- **συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και με τις υποστηρικτικές υπηρεσίες** (ΚΔΑΥ, ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες κ.ά.) για τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών.

- **συμπράττουν με τους διευθυντές της γενικής εκπαίδευσης για το σχεδιασμό και την υλοποίηση κοινών προγραμμάτων**

- **διευκολύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα αποκατάστασης**

- **συνεργάζονται με τους γονείς και παρέχουν σε αυτούς κάθε διευκόλυνση στη συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου.** Προγραμματίζουν και οργανώνουν ενημερωτικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ή άλλους εμπλεκόμενους φορείς σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος.

- **είναι συνολικά υπεύθυνοι για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής** σε ό,τι αφορά στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και τις αρμόδιες υπηρεσίες.

- **φροντίζουν για τη συνεχή επιμόρφωση και ενημέρωση του προσωπικού** σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές μεθόδους.

- **υποβάλλουν για θεώρηση στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα** και την ετήσια αξιολογική έκθεση λειτουργίας του σχολείου.

Μελετώντας το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο γίνεται εμφανές ότι η πολιτεία, όπως πάντα, παίζει τον κυρίαρχο ρόλο στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων, αν και τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια αφενός να αναβαθμιστεί ο θεσμός του διευθυντή και αφετέρου να εμπλακούν και άλλοι φορείς στην διοίκηση των σχολικών μονάδων, όπως ο σύλλογος διδασκόντων, τα υπηρεσιακά συμβούλια, η τοπική αυτοδιοίκηση κ.λπ.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από την ισχύουσα νομοθεσία διαφαίνεται ένας προσανατολισμός στη συλλογική διοίκηση για την επίτευξη των σκοπών και στόχων της σχολικής μονάδας, οι οποίοι φυσικά διαμορφώνονται με βάση την κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας.

3.5 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Από τη δεκαετία του '90 παρατηρείται μια αλλαγή των αντιλήψεων για το ρόλο του κράτους στην Ευρώπη, υποχωρεί δηλαδή η έννοια του κράτους πρόνοιας και ενισχύονται οι αντιλήψεις νεοφιλεύθερου χαρακτήρα. Ταυτόχρονα εντείνεται ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση καλείται να αντιμετωπίσει δημογραφικές, οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις με όπλο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Σήμερα, η Στρατηγική της Λισσαβόνας και η επιταγή της για μια Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία θα είναι η ανταγωνιστικότερη και η δυναμικότερη οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο προτάσσει τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων για τα κράτη μέλη της Ένωσης. Η εκπαίδευση χάνει τον εθνικό χαρακτήρα της και μετατρέπεται, αργά αλλά σταθερά, σε κοινή ευρωπαϊκή πολιτική. Οι ανάγκες που καλείται να καλύψει συνδέονται με το διεθνές οικονομικό ανταγωνισμό και την τεχνολογική έκρηξη της εποχής μας. Η εκπαίδευση συνδέεται με την κάλυψη αναγκών μάθησης και κατάρτισης όλου του εργατικού δυναμικού, ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως είναι οι μετανάστες και άτομα με ειδικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα, διαμορφώνεται ένα αναλυτικό σύστημα δεικτών και επιπέδων αναφοράς για τη μέτρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (Ρουσσάκης και Πασιάς, 2006). Η ποιότητα της εκπαίδευσης ταυτίζεται πλέον με τη βελτίωση των 'standards' και η αξιολόγηση με βάση το σχολείο θεωρείται μια συνεχής δυναμική λειτουργία (Γκανάκας, 2005).

Ήδη από τη δεκαετία του 1980, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Κινήματος για τα Αποτελεσματικά Σχολεία διέκριναν ορισμένους παράγοντες που παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων και οι οποίοι θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και σε άλλα σχολεία.

Συγγραφείς, όπως οι Θεοφιλίδης (1994) και Καψάλης (2005) αναφέρουν μια σειρά παραγόντων ανάμεσα στους οποίους είναι και οι παρακάτω:

- **Η σχολική ηγεσία:** Ο διευθυντής του σχολείου, εκτός του γραφειοκρατικού του έργου ασκεί ηγετικό ρόλο, εμπνέει, εμπυχώνει τους συναδέλφους του και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την παρώθηση όλου του έμψυχου υλικού του σχολείου του.

- **Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων:** Το αναλυτικό πρόγραμμα ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι διατυπωμένο με σαφήνεια και εκφράζει τις προσδοκίες και τους σκοπούς του σχολείου αυτού. Διακρίνεται για τις μεθόδους διδασκαλίας, ιδιαίτερα στα βασικά μαθήματα. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Καράμηνας (2006: 203) «η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), για παράδειγμα, συμβάλλει αποτελεσματικά στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες της τάξης μέσα σε ένα αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον».

- **Η σταθερότητα του προσωπικού.** Οι συχνές αλλαγές του προσωπικού δημιουργούν προβλήματα όσον αφορά στον προγραμματισμό και την πραγματοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων, ενώ η συχνή μετακίνηση των δασκάλων – καθηγητών έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται η συνοχή της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση η επίδοση των μαθητών.

- **Το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα:** Η καλή επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και στους δασκάλους δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα που προάγει τη συνεργασία και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

- **Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας:** Όταν οι γονείς επικοινωνούν αποτελεσματικά και συμμετέχουν ουσιαστικά στις σχολικές δραστηριότητες, συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, πράγμα που με τη σειρά του επηρεάζει στη συνέχεια θετικά την επίδοση των μαθητών.

Συγκεκριμένα, για τις ΣΜΕΑΕ, ενώ ο τρόπος διοίκησης και λειτουργίας τους φαίνεται ίδιος με αυτόν του γενικού σχολείου, στην πραγματικότητα υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Πρώτον, στο διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης περιλαμβάνεται ένα ευρύ φάσμα εξειδικευμένων επιστημόνων (λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι κ.λπ). Δεύτερο, στη λειτουργία των ΣΜΕΑΕ συμμετέχουν άμεσα εξωσχολικοί φορείς και οργανισμοί (ΚΕΔΔΥ, υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, νοσοκομεία κ.λπ) και τρίτο, η ανάγκη δημιουργίας και εφαρμογής προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές των ΣΜΕΑΕ προϋποθέτει την ευελιξία και την ελαστική οριοθέτηση ενός αναλυτικού προγράμματος, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στη γενική εκπαίδευση. Για όλους αυτούς τους λόγους η Συριοπούλου-Δελλή (2003) χαρακτηρίζει τις ΣΜΕΑ, νυν ΣΜΕΑΕ, ως εξωστρεφείς οργανισμούς.

Στην ετήσια έκθεση της επιθεώρησης των ειδικών σχολείων για το έτος 2001-02 (Ofsted, 2003)

στην Αγγλία, αναφέρεται ότι χαρακτηριστικά της επιτυχημένης διοίκησης των ειδικών σχολείων μεταξύ άλλων αποτελούν: η εφαρμογή ολιστικών προσεγγίσεων στην αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου που αφορούν στη λειτουργία όλου του σχολείου, η διαχείριση της αλλαγής και συγκεκριμένα η εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών, οι οποίες προσδίδουν στο ειδικό σχολείο διευρυμένο ρόλο, η προώθηση της επιτυχημένης προσαρμογής του σχολείου στην αντιμετώπιση ενός ευρέος φάσματος ειδικών αναγκών.

Η Riehl (2000) συμπεραίνει ότι οι σχολικοί ηγέτες για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους έχουν ως καθήκον τους να ισχυροποιήσουν την έννοια της διαφορετικότητας, να προωθήσουν ενταξιακές πρακτικές στα σχολεία τους, να χτίσουν τη σύνδεση μεταξύ των σχολείων και της κοινότητας. Αυτό για να είναι εφικτό υπερβαίνει την ατομική προσπάθεια και τον παραδοσιακό ρόλο του διευθυντή και η συμμετοχική διοίκηση αποτελεί προϋπόθεση για κάθε επιτυχημένη πορεία.

Η ομαδική δουλειά είναι ζωτικής σημασίας για να είναι τα ειδικά σχολεία ευέλικτα και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Τα ειδικά σχολεία έχουν παράδοση στις συλλογικές αποφάσεις και στην επίλυση προβλημάτων, αφού όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρουν τις εμπειρίες τους και συνεργάζονται για να ξεπεράσουν τα όποια εμπόδια στη μάθηση (Farell & Ainscow, 2002). Μπορεί τα καθήκοντα να εκτελούνται από ένα άτομο στον οργανισμό, αλλά αντανakλούν τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του πλαισίου-σχολείου (Spillane, Halverson & Diamond, 2001).

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι ηγέτες στα ειδικά σχολεία πρέπει να αναπτύξουν μια οργανωσιακή κουλτούρα η οποία να ενθαρρύνει τον πειραματισμό και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της διαφορετικότητας των μαθητών. Αυτή η κουλτούρα είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική πορεία των ειδικών σχολείων και συγχρόνως αποτελεί το μεγαλύτερο δώρο που μπορεί να προσφέρει η ειδική εκπαιδευτική κοινότητα στις περισσότερες ενταξιακές μορφές εκπαίδευσης (Ainscow, Fox & Coupe o' Kane, 2003).

Γενικά, διαφαίνεται και στην Ελλάδα ότι πέρα από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα που έχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι σχολικές μονάδες και ειδικότερα οι ΣΜΕΑΕ απολαμβάνουν μια σχετική αυτονομία έχοντας τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999) μέσα από την ανάπτυξη προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη διεπιστημονική συνεργασία και την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης και κοινωνικοποίησης.

Συμπερασματικά, η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι το αποτελεσματικό σχολείο, είτε πρόκειται για σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης είτε της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων που με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό αιτιολογείται η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής διαδικασίας, παρουσιάζεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας και ανάπτυξης του μεθοδολογικού εργαλείου, καθώς και οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των δεδομένων. Τέλος, παρατίθεται η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων.

2. Επιλογή της μεθοδολογικής διαδικασίας

Η παρούσα ερευνητική προσέγγιση αποτελεί μια έρευνα «πεδίου/επισκόπησης», όπως αναφέρεται στη ερευνητική μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών και ανήκει στις επιλογές της ποσοτικής έρευνας (Cohen & Manion, 1994). Για τη επίτευξη των στόχων αλλά και τη διερεύνηση των υποθέσεων της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου, η επιλογή της οποίας έγινε με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- α) η μέθοδος αυτή στηρίζει επαρκώς έρευνες πεδίου/ επισκόπησης
- β) τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα απαντούν απρόσωπα, ανώνυμα και εύκολα (ιδιαίτερα όταν το ερωτηματολόγιο έχει τη μορφή κλίμακας Likert)
- γ) παρέχεται αρκετός χρόνος στα «υποκείμενα» της έρευνας, ώστε να σκεφτούν πριν απαντήσουν στις ερωτήσεις
- δ) η μέθοδος διευκολύνει τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας
- ε) η συλλογή των στοιχείων γίνεται γρήγορα και εύκολα
- στ) η μέθοδος δίνει τη δυνατότητα συλλογής μεγάλου αριθμού πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα (Henerson, Morris & Fitz-Gibbon, 1987; Παρασκευόπουλος, 1993).

Παρόλα τα πλεονεκτήματα, η συγκεκριμένη μέθοδος αριθμεί και ορισμένα μειονεκτήματα όπως, οι πιθανόν ανακριβείς απαντήσεις, η τάση των υποκειμένων της έρευνας για εξιδανίκευση των απαντήσεων, η έλλειψη αυθορμητισμού και ο περιορισμός των υποκειμένων της έρευνας σε συγκεκριμένες απαντήσεις (ιδίως όταν το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου) κ.λπ. Χωρίς να αγνοούνται οι περιορισμοί αυτοί, η μέθοδος του ερωτηματολογίου μπορεί να επιφέρει έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά πορίσματα εφόσον τηρηθούν σωστά οι διαδικασίες χορήγησής του, συλλογής και επεξεργασίας των στοιχείων που θα προκύψουν.

3. Το δείγμα

Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελέσε το προσωπικό (διευθυντές/ντρίες, εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικό επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό) των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα των νομών Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Πέλλας, Πιερίας, Κιλκίς, Σερρών και Χαλκιδικής. Από το σύνολο των σχολικών μονάδων της περιφέρειας εξαιρέθηκαν τα ειδικά σχολεία που στεγάζονται σε νοσοκομεία λόγω των ιδιομορφιών της λειτουργίας τους (αδυναμία εφαρμογής ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, συνεχώς μεταβαλλόμενος μαθητικός πληθυσμός, συν-διοίκηση των μονάδων αυτών με τις νοσοκομειακές αρχές κ.λπ.). Μετά από αυτόν τον περιορισμό ο αριθμός των σχολικών μονάδων ανήλθε στις 25, εκ των οποίων όμως μια ήταν σε αναστολή λειτουργίας. Ως εκ τούτου ο συνολικός αριθμός των εν λειτουργία δημοτικών σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας ήταν 24. Τελικά, το σύνολο των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 22 με κατά μέσο όρο περίπου 10 άτομα προσωπικό.

4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε όλα τα ειδικά σχολεία της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας είτε μέσω του ταχυδρομείου είτε παραδόθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την επιστροφή τους. Η συμπλήρωση και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου – Ιουνίου 2008.

Προ της διανομής των ερωτηματολογίων η ερευνήτρια ήρθε σε προσωπική ή τηλεφωνική επαφή με όλους τους διευθυντές των σχολείων, τους οποίους ενημέρωσε για τον σκοπό της έρευνας και ζήτησε την συνδρομή τους για την υλοποίησή της. Κάθε ερωτηματολόγιο παραδιδόταν μέσα σε ξεχωριστό φάκελο, τον οποίο σφράγιζαν οι ερωτώμενοι πριν τον επιστρέψουν, ώστε να εξασφαλιστεί η ανεπηρέαστη και ειλικρινής αποτύπωση των απόψεών τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 25 λεπτά της ώρας. Η μορφή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου δε δημιούργησε ιδιαίτερα αρνητικές αντιδράσεις (δυσπιστία, απροθυμία συμμετοχής, προκατάληψη) στους ερωτώμενους, όπως διαπιστώνεται και από τον υψηλό βαθμό ανταπόκρισής τους. Συνολικά, συγκεντρώθηκαν και αξιοποιήθηκαν 171 ερωτηματολόγια από 22 ειδικά σχολεία της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, ποσοστό 77,7% περίπου του προσωπικού των ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της συγκεκριμένης περιοχής.

