



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

*Διπλωματική Εργασία*

**Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΩΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΤΗ  
ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

του

**ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ ΛΙΑΠΗ**

Επιβλέπων Καθηγητής  
Περικλής Χριστίδης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια  
άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξανδρείου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2019

Ο Δηλών: Ελευθέριος Λιάπης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετάται ένα σημαντικό θέμα που έχει να κάνει με το χώρο της ειδικής αγωγής και το χώρο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα θέμα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί σχετίζεται με παιδιά με ειδικές ανάγκες και συνεπώς έχει κοινωνικές προεκτάσεις.

Στόχος της εργασίας είναι να εξεταστούν ζητούμενα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να μελετηθεί ο ρόλος των διευθυντών και να αποσαφηνιστεί η σημασία της ηγεσίας. Με άλλα λόγια, στόχος της εργασίας είναι να γίνει μια θεωρητική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης, να εντοπιστούν ενέργειες και χειρισμοί που λαμβάνουν χώρα στα ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να εντοπιστούν σημεία που μπορούν να κάνουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας περισσότερο αποδοτική και αποτελεσματική. Σε δεύτερο πλάνο, στόχος είναι να εξεταστεί η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας στη σχολική ζωή, να μελετηθεί ο ρόλος των γονέων στη διοίκηση της εκπαίδευσης και να γίνει κατανοητή η σημασία της ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για την εξέλιξη των παιδιών.

Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας έγινε στα πλαίσια αναγκών του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας δομήθηκε βάσει πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ το ερευνητικό μέρος στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγια που δόθηκαν για συμπλήρωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Γονεϊκή εμπλοκή

## **ABSTRACT**

In this paper we are studying an important issue that has to do with the field of special education and the field of education generally. This is an issue of particular interest because it relates to children with special needs and therefore has social implications.

The aim of the thesis is to examine issues related to the organization and operation of modern primary and secondary education specialty schools, to study the role of the directors and to clarify the importance of leadership. In other words, the aim of the work is to make a theoretical approach to education, to identify actions and manipulations taking place in special primary schools and to identify points that can make the operation of the school unit and the educational process more efficient and effective. Secondly, the aim is to look at parental involvement as a key factor in school life, to study the role of parents in the administration of education and to understand the importance of developing relationships between teachers and parents about the development of children.

The work was done within the framework of the needs of the Alexandrio Technological Educational Institute of Thessaloniki. The theoretical framework of the work was structured on the basis of information gathered from international bibliography, while the research section relied on questionnaires that were given for completion to primary and secondary education teachers.

**Keywords:** Education, Special Education, Primary and Secondary Education, Parental involvement

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT .....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ .....	6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	11
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της ειδικής αγωγής.....	11
1.2 Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής .....	12
1.3 Σκοπός της ειδικής αγωγής.....	13
1.4 Προσδιορισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες .....	15
1.5 Ειδική αγωγή και εκπαίδευση .....	16
1.6 Ειδική αγωγή και η ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες .....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	21
2.1 Δομή και διοίκηση της ειδικής αγωγής .....	21
2.2 Αποτελεσματική λειτουργία σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής.....	23
2.3 Ο ρόλος του διευθυντή .....	24
2.4 Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων .....	30
2.5 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα στελέχη της διοίκησης .....	33
2.6 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών .....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΩΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ .....	38

3.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	38
3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή .....	41
3.3 Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και ειδική αγωγή.....	44
3.4 Γονεϊκή εμπλοκή και ο ρόλος της στη διοίκηση της εκπαίδευσης.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4° : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	50
4.1 Σχεδιασμός έρευνας.....	50
4.1.1 Ερευνητικοί στόχοι .....	50
4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	50
4.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο .....	51
4.2.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων .....	51
4.2.2 Ερευνητική διαδικασία .....	52
4.2.3 Το δείγμα της έρευνας .....	52
4.2.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	53
4.2.5 Ανάλυση δεδομένων .....	54
4.2.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5° : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	57
5.1 Αποτελέσματα έρευνας .....	57
5.1.1 Πίνακες συχνοτήτων.....	57
5.1.2 Συσχετίσεις μεταβλητών.....	89
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	114

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών απαίτησε πολλές ώρες αφοσίωσης και μελέτης που αναγκαστικά στέρησα από την οικογένειά μου, της οποίας την αμέριστη συμπαράσταση είχα ανελλιπώς. Θα ήθελα, λοιπόν, να ευχαριστήσω θερμά τους γονείς μου Κωνσταντίνο και Κωνσταντινιά, την αδερφή μου Άννα Μπέλα και τον αδερφό μου Απόστολο. Τους οφείλω τις πιο εγκάρδιες ευχαριστίες για τη συνεχή υποστήριξη, την παρότρυνσή και για την ανοχή τους στην όποια στέρηση οικογενειακών στιγμών με δική μου ευθύνη.

Ιδιαίτερος όμως, ευχαριστώ τον πατέρα μου, ο οποίος με τη φιλομάθειά του πάντοτε αποτέλεσε φωτεινό παράδειγμα προς μίμηση, όπως και για τη συνεχή ενίσχυση και δύναμη που χωρίς φειδώ μου χαρίζει.

Επιπροσθέτως, είμαι βαθιά ευγνώμων και θέλω να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ προς το πρόσωπο του Σεβασμιοτάτου Μητροπολίτη Τρίκης και Σταγών κ.κ. Αλεξίου Μιχαλόπουλου για την ατέρμονα υποστήριξη και καθοδήγηση, για τα πολλά και σημαντικά, χρήσιμα σε διάφορους τομείς της ζωή μου, τα οποία με εμφύσησε. Θα ήθελα να εκφράσω από τη θέση αυτή τον απaráμιλλο θαυμασμό και την απεριόριστη εκτίμηση που τρέφω στο πρόσωπό του.

Παράλληλα, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Περικλή Χριστίδη για την καθοδήγησή του, τις επισημάνσεις, τις παρατηρήσεις και την εν γένει άψογη συνεργασία μας.

Επίσης, την πνευματική κόρη μου Ιωάννα Παιδαράκη – Λιάπη, της οποίας οι αστεϊσμοί και το χαμόγελο αποτέλεσαν κινητήρια δύναμη σε στιγμές δειλίας και κόπωσης.

Τέλος, θέλω να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ προς τους φίλους/τις φίλες μου κ. Μαρία Κλάντζου, κ. Παναγιώτα Κουτή, κ. Κωνσταντίνα Βαΐτση, κ. Νικόλαο Μουργελά για το συνεχές ενδιαφέρον τους και για την έμπρακτη, αλλά και σιωπηρή πολλές φορές, συμπαράστασή τους, όταν το άγχος με κατέβαλε και θεωρούσα πως δε θα κατορθώσω να ολοκληρώσω ποτέ τούτο το έργο.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι για την εξέλιξη ενός ατόμου και την πνευματική του ολοκλήρωση είναι σημαντικό να γίνονται κάποια σωστά βήματα στα πρώτα χρόνια της ηλικίας του και να αντιμετωπιστεί με κατάλληλους τρόπους, ουτως ώστε να πάρει τις κατάλληλες αρχές, την κατάλληλη παιδεία και τα κατάλληλα εφόδια που θα του επιτρέψουν να ενσωματωθεί στην κοινωνία και να ακολουθήσει τους δρόμους που αυτή χαράσσει. Στα πλαίσια των καθημερινών εξελίξεων, του σύγχρονου κοινωνικού γίνεσθαι, του διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου και των ανθρωπίνων αναγκών που μεταβάλλονται και διαμορφώνονται ποικιλοτρόπως, είναι σημαντικό να υπάρχουν επιστήμες που με την παρουσία τους και την δράση τους συμβάλλουν πολλαπλά και καθοριστικά στην εξέλιξη του ανθρώπου. Από αυτές τις επιστήμες, η ειδική αγωγή έχει μια ιδιαίτερη θέση, γιατί σχετίζεται με μια ειδική κατηγορία του κοινωνικού συνόλου, αλλά ακόμη ειδικότερα επειδή αφορά παιδιά που παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες ή διαφορετικά κάποιες ειδικές ανάγκες που δεν τα επιτρέπουν να έχουν την ίδια πορεία με άλλα παιδιά, τα οποία έχουν περισσότερες δυνατότητες.

Ο χώρος της εκπαίδευσης ασκεί μεγάλη επιρροή στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αποτελεί τον σημαντικότερο θεσμό που υπάρχει, ο οποίος εντοπίζεται σε όλες τις πολιτισμένες και αναπτυγμένες κοινωνίες, που μεριμνούν για τον άνθρωπο και την ολιστική του ανάπτυξη. Το σχολείο, είναι ο πρώτος χώρος στον οποίο εντάσσονται τα παιδιά. Είναι το πρώτο περιβάλλον με το οποίο έρχονται σε επαφή μετά το οικογενειακό περιβάλλον και αποτελεί ουσιαστικά το πρώτο περιβάλλον που δίνει τα πρώτα ερεθίσματα προς την κοινωνικοποίησή τους. Στο σχολείο, τα παιδιά αναπτύσσονται σωματικά, πνευματικά, νοητικά και συναισθηματικά και σε αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ηγεσία του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς από την δική τους πλευρά, οι οποίοι αποτελούν τους πρώτους και πιο σημαντικούς εκπαιδευτικούς των παιδιών. Η οργάνωση και λειτουργία ενός σχολείου είναι δύσκολη υπόθεση, όμως στην περίπτωση που αφορά παιδιά με ειδικές ανάγκες, η λειτουργία γίνεται ακόμη πιο σύνθετη και δύσκολη, γιατί οι στόχοι είναι πιο εξειδικευμένοι λόγω των ιδιαιτεροτήτων που φέρουν τα παιδιά.

Η παρούσα εργασία εστιάζει ακριβώς στο ειδικό σχολείο και γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί ένα σημαντικό θέμα που αφορά σε αυτό. Ειδικότερα, εξετάζεται η οργάνωση και λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής στο χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επιχειρείται να μελετηθεί η γονεϊκή εμπλοκή ως

βασικός παράγοντας στη σχολική ζωή, αλλά και ο ρόλος της στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων και την αποτελεσματικότερη παρουσία τους, γίνεται επιμερισμός της εργασίας σε θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Όσον αφορά το θεωρητικό μέρος, η εργασία είναι χωρισμένη σε τέσσερα κεφάλαια καθένα από τα οποία εξετάζει συγκεκριμένες πτυχές του εξετάζοντος θέματος. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ειδική αγωγή. Γίνεται εννοιολογική προσέγγιση του όρου, ώστε να εισαχθεί ο αναγνώστης στο θέμα και να ξέρει με τι έχει να κάνει, παρουσιάζεται ο σκοπός της ειδικής αγωγής και περιγράφονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες και η σχέση τους με την εκπαίδευση σε συνάρτηση με την διαδικασία της ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον. Το δεύτερο κεφάλαιο περιγράφει και αναλύει θέματα που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ο ρόλος και οι υποχρεώσεις του διευθυντή ως ηγετικό μέλος και παρέχονται πληροφορίες που αφορούν θέματα στελέχωσης μιας σχολικής μονάδας. Αντικείμενο μελέτης του τρίτου κεφαλαίου είναι η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας στην σχολική ζωή και ο ρόλος της στην διοίκηση της εκπαίδευσης. Παρουσιάζεται η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, η σημασία της για τη σχολική επίδοση των παιδιών και την αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την έρευνα που ακολουθήθηκε. Εξετάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την ειδική αγωγή με τη χρήση ειδικού ερωτηματολογίου και γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν και να ερμηνευθούν οι απόψεις τους. Αναλύονται τα αποτελέσματα με τη χρήση πινάκων και σχετικών γραφημάτων και αξιολογούνται οι απαντήσεις με απώτερο στόχο να διεξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τον τίτλο της εργασίας.

Η εργασία καταλήγει με τα κυριότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από το θεωρητικό και ερευνητικό μέρος, αλλά και την βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την άντληση των δεδομένων.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

## 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της ειδικής αγωγής

Η εκπαίδευση είναι ένας χώρος στον οποίο όλοι έχουν δικαίωμα ανεξάρτητα από την σωματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο κάθε χώρας και κάθε πολιτισμένου λαού που δίνει έμφαση στην άνθρωπο, αντανακλάται στην ολοκλήρωση του και ξεπερνά με διάφορους τρόπους τα όποια εμπόδια, που πιθανότατα, υπάρχουν. Μεταξύ πολλών επιστημών που στρέφονται σε αυτή την κατεύθυνση, σημαντική θέση κατέχει αυτή της ειδικής αγωγής. Η ειδική αγωγή είναι ένας τομέας των Επιστημών Αγωγής και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί αγκαλιάζει όλα τα μέρη της πολιτείας και δείχνει ενδιαφέρον και σεβασμό προς εκείνα τα άτομα που έχουν να παρουσιάσουν κάτι διαφορετικό και ιδιαίτερο σε σχέση με άλλα. Η αλήθεια είναι ότι τις τελευταίες δεκαετίες έγιναν σημαντικές προσπάθειες, ώστε να προσδιοριστεί όσο γίνεται καλύτερα το εννοιολογικό υπόβαθρο της ειδικής αγωγής και να δοθούν ορισμοί που να περιγράφουν τον ρόλο της και τη σημασία της. Σε αυτές τις προσπάθειες, όμως, υπήρξαν πολλές δυσκολίες εξαιτίας των εκπαιδευτικών μέτρων και το περιεχόμενο αυτών. Παρά τις δυσκολίες να διατυπωθεί ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός της ειδικής αγωγής, εντούτοις, έχουν δοθεί κατά καιρούς κάποιοι ορισμοί που εντοπίζονται τόσο στην ελληνική όσο και την διεθνή βιβλιογραφία. Ένας αξιοσημείωτος δόθηκε από την Ρόζα Ιμβριώτη με την ονομασία «Θεραπευτική αγωγή», ο οποίος περιγράφει την ειδική αγωγή ως την επιστήμη που φροντίζει για την μόρφωση, διδασκαλία, πρόνοια όλων των παιδιών, η σωματική και ψυχική εξέλιξη των οποίων εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς (Ιμβριώτη, 1939).

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, ο οποίος αναδιατυπώθηκε από τον Καλαντζή (1979), βασισμένος στην θεωρία της Ρόζας Ιμβριώτη, ειδική αγωγή είναι η επιστήμη εκείνη που προσπαθεί με ειδικά μέσα, τρόπους και μεθόδους να εναρμονίσει μέσα στα όρια της μορφής και του βαθμού των εξελεγκτικών δυνατοτήτων, την καθυστερημένη ή διαταραγμένη προσωπικότητα των μειονεκτικών παιδιών και να τα εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να γίνουν ικανά να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να νιώθουν ευτυχισμένα.

Δε μπορεί να αμφισβητήσει κανείς ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ξεχωριστός. Κάθε άνθρωπος έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που τον κάνουν να διαφέρει

από τους υπόλοιπους ανθρώπους, ανεξάρτητα αν τα χαρακτηριστικά αυτά είναι καλά ή λιγότερο καλά. Η ποιότητα των χαρακτηριστικών αυτών και γενικότερα η ποιότητα της ζωής εξαρτάται σημαντικά από την σωματική και την ψυχική υγεία γιατί, ουσιαστικά, η υγεία είναι αυτή που καθορίζει την ζωή ενός ανθρώπου και διαμορφώνει το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτός αναπτύσσεται και δραστηριοποιείται. Σε κάποιες περιπτώσεις, υπάρχουν άτομα που δεν ζουν φυσιολογικά, γιατί οι ατομικές διαφορές που εμφανίζουν σε σχέση με το γενικότερο κοινωνικό σύνολο, επηρεάζουν την ποιότητα της ζωής τους και καταλήγουν στο περιθώριο να κρίνονται και να χαρακτηρίζονται ως άτομα προβληματικά ή άτομα με ειδικές ανάγκες. Ακριβώς αυτές τις ανάγκες λαμβάνει υπόψη της η ειδική αγωγή, το σύνθετο και ποικιλόμορφο αυτό εγχείρημα που μπορεί να οριστεί και να ερευνηθεί από πολλές οπτικές γωνίες (Heward, 2008).

## 1.2 Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής

Από τα αρχαία χρόνια μέχρι σήμερα η έννοια της ειδικής αγωγής πήρε πολλές μορφές σε πρακτικό επίπεδο και συνδέθηκε με πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις. Ο όρος «άνθρωποι με ειδικές ανάγκες» δεν υπήρχε στο παρελθόν, καθώς είναι παράγωγο της ανθρώπινης εξέλιξης και των κοινωνιών, συνεπώς η διαφορετικότητα δεν έχει να παρουσιάσει σημαντικές αποκλίσεις με την έννοια ότι στα παλιά χρόνια, τα άτομα που απέκλιναν από το φυσιολογικό είναι τα ίδια με αυτά που εντοπίζονται και σήμερα. Οι διαφορές μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος εντοπίζονται κυρίως στον τρόπο που η κοινωνία αντιμετώπιζε και αντιμετωπίζει τα άτομα αυτά. Για παράδειγμα, πριν από χιλιάδες χρόνια, τα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνταν μη φυσιολογικά και σε πολλές περιπτώσεις απομονώνονταν από το υπόλοιπο σύνολο. Υπήρχαν ακόμη περιπτώσεις, όπου άτομα με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα άτομα με αναπηρία θανατώνονταν (Παπαδοπούλου, 2010).

Ακόμη, υπήρχαν περιπτώσεις, όπου κάποιο άτομο με αναπηρία κλεινόταν σε κάποια φυλακή επειδή, κατά τις τότε κοινωνικές αντιλήψεις, θεωρούταν πως έχει καταληφθεί σωματικά από κάποιον κακό δαίμονα. Οι αντιλήψεις των κοινωνιών από την αρχαιότητα μέχρι τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ήταν πολύ ιδιαίτερες και αποτυπώνουν το μέγεθος της κακής αντιμετώπισης της διαφορετικότητας, της απόρριψης και της άδικης αντιμετώπισης του ανθρώπου από άνθρωπο. Η περιφρόνηση που δέχονταν άτομα με ειδικές ανάγκες στο παρελθόν άρχισε να μετριάζεται προς τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και την αυγή του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Με το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, άρχισε να δίνεται περισσότερη έμφαση στην

ειδική αγωγή και στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Άρχισαν να γίνονται επιστημονικές προσεγγίσεις, ενώ επιπρόσθετα τα κράτη άρχισαν να κάνουν αισθητά την παρουσία τους στο ζήτημα της ειδικής αγωγής. Στην Ελλάδα, μέχρι το 1900, δεν υπήρχε ουσιαστική μέριμνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όμως, στη συνέχεια, ξεκίνησαν να λαμβάνονται σημαντικές πρωτοβουλίες, να ιδρύονται σωματεία και ειδικά σχολεία και να δίνεται βαρύτητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, η ειδική αγωγή ενσωματώθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα καθυστερημένα σε σχέση με τον υπόλοιπο ευρωπαϊκό χώρο και η πολιτεία άργησε με την υποστήριξη της συστηματικής εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρίες (Παπαδοπούλου, 2010).

Μεγαλύτερη ανάπτυξη της ειδικής αγωγής παρατηρήθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν οι κοινωνίες άρχισαν να μεταστρέφονται προς την Ευρώπη. Ο αντίκτυπος της μεταστροφής αυτής επηρέασε την Ελλάδα και έτσι άρχισαν σταδιακά να παρατηρούνται ενέργειες που στόχο είχαν την οργανωμένη εκπαίδευση, την υπεύθυνη αντιμετώπιση ατόμων με αναπηρία και θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής. Με την ανάπτυξη των κοινωνιών, τον, ολοένα και καλύτερο, σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, την εξέλιξη των μέσων και των μεθόδων και την αλλαγή στη φιλοσοφία και στον τρόπο αντίληψης των ανθρώπινων αναγκών, η αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες άρχισε να γίνεται πιο έντονη και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας απέκτησε μεγαλύτερη ένταση. Σήμερα, η ειδική αγωγή αποτελεί σημαντική ευθύνη του ελληνικού κράτους και συμβαδίζει αρκετά καλά με τις εξελίξεις στην Ευρώπη. Δεν πρέπει να παραλείπεται, όμως, το γεγονός ότι η ειδική αγωγή είναι ένα σύνθετος τομέας, ο οποίος είναι δύσκολος στη διαχείριση και διοίκησή του (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004).

### **1.3 Σκοπός της ειδικής αγωγής**

Κάθε επιστήμη έχει τους δικούς της λόγους ύπαρξης και τους δικούς της σκοπούς. Έτσι λοιπόν και στην περίπτωση της ειδικής αγωγής, οι σκοποί τους οποίους υπηρετεί είναι συγκεκριμένοι, παρότι δε, έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις διαχρονικά σχετικά με αυτό. Η ειδική αγωγή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αφορά σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και στον τρόπο εκπαίδευσης αυτών. Συνεπώς, ο σκοπός της ειδικής αγωγής καθορίζεται σε συνάρτηση με τις ανάγκες των παιδιών αυτών, το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Η ειδική αγωγή προετοιμάζει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, ώστε να ενταχθεί στην κοινωνία και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δίνει βάση στα

ψυχοσωματικά του χαρακτηριστικά και το βοηθά να κοινωνικοποιηθεί, να ακολουθήσει όσο γίνεται τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, να αναπτυχθεί και να διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι σκοποί της ειδικής αγωγής δεν διαφέρουν πολύ από εκείνους της γενικής αγωγής. Η διαφορά έγκειται στα μέσα που χρησιμοποιούνται, στις μεθόδους προσέγγισης και στον βαθμό που υποστηρίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Συνοπτικά, μπορεί να ειπωθεί ότι ο σκοπός της ειδικής αγωγής είναι (Heward, 2011):

- Να διευκολυνθεί ένα παιδί με ειδικές ανάγκες κατά τη μετάβασή του από το σχολείο στην κοινωνία.
- Να αξιολογούνται ορθά οι ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού δίνοντας βαρύτητα στην ισότητα.
- Να βελτιωθούν οι προσωπικές δεξιότητες και ικανότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες.
- Να ολοκληρωθεί η προσωπικότητά των παιδιών αρμονικά και πλήρως για να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν την κοινωνία και τις απαιτήσεις της.
- Ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να είναι σε θέση να ζει αρμονικά και χωρίς διακρίσεις στην κοινωνία, να γίνεται αποδεκτό και να μην περιθωριοποιείται.
- Να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα και η ειδική αγωγή δίνοντας περισσότερη έμφαση σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Η ειδική αγωγή δεν αποτελεί μια ξεχωριστή επιστήμη της κοινωνίας ή της εκπαίδευσης ειδικότερα. Είναι μέρος αυτών, και υπάρχει πάντα σε κοινό παρονομαστή με τις κοινωνικές εξελίξεις και τη θεμελιώδη αρχή της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλη από την παροχή ίσων δικαιωμάτων σε όλους τους μαθητές για πλήρη συμμετοχή στη μάθηση και τη μόρφωση. Αυτός είναι, άλλωστε, και ο λόγος που η ειδική αγωγή έχει διάρκεια στο χρόνο από άποψη παροχής και οι σκοποί της υποστηρίζονται από ένα ευρύ σύνολο ειδικών εκπαιδευτικών μέσων, εργαλείων και μεθόδων που διαρκώς εξελίσσονται και αναδιαμορφώνονται, ώστε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να μπορεί να συμμετάσχει στον κατάλληλο βαθμό σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνίας (Πολυχρονοπούλου, 2008).

## 1.4 Προσδιορισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες

Δε μπορεί να αμφισβητήσει κανείς το γεγονός, ότι η κοινωνία αποτελείται από ανθρώπους με διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, διαφορετικές συνήθειες και πρότυπα. Τόσο οι άνθρωποι γενικότερα, όσο και τα παιδιά που εξετάζονται στην παρούσα εργασία εμφανίζουν επιπλέον διαφορές όσον αφορά το φύλο, το ύψος, το βάρος. Ακολουθώντας το σκεπτικό αυτό και λαμβάνοντας υπόψη τα σωματικά χαρακτηριστικά γίνεται κατανοητό, ότι υπάρχουν διαφορές που σχετίζονται με την αντίληψη και την ικανότητα της μάθησης. Δε μαθαίνουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Κάποια μαθαίνουν πιο γρήγορα και κάποια πιο αργά, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ένα τέτοιο σύστημα, υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν προσεγγίζουν την πλειοψηφία του συνόλου, διότι έχουν να παρουσιάσουν κάποιες σημαντικές αποκλίσεις από τον μέσο όρο. Τα παιδιά αυτά πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως προβληματικά ή απροσάρμοστα από την κοινωνία. Ο σωστός όρος που πρέπει να χρησιμοποιείται είναι «παιδιά με ειδικές ανάγκες» σε μια προσπάθεια να αποσυνδεθεί η έννοια της μειονεξίας από την ανικανότητα η οποία αποτελεί κοινωνικό κατασκευάσμα (Καρούντζου, Τσίμπος, & Παγούνη, 2006).

Σύμφωνα με τον Heward (2011), τα παιδιά με ειδικές ανάγκες υστερούν σωματικά, συναισθηματικά ή πνευματικά από τον μέσο όρο των παιδιών που παρουσιάζουν φυσιολογική κατάσταση. Στις σύγχρονες σχολικές μονάδες ειδικής υγείας, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μαγνητίζουν ιδιαίτερη αντιμετώπιση, λόγω των ιδιαιτεροτήτων που φέρουν και αξίζει να σημειωθεί ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότερο σημαντική σε σχέση με την δευτεροβάθμια, γιατί σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης εντάσσονται για πρώτη φορά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, συνεπώς η αντιμετώπιση και η προσοχή που θα έχουν κρίνεται σημαντικά καθοριστική για τη μετέπειτα ζωή τους. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελούν μια ειδική κατηγορία της κοινωνίας και πολλοί ερευνητές έρχονται αντιμέτωποι με τον όρο αυτό, γιατί πιστεύουν ότι ως όρος έχει ενσωματωμένη μια άσχημη εικόνα που προσδιορίζει και χαρακτηρίζει αρνητικά τα παιδιά αυτά. Ωστόσο, οι ερευνητές δέχονται τον όρο και αναγνωρίζουν στα άτομα το δικαίωμα που έχουν στην μάθηση και την ικανότητά τους να λάβουν γνώσεις, να διαπαιδαγωγηθούν και να εξελιχθούν πνευματικά μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Κουτραφούρη, 2014).

Σύμφωνα με νόμο (Ν. 3699/2008), ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» χαρακτηρίζονται τα «άτομα τα οποία για ολόκληρη ή περιορισμένη περίοδο της σχολικής

τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης». Ο συγκεκριμένος νόμος καθορίζει ότι τα άτομα για τα οποία γίνεται λόγος κατηγοριοποιούνται στα παρακάτω (Τζουριάδου, 2008):

- Νοητική αναπηρία
- Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση) και ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)
- Κινητικές αναπηρίες
- Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
- Διαταραχές ομιλίας – λόγου
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία
- Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα
- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)
- Ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες

## **1.5 Ειδική αγωγή και εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν γενικό τομέα, ωστόσο οι στόχοι που αυτή θέτει είναι συγκεκριμένοι, είτε πρόκειται για την γενική αγωγή, είτε για την ειδική αγωγή. Η κάθε περίπτωση αγωγής αφορά παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά και στοχεύει στην οικοδόμηση του χαρακτήρα τους και στην εξέλιξή τους με κάθε δυνατό μέσο. Στην περίπτωση της ειδικής αγωγής, το έργο της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι πιο δύσκολο σε σχέση με την γενική αγωγή, λόγω των προσωπικών ιδιαιτεροτήτων που αυτά φέρουν. Υπάρχουν σημαντικά εμπόδια που μπορεί να καθυστερήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να επηρεάσουν τη συνολική εικόνα και λειτουργία ενός σχολείου. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό αναγκαίο να υπάρχει μια αλληλένδετη σχέση μεταξύ ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Όπως έχει αναφερθεί, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν στην κοινωνία και την επαγγελματική ζωή. Για να μπορέσει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να το καταφέρει αυτό απαιτείται να γίνεται καλή διάγνωση των ειδικών αναγκών του πριν την προσχολική ηλικία,



ώστε να καθοριστεί το μέγεθος του προβλήματος και να προσδιοριστεί η αντιμετώπιση που πρέπει να λάβει στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό, σημαντικός είναι ο ρόλος των ιατρών, ψυχολόγων και άλλων θεραπευτών οι οποίοι, με τη σωστή και έγκαιρη διάγνωσή τους, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά σε ποιο σχολικό περιβάλλον είναι χρήσιμο να εκπαιδευτούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν είναι εύκολη και έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με το μέγεθος και το ύψος των αναγκών. Αφού εντοπιστούν τα ειδικά προβλήματα κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι σε θέση να εκπαιδευτούν στο γενικό σχολείο, εφόσον οι ειδικές ανάγκες δεν είναι μεγάλες και δύσκολες, και σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), όταν οι ειδικές ανάγκες είναι περισσότερες και πιο δύσκολες (Τσιμπιδάκη, 2007).