5. Το μεθοδολογικό εργαλείο

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, για τη συλλογή των στοιχείων στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου για τη διαμόρφωση και την τελική σύνθεση του οποίου ακολουθήθηκαν τα παρακάτω στάδια:

α) **Εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας** (ιστορικό και νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες του ειδικού σχολείου, η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου γενικά και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διοίκησης του ειδικού σχολείου).

β) **Διερευνητικές συζητήσεις** με διευθυντές και συναδέλφους των ΣΜΕΑΕ, οι οποίες οδήγησαν στη διαμόρφωση του γενικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε μια σειρά ερωτήσεων.

γ) **Μελέτη σχετικών εμπειρικών ερευνών**. Η συγκεκριμένη μελέτη είχε ως αποτέλεσμα να συνταχθεί ένα αρχικό ερωτηματολόγιο με μεγάλο αριθμό ερωτήσεων.

δ) **Πιλοτική εφαρμογή του αρχικού ερωτηματολογίου** (έλεγχος αξιοπιστίας) σε ένα δείγμα 30 εκπαιδευτικών και 5 διευθυντών που υπηρετούσαν σε ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους Νομούς Αττικής και Μαγνησίας.

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας οδήγησαν στη βελτίωση της διατύπωσης ασαφών ερωτημάτων και στην απαλοιφή αρκετών αλληλοεπικαλυπτόμενων ερωτήσεων.

Για τη σύνταξη του τελικού ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν τμήματα ερωτηματολογίων ή ερευνών, όπως παρουσιάζονται στις παρακάτω εργασίες και βιβλία: Μυλωνά (2005), Στραβάκου (2003), Παπανασούμ (1995), Ιορδανίδης (2002), Saitis & Eliopoulou- Menon (2004), Rayner, Gunter & Powers (2002), Σαϊτης (2002), Πασιαρδής, (2004), Beresford, Stokes & Morris (2003).

Επίσης αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα νομοθετικά κείμενα:

1) Ν. 2817/2000 Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες...2) ΥΑ Γ6/102357/10-10-2002 Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης 3) ΥΑ Γ6/279922/3-4-2007 Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων α) του εκπαιδευτικού προσωπικού που 4) Προεδρικό Διάταγμα 201/98.

Το ερωτηματολόγιο ήταν κοινό για τους διευθυντές/ντριες και το προσωπικό των ΣΜΕΑΕ και αποτελείτο από δύο τμήματα. Το πρώτο περιελάμβανε 20 ερωτήσεις που αφορούσαν στα γενικά ατομικά δημογραφικά στοιχεία, προϋπηρεσία, σπουδές κ.λπ. και το δεύτερο τμήμα περιελάμβανε 41 κλειστές ερωτήσεις. Από αυτές, τρεις ερωτήσεις είχαν από 5 έως 9 υποεπιλογές και όλες οι ερωτήσεις είχαν τη μορφή κλίμακας Likert με διαβάθμιση από 1 έως το 5 (1= Δεν ισχύει καθόλου, 2= Ισχύει λίγο, 3= Ισχύει αρκετά, 4= Ισχύει πολύ, 5= Ισχύει πάρα πολύ). Μία ερώτηση, η τελευταία (ΣΤ5), ήταν πολλαπλής επιλογής.

Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από 6 ενότητες. Η έννοια της αποτελεσματικής διοίκησης προσεγγίστηκε λειτουργικά με βάση τις 5 διαστάσεις της αποτελεσματικής διοίκησης σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία και τα National Standards for Headteachers (DEfS, 2004), όπως ισχύουν στη Μ. Βρετανία. Δεν συμπεριλήφθηκε η διάσταση της «λογοδότησης» (accountability), γιατί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω έλλειψης επίσημης αξιολόγησης, η απόδοση λόγου περιορίζεται μόνο στην οικονομική διαχείριση και σε τυπικά θέματα της νομοθεσίας, τα οποία έχουν συμπεριληφθεί στον άξονα 'Καθημερινή λειτουργία- Διαχείριση του Σχολείου'. Οι 5 διαστάσεις (υποκλίμακες) είναι:

Α) Διδασκαλία και Μάθηση: ερωτήσεις Α (1-7)

Β) Επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργασία με το προσωπικό: ερωτήσεις Β (1-9)

Γ) Καθημερινή λειτουργία- Διαχείριση του σχολείου: ερωτήσεις Γ (1-12)

Δ) Σχολείο και κοινωνία: ερωτήσεις Δ (1-7)

Ε) Όραμα και Καινοτομίες: ερωτήσεις Ε (1-8)

Γενικά, οι ερωτήσεις αφορούσαν στον τρόπο που ασκούν τα καθήκοντά τους οι διευθυντές/ντριες στις ΣΜΕΑΕ και σε ποιον από τις παραπάνω διαστάσεις της αποτελεσματικής διοίκησης δίνουν μεγαλύτερη έμφαση.

Η κλίμακα της αποτελεσματικής διοίκησης είχε εσωτερική συνοχή πολύ υψηλή (Cronbach α =,95) καθώς και οι υποκλίμακες- διαστάσεις της («Διδασκαλία και μάθηση» α =,90, «Επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργασία με το προσωπικό» α =,85 «Καθημερινή λειτουργία- διαχείριση του σχολείου» α =,92 «Σχολείο και κοινωνία» α =,84 και «Όραμα και καινοτομίες» α =,88, δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α).

Στην έκτη (ΣΤ) ενότητα οι ερωτήσεις αφορούσαν στην αντίληψη που έχει το προσωπικό και οι διευθυντές/ντριες για το ρόλο της διεύθυνσης και τους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της, καθώς επίσης και τις αλλαγές που χρειάζονται να γίνουν για να γίνει αποτελεσματικότερη.

Παράγοντες της επιτυχημένης διοίκησης: ερωτήσεις ΣΤ2 (α-θ)

Τομείς της διοίκησης που χρήζουν βελτίωσης: ερωτήσεις ΣΤ3 (α-ε)

Τρόποι βελτίωσης των εκπαιδευτικών στελεχών στην άσκηση των καθηκόντων τους: ερωτήσεις ΣΤ4 (α-θ)

Η αντίληψη για το ρόλο των διευθυντών/ντριών: ερώτηση ΣΤ5

Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή της ερευνήτριας, η οποία ενημέρωνε για το σκοπό της έρευνας, έδινε γενικές οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ευχαριστούσε τους συμμετέχοντες για τη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς της.

6. Στατιστικές τεχνικές

Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS 14 - Στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες (Statistical Package for Social Sciences) και κινήθηκε κυρίως στο πλαίσιο της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής όπου αναλύονται συχνότητες και συσχετίζονται μεταβλητές.

Σε περιγραφικό επίπεδο, η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει κυρίως πίνακες και σχεδιαγράμματα απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων για τις κατηγορικές μεταβλητές, ενώ για τις ποσοτικές μεταβλητές παρέχονται στατιστικοί δείκτες (μέσος όρος, τυπική απόκλιση κ.λπ).

Σε επαγωγικό επίπεδο, για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ δύο μέσων τιμών ανά παράγοντα χρησιμοποιήθηκε το T-test σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Αν η τιμή σημαντικότητας του Levene's Test είναι $> 0,05$ υποθέτουμε ότι οι μεταβλητότητες για τον παράγοντα που εξετάζουμε είναι ίσες και εξετάζουμε την αντίστοιχη τιμή για το T-test. Αν αυτή η τιμή είναι $< 0,5$ τότε μπορούμε να ισχυριστούμε (σε επίπεδο σημαντικότητας 5%) ότι η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Ανάλογα, για τον έλεγχο των διαφορών των μέσων τιμών μεταξύ περισσότερων των δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το test ANOVA. Αν η τιμή σημαντικότητας του F είναι $< 0,05$ μπορούμε να ισχυριστούμε, με περιθώριο λάθους 5%, ότι οι διαφορές των τιμών μεταξύ των ομάδων της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι στατιστικά σημαντικές.

Επίσης, για να ελεγχθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson r.

Εκτός από τα παραμετρικά κριτήρια, για τον έλεγχο των υποθέσεων στην παρούσα έρευνα που αφορούσαν στην κατηγορία των υποκειμένων της έρευνας «διευθυντές/ντρίες» η οποία ήταν σε πλήθος μικρότερη των 20, χρησιμοποιήθηκε το test Kruskal Wallis (H) (αντίστοιχο μη παραμετρικό τεστ με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA) για να συγκριθούν περισσότερες από δύο ομάδες ως προς μια μεταβλητή για την ίδια κατηγορία υποκειμένων, ώστε να επιτευχθεί αξιόπιστη στατιστική ανάλυση.

Για τις κατηγορικές μεταβλητές (ανά δύο) εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο των «διασταυρωμένων πινάκων» χ^2 - test. Η στατιστική σημαντικότητα της συσχέτισης εξετάζεται με την τιμή «Pearson Chi Square» εκτός και αν πάνω από το 20% των κελιών του πίνακα έχουν τιμές < 5 , οπότε εξετάζεται η τιμή 'Linear-by-Linear Association' η οποία αποτελεί τη «διορθωμένη» τιμή του test. Αν η στατιστική σημαντικότητα του χ^2 – test (είτε για την τιμή Pearson Chi Square είτε για την τιμή Linear-by-Linear Association) είναι $< 0,05$ μπορεί (με περιθώριο λάθους 5%) να απορριφθεί η αρχική (μηδενική) υπόθεση και γίνεται αποδεκτό ότι δύο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1. Περίληψη

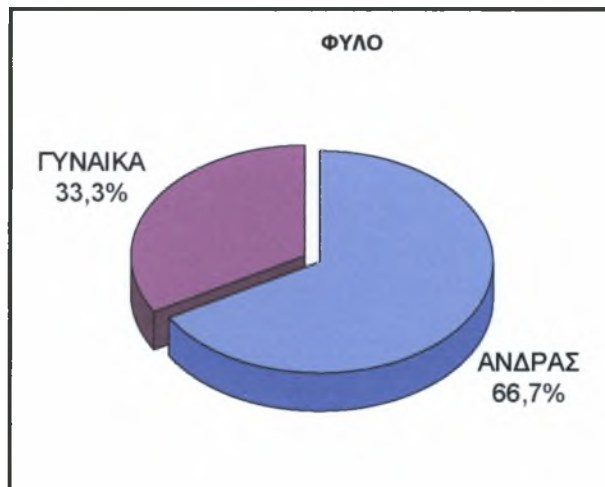
Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται αρχικά η ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα και στη συνέχεια γίνεται ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων μέσα από τη στατιστική επεξεργασία των εμπειρικών στοιχείων.

2. Ανάλυση δημογραφικών δεδομένων

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειονότητά τους είναι άνδρες σε ποσοστό 66,7%.

Διάγραμμα 1

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών ως προς το φύλο



Διάγραμμα 2

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας των διευθυντών/ντριών



Ο μέσος όρος ηλικίας των διευθυντών/ντριών είναι τα 47,8 έτη και σε ποσοστό 86,7% έχουν περισσότερα από 20 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας των διευθυντών/ντριών κατά φύλο

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΝΤΡΙΕΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ			Σύνολο
	>15 - 20	>20 - 25	>25 - 30	
ΦΥΛΟ ΑΝΔΡΑΣ	1	5	4	10
	10,0%	50,0%	40,0%	100,0%
	50,0%	71,4%	66,7%	66,7%
ΓΥΝΑΙΚΑ	1	2	2	5
	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	50,0%	28,6%	33,3%	33,3%
Σύνολο	2	7	6	15
	13,3%	46,7%	40,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Από τον παραπάνω Πίνακα 1 προκύπτει ότι η πλειονότητα των ανδρών- διευθυντών (90%) έχουν πάνω από 20 χρόνια εκπαιδευτική εμπειρία αλλά και οι γυναίκες διευθύντριες σε ποσοστό 80%.

Διάγραμμα 3

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % της διοικητικής εμπειρίας των διευθυντών/ντριών



Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 3 οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες (50%) έχουν μικρή διοικητική εμπειρία μέχρι 5 έτη.

Διάγραμμα 4

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % της προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ



Από το άνω Διάγραμμα 4 προκύπτει ότι το 73,3% των διευθυντών/ντριών έχει υπηρετήσει από 5 έως 15 χρόνια σε ΣΜΕΑΕ.

Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των σπουδών των διευθυντών/ντριών

ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	(4) 26,7%	(11) 73,3%
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	(12) 80%	(3) 20%
ΣΕΛΔΕ	(3) 20%	(12) 80%
ΠΕΚ	(10) 66,7%	(5) 33,3%
Ξένη γλώσσα	(7) 46,7%	(8) 53,3%
Η/Υ	(15) 100,0%	(0) ,0%
Άλλα επιμορφωτικά προγράμματα	(4) 26,6	(11) 73,4%
Επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικής διοίκησης	(2) 13.3%	(13) 86,7%
Μεταπτυχιακό	(6) 40,0%	(9) 60,0%
Διδακτορικό	(0) ,0%	(15) 100,0%

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι όλοι οι διευθυντές/ντριες (100%) έχουν πιστοποίηση στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, στην πλειονότητά τους (80%) έχουν πτυχίο μείζονος μετεκπαίδευσης από τα Διδασκαλεία της χώρας και έχουν παρακολουθήσει σε ποσοστό 66,7% επιμορφωτικά προγράμματα

στα ΠΕΚ. Επίσης, περίπου οι μισοί (46,7%) κατέχουν πιστοποιητικό ξένης γλώσσας και το 40% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος.

3. Έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας

Υ1. Τα περισσότερα διευθυντικά στελέχη των ΣΜΕΑΕ έχουν πολλά χρόνια συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία και δεν έχουν εξειδικευμένη επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 2 και τον Πίνακα 2, τα διευθυντικά στελέχη σε ποσοστό 86,7% (N=13) έχουν περισσότερα από 20 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας και σε ποσοστό 13,3% (N=2) εξειδικευμένη επιμόρφωση που αφορά στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Υ2. Οι διευθυντές/ντρίες των ΣΜΕΑΕ αξιολογούνται θετικότερα ως προς τη διαχείριση και την καθημερινή λειτουργία του σχολείου από τις τρεις ομάδες προσωπικού

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι οι διευθυντές/ντρίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην καθημερινή λειτουργία και διαχείριση του σχολείου, όπως αυτό αξιολογείται από τους ίδιους, τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (M=44,47 M=43,06 και M=43 αντίστοιχα).

Πίνακας 3

Μέσοι όροι της αξιολόγησης των διαστάσεων της αποτελεσματικής διοίκησης ανά κατηγορία προσωπικού

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΜΑΘΗΣΗ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	14	21,86	2,852
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	91	19,05	4,689
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	52	19,23	5,501
	Σύνολο	157	19,36	4,886
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	30,13	4,240
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	94	27,39	6,450
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	53	27,96	6,665
	Σύνολο	162	27,83	6,368

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	44,47	6,791
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	95	43,06	6,928
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	49	43,00	7,012
	Σύνολο	159	43,18	6,910
ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	24,87	4,779
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	96	22,98	4,613
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	55	23,15	4,628
	Σύνολο	166	23,20	4,635
ΟΡΑΜΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	14	25,57	4,014
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	94	22,53	5,449
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	54	23,61	4,748
	Σύνολο	162	23,15	5,165

Για τον έλεγχο της υπόθεσης έγινε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητες μεταβλητές τις τρεις κατηγορίες υποκειμένων της έρευνας (διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικοί, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό) και εξαρτημένες μεταβλητές κάθε μία από τις διαστάσεις της αποτελεσματικής διοίκησης (Διδασκαλία και Μάθηση, Συνεργασία-Επαγ. Ανάπτυξη, Διαχείριση Σχολείου, Σχολείο και Κοινωνία, Όραμα και Καινοτομίες). Η αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική $p>0,05$, όπως προκύπτει από τον παρακάτω Πίνακα 4.

Πίνακας 4

Διαφορές της αξιολόγησης των διαστάσεων της αποτελεσματικής διοίκησης ως προς τις κατηγορίες των υποκειμένων της έρευνας

		Αθροίσματα τετραγώνων των αποκλίσεων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσα τετράγωνα	F	Ε.Σ.Σ.
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΜΑΘΗΣΗ	μεταξύ των ομάδων	96,635	2	48,318	2,051	,132
	εντός των ομάδων	3627,670	154	23,556		
	Σύνολο	3724,306	156			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	μεταξύ των ομάδων	98,406	2	49,203	1,217	,299
	εντός των ομάδων	6430,094	159	40,441		
	Σύνολο	6528,500	161			

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	μεταξύ των ομάδων	27,715	2	13,857	,288	,750
	εντός των ομάδων	7517,354	156	48,188		
	Σύνολο	7545,069	158			
ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	μεταξύ των ομάδων	46,508	2	23,254	1,083	,341
	εντός των ομάδων	3498,528	163	21,463		
	Σύνολο	3545,036	165			
ΟΡΑΜΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ	μεταξύ των ομάδων	129,476	2	64,738	2,471	,088
	εντός των ομάδων	4165,666	159	26,199		
	Σύνολο	4295,142	161			

Ε.Σ.Σ =επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας

Συνεπώς, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των τριών κατηγοριών των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με το σε ποια διάσταση της αποτελεσματικής διοίκησης δίνεται μεγαλύτερη έμφαση από τους διευθυντές/ντρίες.

Υ3. Οι τρεις ομάδες προσωπικού θεωρούν ότι οι διευθυντές/ντρίες των ΣΜΕΑΕ ασκούν τη διοίκηση αποτελεσματικά.

Πίνακας 5

Διαφορές της αποτελεσματικής διοίκησης ως προς τις κατηγορίες προσωπικού

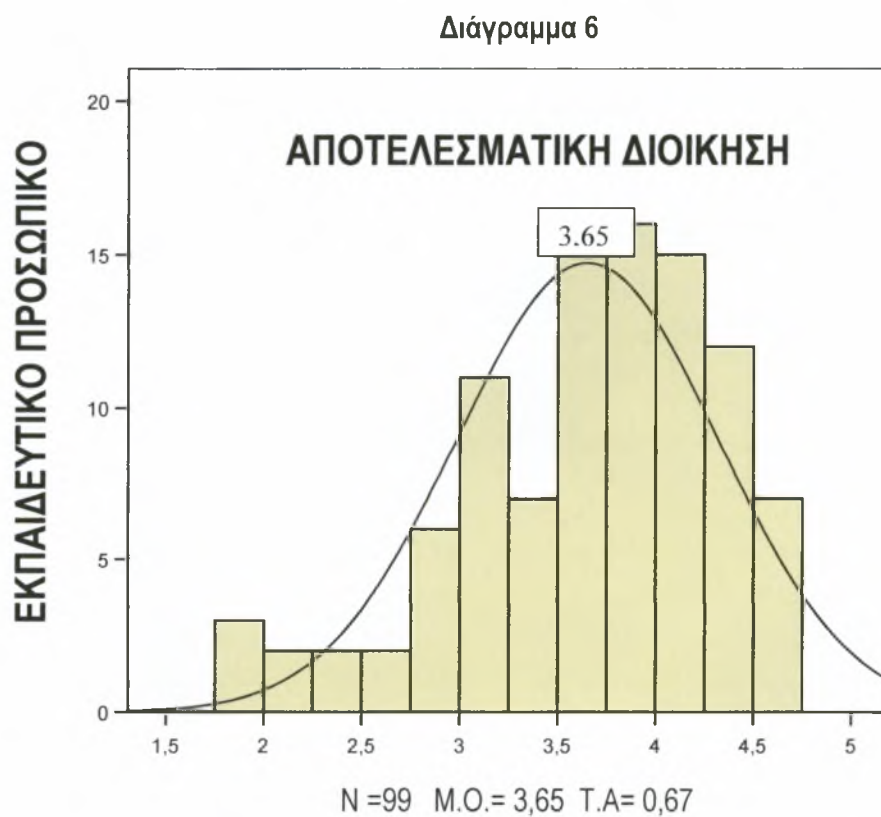
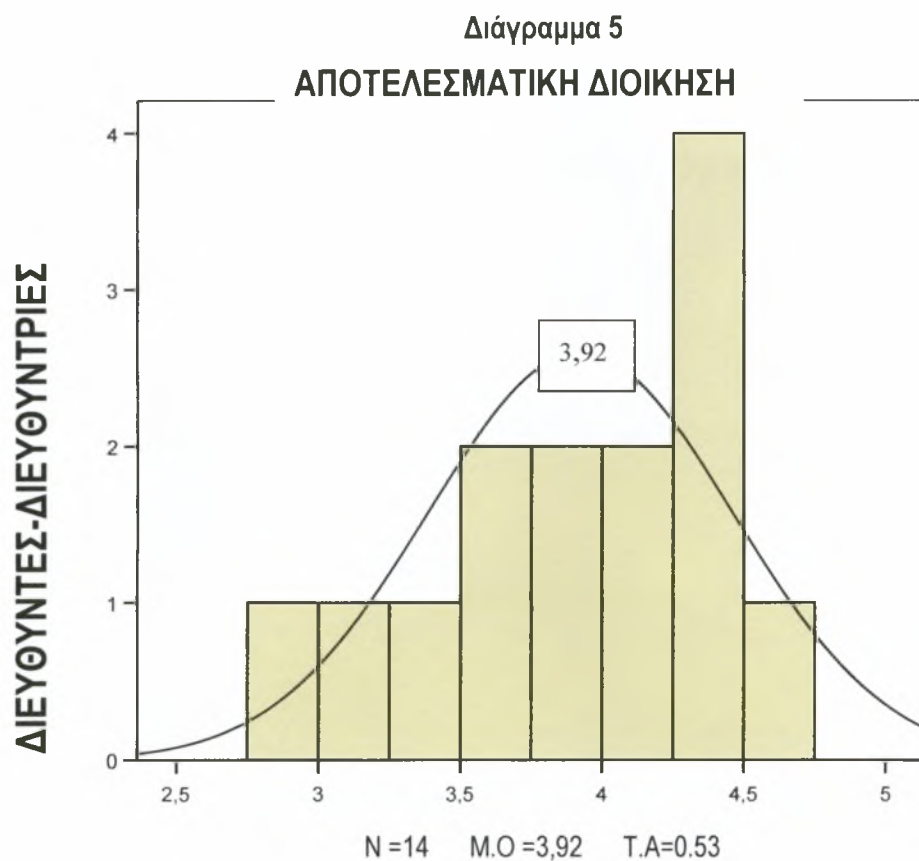
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	N	M.O.	T.A.	F	ΕΣΣ	B.E
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΕΣ	14	3,92	,53	1,171	,313	(2,136)
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	99	3,65	,67			
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	43	3,64	,69			
Σύνολο	142	3,65	,67			

ΕΣΣ= επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας B.E= Βαθμοί ελευθερίας

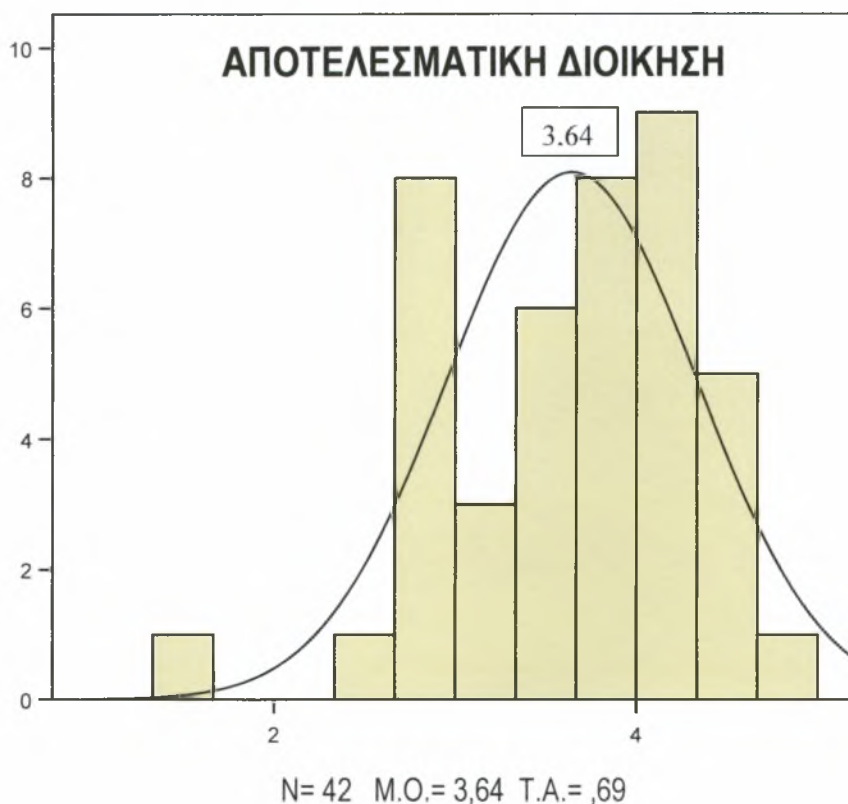
Έγινε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητες μεταβλητές τις τρεις κατηγορίες των υποκειμένων της έρευνας (διευθυντές/ντρίες, εκπαιδευτικοί, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό) και ανεξάρτητη μεταβλητή την ποσοτική μεταβλητή 'Αποτελεσματική Διοίκηση'.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 5, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση των κατηγοριών του προσωπικού των ειδικών σχολείων στην αξιολόγηση της αποτελεσματικής διοίκησης $F(2,136)= 1,171, p>0,05$.

Στα παρακάτω Διαγράμματα 5,6 και 7 αποτυπώνεται η κατανομή των Μέσων Όρων της αξιολόγησης της αποτελεσματικής διοίκησης ανά κατηγορία προσωπικού (διευθυντές/ντρίες, εκπαιδευτικοί, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό).



Διάγραμμα 7



Υ4. Η άσκηση της διοίκησης των ΣΜΕΑΕ συσχετίζεται θετικά με το επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης των διευθυντών/ντρίων στον τομέα αυτόν και τη διοικητική εμπειρία.

Για την επίδραση της εξειδικευμένης επιμόρφωσης στην αποτελεσματική διοίκηση μόνο 2 διευθυντικά στελέχη δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να είναι η αδύνατη η περαιτέρω στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό διερευνήθηκε κατά πόσο συσχετίζεται το επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης των διευθυντών/ντρίων με την άσκηση της αποτελεσματικής διοίκησης. Δημιουργήθηκε η ποσοτική μεταβλητή «επίπεδο σπουδών» (άλλο πτυχίο +ΠΕΚ + επιμορφωτικά προγράμματα +Διδασκαλείο +μεταπτυχιακό) και υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας (Pearson r) με την αποτελεσματική διοίκηση (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Συντελεστής συνάφειας επιπέδου σπουδών και αποτελεσματικής διοίκησης

	M.O	T. A.	N	Pearson Αποτελεσματική διοίκηση	ΕΣΣ
ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	2,53	,915	15	,695	,006
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	3,65	,674	142		

ΕΣΣ= επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 6 υπάρχει θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική ($p < 0,01$) μεταξύ του επιπέδου σπουδών των διευθυντών και της αποτελεσματικής διοίκησης που αυτοί ασκούν, όπως αξιολογείται από τους ίδιους και το υπόλοιπο προσωπικό των σχολείων. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική και η συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικής διοίκησης και της προϋπάρχουσας διοικητικής εμπειρίας των διευθυντών/ντριών (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Συντελεστής συνάφειας της αποτελεσματικής διοίκησης και της διοικητικής εμπειρίας

	M.O	T. A.	N	Pearson Αποτελεσματική διοίκηση	ΕΣΣ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	1,667	,778	12	-,619	,042
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	3,65	,674	142		

ΕΣΣ= επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας

Αντίθετα από το επίπεδο σπουδών, η διοικητική εμπειρία φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την αποτελεσματική διοίκηση, δηλαδή οι νέοι διευθυντές/ντριες αξιολογούνται θετικότερα από ότι οι πιο έμπειροι στη διοίκηση συνάδελφοί τους.