Στην περίπτωση όπου παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο, εφαρμόζονται διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης για την επιμόρφωση τους, όπως είναι (Νεοκοσμίδου, 2014):

1. Εκπαίδευση χωρίς παροχή ειδικής βοήθειας. Στην περίπτωση αυτή, η επιμόρφωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες υπάγεται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μεγάλη ευθύνη. Το γενικό σχολείο αποτελείται από παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, όταν σε αυτό εντάσσονται παιδιά με ειδικές ανάγκες, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους και να τους βοηθήσει να ακολουθήσουν τον ρυθμό του τμήματος.
2. Εκπαίδευση με παράλληλη στήριξη και συνεκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή, παρατηρείται συνεργασία της γενικής αγωγής με την ειδική αγωγή. Οι εκπαιδευτικοί των δύο ειδών αγωγής αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους και αλληλοϋποστηρίζονται για θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά βοηθούνται στο σύνολό τους από τους εκπαιδευτικούς και δε γίνονται διακρίσεις προκειμένου να αποφευχθεί τυχόν ετικετοποίηση κάποιου παιδιού με ειδικές ανάγκες. Στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), που βρίσκεται στην κοντινότερη περιοχή που εδρεύει το σχολείο. Το ΚΕΔΔΥ κρίνει αν ένα σύνολο παιδιών με ειδικές ανάγκες μπορεί να εκπαιδευτεί με παράλληλη στήριξη και συνεκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη αν υπάρχει άλλη μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Εξίσου σημαντική, όμως, είναι η επικαιροποίηση των ιατρικών ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων μέσω του ενιαίου

κανονισμού λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και οριοθέτησης καθηκόντων και αρμοδιοτήτων για το προσωπικό τους όπως χαρακτηριστικά ορίζεται από τον Ν. 4547/2018.

3. Εκπαίδευση στα τμήματα ένταξης (ΤΕ). Η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι μία περίπτωση εκπαίδευσης κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται στο γενικό σχολείο και παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης τμημάτων ειδικά διαμορφωμένα για αυτά. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση και ειδική μεταχείριση από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Τα τμήματα ένταξης μπορούν να έχουν δύο μορφές. Κατά την πρώτη μορφή, δίνεται έμφαση στην κάλυψη των ελλειμμάτων που έχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση τα υπόλοιπα παιδιά. Λόγω των ελλειμμάτων αυτών τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν είναι σε θέση να εκπαιδευτούν στον ίδιο χρόνο και με τον ίδιο τρόπο με τα παιδιά του γενικού σχολείου. Αυτός είναι ο λόγος, άλλωστε, που δίνεται βαρύτητα σε μαθήματα γλωσσικής φύσεως και στα μαθηματικά, προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και να φτάσουν το γενικότερο επίπεδο της γενικής τάξης. Από τις συνολικές ώρες διδασκαλίας, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μένουν κάποιες ώρες στη γενική τάξη και κάποιες άλλες ώρες εκπαιδεύονται στην ειδική τάξη. Κατά τη δεύτερη μορφή, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μένουν περισσότερες ώρες της ημέρας στην ειδική τάξη και αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει δυνατότητα παρακολούθησης των μαθημάτων δεν περιορίζει τους μαθητές να συμμετέχουν σε άλλες δραστηριότητες, όπως είναι οι σχολικές γιορτές και το μάθημα της γυμναστικής. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα και παρότι υπάρχουν ειδικά προγράμματα μάθησης για τέτοιες περιπτώσεις, εντούτοις οι ειδικές σχολικές μονάδες δυσκολεύονται να καλύψουν τις εκπαιδευτικές, αλλά και ευρύτερες, ανάγκες τους και ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος και περίπλοκος.

Στην περίπτωση των αυτοτελών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) γίνεται λόγος για ειδικά διαμορφωμένες μονάδες που δεν έχουν σχέση με το γενικό σχολείο. Είναι ανεξάρτητες μονάδες και λειτουργούν σύμφωνα με τους δικούς τους κανόνες, με γνώμονα τις ανάγκες των παιδιών. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, που εκπαιδεύονται σε τέτοιου είδους μονάδες, αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό μαθησιακές δυσκολίες και ο λόγος που εντάσσονται σε αυτές είναι γιατί το γενικό σχολείο και τα τμήματα ένταξης δεν

επαρκούν για την εκπαίδευσή τους. Οι ΣΜΕΑΕ αφορούν τόσο την πρωτοβάθμια, όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχουν ειδικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία που φροντίζουν για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ακόμη, υπάρχουν ειδικά γυμνάσια, λύκεια, ειδικές επαγγελματικές σχολές και εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Οι ΣΜΕΑΕ θεωρούνται εξειδικευμένες μονάδες, γιατί έχουν να κάνουν με μια ειδική και ευαίσθητη ομάδα του πληθυσμού. Πολλές φορές δε, τίθενται στην προσοχή της κοινωνίας και χαρακτηρίζονται αρνητικά, γιατί πιστεύεται ότι παρέχουν μια διαφορετικού τύπου εκπαίδευση σε σχέση με άλλες ομάδες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι προκαταλήψεις που τρέφονται από την κοινωνία για τα παιδιά αυτά, αλλά και για την λειτουργία των ΣΜΕΑΕ επηρεάζουν σημαντικά την ευρύτερη εικόνα της ειδικής αγωγής και θίγει εμμέσως πλην σαφώς το θέμα της μη επίτευξης των στόχων που αυτή έχει. Οι ΣΜΕΑΕ πολλές φορές υπάγονται στη λειτουργία άλλων ιδρυμάτων, όπως είναι τα νοσοκομεία και οι μονάδες ψυχικής υγείας. Ουσιαστικά γίνεται λόγος για εξειδικευμένες περιπτώσεις παιδιών με σοβαρά και χρόνια προβλήματα υγείας που αδυνατούν να μεταβούν στο σχολείο. Στις μονάδες αυτές τα παιδιά δύνανται να εκπαιδευτούν από ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος έρχεται σε σύνδεση με ειδικούς συμβούλους και ομάδες στήριξης από τους οποίους λαμβάνει συμβουλές και καθοδήγηση. Επιπλέον, λόγω των περιπτώσεων αδυναμίας μετακίνησης των παιδιών, υπάρχει η δυνατότητα να παρασχεθεί εκπαίδευση από απόσταση (τηλεκπαίδευση) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση είναι δύο έννοιες λεπτές και ιδιαίτερες. Το θετικό είναι ότι σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, υπάρχει δομή που επιτρέπει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να συμμετάσχει στην εκπαίδευση και να ασκήσει το ανθρώπινο δικαίωμα που έχει απέναντι στην μάθηση. Στα πλαίσια της δομής αυτής, γίνεται αξιολόγηση των παιδιών και των ιδιαιτεροτήτων που φέρουν από ειδικούς φορείς κι ανάλογα με το μέγεθος και τη φύση των ιδιαιτεροτήτων τα παιδιά εντάσσονται σε συγκεκριμένα σχολεία και μονάδες. Η ένταξη είναι μια σημαντική διαδικασία για ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, γιατί ουσιαστικά αποκολλάται από μια κατάσταση στην οποία έχει συνηθίσει και ενσωματώνεται σε ένα καινούργιο περιβάλλον με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η σύνδεση της ειδικής με τη γενική αγωγή έχει απασχολήσει και απασχολεί ακόμη και σήμερα πολλούς επιστήμονες, ερευνητές και εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, οι οποίοι εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα αυτής της πρακτικής, δίνοντας παράλληλα έμφαση στη διαδικασία της ένταξης, στις προϋποθέσεις, τα οφέλη, αλλά και τα αρνητικά που μπορεί, ενδεχομένως, αυτή να έχει για τα παιδιά γενικής και ειδικής αγωγής, για τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική μονάδα και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Polat, 2011).

## 1.6 Ειδική αγωγή και η ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι ταυτισμένη με την έννοια της ενσωμάτωσης, η οποία πολλές φορές χρησιμοποιείται για να δηλώσει την προσαρμογή των παιδιών σε μια υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στην ειδική αγωγή, η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι δύσκολη και καθορίζεται από πολλούς παράγοντες. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα του παιδιού και οι ιδιαιτερότητες που έχει, η οργάνωση της σχολικής μονάδας, στην οποία εντάσσεται και οι μέθοδοι διδασκαλίας, που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή. Η επιτυχημένη ένταξη των παιδιών, τόσο εκείνων με ειδικές ανάγκες, όσο και εκείνων χωρίς, τις περισσότερες φορές καθορίζεται από τη σωστή αντιμετώπιση που αυτά δέχονται και τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται για τη μόρφωσή τους. Πολλές φορές, όμως, η ένταξη δεν είναι επιτυχής και κάποιο μέρος του πληθυσμού δεν καταφέρνει να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους. Η ένταξη έχει στόχο την άρση των εμποδίων που απομακρύνουν τα παιδιά από τη γνώση και το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση (Chakraborti – Ghosh, Orellana & Jones, 2014).

Όσο δύσκολη κι αν είναι, πρέπει να έχει αποτελεσματική εφαρμογή και γι' αυτό είναι αναγκαίο να υπάρχει ένας ενιαίος τρόπος αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού συστήματος και ένας διαφορετικός τρόπος αντίληψης της εκπαίδευσης και της σημασίας της. Η ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες, σε συνάρτηση με την ειδική αγωγή, στηρίζεται σε μια ολοκληρωμένη προσπάθεια και σε ένα καλά σχεδιασμένο εγχείρημα, που αποβλέπει σε συγκεκριμένους στόχους. Αυτό αποτρέπει διάφορες συγχύσεις όσον αφορά τους ρόλους των εμπλεκόμενων, με την ένταξη, μερών και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, ώστε εν τέλει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να μην συνυπάρχουν απλώς με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά εκτός από τη φυσική τους παρουσία να μοιράζονται συναισθήματα με τα άλλα παιδιά, να μιλάνε, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, να ανταλλάζουν απόψεις, να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις και να διαμορφώνουν νοοτροπία μακριά από κάθε προκατάληψη. Με τον τρόπο αυτό, η ειδική αγωγή γίνεται πιο αποτελεσματική, περισσότερο λειτουργική και προσδίδει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με σημαντικότερες όλων την ανάπτυξη αυτών, τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους και την καλύτερευση της αυτοεκτίμησης και της γλωσσικής επικοινωνίας. Εξάλλου, ο χαρακτήρας της ειδικής αγωγής και της ένταξης είναι τέτοιος που από μόνος του ωθεί τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να κινητοποιηθούν προς αυτές τις κατευθύνσεις (Hang & Rabren, 2009).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 2.1 Δομή και διοίκηση της ειδικής αγωγής

Στο παρελθόν, τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είχαν την αντιμετώπιση που έχουν σήμερα. Θεωρούνταν «ασήμαντα» από την κοινωνία και πολύ συχνά περιθωριοποιούνταν και περιφρονούνταν με άσχημο τρόπο. Αυτό γινόταν σε κοινό παρονομαστή με τις κοινωνικές δομές και τα μέσα που είχε στη διάθεσή του ο άνθρωπος. Με την εξέλιξη των κοινωνιών όμως, η ζωή του ανθρώπου βελτιώθηκε σημαντικά σε πολλούς τομείς και οι δομές της κοινωνίας άλλαξαν, οι απαιτήσεις του ανθρώπου μεταβλήθηκαν και αναπτύχθηκαν επιστήμες που εξειδικεύτηκαν σε συγκεκριμένα ζητήματα. Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένα αξιοσημείωτο παράδειγμα τέτοιας εξέλιξης. Κάνοντας λόγο για εκπαίδευση, αξιοθαύμαστη είναι η προσέγγιση που έγινε στο ζήτημα της ειδικής αγωγής, η αλλαγή των εκπαιδευτικών δομών που έγιναν χάριν αυτής και ο ευρύτερος τρόπος λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής (Σαΐτης, 2002).

Η ειδική αγωγή λήφθηκε σημαντικά υπόψη μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν το κράτος άρχισε να αποκτά μεγαλύτερη ευθύνη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Πρωτίτερα, δεν υπήρχε κάποιο είδος σημαντικής φροντίδας για τα άτομα αυτά. Η ίδρυση σωματείων και ειδικών σχολείων δεν άργησε να έρθει στην Ελλάδα, αλλά και τον υπόλοιπο κόσμο. Στην αρχή των προσπαθειών για επιβολή της παρουσίας της ειδικής αγωγής στην κοινωνία, οι δομές και ο τρόπος λειτουργίας είχε σημαντικές ελλείψεις και αστοχίες και τα εκπαιδευτικά μοντέλα που υιοθετήθηκαν δεν είχαν, σαφέστατα, την αποτελεσματικότητα που έχουν σήμερα. Με την θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής το 1994 με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, έγινε κατανοητό και αντιληπτό, ότι όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ανεξάρτητα του μεγέθους και του είδους των ιδιαιτεροτήτων που έχουν, οφείλουν να φοιτούν σε σχολεία ασκώντας το δικαίωμα που έχουν ως άνθρωποι και πολίτες στη γνώση και την εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η δομή και η λειτουργία που παρουσιάζουν σήμερα τα ειδικά σχολεία, στηρίζονται στη φιλοσοφία και στην κουλτούρα, ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα. Βασισμένη ακριβώς σε αυτή τη φιλοσοφία, η ειδική αγωγή στοχεύει στην ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες και στην καθοδήγησή τους προς την

κοινωνικοποίηση. Οι σχολικές μονάδες της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι εκατοντάδες, υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και διακρίνονται σε εκείνες που αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σε εκείνες που αφορούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2018).