Υ5. Η επιτυχία των διευθυντικών στελεχών ΣΜΕΑΕ στο έργο τους καθορίζεται κυρίως από την κατάρτισή τους σε θέματα διοίκησης και το γενικό κλίμα του σχολείου.

Πίνακας 8

Μέσοι όροι της αξιολόγησης των παραγόντων του επιτυχημένου διοικητικού έργου ως προς τις τρεις κατηγορίες υποκειμένων της έρευνας

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ			ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ			ΕΙΔΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		
Η επιτυχία των διευθυντών/ντριών ΣΜΕΑΕ στο έργο τους εξαρτάται από:								
την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής	M.O 4,67	T.A ,617	την κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής	M.O 4,54	T.A ,678	την κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής	M.O 4,49	T.A ,658
την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης	4,67	,488	το γενικό κλίμα του σχολείου	4,4	,799	την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης	4,43	,759
το γενικό κλίμα του σχολείου& τους διαθέσιμους πόρους	4,67	,488 ,617	τον χαρακτήρα του και την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης	4,37	,768 ,870	τον χαρακτήρα του	4,41	,726

Από τον προηγούμενο Πίνακα 8 προκύπτει ότι οι διευθυντές αποδίδουν την επιτυχία στο έργο τους τόσο στην κατάρτισή τους κυρίως σε θέματα γενικής παιδαγωγικής και διοίκησης, όσο και στο γενικό κλίμα του σχολείου και τους διαθέσιμους πόρους, αφού και οι τέσσερις αυτοί παράγοντες αξιολογούνται ως το ίδιο σημαντικοί. Οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό αξιολογούν ως κυριότερο παράγοντα επιτυχίας την κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα ειδικής αγωγής. Η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης αναφέρεται από το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό ως δεύτερος κυριότερος παράγοντας, ενώ για τους εκπαιδευτικούς το γενικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι για το προσωπικό των ειδικών σχολείων, εκτός των διευθυντών, στην τρίτη θέση σημαντικότητας αναφέρεται ο χαρακτήρας του διευθυντή, ενώ στην αξιολόγηση των διευθυντών αυτός ο τομέας βρίσκεται στην έκτη θέση (Πίνακας 9). Η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Kruskal- Wallis (H), όμως δεν έδειξε ως στατιστικά σημαντικές αυτές τις διαφοροποιήσεις (Πίνακας 9α).

Πίνακας 9

Μέσοι όροι του επιτυχημένου διοικητικού έργου ανά παράγοντα και ως προς τις τρεις κατηγορίες υποκειμένων της έρευνας

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΟΥ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Διευθυντές/ντριες	Εκπαιδευτικοί	Ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό
	Μ.Ο	Μ.Ο	Μ.Ο
Κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής	4,60 (5)	4,54 (1)	4,49 (1)
Κατάρτιση σε θέματα διοίκησης	4,67 (1)	4,37 (3)	4,43 (2)
Χαρακτήρας	4,40 (6)	4,37 (3)	4,41 (3)
Γενικό κλίμα του σχολείου	4,67 (1)	4,40 (2)	4,30 (4)
Διαθέσιμοι πόροι	4,67 (1)	4,33 (5)	4,25 (5)
Κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής	4,67 (1)	4,29 (6)	4,16 (6)
Ανάπτυξη πρωτοβουλιών	4,33 (7)	4,18 (7)	4,14 (7)
Επέκταση αρμοδιοτήτων	4,07 (8)	4,00 (8)	4,05 (8)
Χρόνια προϋπηρεσίας	3,00 (9)	3,20 (9)	3,22 (9)

Πίνακας 9α

Διαφορές του επιτυχημένου διοικητικού έργου ανά παράγοντα ως προς τις τρεις κατηγορίες υποκειμένων της έρευνας

		N	M.O	Chi-Square	T.A
ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,40		,828
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	4,37		,768
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ - ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	58	4,41		,726
	Σύνολο	170	4,39	,101	,755
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,60		,737
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	4,54		,678
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ - ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	57	4,49		,658
	Σύνολο	169	4,53	,809	,673
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,67		,617
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	4,29		,790
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ - ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	56	4,16		,987
	Σύνολο	168	4,28	3,907	,854
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,67		,488
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	4,37		,870
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ - ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	56	4,43		,759
	Σύνολο	168	4,42	1,108	,807
ΓΕΝΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,67		,488
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	4,40		,799
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ - ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	57	4,30		,886
	Σύνολο	169	4,39	1,630	,810
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,33		,816
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	4,18		,804
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ - ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	56	4,14		,862
	Σύνολο	168	4,18	,749	,821
ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,07		,704
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	4,00		,750
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ - ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	56	4,05		,840
	Σύνολο	168	4,02	,231	,773

ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΙ ΠΟΡΟΙ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,67		,617
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	4,33		,774
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ - ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	57	4,25		,851
	Σύνολο	169	4,33	3,425	,792
ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	3,00		1,069
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	3,20		1,133
	ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ - ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	55	3,22		,994
	Σύνολο	167	3,19	,481	1,079

$p > 0,05$ B.E=2

Υ6. Οι διευθυντές/ντρίες πρέπει να βελτιωθούν στην άσκηση του ρόλου τους σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου και εφαρμογής καινοτομιών για την ανάπτυξη των ΣΜΕΑΕ.

Ο Πίνακας 10 δείχνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι ο τομέας της ανάπτυξης καινοτομιών πρωτίστως και δευτερευόντως ο τομέας της συνεργασίας σχολείου και κοινωνίας είναι αυτοί που κυρίως χρήζουν βελτίωσης. Και οι τρεις κατηγορίες των υποκειμένων της έρευνας κατατάσσουν τον τομέα της παιδαγωγικής κατάρτισης - ειδικής αγωγής στην τρίτη θέση της αναγκαιότητας για βελτίωση.

Πίνακας 10

Μέσοι όροι της αναγκαιότητας για βελτίωση των διευθυντών/ντριών στο έργο τους ανά τομέα και κατηγορία προσωπικού

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ (N=15)			ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ (N=97)			ΕΙΔΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (N=57)		
Οι διευθυντές/ντρίες πρέπει να βελτιωθούν στην άσκηση του ρόλου τους σε θέματα:								
εφαρμογής καινοτομιών	M.O 4,33	T.A ,90	εφαρμογής καινοτομιών	M.O 4,24	T.A ,922	εφαρμογής καινοτομιών	M.O 4,25	T.A ,987
συνεργασίας σχολείου και κοινωνίας	4,20	,775	συνεργασίας σχολείου και κοινωνίας	4,14	,878	συνεργασίας σχολείου και κοινωνίας	4,11	,936
παιδαγωγικής κατάρτισης - ειδικής αγωγής	4,20	,775	παιδαγωγικής κατάρτισης - ειδικής αγωγής	4,03	,973	παιδαγωγικής κατάρτισης - ειδικής αγωγής	4,07	,908

Οι τομείς της επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας και της διοίκησης - διεύθυνσης καταλαμβάνουν την τέταρτη και πέμπτη θέση αντίστοιχα αν και η αναγκαιότητα βελτίωσης και σε

αυτούς τους τομείς ξεπερνά κατά πολύ το μέσο όρο (Πίνακας 11). Η εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου Kruskal- Wallis (H), δεν έδειξε ως στατιστικά σημαντικές τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των κατηγοριών προσωπικού (Πίνακας 11).

Πίνακας 11

Διαφορές της αξιολόγησης της αναγκαιότητας για βελτίωση των διευθυντών/ντριών στο έργο τους ανά τομέα και κατηγορία προσωπικού

		N	M. O.	T.A	Chi-Square
ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ-ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,00	,756	,297
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		97	3,77	1,123	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		54	3,78	1,093	
ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ-ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,20	,775	,217
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		97	4,03	,973	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		54	4,07	,908	
ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,20	,775	,030
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		97	4,14	,878	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		55	4,11	,936	
ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	3,93	,799	,198
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		97	4,00	,913	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		54	3,96	,951	
ΘΕΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,33	,900	,199
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		97	4,24	,922	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		57	4,25	,987	

B.E=2 p>,05

Υ7. Η απαλλαγή των διευθυντικών στελεχών από τα διδακτικά τους καθήκοντα και η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης τους βοηθά στη βελτίωση της άσκησης των καθηκόντων τους.

Πίνακας 12

Μέσοι όροι της αξιολόγησης των μέσων βελτίωσης της άσκησης της διοίκησης ως προς τις τρεις κατηγορίες προσωπικού

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ (N=15)			ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ (N=97)			ΕΙΔΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (N=57)		
Οι διευθυντές/ντρίες μπορούν να βελτιωθούν στην άσκηση των καθηκόντων τους με:								
επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής	M.O 4,53	T.A ,915	επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής	M.O 4,33	T.A ,813	επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής	M.O 4,41	T.A ,862
επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα	4,40	,91	επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα	3,95	1,005	επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα	4,00	1,008
αύξηση αποδοχών	4,00	,926	αξιολόγηση από σύλλογο διδασκόντων	3,40	1,032	αξιολόγηση από σύλλογο διδασκόντων	3,80	1,044

Από τον Πίνακα 12 προκύπτει ότι και οι τρεις κατηγορίες προσωπικού (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό) συμφωνούν πως οι διευθυντές θα βελτιωθούν στην άσκηση των καθηκόντων τους, αν επιμορφωθούν πρωτίστως σε θέματα ειδικής αγωγής και ως δεύτερο μέτρο βελτίωσης θεωρούν την επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα. Οι απόψεις των διευθυντών σε σχέση με το υπόλοιπο προσωπικό διαφοροποιούνται ως προς στην τρίτη επιλογή τους, η οποία είναι η αύξηση των αποδοχών, ενώ οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό επιλέγουν την αξιολόγηση από το σύλλογο διδασκόντων. Η εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal- Wallis (H) δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αυτή αλλά και καμία άλλη διαφοροποίηση στις απόψεις των υποκειμένων (Πίνακας 13)

Πίνακας 13

Διαφορές στην αξιολόγηση των τρόπων βελτίωσης της άσκησης των καθηκόντων των διευθυντών/ντριών ως προς τις κατηγορίες προσωπικού

	N	M.O	T. A	Chi-Square
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ				
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,40	,910	3,021
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	96	4,00	1,005	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	55	3,95	1,008	
Σύνολο	166	4,02	1,000	
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ				
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,53	,915	1,490
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	4,41	,813	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	55	4,33	,862	
Σύνολο	167	4,40	,836	
ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ- ΜΕΙΩΣΗ ΩΡΑΡΙΟΥ				
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	3,80	1,373	5,955
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	95	3,40	1,250	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	54	3,06	1,140	
Σύνολο	164	3,32	1,238	
ΑΥΞΗΣΗ ΑΠΟΔΟΧΩΝ				
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	4,00	,926	5,586
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	96	3,14	1,270	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	55	3,22	1,329	
Σύνολο	166	3,24	1,280	
ΠΑΡΟΧΗ ΠΡΟΝΟΜΙΩΝ				
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	3,20	1,207	,038
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	96	3,11	1,289	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	54	3,17	1,209	
Σύνολο	165	3,14	1,249	

ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	3,40	,986	,994
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	3,06	1,180	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	53	3,08	1,089	
Σύνολο	165	3,10	1,133	

ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΑΡΧΕΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	2,47	1,187	2,449
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	97	2,96	1,249	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	54	2,96	1,181	
Σύνολο	166	2,92	1,223	

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟ ΣΥΛΛΟΓΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	14	3,43	1,284	5,425
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	96	3,80	1,032	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	53	3,40	1,044	
Σύνολο	163	3,64	1,070	

ΑΠΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	15	3,60	1,121	3,592
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	95	2,96	1,473	
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	52	2,81	1,387	
Σύνολο	162	2,97	1,425	

B. E =2 $p > ,05$

Υ8. Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών ΣΜΕΑΕ είναι κυρίως διοικητικός - συντονιστικός

Οι περισσότεροι από τους διευθυντές και το προσωπικό των ειδικών δημοτικών σχολείων στην περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας συμφωνούν ότι ο ρόλος των διευθυντών σήμερα είναι κυρίως διοικητικός – συντονιστικός (39,5%), όπως φαίνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 14. Το 24,8% του προσωπικού των σχολείων συμπεριλαμβανομένων και των διευθυντών κρίνει το ρόλο των τελευταίων ως παιδαγωγικό - διδακτικό και το 21,7% ως διεκπεραιωτικό. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται μεταξύ των κατηγοριών των υποκειμένων της έρευνας, αφού οι διευθυντές κρίνουν το ρόλο τους σήμερα πρωτίστως ως παιδαγωγικό – διδακτικό (33,3%) και ηγετικό (33,3%) με ίσα ποσοστά. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό θεωρεί το ρόλο των διευθυντών κυρίως διοικητικό - συντονιστικό (42,2% και 38,2% αντίστοιχα) και δευτερευόντως

παιδαγωγικό – διδακτικό (24,4% και 23,6% αντίστοιχα). Οι διαφοροποιήσεις αυτές μεταξύ των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας δεν κρίθηκαν στατιστικώς σημαντικές μετά την εφαρμογή του κριτηρίου χ^2 [χ^2 (6, n=157) =6,063, p>,05].