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα γυμνάσια και τα λύκεια. Μέχρι το 2015, 351 από το σύνολο των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής αφορούσε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 130 εξ' αυτών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από το 2016 και μετά το ελληνικό κράτος εξήγγειλε την ίδρυση και την προαγωγή νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και τη δημιουργία εκατοντάδων νέων θέσεων εργασίας για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Τα νηπιαγωγεία της ειδικής αγωγής δύνανται να φιλοξενήσουν μαθητές μέχρι το 7<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, με χαρακτηριστική παράταση χρόνου, και τα δημοτικά ειδικής αγωγής μέχρι το 15<sup>ο</sup> έτος. Στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα γυμνάσια ειδικής εκπαίδευσης, τα λύκεια και τα ενιαία ειδικά επαγγελματικά λύκεια δύνανται να φιλοξενήσουν παιδιά με ειδικές ανάγκες μέχρι το 19 έτος της ηλικίας τους. Τέλος, η διάρθρωση των τάξεων και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης είναι η ίδια με μόνη διαφορά, ότι υπάρχει ειδική προκαταρκτική τάξη στην κάθε βαθμίδα (Χατζηπαναγιώτου, 2018).

Και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργούν τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης (συνεκπαίδευση). Η δομή και λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο ανθρώπινο δυναμικό από το οποίο στελεχώνεται. Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς και τα διοικητικά μέλη που πάρει σημαντικές κατευθύνσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα και έχουν αποκομίσει ειδικές γνώσεις, ώστε να καταφέρουν να επιτύχουν τους στόχους της ειδικής αγωγής και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις που υπάρχουν. Πιο συγκεκριμένα, το ανθρώπινο δυναμικό της ειδικής αγωγής στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με ειδίκευση στην Ε.Α.Ε. (ΠΕ 71) ή εναλλακτικά από εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια στην Ε.Α.Ε. χρονικής διάρκειας τετρακοσίων ωρών. Στην ειδική αγωγή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη διοίκηση απαρτίζουν συγκεκριμένα μέλη, τα οποία έχουν διαφορετικές ευθύνες και καθήκοντα. Ιεραρχικά, τα μέλη αυτά είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων και ειδικού προσωπικού. Από τα μέλη αυτά, ως διευθυντές επιλέγονται εκπαιδευτικοί που έχουν συμπληρώσει δέκα χρόνια προϋπηρεσία και τρία χρόνια προϋπηρεσία σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής. Ο υποδιευθυντής επιλέγεται ανάλογα με

τον αριθμό των παιδιών και των αντίστοιχων τμημάτων. Απαιτείται να υπάρχουν έξι τμήματα και ο ελάχιστος αριθμός των μαθητών να φτάνει τους τριάντα. Επιπρόσθετα, για την εκλογή των διοικητικών μελών μιας σχολικής μονάδας αρμόδιος φορέας είναι τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ) (Αθανασοπούλου, 2018).

«Κατά την άποψή μας, η διοίκηση σχολικών μονάδων ειδικής, αλλά και γενικής αγωγής και ο τρόπος που δομείται και αναπτύσσεται το σχολικό περιβάλλον, εξαρτώνται σημαντικά από τα διοικητικά στελέχη και περισσότερο όλων από τον διευθυντή, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που έχει, τον τρόπο που υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο, το ενδιαφέρον που δείχνει για την αποτελεσματική διοίκηση και άσκηση ηγεσίας, αλλά και τις προσδοκίες που έχει για τη σχολική μονάδα που υπηρετεί λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και την κάλυψη των αναγκών τους, οι οποίες σε κάθε περίπτωση πρέπει να βρίσκονται διαρκώς στο επίκεντρο της προσοχής».

## **2.2 Αποτελεσματική λειτουργία σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής**

Η οργάνωση και η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής μοιάζει σε μεγάλο βαθμό με την οργάνωση που διέπει τη γενική αγωγή. Οι αδυναμίες που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του είναι αρκετές και στις δύο περιπτώσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν τρόποι προκειμένου το ελληνικό, σχολικό οργανωτικό σύστημα να γίνει καλύτερο και περισσότερο ανταποδοτικό για τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Λαμβάνοντας υπόψη τις στέρσεις και τις αδυναμίες που δοκιμάζουν το σύγχρονο σχολείο στις μέρες μας, είναι χρήσιμο και χρηστικό να παρουσιαστούν κάποιοι τρόποι με τους οποίους κρίνεται ότι η λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής θα βελτιωθεί σημαντικά. Ειδικότερα, είναι χρήσιμο (Χατζηπαναγιώτου, 2005):

- Να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των γενικών και των ειδικών σχολείων μέσα από σχετική θεσμοθέτηση. Τα γενικά και τα ειδικά σχολεία έχουν έναν ιδιαίτερο ρόλο απέναντι στην κοινωνία και οφείλουν να είναι αυτοδύναμα, να εισάγουν δραστηριοποιούνται συνεχώς και να αξιοποιούν όλη τη διαθέσιμη εμπειρία που υπάρχει.
- Να πραγματοποιούνται σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα σχολικά πλαίσια, έτσι ώστε να βελτιώνεται ο ρόλος τους και το σχολείο να γίνει πιο λειτουργικό.

- Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να μονιμοποιούνται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με περισσότερη ευκολία, λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο έργο που πρόκειται να αναλάβουν.
- Σε κάθε περιφέρεια και νομό να υπάρχει ο απαιτούμενος αριθμός σχολικών συμβούλων, σύμφωνα με τις ανάγκες, οι οποίοι εντατικά να επισκέπτονται ειδικά σχολεία και να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς.
- Να υπάρχει καλύτερη μέριμνα για τη στέγαση των ειδικών σχολείων, για τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος, την κατάσταση των κτιρίων, τα μέσα και τον εξοπλισμό που απαιτείται για την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να γίνεται πλήρως στελέχωση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευση από ειδικά εκπαιδευμένους ανθρώπους (ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, φυσικοθεραπευτές) μεταξύ των οποίων θα υπάρχει άμεση συνεργασία και επικοινωνία, με σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.
- Να υπάρχει διαρκής ενημέρωση του εκπαιδευτικού υλικού και προσαρμογή αυτού, σύμφωνα με τις υφιστάμενες απαιτήσεις των παιδιών. Είναι χρήσιμο, οι εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων να ανταλλάζουν απόψεις μεταξύ τους και να βελτιώνουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους.
- Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες να γίνεται όσο είναι εφικτό κατά πρωινές ώρες (8:00 ή 9:00 π.μ.). Χαρακτηριστικά, έχει παρατηρηθεί και αποδειχθεί ότι, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η απόδοση των μαθητών είναι μεγαλύτερη το πρωί παρά τις υπόλοιπες ώρες της ημέρας.
- Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντού να διατηρείται πάντα υγιής και να μην περιορίζεται χρονικά και χωρικά μόνο στη σχολική μονάδα.

### 2.3 Ο ρόλος του διευθυντή

Όπως σε κάθε οικονομικό οργανισμό ή μια επιχείρηση, έτσι και στην περίπτωση μιας σχολικής μονάδας απαιτείται να υπάρχει κάποια οργανωμένη μορφή λειτουργίας και στελέχη τα οποία να έχουν έναν περισσότερο ειδικό ρόλο σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη. Μεταξύ των στελεχών αυτών σημαντική θέση κατέχει ο διευθυντής, το πρόσωπο εκείνο που με τη δράση του και τη συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελεί καθοριστικά στην οργάνωση και λειτουργία μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής. Εξίσου σημαντική και καθοριστική,



όμως, είναι και η δράση του συλλόγου διδασκόντων. Τα σχολεία ειδικής αγωγής διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας, γιατί παρουσιάζουν διαφορετικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Κατά συνέπεια, η εφαρμογή της γνώσης είναι διαφορετική από σχολείο σε σχολείο, όπως επίσης οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Κατά κάποιο τρόπο, η ξεχωριστή αντιμετώπιση των σχολικών μονάδων, ως αυτόνομες μονάδες οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός, ότι οι σχολικές μονάδες αποτελούν από μόνες τους πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα μέσα στα οποία αλληλεπιδρούν και συνεπιδρούν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες με αποτέλεσμα κάθε σχολείο να φέρει διαφορετική εικόνα (Καψάλης, 2005).

Ανεξάρτητα από τους παράγοντες αυτούς, η καθοδηγητική γραμμή που ακολουθεί κάθε σχολείο εξαρτάται σημαντικά από τον διευθυντή και τον ρόλο που αυτός έχει να επιτελέσει εντός κι εκτός της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής ακολουθεί πιστά όλες τις αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική κοινότητα και σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων εφαρμόζει τις ικανότητες και τις γνώσεις που έχει, ώστε να συμβάλλει στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι ο διευθυντής δεν κάνει τίποτα παραπάνω από το να εργάζεται στο γραφείο του για διαχειριστικά θέματα της σχολικής μονάδας, να αλλάζει χαλασμένες κλειδαριές, να επιβλέπει το σχολικό περιβάλλον και γενικότερα να περνάει τον χρόνο του με τυπικά και όχι τόσο ουσιώδη ζητήματα. Αυτό όμως στην πραγματικότητα δεν ισχύει, γιατί ο ρόλος του είναι περισσότερο δύσκολος και περίπλοκος από ότι δείχνει (Χαρίση, 2013).

Ο ρόλος του διευθυντή πρέπει να είναι ανταποδοτικός προς την κοινωνία και να επιτυγχάνει τους στόχους που αυτή θέτει μέσα από διάφορα μέσα και τρόπους, όπως είναι μια σχολική μονάδα ειδικής αγωγής. Η κοινωνία από μόνη της περιμένει ο διευθυντής, ως ηγετικό στέλεχος, να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερο ρόλο ο οποίος, λόγω της βαρύτητας και της υπευθυνότητας που φέρει, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί καθόλου αξιολήλευτος. Ο ρόλος του διευθυντή είναι να δίνει κατευθυντήριες γραμμές, που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, να εισάγει καινοτόμες πρακτικές και ιδέες και να συμβάλλει στην υιοθέτηση μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες είναι εφαρμόσιμες στο σχολικό περιβάλλον για το οποίο προορίζονται. Όπως έχει υποστηριχθεί άλλωστε, το μάλιστα μια εκπαιδευτικής μονάδας συνδέεται με τη συνεχή και δυναμική διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωση, διεύθυνσης και ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια (Πετρίδου, 2005).

Ο διευθυντής επικοινωνεί διαρκώς με τον σύλλογο διδασκόντων, λύνουν από κοινού προβλήματα και λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις οργανωτικού και λειτουργικού

χαρακτήρα. Ειδικότερα, ο διευθυντής είναι αρμόδιος να προάγει την ενότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών μελών του σχολείου, να επιλύει προβλήματα και ζητήματα που αναδεικνύονται, να εμπνέει εκπαιδευτικούς και μαθητές με την ηγετική του στάση και συμπεριφορά, να παρέχει κίνητρα στα παιδιά και να υποστηρίζει συνειδητά και με κάθε μέσο τις αρχές του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται. Ακόμη, στο βωμό της αποδοτικής και αποτελεσματικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, ο διευθυντής είναι το πρόσωπο εκείνο που καταθέτει ψυχή και σώμα, προκειμένου να ενισχύει το σχολικό όραμα και να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους. Ο ρόλος του διευθυντή είναι αναμφίβολα σημαντικός, τόσο στο γενικό, όσο και το ειδικό σχολείο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, όμως, περισσότερο σημαντικός κρίνεται για τη σχολική πραγματικότητα που αφορά τα ειδικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Σαϊτής, 2005).

Σύμφωνα με την εικόνα που φέρει, σήμερα, ο χώρος της εκπαίδευσης και με βάση τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος και τη δομή που υπάρχει σε διαπολιτισμικό επίπεδο, ο ρόλος του διευθυντή επιδρά πυροσβεστικά σε κάθε ζήτημα εκπαιδευτικής φύσεως, ώστε να διατηρηθούν οι ισορροπίες. Στα σχολεία γενικής αγωγής επικρατεί μια περισσότερο σταθερή κατάσταση σε σχέση με εκείνα της ειδικής αγωγής, γιατί στη δεύτερη περίπτωση απαιτείται περισσότερη προσοχή. Στα ειδικά σχολεία είναι περισσότερο εύκολο να υπάρξουν προβλήματα, γιατί υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα γραφής, ομιλίας, ακοής, κίνησης και αντίληψης που καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία μια δύσκολη και λεπτή υπόθεση. Σε καμία περίπτωση, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δε φέρουν ευθύνη για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, είτε πρόκειται για την γενική, είτε για την ειδική αγωγή. Ειδικά δε, στην περίπτωση της ειδικής αγωγής που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, τα παιδιά όχι μόνο δε φέρουν ευθύνη, αλλά αποτελούν το λόγο της βασικής και αρχικής λειτουργίας της διοίκησης, ώστε το σχολείο να είναι αποτελεσματικό και να υλοποιούνται πρακτικές που βήμα – βήμα ανάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία και προσδίδουν μια προστιθέμενη αξία σε αυτή (Καψάλης, 2005).

Σύμφωνα με την Πετρίδου, (2005), στα πλαίσια ορθολογικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής δράσης, είναι αναγκαίο ο διευθυντής να επιτελεί σωστά το έργο του σε κοινό παρονομαστή με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων όλων των εμπλεκόμενων οργάνων στη διοίκηση του σχολείου, στη διατύπωση των σκοπών, στη διάγνωση της κατάστασης και στη λήψη αποφάσεων. Αυτό υποδηλώνει, ότι ο διευθυντής δε δρα μόνος του εντός μιας σχολικής μονάδας, αλλά σε απόλυτη συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά μέλη. Πιο κοντά στον διευθυντή είναι οι εκπαιδευτικοί, οι δάσκαλοι που

απαρτίζουν το σχολείο και είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αλλά και με τον διευθυντή. Ο ρόλος, λοιπόν, του διευθυντή δε στηρίζεται στο «εγώ», αλλά στο «εμείς». Για την αποτελεσματική λειτουργία μια σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, είναι αναγκαίο ο ρόλος του διευθυντή να συνδέεται με τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Όταν οι αποφάσεις προέρχονται από την κορυφή της σχολικής μονάδας, τα παιδιά ακολουθούν πιο εύκολα τις γραμμές που χαράσσονται και εντάσσονται καλύτερα στο κοινωνικό σύνολο. Είναι πρόδηλο ότι, ο διευθυντής λειτουργεί περισσότερο καθοριστικά στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι περισσότερο υπεύθυνος για τη δημιουργία βιωματικών σχέσεων και τη μετάδοση στάσεων μέσα από αυτές. Στο σημείο αυτό, έχει διαχειριστικό και συντονιστικό ρόλο με την ευρύτερη έννοια του όρου και συμβάλλει στη θεσμοθέτηση του σχολείου με υγιείς κανόνες ξεπερνώντας κάθε εμπόδιο που καθυστερεί την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων στο σύνολό τους (Καψάλης, 2005).

Οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες, που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, είναι πολλοί, σύνθετοι και πολυδιάστατοι κι αυτό πολλές φορές καθιστά δύσκολο τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων. Όλα τα μέλη του σχολείου επιτελούν κάποιον συγκεκριμένο ρόλο, λειτουργούν υπό το πρίσμα συγκεκριμένων κανόνων και φροντίζουν για την αποτελεσματική λειτουργία του. Στην ειδική αγωγή, ο θεσμός του σχολείου ξεπερνά κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαμορφώνει ένα περιβάλλον, στο οποίο ο ρόλος των εκπαιδευτικών και ειδικότερα του διευθυντή, ενισχύονται σημαντικά κατά τρόπο, ώστε να υπάρξει ένα αποτελεσματικό σχολείο, το οποίο θα βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για να υπάρξει ένα αποτελεσματικό σχολείο, ο ρόλος του διευθυντή, μεταξύ άλλων, αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα, που άλλοτε επιδρά μεμονωμένα κι άλλοτε συνδυαστικά με άλλους παράγοντες. Άλλοι τέτοιοι παράγοντες, που επηρεάζουν ή αλληλεπιδρούν με τον ηγετικό ρόλο της ηγεσίας ή αλλιώς του διευθυντή, μπορεί να είναι η σταθερότητα του προσωπικού, η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Για το λόγο αυτό, ο διευθυντής, ως ηγέτης, πρέπει να ξεχωρίζεται για το θάρρος και την ετοιμότητά του συμβάλλοντας έτσι στην προώθηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ανωτέρω και εστιάζοντας στο ρόλο του διευθυντή και στη σημασία της δράσης του είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά σε δύο στοιχεία που ενθαρρύνουν την αποτελεσματική ηγεσία και λειτουργούν καθοριστικά στην οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Το πρώτο στοιχείο, αφορά στο γεγονός ότι ο διευθυντής

καθοδηγεί το προσωπικό σκόπιμα και συνειδητά προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Έχει ενεργό ρόλο και συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου βοηθώντας στην απλούστευση του έργου των δασκάλων. Στις περιπτώσεις σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο διευθυντής οφείλει να έχει πλήρης ενσυναίσθηση της κατάστασης και να προσαρμόζει την πολιτική του σχολείου με τις ανάγκες των παιδιών. Το δεύτερο στοιχείο, σχετίζεται με το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι εκπαιδευτικός και έχει ρόλο συντονιστή, καθοδηγητή, οργανωτή, λειτουργού, και επόπτη. Μεταξύ αυτών των διαστάσεων εμπλέκεται ως ηγετικό στέλεχος και ξεπερνά όλους τους ρόλους αποβλέποντας στην ορθή αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Σαΐτης, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, ο διευθυντής, όπως φυσικά και το υπόλοιπο προσωπικό, έχει και το ρόλο του ελεγκτή, με την έννοια ότι μελετά διαρκώς το σχολικό περιβάλλον, τις απαιτήσεις των παιδιών, την πρόοδο που διαγράφεται και τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι. Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη ενός παιδιού, ειδικά δε, αν πρόκειται για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά αυτά να έρχονται σε επαφή με ανθρώπους ικανούς, που ξέρουν να διαχειριστούν ένα πρόβλημα, να δώσουν μια κατεύθυνση και να παράσχουν υποστήριξη. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης, κατά την οποία τα παιδιά θέτουν βάσεις για την εξέλιξή τους και την ένταξή τους στην κοινωνία και αυτός είναι ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και λίγο περισσότερο ο διευθυντής αξιολογεί την πορεία τους εντός και εκτός της σχολικής μονάδας μελετώντας την συμπεριφορά τους, τη στάση τους. Υπάρχουν περιπτώσεις, όμως, όπου ο ρόλος του διευθυντή έρχεται σε σύγκρουση με ευρύτερες δυσλειτουργίες που αφορούν το διοικητικό μηχανισμό της σχολικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να πέφτει η απόδοση και λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας. Στα πλαίσια του ρόλου του διευθυντή, ορισμένα προβλήματα, που μπορούν να πλήξουν τη δράση του και την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων του, μπορεί να είναι (Σαΐτης, 2005):

- Η περιορισμένη σταθερότητα της σχολικής ηγεσίας. Ο ρόλος του διευθυντή πλήττεται, όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό μετακινείται από τη μία σχολική μονάδα στην άλλη. Η μονιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού συμβάλλει στη σύναψη χρόνιων σχέσεων και βελτιώνει τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών. Όταν πρόκειται για παιδιά μικρής ηλικίας με ειδικές ανάγκες, ένας εκπαιδευτικός, που είναι μόνιμος σε μια σχολική μονάδα, μπορεί να παρακολουθεί την πορεία

ενός παιδιού, γνωρίζει το ιστορικό του και είναι σε θέση να προσφέρει τι χρειάζεται το παιδί, γιατί το έχει βιώσει για αρκετό καιρό και ξέρει τις αδυναμίες του, το οικογενειακό του περιβάλλον, τις αντιδράσεις. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες «αλλάζει χέρια», είναι περισσότερο χρονοβόρο να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίσει το παιδί και χρειάζεται χρόνο μέχρι να μάθει όλες του τις αδυναμίες, τον τρόπο που σκέφτεται και λειτουργεί.

- Η ασαφής εκχώρηση ευθύνης σε διευθυντές. Πολλές φορές, υπάρχουν περιπτώσεις, όπου τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή μια σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, αλλά και γενικότερα, δεν καθορίζονται με απόλυτη σαφήνεια και ακρίβεια, με αποτέλεσμα ο ρόλος του διευθυντή να μην είναι ορθός. Αυτό μπορεί να συνεπάγεται σύγχυση της σχολικής διοίκησης και λειτουργίας, ελλιπή οργανωτική δομή και άστοχες αποφάσεις.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι βασικές αρχές της οργάνωσης, της διοίκησης και του μανατζμεντ εφαρμόζονται σημαντικά στο χώρο της εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια καλύτερης και αποτελεσματικότερης λειτουργίας του. Το γεγονός αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για πολλούς θεωρητικούς, ερευνητές και μελετητές, οι οποίοι εξετάζουν διαρκώς το ρόλο της ηγεσίας και της επιρροής της στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση της ειδικής αγωγής, ο ρόλος της ηγεσίας κρίνεται ότι είναι περισσότερο σημαντικό, ειδικά δε, όταν γίνεται λόγος για την περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφορικά με τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, είναι ανατίρρητο το γεγονός, ότι το περιβάλλον του σχολείου επηρεάζεται έντονα από τη διοίκηση και τα χαρακτηριστικά που αυτή φέρει. Κάνοντας λόγο για τη διοίκηση και ηγεσία μιας σχολικής μονάδας γίνεται άμεση αναφορά στον διευθυντή, ο οποίος, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ηγεσίας του σχολείου, οφείλει να φέρει ορισμένα χαρακτηριστικά γνώρισμα. Ειδικότερα, οφείλει (Μητροπούλου, 2009):

1. Να είναι δυναμική προσωπικότητα.
2. Να καθορίζει υψηλούς στόχους.
3. Να έχει επικοινωνιακά χαρίσματα και δημοκρατικές αρετές.
4. Να διαθέτει ανθρωπιστικά ιδεώδη.
5. Έχει όραμα και να προσβλέπει στην παροχή ίσων δικαιωμάτων.
6. Είναι επιστημονικά καταρτισμένος σε θέματα συμβουλευτικής υποστήριξης.

7. Να διαθέτει γνώσεις σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων.
8. Να επιβλέπει, να συντονίζει και να καθοδηγεί το εκπαιδευτικό προσωπικό.
9. Να είναι υπεύθυνος, οργανωτικός και καλός στον προγραμματισμό.
10. Να είναι δραστήριος και να συνεργάζεται με άλλους διευθυντές, ανεξάρτητα αν προέρχονται από την ειδική ή γενική αγωγή.
11. Να φροντίζει για την κατάσταση των κτιρίων και την ευρύτερη υποδομή της σχολικής μονάδας.
12. Να προάγει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας.
13. Να είναι ευέλικτος, να προσαρμόζεται γρήγορα και να έχει τάσεις αυτοκριτικής και αυτοπροσδιορισμού, τόσο σαν ηγέτης, όσο και σαν άνθρωπος.

Λόγω της φύσης των ειδικών σχολείων κι ακόμα περισσότερων εκείνων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν ιδιαιτερότητες που χρήζουν προσεκτικής αντιμετώπισης και διοίκησης. Είναι λογικό και αποτελεί, αναμφίβολα, αναγκαία προϋπόθεση ένα διευθυντή να μπορεί να έχει τα ανωτέρω διοικητικά και ηγετικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να δύνανται να επιτευχθούν με επιτυχία οι αντικειμενικοί στόχοι της σχολικής μονάδας, καθώς, εφαρμόζοντας τις αρχές που διέπουν την επιστήμη της διοίκησης, ενδυναμώνεται το εκπαιδευτικό έργο και η σχολική μονάδα μετατρέπεται αυτομάτως σε έναν αποτελεσματικό, παραγωγικό και αποδοτικό οργανισμό μάθησης (Πασιαρδής, 2001).

## **2.4 Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων**

Σε σύνδεση με όλα τα ανωτέρω, εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο σύλλογος διδασκόντων. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με όποια σχέση εργασίας κι αν αυτοί υπηρετούν και συνιστά το όργανο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας που συμμετέχει στην άσκηση διοίκησης. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και ειδικότερα τον Ν. 1566/85, κεφ. Δ, άρθρο 11, η καθημερινή διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκείται από τον/τη διευθυντή/ντρια και τον/την υποδιευθυντή/ντρια, ως μονομελή όργανα και το σύλλογο διδασκόντων, ως πολυμελές όργανο.

Ως εκ τούτου, οι ανωτέρω αποτελούν τα θεσμικά όργανα διοίκησης που καθορίζουν τη στρατηγική ανάπτυξης του σχολείου. Όπως επισημαίνουν ορισμένοι μελετητές, από λειτουργικής πλευράς, ένα συλλογικό όργανο δεν είναι απλά ένα άθροισμα ατόμων, αλλά ένα

σύνολο το οποίο αλληλοεπηρεάζεται, επικοινωνεί και λειτουργεί με συλλογική συνείδηση για την επίτευξη κάποιου στόχου. Αναφορικά με το ρόλο και το έργο του συλλόγου διδασκόντων, βασική μέριμνα είναι η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης μέσα από ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Όταν εξετάζονται μαθητικά θέματα από τον σύλλογο, μετέχουν στη σύνθεσή του και δύο εκπρόσωποι των μαθητών, οι οποίοι ορίζονται από το συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων, κάτι που ισχύει μόνο για περιπτώσεις σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, ο σύλλογος διδασκόντων, αποκτά αντιπροσωπευτική σύνθεση, συνδέεται με τη λειτουργία και την οργάνωση της σχολικής μονάδας και αποτελεί στοιχείο εκδημοκρατισμού στη διοίκηση των μονάδων αυτών. Σύμφωνα με τον Μπουρή, (2007), ο σύλλογος διδασκόντων επιτελεί έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης σε τρία κυρίως πεδία, τα οποία είναι:

- Ψυχοπαιδαγωγικό: Φροντίζει για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων καθώς και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.
- Αξιακό: Ενδιαφέρεται για τη συναισθηματική καλλιέργεια καθώς και την υιοθέτηση στάσεων και αξιών, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν θετικές στάσεις για τη ζωή και την κοινωνία.
- Ψυχοκινητικό: Συντελεί στην ανάπτυξη και τη διερεύνηση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να μπορούν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 201/1998, μερικές από τις βασικές αρμοδιότητες που έχει ο σύλλογος διδασκόντων είναι:

- Χαράζει κατευθύνσεις για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής έχοντας καθοριστικές αποφασιστικές, διαχειριστικές και γνωμοδοτικές αρμοδιότητες.
- Υλοποιεί προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής, που μπορεί να χρειαστούν ορισμένοι μαθητές(ενισχυτική διδασκαλία).
- Μεριμνά για τις επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών.
- Προγραμματίζει, οργανώνει, παρακολουθεί και αξιολογεί το έργο του.
- Παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής μαθητών, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Ανανεώνει και αξιοποιεί τα εποπτικά μέσα, που έχει στη διάθεσή του, και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

- Εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής, γενικής και ειδικής.
- Κατά την έναρξη του σχολικού έτους, συνεδριάζει για τη σύνταξη του προγραμματισμού και δύναται να καλεί στελέχη του ΠΕΚΕΣ, του ΚΕΣΥ ή του ΚΕΑ, μέλη ΔΕΠ ή εκπροσώπους επιστημονικών, κοινωνικών ή πολιτιστικών φορέων, που κατά την κρίση του θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου σχεδίου δράσης για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού έργου.
- Διαμορφώνει τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη του τις προτάσεις των μαθητών και των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, καθώς η τήρησή του αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και εδράζεται στις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της ελευθερίας έκφρασης και της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους στη μάθηση.
- Στοχεύει στη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία, αναπτύσσει δεσμούς συνεργασίας με τοπικούς οργανισμούς και επιδιώκει διασύνδεση με πανεπιστημιακά ιδρύματα και υποστηρικτικές δομές της οικείας διοικητικής περιφέρειας, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, με σκοπό να αποτελέσουν υποστηρικτικό βραχίονα του σχολείου.

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων έχει αναβαθμιστεί και οι αρμοδιότητες των μελών του έχουν αυξηθεί. Τόσο στην γενική, όσο και την ειδική αγωγή, οι αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων έχουν ενισχυθεί. Για παράδειγμα, για να παραπεμφθεί μαθητής στο ΚΕΣΥ χρειάζεται και πρακτικό σύλλογο διδασκόντων, πράγμα που δεν υπήρχε στο παρελθόν. Επιπλέον, τουλάχιστον τρεις φορές, στην έναρξη, στη μέση και στη λήξη του διδακτικού έτους, αναλαμβάνει την ευθύνη να προγραμματίζει συλλογικά και να αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται στο σχολείο. Ο σύλλογος εντοπίζει τα σημεία υπεροχής, τα προβλήματα και τις αδυναμίες, που προέκυψαν κατά την υλοποίηση δράσεων και αποτιμά το συνολικό εκπαιδευτικό έργο, εστιάζοντας στην επίλυση προβλημάτων που προέκυψαν, αναδιατυπώνοντας ή/και αναπλαισιώνοντας τους στόχους του αρχικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Οι αλλαγές αυτές έγιναν στα πλαίσια του σχεδίου Νόμου 4547/18 και περιελάμβανε την προώθηση νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



## 2.5 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα στελέχη της διοίκησης

Στο σχολικό περιβάλλον υπάρχει άμεση σχέση όλων των εκπαιδευτικών μελών, γιατί αναπτύσσονται αλληλένδετες σχέσεις που αποσκοπούν σε ένα κοινό όραμα. Κάθε μέλος έχει το δικό του ρόλο και επιτελεί συγκεκριμένα καθήκοντα. Βιώνει συγκεκριμένες εμπειρίες και χρησιμοποιεί τις γνώσεις που έχει σε πρακτικό επίπεδο, ώστε να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να διαμορφώσει μια καθημερινότητα που θα είναι ευνοϊκή και φιλική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα ιδιαίτερο μέρος των εμπλεκόμενων μερών του σχολείου, γιατί ο ατομικός και ταυτόχρονα συλλογικός τους ρόλος απέναντι σε αυτό διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τη σχέση τους με τον διευθυντή και τις προσδοκίες που έχουν τα διοικητικά στελέχη και περισσότερο από τον διευθυντή. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες, ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ ειδικός και διαμορφώνεται από ένα σύνολο κανόνων, αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων που φέρει αυτή καθαυτή η θέση του διευθυντή. Πρόκειται ουσιαστικά για θέση εξουσίας, η οποία, ανεξάρτητα με το πρόσωπο που την καλύπτει, είναι συνυφασμένη με κάποια καθήκοντα και κάποιες δραστηριότητες. Ο διευθυντής έχει υπεύθυνο ρόλο και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διάφορων ομάδων και των υποσυστημάτων που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα (Σαγρή και Βουρνάκα, 2015).

Ανάλογα με τον τρόπο που δραστηριοποιείται ο διευθυντής και τις αποφάσεις που παίρνει σε συλλογικό επίπεδο επηρεάζονται αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά, ο τρόπος διδασκαλίας, η δομή της σχολικής μονάδας και η λειτουργία της. Όταν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον διευθυντή ως ηγετικό στέλεχος της σχολικής μονάδας να συμπεριφέρεται κάτω από ένα συγκεκριμένο μανδύα αποφάσεων και επιλογών τότε, εμμέσως πλην σαφώς, αναδεικνύονται κάποιες επίκτητες προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, οι οποίες μπορεί να συνδέονται με συναισθήματα σιγουριάς, ασφάλειας, ανασφάλειας, ελπίδας, ικανοποίησης ή ακόμη και φόβου. Μέσα από τη ζύμωση που γίνεται στο σχολικό περιβάλλον της ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί έχουν μελετήσει το κλίμα που επικρατεί, έχουν εντοπίσει τυχόν ελλείψεις και αστοχίες, έχουν αντιληφθεί τις ικανότητες του διευθυντή και κατά κάποιο τρόπο περιμένουν να δουν αποτελέσματα από τη δράση του. Πρόκειται, ουσιαστικά, για την άποψη που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί για τον διευθυντή και τον τρόπο που αυτός οφείλει να συμπεριφέρεται και να λειτουργεί στα πλαίσια της σχολικής μονάδας που ηγείται (Μπασέτας, 2010).

Οι δεξιότητες και ικανότητες του διευθυντή αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα που επιδρά στη δημιουργία προσδοκιών για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί περιμένουν

από τον διευθυντή να είναι οργανωτικός και συνεπής. Περιμένουν να συντονίζει σωστά και αποτελεσματικά το σύνολο των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας και να επεμβαίνει όπου και όπως χρειάζεται. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι διαταραχές που παρουσιάζουν οι μικροί μαθητές είναι ποικιλόμορφες κι αυτός είναι ένας άλλος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τον διευθυντή και δίνει έμφαση στη συλλογικότητα και την ενότητα, καθώς ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός λειτουργικού σχολείου είναι το κλίμα συνεργασίας και αμοιβαιότητας (Αργυροπούλου και Συμεωνίδης, 2017).

Ο τομέας της ειδικής αγωγής είναι δύσκολος και πολλές φορές παρουσιάζονται προβλήματα στη διαχείριση καταστάσεων και περιπτώσεων μαθητών, κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί φορτίζονται συναισθηματικά, βιώνουν έντονο άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και σχετική αδυναμία να ανταποκριθούν στις υφιστάμενες απαιτήσεις. Για αυτούς τους λόγους, οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τα στελέχη της διοίκησης και ειδικότερα από τον διευθυντή να διαμορφώνει ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί θα συνυπάρχουν αρμονικά. Προσδοκούν από το διευθυντή να ικανοποιεί τις ανάγκες τους, να ακούει τα παράπονά τους, να δείχνει ενδιαφέρον για τους προβληματισμούς τους, να τους ενθαρρύνει και να τονώνει το ηθικό τους μέσα από επιβραβεύσεις ή την παροχή κινήτρων. Εξάλλου, είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό να νοιώθει ικανοποίηση, να αισθάνεται ότι προσφέρει και να αναγνωρίζεται το έργο του τόσο εντός της σχολικής μονάδας, όσο και γενικότερα στην κοινωνία. Αυτό έχει να κάνει με το βαθμό στον οποίο η στάση του διευθυντή είναι αξιοκρατική, δίκαιη και σύννομη προς όλους, με τον τρόπο που αυτός κατανέμει τις εργασίες του σχολείου και με τον τρόπο που παρέχει καθοδήγηση σε διοικητικά, εκπαιδευτικά ή και άλλα θέματα (Γουρναρόπουλος, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ανωτέρω, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής οφείλει να συναισθάνεται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να αναγνωρίζει το έργο τους, να κατανοεί τις αδυναμίες τους και να λαμβάνει σημαντικά υπόψη του τις προσδοκίες τους από το πρόσωπό του, ώστε εν τέλει να βελτιώνει τον ηγετικό του ρόλο και να ενισχύει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

## **2.6 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Ο ρόλος του διευθυντή είναι αναμφίβολα σημαντικός και καθοριστικός για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου. Εξίσου σημαντικός όμως είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ειδικά δε όταν πρόκειται για τα σχολεία ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η κρισιμότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών εντοπίζεται σε ένα ευρύ πεδίο καθηκόντων και δραστηριοτήτων τόσο εντός του σχολείου, όσο και εκτός αυτού, γιατί η δράση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον. Αν ίσχυε αυτό, ένας εκπαιδευτικός θα έπρεπε να βλέπει την δουλειά του τελείως τυποποιημένα. Θα έπρεπε να εργάζεται σε κάποια χωρικά όρια και για συγκεκριμένες ώρες και μόλις αποχωρεί από τη σχολική μονάδα να μην τον ενδιαφέρει τίποτα από τη δουλειά του ή οτιδήποτε έχει σχέση με το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Αυτό, όμως, στην πραγματικότητα δεν ισχύει, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ευθύνη που έχουν σε εκπαιδευτικά πλαίσια και απασχολούνται σε σειρά ερωτημάτων και ζητήματα που στοχεύουν στη βελτίωση του σχολείου (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008).

Ο εκπαιδευτικός, καλείται να αναλάβει και να υλοποιήσει ένα πολύ μεγάλο έργο, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, το οποίο προϋποθέτει τη μεσολάβηση όλων των εκπαιδευτικών και την χρήση όλων των ικανοτήτων που έχουν. Χωρίς καμιά αμφιβολία, κάθε εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζει τι πρέπει να κάνει και κατανοεί τη μεγάλη ευθύνη που φέρει απέναντι σε αυτό που έχει επιλέξει ή σε εκείνο που του έχει ανατεθεί να κάνει. Στα πλαίσια κατανόησης του ρόλου των εκπαιδευτικών είναι σημαντικά αναγκαίο να γίνει αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν μεγάλη βαρύτητα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, προκειμένου να γίνει επιτυχής ένταξη αυτών στη σχολική μονάδα. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι πολλοί ερευνητές πιστεύουν πως η κοινωνία απέχει πολύ από ένα ειδικό σχολείο που θα εξασφαλίζει την επιτυχημένη ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και θα προάγει τον σεβασμό προς αυτά, την ελεύθερη έκφραση, το κλίμα ευχαρίστησης, χαράς και ικανοποίησής τους. (Μπιτζαράκης, 2008).

Μεταξύ της δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι αρκετά ιδιαίτερη και απαιτητική και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν όλες τις γνώσεις που έχουν και όλες τις δεξιότητές τους. Θα μπορούσε εύκολα να πει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιτελούν έναν συγκεκριμένο ρόλο κι ότι ο σκοπός που έχουν είναι πολυδιάστατος και πολυσύνθετος. Σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, οι εκπαιδευτικοί, όντως έχουν πολλές υποχρεώσεις και καθήκοντα, πάντα, φυσικά σε συνάρτηση με τα παιδιά, τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά μέλη και την κοινωνία. Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί τόσο μεταξύ τους, αλλά ειδικότερα με τα παιδιά είναι στενές, επειδή περνούν πολλές ώρες μαζί και αλληλεπιδρούν διαρκώς. Τα παιδιά αλλάζουν, εξελίσσονται και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να τροποποιούν την αντιμετώπιση που δείχνουν προς τα παιδιά και

τη στάση τους απέναντί τους. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, της ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα πρέπει (Hall, 2007):

- Να συμβάλλουν στην επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθόσον το σχολείο και κυρίως το νηπιαγωγείο, αποτελεί για αυτά ένα νέο, πρωτόγνωρο περιβάλλον.
- Να υποστηρίζουν τα παιδιά με κάθε μέσο και τρόπο βασιζόμενοι στη γνώση, την εμπειρία και τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού.
- Να μαθαίνουν στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, τη γραφή, την ακοή, την επικοινωνία, όσο είναι εφικτό.
- Να δίνουν έμφαση στις δυνατότητες των παιδιών και να μη μένουν μονάχα στις ιδιαιτερότητές τους, γιατί έτσι περιορίζεται η ενεργή συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου.
- Να έχουν τον ρόλο του κοινωνιολόγου. Αυτό σημαίνει, ότι θα πρέπει να μελετούν τη φύση της σχολικής οργάνωσης, τις τάσεις της κοινωνίας, τον ρόλο των γονέων και άλλων εμπλεκόμενων μερών, ώστε να δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικά προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών.
- Να φροντίζουν να επιμορφώνονται διαρκώς σε διάφορα ζητήματα, κοινωνικά, ψυχολογικά, εκπαιδευτικά κ.α. Λαμβάνοντας πληροφορίες από διάφορες επιστήμες, ένας εκπαιδευτικός διευρύνει τους ορίζοντές του, εμπλουτίζει τις γνώσεις του και είναι σε καλύτερη θέση να οργανώνει περισσότερο αποδοτικά τη διδασκαλία του, εφαρμόζοντας νέες πρακτικές και ενσωματώνοντας νέες τεχνικές στη σχέση του με τα παιδιά.
- Να οδηγούν τα παιδιά σε μία σταδιακή κοινωνικοποίηση ακολουθώντας μια ενταξιακή πολιτική που δεν επηρεάζει την ψυχοσωματική κατάσταση αυτών.
- Να συνεργάζονται σωστά με άλλα μέλη της σχολικής μονάδας, όπως είναι ο διευθυντής για θέματα εκπαιδευτικού και διοικητικού χαρακτήρα, όπως είναι η σύνταξη του ωρολογίου και εβδομαδιαίου προγράμματος, η ενημέρωση του φακέλου των παιδιών, η επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς συγκεκριμένων περιπτώσεων μαθητών.
- Να προωθούν ιδέες που προάγουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και διαμορφώνουν κουλτούρα που καταρρίπτει την αμφισβήτηση, την προκατάληψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

- Να συνάπτουν σχέσεις με τους γονείς των παιδιών. Τα παιδιά ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν ιδιαίτερη περίπτωση μελέτης, γιατί αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τα παιδιά της γενικής αγωγής. Λόγω των ιδιαιτεροτήτων που φέρουν, οι εκπαιδευτικοί έχουν χρέος να είναι πολύ προσεκτικοί, να παρατηρούν τη συμπεριφορά τους και να καταγράφουν την πρόοδό τους. Σε αυτό μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά οι γονείς παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς, που πιθανόν εκείνοι να καθυστερήσουν να αντιληφθούν
- Να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση με κάθε κόστος, προτρέποντας τα παιδιά να μάθουν να εκτιμούν τους εαυτούς τους, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να συνειδητοποιούν ότι ο χαρακτήρας του καθενός είναι πολυσήμαντος και μοναδικός.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν πολυδιάστατο ρόλο απέναντι στο σχολείο και στα παιδιά. Τα μεγαλύτερα όπλα των εκπαιδευτικών είναι η γνώση, η εμπειρία που διαθέτουν και η προθυμία για συνεχή επιμόρφωση και βελτίωση των δυνατοτήτων τους. Δεν είναι λογικό να απαιτεί κανείς όλα τα ανωτέρω από έναν εκπαιδευτικό με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας. Στην περίπτωση αυτή, η εμπειρία, που έχει, είναι μικρή και συνηθέστερα εφαρμόζονται οι γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών. Σε περιπτώσεις, όμως, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί στέκονται με εμφανώς διαφορετικό τρόπο απέναντι στα παιδιά, οικοδομούν διαφορετικά το πρόγραμμά τους και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους με περισσότερη βεβαιότητα. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι περισσότερο διευκολυντές, με την έννοια, ότι γεφυρώνουν την κοινωνία με το σχολείο και παρέχουν τα κίνητρα για να ενταχθεί ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στο σχολείο και να κοινωνικοποιηθεί στην συνέχεια. Παρέχουν όλα τα εφόδια και τις βάσεις, χαράσσουν κατευθυντήριες γραμμές και υποδεικνύουν τον δρόμο που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά, ώστε να έχουν μια επωφελή ακαδημαϊκή και κοινωνική έκβαση, αλλά και μια φυσιολογική ζωή (Γωνίδα, 2014).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΩΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ

## 3.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια έννοια πολυσύνθετη, πολυδιάστατη, πολυπαραγοντική και πολυδιάστατη και δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο να οριστεί. Σε κάθε περίπτωση, όταν επιχειρείται να αποσαφηνιστεί η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής είναι σημαντικό να μελετώνται προσεκτικά όλες οι παράμετροι με τις οποίες σχετίζεται και να εξετάζονται οι διαστάσεις που έχει. Ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής είναι καθοριστικός παράγοντας στη σχολική ζωή και ασκεί σημαντική επιρροή, ωστόσο κρίνεται επιτακτικό να προσδιοριστεί η έννοια αυτή, όσο γίνεται καλύτερα, ώστε να καταστεί εφικτό να γίνουν συσχετίσεις και να αποκωδικοποιηθεί η βαθύτερη σημασία της (Χαρούπιας, 2005).