Πίνακας 14

Κατανομή συχνοτήτων της αξιολόγησης των υποκειμένων της έρευνας ως προς το ρόλο του διευθυντή ΣΜΕΑΕ στην οποία υπηρετούν

	Στ5. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας ΣΜΕΑΕ στην οποία υπηρετείτε σήμερα είναι κυρίως:				
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	Ηγετικός	Παιδαγωγικός- διδακτικός	Διεκπεραιωτικός	Διοικητικός- συντονιστικός	Σύνολο
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	4 33,3% 18,2%	4 33,3% 10,3%	1 8,3% 2,9%	3 25,0% 4,8%	12 100,0% 7,6%
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	10 11,1% 45,5%	22 24,4% 56,4%	20 22,2% 58,8%	38 42,2% 61,3%	90 100,0% 57,3%
ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	8 14,5% 36,4%	13 23,6% 33,3%	13 23,6% 38,2%	21 38,2% 33,9%	55 100,0% 35,0%
Σύνολο	22 14,0% 100,0%	39 24,8% 100,0%	34 21,7% 100,0%	62 39,5% 100,0%	157 100,0% 100,0%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των διευθυντικών στελεχών και επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σχέση με τις αρχικές υποθέσεις. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων ακολουθεί τη δομή της στατιστικής ανάλυσης, δηλαδή πρώτα παρατίθεται ο σχολιασμός των δημογραφικών δεδομένων του δείγματος και ακολουθεί η ερμηνεία των απόψεων των διευθυντικών στελεχών και του υπόλοιπου προσωπικού ΣΜΕΑΕ σχετικά με τις υποθέσεις της έρευνας.

2. Γενικά στοιχεία

Σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας ήταν να σκιαγραφήσει το προφίλ των διευθυντών/ντριών ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών και όλου του προσωπικού για τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση στις μονάδες αυτές και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν ή μπορούν να την καταστήσουν αποτελεσματικότερη, αλλά και να εξετάσει κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις αυτές μεταξύ των ομάδων.

Η γενική εικόνα για το ρόλο των διευθυντών/ντριών ΣΜΕΑΕ και την αποτελεσματικότητα της διοίκησης σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας έχει ως ακολούθως: α) η πλειονότητα των διευθυντών είναι άνδρες με πολύχρονη εκπαιδευτική εμπειρία αλλά μικρή διοικητική και χωρίς εξειδικευμένη επιμόρφωση στον τομέα της διοίκησης, β) οι διευθυντές/ντριες δίνουν περισσότερη έμφαση στην καθημερινή λειτουργία και τη διαχείριση του σχολείου, γ) κρίνουν ότι είναι αρκετά αποτελεσματικοί στο έργο τους, αλλά πρέπει να βελτιωθούν στην άσκηση του ρόλου τους σε θέματα συνεργασίας σχολείου - κοινωνίας και εφαρμογής καινοτομιών, όπως υποστηρίζουν όλοι οι ερωτηθέντες, δ) ο αποτελεσματικότερος τρόπος για να βελτιωθούν τα διευθυντικά στελέχη στο έργο τους είναι η επιμόρφωση τους σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αφού σύμφωνα με τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων η κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής και γενικής παιδαγωγικής καθορίζει κυρίως το επιτυχημένο διοικητικό έργο και ε) ο ρόλος των διευθυντών/ντριών ΣΜΕΑΕ κρίνεται ως διοικητικός –συντονιστικός από το προσωπικό, ενώ οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι περισσότερο ηγετικός- παιδαγωγικός.

3. Ανάλυση των ατομικών στοιχείων των διευθυντικών στελεχών

Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι το 66,7% του δείγματος των διευθυντικών στελεχών των ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας είναι άνδρες και το 33,3% γυναίκες. Το στοιχείο αυτό συνάδει με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών

από τα οποία προκύπτει ότι η διοίκηση στο ελληνικό, όπως και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα ασκείται κυρίως από άνδρες εκπαιδευτικούς (Pashiardis, 1998). Τα ποσοστά αυτά εμφανίζονται εντελώς αντίστροφα όσον αφορά στο προσωπικό που υπηρετεί στις ίδιες σχολικές μονάδες, αφού το 66,7% του δείγματος των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού είναι γυναίκες και μόνο το 33,3% άνδρες. Ανάλογες έρευνες στο γενικό σχολείο βεβαιώνουν ότι ο χώρος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γυναικοκρατείται (Στραβάκου, 2003). Η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση αποδίδεται σε κοινωνικούς, οικογενειακούς και ατομικούς παράγοντες οι οποίοι συνήθως τις αποθαρρύνουν από τη διεκδίκηση της προσωπικής τους επαγγελματικής ανέλιξης (Σαϊτης, 1997; Σαϊτη, 2000).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας ο μέσος όρος ηλικίας των διευθυντικών στελεχών είναι τα 47,8 έτη και σε ποσοστό 86,7% έχουν περισσότερα από 20 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας και μόνο το 13,3% από 15 έως 20. Το συγκεκριμένο εύρημα ήταν αναμενόμενο και βεβαιώνεται από όλες τις σχετικές έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση, αφού η αρχαιότητα, δηλαδή τα χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προσόντα για την επιλογή των διευθυντικών στελεχών (Στραβάκου, 2003; Τόδας, 2007). Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών/ντριών του δείγματος (50%) έχει διοικητική εμπειρία μέχρι 5 έτη, δηλαδή είναι πολύ πιθανό τα περισσότερα διευθυντικά στελέχη να ανέλαβαν καθήκοντα για πρώτη φορά το Νοέμβριο του 2007 μετά την επιλογή τους από τα αρμόδια συμβούλια στις τελευταίες κρίσεις επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, το χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα (Ιούνιος του 2008) είχαν ελάχιστη διοικητική εμπειρία 7 μηνών περίπου. Επίσης, σε ένα ποσοστό 40% του δείγματος τα διευθυντικά στελέχη έχουν διδακτική προϋπηρεσία σε ΣΜΕΑΕ από 5-10 έτη και 33,3% του δείγματος από 10 έως 15. Σύμφωνα με το Ν. 3467/2006 προϋπόθεση για την επιλογή στη θέση του/της διευθυντή/ντριας σε ΣΜΕΑΕ αποτελεί η ελάχιστη διδακτική εμπειρία στην ίδια βαθμίδα (ΣΜΕΑΕ) των τεσσάρων ετών.

Τέλος, όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών όλοι οι διευθυντές/ντριες (100%) έχουν πιστοποίηση στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, στην πλειονότητά τους (80%) έχουν πτυχίο μείζονος μετεκπαίδευσης από τα Διδασκαλεία της χώρας και έχουν παρακολουθήσει σε ποσοστό 66,7% επιμορφωτικά προγράμματα στα ΠΕΚ. Επίσης, περίπου οι μισοί (46,7%) κατέχουν πιστοποιητικό ξένης γλώσσας και το 40% έχει παρακολουθήσει διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια από τα οποία μόνο το 13,3% δηλώνει ότι αφορούσαν στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σημαντικό είναι και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο τα διευθυντικά στελέχη σε ποσοστό 40% του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος το οποίο όμως δεν αφορά στη διοίκηση αλλά κυρίως στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Παρόλο που είναι εμφανής η τάση των διευθυντικών στελεχών για την απόκτηση επιπλέον προσόντων, η έλλειψη εξειδικευμένης επιμόρφωσης σε θέματα

διοίκησης είναι γεγονός (μόνο 2 διευθυντικά στελέχη είχαν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια) που επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης (Γουρναρόπουλος, 2006; Σαϊτης, 1997). Τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται να επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 1, συμπεραίνοντας ότι βασικό κριτήριο επιλογής για τη θέση των διευθυντικών στελεχών στις ΣΜΕΑΕ αποτελεί η πολυετής εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Ο ν. 3467/2006 επανακαθόρισε τα κριτήρια επιλογής των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, παρόλα αυτά, όπως επισημαίνεται από πολλούς συγγραφείς (Σαϊτης, 2008), η αρχαιότητα παραμένει βασικό κριτήριο. Επίσης, ο νέος νόμος δεν αξιολογεί τη συνάφεια των τίτλων σπουδών των υποψηφίων με το αντικείμενο της διοίκησης, αλλά απλώς αποτιμά την ύπαρξή τους. Γενικά, το σύστημα επιλογής των διευθυντικών στελεχών δεν κρίνεται αντικειμενικό (Σαϊτης, 2008) με αποτέλεσμα η εκάστοτε επιλογή τους να εγείρει τις διαμαρτυρίες μερίδας των υποψηφίων, αποδίδοντας τις τοποθετήσεις στις διευθυντικές θέσεις κυρίως σε κομματικά κριτήρια.

4. Ανάλυση των δεδομένων της αποτελεσματικής διοίκησης και των επιμέρους παραγόντων

Όπως ήδη αναφέρθηκε στα γενικά στοιχεία, οι διευθυντές/ντρίες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην καθημερινή λειτουργία και τη διαχείριση του σχολείου σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ιδίων και όλου του προσωπικού (Μ.Ο=44,47 Μ.Ο=43,06 Μ=43). Και οι τρεις κατηγορίες υποκειμένων της έρευνας (διευθυντές/ντρίες, εκπαιδευτικοί, ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό) κρίνουν τα διευθυντικά στελέχη θετικότερα και συνεπώς τα θεωρούν αποτελεσματικότερα στον τομέα αυτό. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση (Υ2) χωρίς διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων και συμφωνεί εν μέρει με τα ευρήματα σχετικών ερευνών στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης από την Ελλάδα και το εξωτερικό στα οποία υποστηρίζεται ότι τα διευθυντικά στελέχη είναι αποτελεσματικότερα στον τομέα της διεύθυνσης και οικονομικής διαχείρισης του σχολείου (Pashiardis, Orphanou, 1999), όπως επίσης ότι το μεγαλύτερο μέρος του εργασιακού χρόνου των διευθυντών/ντριών αναλώνεται σε θέματα οργάνωσης - διοίκησης (Μλεκάνης, 2003) και καθήκοντα ρουτίνας και γραφειοκρατίας (Σαϊτης, 2002). Πρέπει να τονιστεί ότι στις σχετικές μελέτες οι όροι διεύθυνση, οργάνωση, διαχείριση του σχολείου κ.λπ. αναπτύσσονται με διαφορετικές διαστάσεις ανάλογα με τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας και την οπτική των ερευνητών. Στην παρούσα έρευνα η διάσταση της αποτελεσματικής διοίκησης «καθημερινή λειτουργία - διαχείριση του σχολείου» εκτείνεται από την τήρηση των κατάλληλων βιβλίων και τη μέριμνα για την υλικοτεχνική υποδομή μέχρι τη σύγκληση των σχολικών συμβουλίων και τη διαχείριση των συγκρούσεων περιλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων καταλυτικών για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η δεύτερη διάσταση της αποτελεσματικής διοίκησης στην οποία δίνουν έμφαση τα διευθυντικά στελέχη και κρίνονται αρκετά αποτελεσματικά είναι η συνεργασία και η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού (Πίνακας 3). Στην αξιολογική σειρά ακολουθούν η διάσταση «σχολείο και κοινωνία», «όραμα και καινοτομίες» και τελευταία η διάσταση «διδασκαλία και μάθηση». Όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι η διάσταση της διδασκαλίας και μάθησης απασχολεί τους διευθυντές/ντρίες πολύ λίγο αν και αποτελεί από τα σημαντικότερα κριτήρια της σχολικής αποτελεσματικότητας (DEfS, 2007). Φαίνεται ότι γενικότερα τα διευθυντικά στελέχη παραμελούν τον παιδαγωγικό - καθοδηγητικό τους ρόλο, όπως υποστηρίζουν σχετικές έρευνες (Κατάνου κ. ά., 2003).

Ως προς την αξιολόγηση της άσκησης της διοίκησης, οι διευθυντές και οι διευθύντριες θεωρούν ότι ασκούν τη διοίκηση σχεδόν πολύ αποτελεσματικά (Μ.Ο=3,92). Η διαφοροποίηση της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο=3,65) και το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό (Μ.Ο=3,64) δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική (Πίνακας 5). Ως εκ τούτου η Υπόθεση 3 επαληθεύτηκε, αφού τα διευθυντικά στελέχη κρίνονται περισσότερο αποτελεσματικά του μέσου όρου από όλους του συμμετέχοντες στην έρευνα. Στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι γενικά ευχαριστημένοι από τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων στα οποία υπηρετούν (Eliophotou- Menon, Saitis, 2006). Ανάλογες έρευνες από το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό παρουσιάζουν θετικά ευρήματα όσον αφορά στην αξιολόγηση της σχολικής ηγεσίας με βάση τους παρακάτω άξονες: α) την εφαρμογή αξιολογικών διαδικασιών και παρακολούθησης της προόδου των μαθητών β) την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και γ) την επιτυχημένη προσαρμογή του σχολείου στην αντιμετώπιση ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών (Ofsted, 2003).

Όσον αφορά στη συσχέτιση της εξειδικευμένης επιμόρφωσης με την αποτελεσματική διοίκηση τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας δεν επέτρεψαν την περαιτέρω στατιστική ανάλυση, αφού μόνο δύο διευθυντικά στελέχη δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούσαν στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει όμως ότι πέρα από τις γνώσεις σε θέματα διοίκησης οι οποίες βοηθούν τα διευθυντικά στελέχη να ασκούν αποτελεσματικότερα τα καθήκοντά τους (Σαϊτης, 2005; Πασιαρδής, 2004), η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί από τα βασικά χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού διευθυντή/ντριάς. Η κατοχή επιστημονικών γνώσεων σχετικών με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και τις μεθόδους διδασκαλίας καθιστά τα διευθυντικά στελέχη ικανά να κατανοούν τον προσωπικό τρόπο μάθησης των μαθητών και τις πολύπλοκες διαδικασίες απόκτησης της γνώσης, να προτείνουν αποτελεσματικές στρατηγικές στους εκπαιδευτικούς για να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, να αναγνωρίζουν τις καλές πρακτικές της διδασκαλίας, να

ενθαρρύνουν τις καινοτόμες πρωτοβουλίες, (Πασιαρδής, 2004; Stein & Nelson, 2003; Stein & Spillane, 2005), δηλαδή να επιτελούν με επάρκεια και τον παιδαγωγικό - διδακτικό τους ρόλο.