Κατά καιρούς έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες για να οριστεί η γονεϊκή εμπλοκή και να διατυπωθεί η έννοιά της, γεγονός που αποτελεί απόδειξη, αφενός ότι δύσκολα μπορεί να οριστεί αντικειμενικά κι αφετέρου ότι μπορεί να δεχθεί πολλές προσεγγίσεις από διάφορους ερευνητές. Σύμφωνα με έναν ορισμό, ως γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται η ενασχόληση των γονέων με θέματα και δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την ζωή των παιδιών τους είτε πρόκειται για τις σχολικές είτε ευρύτερα τις κοινωνικές τους δραστηριότητες (Fan & Chen, 2001). Στην περίπτωση που γίνεται λόγος για το σχολείο, η γονεϊκή εμπλοκή αφορά δραστηριότητες, όπως είναι η επικοινωνία των γονέων με τους καθηγητές, με σκοπό να ενημερώνονται για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους και την ακαδημαϊκή τους πορεία, τη συμμετοχή των γονέων σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο, την υποστήριξη των γονέων και την διαμόρφωση προσδοκιών που αφορούν την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και την ολόπλευρη ολοκλήρωσή τους (Hill & Taylor, 2004).

Σύμφωνα με ένα άλλο εγχείρημα διατύπωσης του ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής από τους (Hill & Taylor, 2004), η γονεϊκή εμπλοκή έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη, περιλαμβάνει τις γονεϊκές αντιλήψεις και προσδοκίες για την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας, και η δεύτερη, περιλαμβάνει την συμπεριφορά των γονέων τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο, η οποία χαρακτηρίζεται πολυδιάστατη. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η γονεϊκή εμπλοκή δεν

περιορίζεται μονάχα στο σχολείο, αλλά επεκτείνεται στο οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή στο σπίτι, όπου οι γονείς έχουν την δυνατότητα να ασκήσουν σημαντική επιρροή στα παιδιά τους και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του χαρακτήρα τους. Στα πλαίσια αυτά, μερικές από τις δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετάσχουν οι γονείς είναι:

- Να διαβάσουν βιβλία στα παιδιά τους.
- Να τηρούν ακαδημαϊκή στάση και να αναπτύσσουν επικοινωνιακές σχέσεις με τα παιδιά τους.
- Να συζητούν με τα παιδιά, όσο είναι εφικτό για διάφορα θέματα που αφορούν τόσο το σχολείο, όσο και γενικότερα.
- Να αλληλεπιδρούν λεκτικά με τα παιδιά και να δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς μαζί τους.
- Να δείχνουν στοργή, αγάπη και ενδιαφέρον για τις επιθυμίες που έχουν.
- Να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες (σινεμά, βόλτες, επισκέψεις σε μουσεία) (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Σύμφωνα με μια άλλη προσπάθεια προσδιορισμού της γονεϊκής εμπλοκής που έκανε η Epstein (1995), περιγράφηκαν ορισμένοι τρόποι μέσα από τους οποίους οι γονείς είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους και τη σχολική τους επιτυχία. Οι τρόποι αυτοί αφορούν τα παρακάτω:

- **Άσκηση του γονεϊκού ρόλου.** Η ανατροφή των παιδιών είναι από τις σημαντικότερες παραμέτρους που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ένας γονέας. Στα πλαίσια αυτά, οι γονείς θα πρέπει να τροφοδοτούν τα παιδιά με τις απαραίτητες δεξιότητες, στο μέγιστο δυνατό, ώστε να βελτιώνεται η συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο και να ενισχύονται οι δεξιότητές τους. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες για τα οποία γίνεται λόγος στην παρούσα διπλωματική εργασία έχουν παραπάνω ανάγκη από αγάπη και στοργή, από καθοδήγηση και προσεκτικές προσεγγίσεις.
- **Επικοινωνία.** Μέσω της επικοινωνίας, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη δημιουργία αποτελεσματικών και επικοινωνιακών σχέσεων με τα παιδιά τους. Τόσο με την μεταξύ τους επικοινωνία, όσο και μέσω της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο, δίνεται η δυνατότητα να προληφθούν

σημαντικοί προβληματισμοί, να γίνει σωστή διαχείριση ενός προβλήματος, όταν αυτό εμφανιστεί και να παρασχεθεί καλύτερη ανατροφοδότηση στους γονείς, οι οποίοι, στη συνέχεια, θα είναι σε θέση να γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών τους, να κατανοούν τις απαιτήσεις που έχουν, αλλά και να αναγνωρίζουν τη σημασία των επιλογών που κάνουν για αυτά και τη σημασία της λήψης αποφάσεων που τα αφορά.

- **Εθελοντισμός.** Στα πλαίσια προσδιορισμού της γονεϊκής εμπλοκής, ο εθελοντισμός φαίνεται ότι αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο για την ανάπτυξη επικοδομητικών σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Όπως είναι γνωστό, τα σχολεία ακολουθούν φυσιολογικά τα πρόγραμμά τους και είναι σε επαφή με τους γονείς, τόσο όταν εμφανίζεται κάποιο πρόβλημα, όσο και γενικότερα. Εκτός από τα πλαίσια αυτά, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα της επιλογής να βρίσκονται σε στενότερη σχέση με το σχολείο. Μπορούν να αναμειγνύονται στις σχολικές δραστηριότητες, να συμμετέχουν εθελοντικά σε αυτές και έτσι να έρχονται πιο κοντά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, να κατανοούν τη φύση και το πλαίσιο αναγκών των παιδιών τους, αλλά ακόμη να κατανοούν τη σημασία της εθελοντικής προσφοράς και τα οφέλη της για το κοινωνικό σύνολο.
- **Μάθηση στο σπίτι.** Από το σπίτι, οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Μπορούν να αφιερώνουν σημαντικό από τον χρόνο τους για να υποστηρίξουν τα παιδιά και να τα ενθαρρύνουν. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται τους γονείς δίπλα τους σε κάθε στιγμή, αλλά στο σπίτι η αναγκαιότητα αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία. Μέσα από την καθοδήγηση και την υποστήριξη που παρέχεται στο σπίτι, τα παιδιά έρχονται ένα βήμα πιο κοντά στο δικαίωμα της μάθησης, ενημερώνονται καλύτερα για την πορεία των παιδιών τους και είναι σε θέση να υιοθετήσουν πρακτικές υποστήριξης των παιδιών που δεν θα μπορούσαν να υιοθετήσουν υπό άλλες συνθήκες.
- **Λήψη αποφάσεων.** Επιχειρώντας να προσδιοριστεί η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, δόθηκε βαρύτητα στη λήψη αποφάσεων. Είναι σημαντικό οι γονείς να συμμετέχουν στο σχολείο, να εμπλέκονται ενεργά με τους εκπαιδευτικούς συλλόγους και συμβούλια και να επεξεργάζονται την έννοια και σημασία της λήψης αποφάσεων. Όταν οι γονείς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, τα παιδιά έχουν το πλεονέκτημα να επωφεληθούν σημαντικά, καθόσον επωφελούνται πρώτα οι ίδιοι οι γονείς.
- **Συνεργασία με την κοινότητα.** Όταν οι γονείς εμπλέκονται σε κοινωνικές δραστηριότητες και έρχονται σε επαφή με την κοινότητα, είναι σε θέση να



αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο των παιδιών τους, των ιδιαιτεροτήτων που φέρουν και να έχουν μια προοπτική για τον πραγματικό κόσμο σε συνάρτηση με τη ζωή των παιδιών τους.

Η γονεϊκή εμπλοκή χρησιμοποιείται ως ορολογία για να περιγραφεί η δράση των γονέων εντός και εκτός σπιτιού. Βασίζεται στη σύναψη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά και μεταξύ των γονέων και των παιδιών η οποία διέπεται από αγάπη, κατανόηση, σεβασμό, διαρκή αλληλεπίδραση, σεβασμό, εκτίμηση και όλα αυτά με επίκεντρο τα παιδιά, την καλύτερη της σχολικής τους ζωής και την αξιοποίηση ευκαιριών προς όφελός τους. Θα ήταν παράλογο αν ισχυριζόταν κανείς ότι η οικογένεια δε διαδραματίζει έναν καίριο ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών και ειδικότερα των παιδιών με ειδικές ανάγκες και εάν πίστευε ότι οι πρακτικές που ακολουθούνται στο σπίτι και στο σχολείο από την πλευρά των γονέων δεν υποκινούνται από το ενδιαφέρον των γονέων για την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία και την βελτίωση των συνθηκών ζωής τους (Ζερβουδάκη, 2011).

### **3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή**

Η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται άρρηκτα με το σχολείο, καθώς οι γονείς μπορούν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να προσφέρουν υποστήριξη και βοήθεια με τον τρόπο τους. Ο τρόπος, όμως, που επιδρούν οι γονείς στην πρόοδο των παιδιών τους και στον τρόπο που αυτά αναπτύσσονται επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες, οι οποίοι, εμμέσως πλην σαφώς, υπονομεύουν την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής και επηρεάζουν μακροπρόθεσμα την αξία του σχολείου (Αγγελοπούλου, 2009). Οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταση και το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής μπορούν να συνοψιστούν στους παρακάτω:

- *Το φύλο του γονέα.* Αποτελεί κοινή παραδοχή, ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο κοντά στα παιδιά από ότι οι άνδρες, ίσως, γιατί ο ρόλος τους είναι συνυφασμένος με τα κοινωνικά πρότυπα που επικρατούν, αλλά το πιο σημαντικό, επειδή παρεμβαίνει η έννοια της μητρότητας. Η μητέρα τείνει να έχει στενότερη σχέση με τα παιδιά σε σχέση με τον πατέρα ο οποίος συνδέεται περισσότερο με την έννοια

της εργασίας, καθώς είναι εκείνος που στερεοτυπικά αναλαμβάνει να εργαστεί και να καλύψει τις περισσότερες υποχρεώσεις του σπιτιού. Παρότι τα τελευταία χρόνια, το ανδρικό φύλο έχει εστιάσει περισσότερο στα παιδιά και φαίνεται να έχει εμπλακεί με την εκπαιδευτική τους ζωή, εντούτοις, η μεταβλητή του φύλου δεν παύει να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο (Καστανίδου, 2000).

- *Η ηλικία του παιδιού.* Τα παιδιά διαφέρουν ως προς την ηλικία και τον τρόπο που συμπεριφέρονται στο σχολείο. Αναφορικά με την μεταβλητή της ηλικίας, η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μεγαλύτερη, όταν τα παιδιά είναι σε μικρή ηλικία, πιθανότατα, γιατί πιστεύουν ότι σε μικρή ηλικία η παρουσία και συμβολή των γονέων είναι περισσότερο σημαντική από όταν τα παιδιά είναι μεγαλύτερα. Κατά συνέπεια, η γονεϊκή εμπλοκή κρίνεται ότι είναι περισσότερο εμφανής και αποτελεσματική κατά τις πρώτες σχολικές τάξεις και λιγότερο εμφανής στις μεγαλύτερες τάξεις (Καστανίδου, 2000).
- *Το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των γονέων.* Η γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται σημαντικά από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των γονέων. Όταν, για παράδειγμα, οι γονείς βιώνουν ένα δυσμενές οικονομικό περιβάλλον και συνθήκες φτώχειας, είναι πιθανόν να μην εμπλέκονται στην εκπαίδευση ιδιαίτερα αισθητά. Υπάρχει περίπτωση να νιώθουν αποξενωμένοι, κοινωνικά αποκλεισμένοι, μειονεξία και να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση για τον εαυτό τους, αλλά και τα παιδιά τους. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι μπορεί να ασχολούνται με τα παιδιά τους και τις ιδιαιτερότητες που αυτά φέρουν, αλλά να μην εμπλέκονται με το σχολείο, να απέχουν από αυτό, να μην έρχονται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς και να εγκλωβίζονται σε ένα πλαίσιο αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία ενδεχομένως μεταφέρουν και στα παιδιά τους (Πλαδή, 2005).
- *Η προσωπικότητα του παιδιού.* Η προσωπικότητα είναι μια έννοια που διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο. Όταν γίνεται λόγος για τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι πρόκειται για προσωπικότητες που δεν έχουν διαμορφωθεί ακόμη. Σε πολλές περιπτώσεις παιδιών παρατηρούνται ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που δημιουργούν προβλήματα στην τάξη και επηρεάζουν την ισορροπία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυτό είναι περισσότερο πιθανό να συμβεί και αντιμετωπιστεί. Αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την επέμβαση των γονέων, η οποία κρίνεται αναγκαία και η οποία προσαρμόζεται κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση του προβλήματος που εκδηλώνεται (Ασλανίδου & Τοσπά, 2008).