Στο πλαίσιο αυτό εξετάστηκε η συσχέτιση του επιπέδου σπουδών των διευθυντικών στελεχών με την αποτελεσματική διοίκηση. Η ποσοτική μεταβλητή «επίπεδο σπουδών» (άλλο πτυχίο +ΠΕΚ + επιμορφωτικά προγράμματα +Διδασκαλείο +μεταπτυχιακό) φάνηκε ότι σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματική διοίκηση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (Πίνακας 6). Αντίθετα η διοικητική εμπειρία φάνηκε να σχετίζεται αρνητικά με την αποτελεσματική διοίκηση (Πίνακας 7). Οι νέοι στο επάγγελμα διευθυντές/ντρίες αξιολογούνται θετικότερα, αποτέλεσμα το οποίο δεν επαληθεύει την Υπόθεση 4 όσον αφορά στη συσχέτιση της διοικητικής εμπειρίας με την αποτελεσματική διοίκηση. Με δεδομένο ότι το 50% των διευθυντικών στελεχών πιθανότατα είχαν 7 μήνες διοικητική εμπειρία όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα και ότι το 86,7% από αυτά είχαν περισσότερα από 20 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας και μόνο το 13,3% από 15 έως 20 θα μπορούσε ίσως να υποθέσει κανείς ότι α) το προσωπικό των συγκεκριμένων ΣΜΕΑΕ αντιμετώπισε θετικά τα νέα ηγετικά στελέχη και με προσδοκίες για θετική αλλαγή β) η κόπωση της ηλικίας των διευθυντικών στελεχών αντισταθμίστηκε από τον ενθουσιασμό για την ανάληψη των νέων καθηκόντων, παρόλο που συνήθως η ηλικία είναι καταλυτική για την εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών (Pashiaridis, Orphanou, 1999) και γ) οι νέοι διευθυντές/ντρίες θέλησαν να φανούν συνεπείς απέναντι στα νέα τους καθήκοντα, αλλά και να δημιουργήσουν θετικές εντυπώσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον. Γενικότερα, η επιτυχία στην άσκηση του διοικητικού έργου αποδίδεται κυρίως σε τέσσερις παράγοντες α) στην κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής, β) σε θέματα διοίκησης, γ) στο γενικό κλίμα του σχολείου και δ) στους διαθέσιμους πόρους, όπως δηλώνουν τα διευθυντικά στελέχη. Το υπόλοιπο προσωπικό των ΣΜΕΑΕ θεωρεί κυριότερο παράγοντα επιτυχίας την κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Πίνακας 9). Η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης αξιολογείται ως δεύτερος παράγοντας του επιτυχημένου διοικητικού έργου από το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, ενώ ως τρίτος από τους εκπαιδευτικούς. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι διευθυντές/ντρίες θεωρούν το ίδιο σημαντικούς και τους τέσσερις παράγοντες (επάρκεια στην παιδαγωγική και τη διοίκηση, το σχολικό κλίμα και τους πόρους) στους οποίους δεν συμπεριλαμβάνουν όμως την επάρκεια σε θέματα ειδικής αγωγής και τον παράγοντα του χαρακτήρα, ο οποίος αξιολογείται ως τρίτος σημαντικότερος από το υπόλοιπο προσωπικό. Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη π.χ. η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία, η συναισθηματική σταθερότητα κ.λπ. που συνδέονται με την αποτελεσματική ηγεσία, όπως δείχνουν αρκετές έρευνες (Leithwood et al., 2006).

Επίσης, φαίνεται ότι το προσωπικό των ΣΜΕΑΕ θεωρεί επιτυχημένα τα διευθυντικά στελέχη όταν μπορεί να στηριχθεί στην καθοδήγησή τους σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που επισημαίνεται και σε άλλες σχετικές

έρευνες (Τόδας, 2007). Η επιστημονική επάρκεια στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση του διευθυντικού στελέχους ιδιαίτερα στις ΣΜΕΑΕ κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία των μονάδων αυτών, εφόσον ο/η διευθυντής/ντρια μετέχει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για την αξιολόγηση, διάγνωση και το σχεδιασμό προγραμμάτων, αλλά και παρακολουθεί την εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για κάθε μαθητή. Αντίθετα, τα διευθυντικά στελέχη θεωρούν σημαντικότερη την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής ίσως, γιατί πιστεύουν ότι αυτή είναι αρκετή, ώστε να αποτελέσει εφόδιο για τον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό τους ρόλο.

Το γενικό κλίμα του σχολείου κρίνεται εξ ίσου σημαντικός παράγοντας για τους/τις διευθυντές/ντριες και δεύτερος σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία η οποία υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας εξαρτάται άμεσα από το κλίμα εργασίας που επικρατεί. Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό κλίμα ενισχύεται με τη συνεργασία ανάμεσα στα διευθυντικά στελέχη και στο εκπαιδευτικό προσωπικό και την καλή επικοινωνία του προσωπικού με τους μαθητές. Στα σχολεία λοιπόν, όπου υπάρχει πνεύμα συναδελφικότητας και ομαλή συνεργασία μεταξύ όλων των μελών, το κλίμα είναι θετικό και οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν στη σχολική μονάδα επικρατεί αρνητικό κλίμα, τότε παρατηρείται μείωση της ποιότητας της εργασίας και ελαχιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Σαϊτης, 2007). Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν εν μέρει την Υπόθεση 5, αν και η κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής αποτελεί τον πρωτεύοντα παράγοντα επιτυχίας του διοικητικού έργου.

Σχετικά με την αναγκαιότητα βελτίωσης των διευθυντικών στελεχών στην άσκηση του διοικητικού τους έργου, οι δύο πρώτοι τομείς που χρήζουν πολύ μεγάλης βελτίωσης είναι ο τομέας της εφαρμογής καινοτομιών και της συνεργασίας του σχολείου με την κοινωνία (Πίνακας 10). Στην τρίτη θέση έρχεται ο τομέας της κατάρτισης σε θέματα παιδαγωγικής και ειδικής αγωγής και ακολουθούν οι τομείς της επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας και ο τομέας της διοίκησης - διεύθυνσης οι οποίοι φαίνεται να μη χρήζουν τόσο μεγάλης βελτίωσης αν και η αξιολόγησή τους ξεπερνά κατά πολύ τον μέσο όρο (Πίνακας 11). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν κατά το ήμισυ την Υπόθεση 6 όσον αφορά στον τομέα της εφαρμογής καινοτομιών, αλλά συνάδει και με τα ευρήματα για την αποτελεσματικότητα των διευθυντικών στελεχών στον τομέα της διοίκησης - διεύθυνσης του σχολείου (Υπόθεση 2). Η αναγκαιότητα βελτίωσης στον τομέα των καινοτομιών δηλώνεται από ηγετικά στελέχη και σε άλλες έρευνες (Πασιαρδής, 2004). Γενικά, στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής διοίκησης η εφαρμογή καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με το ενδιαφέρον και τις πρωτοβουλίες του/της διευθυντή/ντριας (Fullan, 2007) και ταυτόχρονα η καινοτόμα δράση των διευθυντικών στελεχών αποτελεί βασικό κριτήριο της αποτελεσματικής διοίκησης.

Ο δεύτερος τομέας που χρήζει βελτίωσης είναι η συνεργασία σχολείου και κοινωνίας, όπως εκτιμούν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός αναπτύσσει τη δράση του εκτός των ορίων της σχολικής κοινότητας και έρχεται σε επαφή με άλλους κοινωνικούς φορείς, όπως ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, πολιτιστικοί και αθλητικοί σύλλογοι, κοινωνικές υπηρεσίες και δημοτικές αρχές, διοικητικές υπηρεσίες της εκπαίδευσης κ.λπ. Η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου αποτελεί έναν από τους επτά σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Ειδικότερα, η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και γονέων επισημαίνεται ως βασικός παράγοντας επίλυσης προβλημάτων της σχολικής ζωής (Σαϊτης, 2005) και η προώθηση αυτής της συνεργασίας από την πλευρά των διευθυντικών στελεχών κρίνεται πολύ σημαντική, όπως συμπεραίνουν σχετικές έρευνες (Στραβάκου, 2003). Αν και οι γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται απαιτητικότεροι ή δυσκολότεροι λόγω της αυξημένης ευαισθησίας και ανησυχίας που έχουν για την εκπαίδευση και γενικά το μέλλον των παιδιών τους (Συριοπούλου - Δελλή, 2003), η δημιουργία αμοιβαίου κλίματος εμπιστοσύνης και η σύμπραξη με το σχολείο αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών (Fullan, 2007). Παραδοσιακά, τα ειδικά σχολεία δημιουργούν στενές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών (Fox, Coupe ο' Kane, 2003), γιατί μόνο με τη συνεργασία επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται όχι μόνο με τη μάθηση αλλά και την υγεία, την ασφάλεια, την καθημερινή διαβίωση και υγιεινή των μαθητών. Πολλές φορές αυτή η συνεργασία ατονεί ή διαταράσσεται λόγω προβλημάτων στις ενδο-οικογενειακές σχέσεις, διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης της οικογένειας, έλλειψης χρόνου και σχετικών γνώσεων από την πλευρά των γονέων (Σαϊτης, 2005) και ψυχολογικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς (Συριοπούλου - Δελλή, 2003).

Στη μεταβλητή «σχολείο και κοινωνία» πέραν της συνεργασίας με τους γονείς, ειδικό βάρος έχει η σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, η οποία αποτελεί και κριτήριο αποτελεσματικότητας των ηγετικών στελεχών. Οι διευθυντές/ντρίες σύμφωνα τις επιταγές του νόμου οφείλουν να προωθούν τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών με τη σύμπραξη των γενικών σχολείων και άλλων κοινωνικών φορέων. Έρευνες στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη επισημαίνουν ότι τα διευθυντικά στελέχη πρέπει να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να είναι ικανά να διαχειριστούν αποτελεσματικά την ένταξη περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν ποικίλες εμπειρίες σχολικής ένταξης, να αναπτύξουν στενότερη συνεργασία με τα διευθυντικά στελέχη των γενικών σχολείων για τη διευκόλυνση της μετάβασης από τον έναν στον άλλο τομέα εκπαίδευσης και τέλος, να αναπτύξουν ένα συμβουλευτικό ρόλο απέναντι στους συναδέλφους τους της γενικής εκπαίδευσης όσον αφορά στα θέματα ένταξης (DfES, 2003). Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των ηγετικών στελεχών των ειδικών

σχολείων, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου τους διαπιστώνεται από πολλές έρευνες (Powers et al., 2001; Rayner et al., 2002). Την ίδια αναγκαιότητα βελτίωσης των διευθυντικών στελεχών σε θέματα που σχετίζονται με προγράμματα ένταξης αναφέρουν οι διευθυντές/ντρίες των γενικών σχολείων (Πασιαρδής, 2004).

Στις περισσότερες μελέτες της εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας, η επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών σε θέματα διοίκησης αναδεικνύεται ως ένας από τους κυριότερους παράγοντες αναβάθμισης του ρόλου τους (Πασιαρδής, 2004; Σαϊτης, 2005; Στραβάκου, 2003). Στην παρούσα έρευνα η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης κατατάσσεται στη δεύτερη θέση, αφού όλοι οι συμμετέχοντες προκρίνουν την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής ως κυριότερο μέσο βελτίωσης των διευθυντικών στελεχών στην άσκηση των καθηκόντων τους (Πίνακας 12). Φαίνεται ότι όλοι οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι η επιμόρφωση πρωτίστως σε θέματα ειδικής αγωγής θα βοηθήσει τα διευθυντικά στελέχη των ειδικών σχολείων να συνεργαστούν αποτελεσματικά με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς και κοινωνικούς χώρους, και να αναλάβουν καινοτόμα δράση, ώστε να ανταποκριθούν στον πολύπλοκο ρόλο που καλούνται να παίξουν ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή. Δευτερευόντως, η επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα, την οποία ως επί το πλείστον στερούνται τα διευθυντικά στελέχη, θα τους βοηθήσει να επιτελέσουν το έργο τους αποτελεσματικότερα. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι ενώ οι διευθυντές/ντρίες στην τρίτη θέση κατατάσσουν την αύξηση των αποδοχών ως μέσο βελτίωσης, το υπόλοιπο προσωπικό τοποθετεί την αξιολόγηση από το σύλλογο διδασκόντων, αν και η διαφοροποίηση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επαληθεύουν την Υπόθεση 7 μόνο ως προς την επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα. Η απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα και η επέκταση των αρμοδιοτήτων βρίσκονται σε χαμηλή θέση παρόλο που σε άλλες έρευνες που αφορούν περισσότερο στη γενική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται στους αποτελεσματικούς τρόπους βελτίωσης (Μπιντάκα, 2006; Σαϊτης, 1997; Τόδας, 2007). Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι η επέκταση των αρμοδιοτήτων προτείνεται συνήθως από τα ίδια τα διευθυντικά στελέχη και συνήθως περιλαμβάνει αυξημένη εξουσία, ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και επιλογή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους/τις διευθυντές/ντρίες (Αθανασίου & Σαουλίδου, 2006; Μπιντάκα, 2006; Τόδας, 2007).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό σε ποσοστά 42,2% και 38,2% αντίστοιχα θεωρούν ότι στις ΣΜΕΑΕ όπου υπηρετούν, ο/η διευθυντής/ντρία επιτελεί κυρίως έργο διοικητικό - συντονιστικό (Πίνακας 14). Τα διευθυντικά στελέχη αντίθετα πιστεύουν ότι ασκούν κυρίως ρόλο ηγετικό (33,3%) και παιδαγωγικό - διδακτικό (33,3%). Είναι πιθανόν τα διευθυντικά στελέχη να αντιλαμβάνονται ότι ουσιαστικά αυτόν τον ρόλο καλούνται να ασκήσουν ακόμα και αν η σημερινή τους εικόνα δεν προσλαμβάνεται ως ηγετική - παιδαγωγική από το προσωπικό, το

οποίο προκρίνει την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η εκτίμηση του προσωπικού των ΣΜΕΑΕ για το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας είναι ενθαρρυντική, γιατί συνήθως σε ανάλογες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης κυρίως, ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών αποτιμάται κυρίως ως διεκπεραιωτικός – γραφειοκρατικός (Κατάνου κ.ά, 2003; Μλεκάνης, 2003; Σαϊτης,1997). Είναι η φύση και οι ιδιαιτερότητες στη λειτουργία των ΣΜΕΑΕ που επιβάλλουν στα διευθυντικά στελέχη περισσότερο από τους συναδέλφους τους στη γενική εκπαίδευση να παίξουν έναν αναβαθμισμένο διοικητικό - συντονιστικό ρόλο στο πλαίσιο της σχολικής αποτελεσματικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Σύνοψη συμπερασμάτων

Η θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση της παρούσας εργασίας για το ρόλο των διευθυντικών στελεχών εστιάστηκε στη διερεύνηση της άσκησης της διοίκησης στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονταν στον τρόπο που ασκείται η διοίκηση και στους παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματική, καθώς και στη βελτίωση των διευθυντικών στελεχών στο έργο τους.

Η λεπτομερής ανάλυση και η ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων έδειξε ότι:

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση σε διοικητικό επίπεδο στελεχώνεται κυρίως από άνδρες επαληθεύοντας τη διαχρονική κυριαρχία του ανδρικού φύλου σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση και επιβεβαιώνοντας το κοινωνικό στερεότυπο ότι η διοίκηση είναι κυρίως ανδρικό φαινόμενο.

Το σύνολο σχεδόν των διευθυντικών στελεχών στερείται εξειδικευμένης κατάρτισης σε θέματα διοίκησης, όπως και η πλειονότητα των συναδέλφων τους στη γενική εκπαίδευση, αλλά η επιμόρφωση στον τομέα αυτό δεν αποτελεί το κυριότερο εφόδιο για τη βελτίωση των διευθυντών/ντριών στο έργο τους σύμφωνα με τις απόψεις όλων των ερωτηθέντων.

Η άσκηση της διοίκησης στις ΣΜΕΑΕ κρίνεται αρκετά αποτελεσματική υπερβαίνοντας σημαντικά το μέσο όρο, όπως την αξιολογούν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα διευθυντικά στελέχη δίνουν περισσότερη έμφαση στη διάσταση της καθημερινής λειτουργίας και διαχείρισης του σχολείου, στην οποία και αξιολογούνται θετικότερα, δείχνοντας ότι κύριο μέλημά τους είναι η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας της οποίας ηγούνται.

Ειδικότερα, τα διευθυντικά στελέχη τα οποία εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο τυπικών προσόντων, δηλαδή συγκεντρώνουν περισσότερα πτυχία και πιστοποιητικά επιμόρφωσης, φαίνεται να αξιολογούνται θετικότερα συσχετίζοντας το επίπεδο σπουδών με την αποτελεσματική διοίκηση. Αντίθετα, η διοικητική προϋπηρεσία φαίνεται να μην αποτελεί σημαντικό κριτήριο της αποτελεσματικότητας των διευθυντών/ντριών, αφού τα νέα στο επάγγελμα διευθυντικά στελέχη αξιολογούνται θετικότερα από τους ομολόγους τους με πολύχρονη διοικητική εμπειρία.

Το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας με μικρές διαφοροποιήσεις, όχι σημαντικές, φαίνεται ότι θεωρεί την κατάρτισή σε θέματα ειδικής αγωγής και γενικής παιδαγωγικής ως το βασικότερο παράγοντα για το επιτυχημένο διοικητικό έργο στις ΣΜΕΑΕ.

Η επιστημονική επάρκεια των διευθυντικών στελεχών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επίσης, ανάγεται στο κυρίως ζητούμενο, αφού η επιμόρφωση στον τομέα αυτό

αναδεικνύεται ως ο πλέον αποτελεσματικός τρόπος για την αναβάθμιση του διοικητικού έργου και ακολουθεί η επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα.

Φαίνεται επίσης, ότι η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής θα εφοδιάσει τα διευθυντικά στελέχη με σύγχρονες γνώσεις και καινούριες δεξιότητες, ώστε να προωθήσουν καινοτόμες δράσεις στα σχολεία τους και να αναπτύξουν ουσιαστικότερη συνεργασία με την κοινωνία, δηλαδή τους γονείς και τους ευρύτερους κοινωνικούς φορείς και υπηρεσίες, αφού αυτοί οι τομείς θεωρούνται από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα πως χρειάζονται μεγαλύτερη βελτίωση.

Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού αντιλαμβάνεται το ρόλο των διευθυντών/ντριών στις ΣΜΕΑΕ που υπηρετούν ως διοικητικό - συντονιστικό σε αντιδιαστολή με τα διευθυντικά στελέχη τα οποία ως επί το πλείστον θεωρούν ότι ασκούν ηγετικό και παιδαγωγικό ρόλο. Γενικότερα, όμως δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των τριών κατηγοριών των υποκειμένων της έρευνας.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι τα διευθυντικά στελέχη των ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας ασκούν το διοικητικό τους έργο αρκετά αποτελεσματικά ιδιαίτερα όσον αφορά στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας και ακολούθως στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας με το προσωπικό. Διαφαίνεται επίσης, η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών/ντριών σε σύγχρονες και καινοτόμες πρακτικές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διοίκησης, ώστε να αποτελέσουν φορείς ανανέωσης και αναβάθμισης των ΣΜΕΑΕ μέσα από την εφαρμογή καινοτομιών και τη σύνδεση του ειδικού σχολείου με την κοινωνία, τομείς στους οποίους δε δραστηριοποιούνται αρκετά σήμερα.

2. Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα μέσα από την καταγραφή των απόψεων των διευθυντικών στελεχών, των εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού των ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας προσπάθησε να διερευνήσει τις ιδιαιτερότητες της άσκησης της διοίκησης στις σχολικές μονάδες αυτές. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για την αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία στην εκπαίδευση διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες προτάσεις με στόχο να αποτελέσουν αφετηρία για εκτενέστερη μελέτη σχετικά με την αναβάθμιση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών στις ΣΜΕΑΕ.

- Ανάπτυξη ενός συστήματος σταθερής περιοδικής επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών ΣΜΕΑΕ στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της ΕΑΕ και σε καινοτόμες πρακτικές στο πλαίσιο της φιλοσοφίας ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Με την επιμόρφωση σε θέματα ΕΑΕ και ένταξης ο ρόλος των διευθυντών/ντριών ενισχύεται. Αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να αξιοποιούν νέες ιδέες από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους και να υποστηρίζουν το προσωπικό του σχολείου τους αναβαθμίζοντας τον παιδαγωγικό – καθοδηγητικό τους ρόλο. Οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί ηγέτες προάγουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο.
- Ανάπτυξη ενός συστήματος προετοιμασίας των διευθυντικών στελεχών ΣΜΕΑΕ παρέχοντας εξειδικευμένη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με έμφαση στις δια-σχολικές συνεργασίες και στην σύμπραξη μονάδων ειδικής και γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και στη διαχείριση και την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.
- Ανάπτυξη συστήματος κινήτρων (υπηρεσιακή εξέλιξη, μισθολογική αύξηση, ηθική επιβράβευση) για τη συμμετοχή των διευθυντικών στελεχών σε μεταπτυχιακά προγράμματα εξειδίκευσης στις επιστήμες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διοίκησης.
- Παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή των διευθυντικών στελεχών σε ευρωπαϊκά και διεθνή συνέδρια με θέματα σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών με ομολόγους τους στο εξωτερικό.
- Ανάπτυξη προγραμμάτων διακρατικών ανταλλαγών των διευθυντικών στελεχών ΣΜΕΑΕ για ορισμένο χρονικό διάστημα με σκοπό την απόκτηση γνώσεων στους τομείς του προγραμματισμού καινοτόμων δράσεων, της ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και της σχολικής και κοινωνικής ένταξης.
- Σύσταση συμβουλευτικών επιτροπών σε επίπεδο νομού με στόχο την υποστήριξη των διευθυντικών στελεχών ΣΜΕΑΕ στην άσκηση του ρόλου τους και την αναβάθμιση των

σχολικών τους μονάδων παρέχοντας πληροφόρηση για τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας και τις εφαρμογές τους στο χώρο της ΕΑΕ και της εκπαιδευτικής διοίκησης.

- Ενίσχυση της αυτονομίας των ΣΜΕΑΕ σύμφωνα με τις διεθνείς αποκεντρωτικές τάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα αναβαθμίζοντας το ρόλο τους σε κέντρα υποστήριξης της σχολικής ένταξης με την παροχή εξειδικευμένης γνώσης και συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης.

Όλες οι παραπάνω προτάσεις προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και την ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας, υποστηρίζονται επίσης, από την πλειονότητα των ερευνητών στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Είναι προφανές ότι η αναβάθμιση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών ΣΜΕΑΕ εξαρτάται άμεσα από τον ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν οι σχολικές μονάδες αυτές στην αυριανή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αναδύονται λοιπόν, πολλά ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τους σκοπούς των ΣΜΕΑΕ, ειδικά σήμερα στο πλαίσιο μιας φιλοσοφίας σχολικής και κοινωνικής ένταξης, και τον μελλοντικό ρόλο των ΣΜΕΑΕ γενικότερα. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα ακόλουθα:

α) Θα συρρικνωθούν σε μια ιδρυματική μορφή για μαθητές με βαριές αναπηρίες ή θα αναβαθμιστούν σε πυρήνες προώθησης της σχολικής ένταξης, επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;

β) Ποιες μορφές ηγεσίας απαιτούνται για να ανταποκριθούν τα διευθυντικά στελέχη στο διευρυμένο ρόλο τους;

γ) Με ποιον τρόπο μπορούν να προετοιμαστούν τα διευθυντικά στελέχη για να επιτελέσουν με επάρκεια το ρόλο τους σε αναβαθμισμένες δομές παροχής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ., Σαμουηλίδου, Α. (2006) Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Ευλογία ή κατάρα; Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Άρτα, 2006, σε ηλεκτρονική μορφή.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2006) Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη Διοικητική Επιμόρφωσή τους: Η Περίπτωση του Νομού Μεσσηνίας. Διπλωματική εργασία στο Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.
- Ζαμπέτα, Ε. (1993) Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους: Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών. Στο: Π. Γετίμης, Δ. Γράβαρης (επιμ.) *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: η σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Θεοφιλίδης Χ. (1994) *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Γκανάκας, Ι. (2005) Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Στο: Α. Καψάλης (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002) *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και του Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Καράμηνas Ι. (2006) *Διδασκαλία και Μάθηση με την Αξιοποίηση του Διαδικτύου. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κατάνου, Θ., Μαλιβίτση, Ζ., Μνηματίδου, Μ., Ταυλαρίδου, Ζ., Τσιμηρίκα, Λ. (2003) Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή σχολείου: προκλήσεις και προοπτικές Στο: Ζ. Παπαναούμ, Π. Χατζηαπαναγιώτου (επιμ.) *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Καψάλης Α. (2005) Χαρακτηριστικά του Καλού Σχολείου. Στο: Α. Καψάλης (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων* (2005) (Επιστημονική επιμέλεια: Βασίλης Κουλαϊδής, Συγγραφή: Αναστασία Κότσιρα, Στατιστική επεξεργασία: Αριστέα Λιμακοπούλου, Παρουσίαση σχολικών μονάδων: Γεωργία Κουκοπούλου - Άννα Κούπα - Τριαντάφυλλος Πετρίδης) Αθήνα ISBN: 960-541-116-4
- Ματσαγγούρας Η. (2000) *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μλεκάνης, Μ. (2003) Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων: ερευνητικά δεδομένα Στο: Ζ. Παπαναούμ, Π. Χατζηαπαναγιώτου (επιμ.) *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Μπιντάκα, Ε. (2006). Ο ρόλος του διευθυντή για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία του ΜΠΣ 'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης' του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος.
- Μπουραντάς Δ. (2005) *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Συνεχούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. (2005) *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Παπαναούμ, Ζ. (1995) *Η Διεύθυνση Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Πετρονικολός, Λ. (2005) Τάσεις της Αμερικανικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ποιότητα στην Εκπαίδευση για Παγκόσμια Ηγεμονία. Στο: Δ. Χαραλάμπους (επιμ.) (2007). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογέωργα, Σ. (1995) *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα
- Ρουσάκης, Γ., Πασιάς, Γ. (2006) Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.
- Σαϊτή, Α. (2000) Γυναίκες Εκπαιδευτικοί και Σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-5, 150-163.
- Σαϊτής, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, 4^η έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτής Χ. (2002) *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ. (1997) Management Ολικής Ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 9, 21-51.
- Σαϊτής, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001) Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.
- Σολομών Ι. (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.
- Στασινός, Δ. (1991) *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg
- Στραβάκου, Π. (2003) *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Συριοπούλου –Δελλή, Χ. (2003) *Η Παιδεία στη Μετανεωτερική Εποχή: Η περίπτωση της ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Τόδας, Γ. (2007) Η διερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας και του ρόλου των διευθυντών στις δευτεροβάθμιες μονάδες ειδικής αγωγής. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2006) *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη. Από τη γραφειοκρατία και την επιστημονική διοίκηση στη σύγχρονη οργανωτική θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Fox, S. & Coupe O' Kane, J. (2003) *Leadership and Management in Special Schools*. UK: National College of School Leadership.
- Allan, J. & Brown, S. (2001) Special Schools and Inclusion. *Educational Review*, 53 (2), 199-201.
- Ashdown, R. & Darlington, C. (2007) Special school reorganization by local unitary authority: some lessons learned. *Support for Learning*, 22 (3), 137-144.
- Attfield, R. & Williams, C. (2003) Leadership and Inclusion: A special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30 (1), 28-33.
- Beresford, J., Stokes, H. & Morris, J. (2003) *IQEA and Special Schools*. British Journal of Special Education, 30, 207-212.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου (μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Davis, A. & Thomas, M. (1989) *Effective Schools and Effective Teachers*. Boston: Allyn and Bacon
- DEfS (2007) *Independent Study into School Leadership. Main Report*. PricewaterhouseCoopers LLP.
- DEfS (2004) *National Standards for Head teachers*. DEfS Publications
- DfES (2003) *Report of the Special Schools Working Group*. DfES Publications.
- Eliophotou Menon, M. & Saitis, C. (2006) Satisfaction of Pre-service and In-service Teachers with Primary School Organization: Evidence From Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (3), 345-363.
- Europa, (2000) www.europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11049.htm
- Everard, K. & Morris, G. (1996) *Effective School Management*, 3rd Edition, London: Paul Chapman.
- Farrell, P. & Ainscow, M. (Eds) (2002) *Making Special Education Inclusive*. London: David Fulton.
- Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change*. 4th edition. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge Falmer.
- Henerson, M., Morris, T. & Fitz-Gibbon, A. (1987) *How to measure attitudes*. California: Shape Publishers.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996) *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989) *Leading the Co-operative School*. Interaction Book Company
- Leavitt, H. (1972) *Managerial Psychology*. Chicago: The University Chicago Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006) *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: NCSL
- Lezotte, L. (1997) *Effective schools: Products catalog*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Madison, A. (2002) A Study of Curriculum Development in a New Special School. *British Journal of Special Education*, 29 (1), 20-28.
- Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education*. London: David Fulton.
- Nightingale, J. (2003) A special relationship. In: M. Ainscow, S. Fox, & J. Coupe O' Kane (2003)(eds) *Leadership and Management in Special Schools*, pp. 15. UK: National College of School Leadership.
- Norwich, B. (2007) Special schools in the new era: how do we go beyond generalities? SEN Policy Options Group. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7 (2), 71-89.
- Ofsted (2003) Standards and Quality in Education. The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools 2001/02 - Special Schools and Pupil Referral Units. In: M. Ainscow, S. Fox, & J. Coupe O' Kane (eds) *Leadership and Management in Special Schools*, pp. 16. UK: National College of School Leadership..
- Pashiardis, P. & Orphanou, S. (1999) An insight into Elementary Principalship in Cyprus: The Teachers' Perspective. *International Journal of Educational Management*, 13 (5), 241-251.
- Pashiardis, P. (1998) Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management and Administration*, 26 (2), 117-130.
- Powers, S., Rayner, S. & Gunter, H. (2001) Leadership in Inclusive Education: A professional development agenda for Special Education. *British Journal of Special Education*, 28 (3), 108-112.

- Rayner, S. & Ribbins, P. (1999) *Headteachers and Leadership in Special Education*. In: M. Ainscow, S. Fox, & J. Coupe O' Kane (2003)(eds) *Leadership and Management in Special Schools*, pp. 18-19. UK: National College of School Leadership.
- Rayner, S., Gunter, H. & Powers, S. (2002) Professional Development Needs for Leaders in Special Education. *Journal of In- Service Education*, 28 (1), 79-93.
- Reynolds, P. (1996) Effective schools. [www document]. URL
- Riehl, C. (2000) The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A review of normative, empirical and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational*, 1, 55-81.
- Scheerens, J. (2000) *Improving School Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Spillane, J., Halveson & Diamond, J. (2001) Investigating School Leadership Practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-26.
- Stein, M. & Nelson, B. (2003) Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 423-448.
- Stein, M. & Spillane, J. (2005) What can researchers on educational leadership learn from research on teaching: Building a bridge. In: W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*, pp. 28-45. New York: Teachers College Press.
- Taylor, B. (Ed.) (1990) *Case studies in effective schools research*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Tomlinson H. (2004) *Educational Leadership. Personal Growth for Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Tomlinson, H., Gunter, H. & Smith, P. (1999) *Living Headship: Voices, Values and Vision*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wimpelberg, R. K. (1987). "The dilemma of instructional leadership and a central role for central office". In: W. Greenfield (ed). *Instructional Leadership: Concepts, issues and controversies*, pp. 100-117. Newton, Mass: Allyn and Bacon.
- Yukl, G. (1994) *Leadership in organizations* (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της Ευδοκίας Μητροπούλου, φοιτήτριας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών 'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης' του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις των διευθυντών/ντριών και όλου του προσωπικού των ΣΜΕΑ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας για το ρόλο του διευθυντή/ντριας στη διοίκηση αυτών των σχολικών μονάδων.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή, για το λόγο αυτό, σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας.

Το ερωτηματολόγιο είναι κοινό για όλους και δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ενδιαφέρει **η προσωπική σας άποψη**. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** και οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Πριν απαντήσετε σε κάθε ερώτηση, βεβαιωθείτε ότι την έχετε διαβάσει προσεκτικά και στο τέλος, παρακαλούμε πολύ, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει **σε όλες τις ερωτήσεις**.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας!

Ευδοκία Μητροπούλου
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή για να μάθετε σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρακαλώ να μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου: thmitrop@uth.gr

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. ΗΛΙΚΙΑ: ____

3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

α) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (δάσκαλοι, καθηγητές φυσικής αγωγής, μουσικοί κ.λπ.) ☐

β) ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ☐

4. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

5. ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος/η ☐ Αναπληρωτής/τρια ☐ Αποσπασμένος/ η ☐ Ωρομίσθιος/ια ☐

6. ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: ____

7. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΣΜΕΑ: ____

8. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ: ____

9. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ ΣΕ ΣΜΕΑ: ____

10. ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΤΩΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ____

ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

(εξειδικεύστε μόνο αν οι σπουδές σας αφορούν
την εκπαιδευτική διοίκηση και την ειδική αγωγή)

11. Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐ ____

12. Διδασκαλείο ☐ ____

13. ΣΕΛΔΕ ☐

14. ΠΕΚ ☐ ____

15. Μεταπτυχιακές Σπουδές ☐ ____

16. Διδακτορικό Δίπλωμα ☐ ____

17. Άλλα επιμορφωτικά προγράμματα ☐ ____

18. ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει περισσότερο τη γνώμη σας

1= Δεν ισχύει καθόλου 2= Ισχύει λίγο 3= Ισχύει αρκετά 4= Ισχύει πολύ 5= Ισχύει πάρα πολύ	Δεν ισχύει	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει πάρα πολύ
--	---------------	----------------	------------------	----------------	---------------------

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

A	Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια:					
1	Μεριμνά για την προσαρμογή και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία των μαθητών	1	2	3	4	5
2	Συγκαλεί και προεδρεύει στη διεπιστημονική ομάδα του σχολείου για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων	1	2	3	4	5
3	Παίρνει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει την έρευνα και τη συζήτηση με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση	1	2	3	4	5
4	Παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
5	Έχει χαμηλές προσδοκίες και στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα	1	2	3	4	5
6	Προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρέχοντας σημαντική βοήθεια σε όλους	1	2	3	4	5
7	Μεριμνά για την υλοποίηση του προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για κάθε μαθητή/τρια	1	2	3	4	5

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

B	Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια:					
1	Οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια/ προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σύμφωνα με τις ανάγκες του προσωπικού	1	2	3	4	5
2	Συμβουλεύει και υποστηρίζει τους συναδέλφους σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη	1	2	3	4	5
3	Φέρεται στο προσωπικό δίκαια, ισότιμα με αξιοπρέπεια και σεβασμό	1	2	3	4	5
4	Σπάνια αποδέχεται τη συνεργασία και την υποστήριξη των συναδέλφων στο σχολείο	1	2	3	4	5
5	Διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, το ειδικό και το βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό να συνεργάζονται μεταξύ τους	1	2	3	4	5
6	Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς, το σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΔΑΥ	1	2	3	4	5
7	Επιζητά την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα της σχολικής ζωής	1	2	3	4	5
8	Ενημερώνει τους συναδέλφους και παρέχει το σχετικό πληροφοριακό υλικό για την προώθηση εκπαιδευτικών θεμάτων	1	2	3	4	5
9	Δείχνει κατανόηση και συμμετέχει στα προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα κάθε εργαζομένου ξεχωριστά	1	2	3	4	5

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ- ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Γ	Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια:					
1	Επικοινωνεί και συνεργάζεται με τις προϊστάμενες αρχές για θέματα λειτουργίας του σχολείου τακτικά	1	2	3	4	5
2	Ετοιμάζει τον προϋπολογισμό βασισμένος πάνω σε αποδεδειγμένες ανάγκες και τηρεί τα κατάλληλα βιβλία και αποδείξεις	1	2	3	4	5
3	Εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους αξιοποιώντας τις προσωπικές τους δυνατότητες και επιθυμίες	1	2	3	4	5
4	Σπάνια χρησιμοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες στη διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4	5
5	Προβάνει στις απαραίτητες ενέργειες για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του σχολείου σε προσωπικό	1	2	3	4	5
6	Επιβλέπει και συντονίζει το έργο του προσωπικού με βάση το Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα	1	2	3	4	5
7	Συγκαλεί τακτικά σχολικά συμβούλια/ συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα	1	2	3	4	5
8	Φροντίζει να τηρούνται οι κανόνες ασφάλειας και υγιεινής στο σχολικό περιβάλλον	1	2	3	4	5
9	Γνωρίζει τη νομοθεσία και φροντίζει για την εφαρμογή της κατά τη λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
10	Φροντίζει για την επάρκεια και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	1	2	3	4	5
11	Γενικά, επιλύει προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον	1	2	3	4	5
12	Διαχειρίζεται τις συγκρούσεις αποτελεσματικά	1	2	3	4	5

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Δ	Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια:					
1	Σπάνια συνεργάζεται με συλλόγους και οργανώσεις για την ευημερία των μαθητών και των οικογενειών τους	1	2	3	4	5
2	Συνεργάζεται με τους γονείς και τους θεραπευτές για τη βελτίωση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών	1	2	3	4	5
3	Συναντάται συχνά με γονείς σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (επίσημα και ανεπίσημα)	1	2	3	4	5
4	Συνεργάζεται με σχολεία της γενικής αγωγής και με θεσμικά όργανα για την προώθηση της σχολικής και κοινωνικής ένταξης	1	2	3	4	5
5	Εξασφαλίζει τη συνεργασία της σχολικής επιτροπής και των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης για τη βελτίωση του σχολείου	1	2	3	4	5
6	Φροντίζει, ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών είναι συνδεδεμένες με την κοινότητα	1	2	3	4	5
7	Οργανώνει εκδηλώσεις (συζητήσεις-ημερίδες), ώστε να αντιμετωπίσουν οι γονείς προβλήματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης	1	2	3	4	5

ΟΡΑΜΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

Ε	Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια:					
1	Με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου	1	2	3	4	5
2	Κατά τον προγραμματισμό, προσπαθεί οι στόχοι του οράματος για το σχολείο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους	1	2	3	4	5
3	Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του	1	2	3	4	5
4	Διευθύνει τη μονάδα με δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα, προωθώντας θετικές αλλαγές και καινοτόμες πρωτοβουλίες	1	2	3	4	5
5	Σπάνια κάνει τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος της χρονικής χρονιάς	1	2	3	4	5
6	Γνωρίζει τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο	1	2	3	4	5
7	Πρωθεί τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα με σκοπό την αναβάθμισή του	1	2	3	4	5

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις κυκλώνοντας τον αριθμό που εκφράζει περισσότερο τη γνώμη σας

ΣΤ	1= καθόλου 2= λίγο 3= αρκετά 4= πολύ 5= πάρα πολύ	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	Κατά τη γνώμη σας, είναι το περιβάλλον του σχολείου, στο οποίο υπηρετείτε, ευχάριστο για όλο το προσωπικό και τους μαθητές;	1	2	3	4	5
2	Γενικά, κατά πόσο εξαρτάται η επιτυχία των διευθυντών/ντριών ΣΜΕΑ στο έργο τους από:					
	α) τον χαρακτήρα τους;	1	2	3	4	5
	β) την κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής;	1	2	3	4	5
	γ) την κατάρτιση σε θέματα γενικής παιδαγωγικής;	1	2	3	4	5
	δ) την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης;	1	2	3	4	5
	ε) το γενικό κλίμα του σχολείου;	1	2	3	4	5
	στ) τα περιθώρια που έχουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες;	1	2	3	4	5
	ζ) τις αρμοδιότητες που έχει;	1	2	3	4	5
	η) τους διαθέσιμους πόρους ;	1	2	3	4	5
	θ) τα χρόνια προϋπηρεσίας;	1	2	3	4	5

3	Κατά τη γνώμη σας, χρειάζεται οι διευθυντές/ντρίες ΣΜΕΑ να βελτιωθούν στην άσκηση του ρόλου τους σε:					
	α) θέματα διοίκησης- διεύθυνσης του σχολείου;	1	2	3	4	5
	β) θέματα παιδαγωγικής κατάρτισης- ειδικής αγωγής;	1	2	3	4	5
	γ) θέματα συνεργασίας σχολείου και κοινωνίας;	1	2	3	4	5
	δ) θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας;	1	2	3	4	5
	ε) θέματα εφαρμογής καινοτομιών και μελλοντικής ανάπτυξης των ΣΜΕΑ;	1	2	3	4	5
4	Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό τα παρακάτω θα βοηθούσαν τους/τις διευθυντές/ντρίες ΣΜΕΑ στην άσκηση των καθηκόντων τους;					
	α) επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα;	1	2	3	4	5
	β) επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής;	1	2	3	4	5
	γ) βελτίωση των συνθηκών εργασίας- μείωση ωραρίου;	1	2	3	4	5
	δ) αύξηση αποδοχών;	1	2	3	4	5
	ε) παροχή προνομίων;	1	2	3	4	5
	στ) επέκταση αρμοδιοτήτων;	1	2	3	4	5
	ζ) έλεγχος από προϊστάμενες αρχές και τη σχολική επιτροπή;	1	2	3	4	5
	η) αξιολόγηση από το σύλλογο διδασκόντων;	1	2	3	4	5
	θ) απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα;	1	2	3	4	5

5

Σημειώστε Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο (1 επιλογή)

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριάς ΣΜΕΑ στην οποία υπηρετείτε σήμερα είναι κυρίως:

α	Ηγετικός	
β	Παιδαγωγικός- Διδακτικός	
γ	Διεκπαιρωτικός	
δ	Διοικητικός-Συντονιστικός	

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091943