- *Η σχέση γονέων δασκάλων.* Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η σχέση που διέπει τους γονείς με τους δασκάλους. Υπό το πρίσμα αυτής της σχέσης αναπτύσσονται τυπικές και άτυπες σχέσεις, επίσημες και ανεπίσημες, από τις οποίες οι πρώτες έχουν να κάνουν με την παρουσία των γονέων στις ενημερωτικές εκδηλώσεις του σχολείου και οι δεύτερες με τη σχέση που αναπτύσσουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Καστανίδου, 2000).
- *Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.* Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αφορά σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα αν κάποια από αυτά ήρθαν στη ζωή με κάποιες ιδιαιτερότητες ή όχι. Η πορεία αυτών των παιδιών στο σχολείο και ο βαθμός στον οποίο υποστηρίζονται από τους γονείς τους έχει σημαντικά να κάνει με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Αν, για παράδειγμα, οι γονείς έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον ίδιο τρόπο που θα εμπλέκονταν, αν είχαν την εκπαιδευτική κατάρτιση, τις απαραίτητες γνώσεις και μόρφωση (Taratori – Tsalkatidou, 2003).
- *Ψυχολογικοί παράγοντες.* Οι παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχολογία έχουν εξίσου σημαντική επιρροή στο βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο. Θα έλεγε κανείς ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες μπορούν να εμφανίζουν ψυχολογική εξουθένωση βιώνοντας καταστάσεις στο σπίτι και νιώθοντας άβολα για τα παιδιά τους. Γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες μπορεί να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, από τα οποία άλλα εξωτερικεύουν και άλλα όχι. Οι ψυχολογικοί παράγοντες, όμως, μπορεί να σχετίζονται και με τυχόν αρνητικές εμπειρίες των γονέων αυτών καθ'αυτών κατά την παιδική τους ηλικία. Έχει αποδειχθεί ότι ένα παιδί που βιώνει αρνητικές εμπειρίες στην παιδική ηλικία έχει αυξημένες πιθανότητες να μην έχει ψυχική ανθεκτικότητα και να διατηρήσει τις εμπειρίες αυτές για το υπόλοιπο της ζωής του (Cermakova et al., 2018).
- *Η στάση του σχολείου και των εκπαιδευτικών.* Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου οι γονείς προσεγγίζουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους, επικοινωνούν με το σχολείο και δείχνουν προθυμία να αναπτύξουν μια καλή σχέση με αυτό. Στην περίπτωση αυτή, όμως, υπάρχει η πιθανότητα το σχολείο να μην αδιαφορεί για τους μαθητές ως προέκταση της κακής συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι μεγάλη, οι γονείς αποθαρρύνονται και γίνονται αντιληπτοί, ως συνεργάτες που μπορούν να προσφέρουν στην σχολική επίδοση των παιδιών (Wolfendale & Bastiani, 2000).

### 3.3 Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και ειδική αγωγή

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού (Γεωργίου, 2000). Παρότι, πολλές φορές, μια τέτοια συνεργασία μπορεί να φαίνεται και να είναι δύσκολη ή προβληματική, λόγω των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, εντούτοις η δυνατότητα των γονέων να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνει τη δυνατότητα σε αυτούς να ασκούν έλεγχο όσον αφορά την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους και να διαμορφώνουν όσο γίνεται καλύτερη εικόνα για την ανάπτυξή τους. Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους (Greenwood & Hickman, 1991), αποδείχθηκε ότι πολλές φορές η γονεϊκή εμπλοκή συμβαίνει, επειδή κάποιοι γονείς έρχονται σε αντιδιαστολή με το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς, οι δεύτεροι, πιστεύουν ότι οι γονείς είναι μερικώς αδιάφοροι για θέματα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, είτε για λόγους περιορισμένου χρόνου λόγω υποχρεώσεων, είτε για λόγους έλλειψης γνώσεων και ικανοτήτων, είτε για λόγους αρνητικών εμπειριών, που σταδιακά μπορεί να αποκομίζουν από τη σχέση τους με το σχολείο.

Κατά συνέπεια όλων των ανωτέρω, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, δημιουργεί κάπως ιδιόμορφα και παρουσιάζεται ως απρόθυμο να μοιραστεί πληροφορίες για το σχολικό πρόγραμμα με τους γονείς των παιδιών, να μιλήσει για τις τεχνικές διδασκαλίας και θέματα που ανακύπτουν στα σχολικά πλαίσια. Αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους για τον οποίο έχει αλλάξει κατά καιρούς αρκετές φορές η νομοθεσία για τη γονεϊκή εμπλοκή. Σύμφωνα με το Ν. 2817/2000 και την Υπ. Απ. Γ6/10235/2002, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα αναλάβει την καθοδήγηση των παιδιών τους. Έχουν το δικαίωμα να εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να ζητούν πληροφορίες από το εκπαιδευτικό προσωπικό για το παιδί τους και αναφορά για την πρόοδό του και είναι εκείνοι που μπορούν να παίρνουν την τελική απόφαση που αφορά την εκπαίδευσή του.

Εξετάζοντας το χώρο της ειδικής αγωγής, έχει παρατηρηθεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή δεν υπήρξε ιδιαίτερα καθοριστική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς στο ξεκίνημα αυτής της προσπάθειας, να συμμετέχουν, δηλαδή, οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και να παρεμβαίνουν σε αυτή, οι γονείς εμφανίστηκαν είτε ως ανίκανοι να αναλάβουν ένα τέτοιο έργο, δηλαδή, την εξέλιξη των παιδιών τους, είτε ως αυτοδίδακτοι ειδικοί που δεν είχαν

σημαντική βοήθεια από τους γύρω τους, αλλά και γνώσεις σε προσωπικό επίπεδο (Τσιμπιδάκη, 2013).

Οι γονείς προσπάθησαν και προσπαθούν με δικά τους μέσα να καλύψουν αστοχίες του σχολείου, να καλύψουν τυχόν αδυναμίες και κενά, όμως για να το επιτύχουν αυτό βρέθηκαν αντιμέτωποι με ένα ιδιαίτερα σημαντικό εμπόδιο. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή καλύτερα τα περισσότερα από αυτά, απαιτούν ένα ειδικό πλαίσιο στήριξης και φροντίδας, το οποίο διαμορφώνεται σε κοινό παρονομαστή με ένα μεγάλο σύνολο ανθρώπων διαφόρων ειδικοτήτων (εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, κοινωνικές υπηρεσίες, κοινωνικού λειτουργοί, σύμβουλοι στήριξης, εθελοντές), ώστε να λάβουν την απαραίτητη καθοδήγηση, την κατάλληλη φροντίδα και τις αναγκαίες παροχές που θα τους εξασφαλίσουν στο μέγιστο δυνατό ένα σταθερό και υγιές μέλλον, αναφορικά πάντα με τις ανάγκες που έχουν (Αλαχιώτης, 2002).

Τα τελευταία χρόνια, το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής έχει επιφέρει σειρά διαφωνιών και αντιθέσεων που αφορά τόσο τους γονείς και την τάση τους να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται κατά κάποιο τρόπο για την αδιαφορία των γονέων, την ανικανότητά τους να εμπλακούν εποικοδομητικά στην εκπαίδευση και τον υπερβολικό ζήλο που δείχνουν, ο οποίος πολλές φορές αποτελεί τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τείνουν να αντιμετωπίζουν διάφορα διλήμματα αναφορικά με τον ρόλο των γονέων και τη σχέση που έχουν με αυτούς. Πολλές φορές δε εμφανίζονται συντηρητικοί και αναμένουν τους γονείς, περιμένουν να τους δουν να πράττουν και να αναλαμβάνουν δράση, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, να υιοθετούν ενεργή και όχι παθητική στάση απέναντι στο σχολείο και να μην ενδιαφέρονται μονάχα, όταν νιώθουν ότι μπορούν να ασκήσουν εξουσία και ηγεσία σε σχέση με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη (Seligman & Darling, 2007).

Από την άλλη πλευρά, οι γονείς δεν φαίνεται να συνεργάζονται σωστά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά το βλέπουν περισσότερο ανταγωνιστικά, χωρίς να υπάρχει ομαδικότητα και επιθυμία υλοποίησης κοινών δράσεων προς την κατεύθυνση υλοποίησης ενός κοινού στόχου. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν την ιδιαιτερότητα ότι φέρουν κάποιες συγκεκριμένες ανάγκες, οι οποίες, μάλιστα, διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Στην προκειμένη περίπτωση αναδεικνύεται ένα ακόμη σημαντικό θέμα για τους γονείς και ειδικότερα για τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών. Κάθε γονέας αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο την περίπτωση του παιδιού του, βιώνει διαφορετικές καταστάσεις, έχει διαφορετικό άγχος και προσεγγίζει διαφορετικά το παιδί του. Κατά συνέπεια, ο τρόπος που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία οι γονείς ποικίλει και δικαιολογείται σε μεγάλο βαθμό από τα ανωτέρω. Παρότι, η

γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο δεν είναι η καλύτερη και οι γονείς αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως ανταγωνιστή, εντούτοις, μπορεί να προσφέρει αξιολογικά αποτελέσματα στα σχολεία και τους χώρους της Ειδικής Αγωγής και να δημιουργήσει ένα όσο γίνεται σταθερό και υγιές περιβάλλον ικανό να καθοδηγήσει τα παιδιά και να προσφέρει τις αναγκαίες παροχές που χρειάζονται (Rooney, 2002).

Έρευνα που πραγματοποίησε η Τσιμπιδάκη, (2013), προκειμένου να διερευνήσει την επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά και το εκπαιδευτικό προσωπικό, έδειξε ότι οι γονείς έχουν την τάση να ακολουθούν τις συμβουλές των ειδικών σε σημαντικό ποσοστό, χωρίς, ωστόσο, να έγινε αναφορά για τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ τους. Αξιοπρόσεκτο εύρημα της έρευνας αυτής ήταν το γεγονός ότι οι μητέρες συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία από ότι οι πατεράδες, επικοινωνούν με το σχολείο και έχουν μια διαφορετική οπτική, αλλά και διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του θέματος, αρκεί η εμπλοκή τους να περιορίζεται στα όρια που τίθενται από το κράτος και το εκπαιδευτικό προσωπικό ή το σχολείο.

Επιπρόσθετα, έχει διατυπωθεί επανειλημμένως η άποψη ότι η γονεϊκή εμπλοκή καθορίζεται σημαντικά από την ικανοποίηση που νιώθουν οι γονείς τόσο από την σχέση τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και από την σχέση τους με τα παιδιά τους. Πολλές φορές, οι γονείς είναι απογοητευμένοι από τους εκπαιδευτικούς, παρατηρούν να μην καλύπτονται οι απαιτήσεις που έχουν και διαπιστώνουν ότι υπάρχουν κενά σχετικά με τη μεταχείριση των παιδιών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται διάφορες μορφές συγκρούσεων ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες έχουν ως απώτερη συνέπεια την διόγκωση του προβλήματος παρά την επίλυσή του. Όσο μεγαλύτερη είναι η απογοήτευση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς, τόσο μεγαλύτερες είναι οι συγκρούσεις μεταξύ τους και τόσο μικρότερη η επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής (Τεληγιαννίδου, 2015).

### **3.4 Γονεϊκή εμπλοκή και ο ρόλος της στη διοίκηση της εκπαίδευσης**

Δε θα μπορούσε να αρνηθεί κανείς ότι η γονεϊκή εμπλοκή δε σχετίζεται με την εκπαιδευτική διοίκηση και τον τρόπο που λειτουργούν τα μέλη που την απαρτίζουν. Η σχολική κοινότητα επηρεάζεται από τον τρόπο που οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει καθοριστικά στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, στη φιλοσοφία που διαμορφώνουν σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, τον τρόπο

σκέψης τους, την προσέγγιση που ακολουθούν και την κουλτούρα που συνθέτουν σε σχολικά πλαίσια (Vanderstraeten & Biesta, 2006).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει σημαντικά να κάνει με την υιοθέτηση πρακτικών και στάσεων συμπεριφοράς από τους γονείς, οι οποίοι έχουν την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους δεν είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών. Πιστεύουν ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία οι γονείς εμπλέκονται με τη μορφή συνεργατών και αναγνωρίζουν τη σημασία της παρουσίας τους, με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την καλύτερη διοίκηση της εκπαίδευσης στο σύνολό της (Symeou, 2007).

Ο τρόπος που επηρεάζεται η διοίκηση της εκπαίδευσης τόσο με την ευρύτερη έννοιά της, όσο και ειδικότερα δίνοντας έμφαση στο έργο των εκπαιδευτικών, είναι πραγματικά αξιοσημείωτος. Οι γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά στο σχολείο με διάφορους τρόπους. Παρέχουν χρηματοδότηση για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών, δίνουν το παρών σε σχολικές εκδηλώσεις, παρεμβαίνουν στις δράσεις των εκπαιδευτικών και εμμέσως πλην σαφώς έχουν συμμετοχικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ασκούν μια μορφή ηγεσίας που επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων, σχετικών με την εκπαίδευση των παιδιών. Η γονεϊκή εμπλοκή τείνει να διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό το στυλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπαιδαγώγησης και αποτελεί μια μορφή στρατηγικής ανασυγκρότησης του σχολείου, που βοηθά στην αναμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δράσεων, καθώς και του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος, ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Οι γονείς αποτελούν τον καθοριστικό εκείνο παράγοντα, όπου σε πολλές περιπτώσεις ασκεί σημαντική επιρροή στην οργάνωση και διοίκησή του σχολείου έχοντας πάντα στο επίκεντρο της προσοχής την πρόοδο και τη σχολική επίδοση των παιδιών (Sheldon & Van Voorhis, 2004).

Για να αποσαφηνιστεί καλύτερα ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στην διοίκηση της εκπαίδευσης κρίνεται σημαντικά αναγκαίο να προσδιοριστούν οι ιδιαιτερότητες εκείνες που δύναται να φέρει μια σχολική μονάδα. Ένα σημαντικό στοιχείο, το οποίο θέτουν διαρκώς στο μικροσκόπιο των ερευνών τους οι μελετητές, έχει να κάνει με την ιδιομορφία των σχολικών μονάδων, η οποία έχει έναν διφυή χαρακτήρα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για δύο λόγους (Κατσαρός, 2008):

1. Το σχολείο είναι ένας διοικητικός θεσμός και διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, αφού η λειτουργία και διοίκησή του προσδιορίζεται έντονα από τη σχετική νομοθεσία, ενώ ο τρόπος οργάνωσής του ακολουθεί το ιεραρχικό

πρότυπο που στηρίζεται στην ύπαρξη και εφαρμογή κανόνων, αλλά και στον επιμερισμό ρόλων και συγκεκριμένων καθηκόντων.

2. Το σχολείο ακόμη, αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, γιατί έχει έντονη παρουσία στην κοινωνία σε επίπεδο τοπικό ή και ευρύτερα. Το σχολείο δραστηριοποιείται έντονα και συνάπτει σχέσεις με άλλους θεσμούς υπό το πρίσμα γενικότερων κοινωνικοοικονομικών και άλλων συνθηκών με πολιτιστικές, γεωγραφικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές προεκτάσεις.

Σύμφωνα με τον διφυή αυτό χαρακτήρα των σχολικών μονάδων, η επιχειρηματολογία για την ιδιαιτερότητα του σχολείου ως οργάνωση, με την οποία επιχειρηματολογία αμφισβητείται η δυνατότητα των οργανωτικών και των διοικητικών θεωριών να συμβάλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε εκείνες τις περιπτώσεις των θεωρητικών τάσεων στις οποίες προβάλλεται έντονα ένας «διοικητισμός» και δίνεται έμφαση στην διοίκηση της εκπαίδευσης. Η ιδιαιτερότητα του σχολείου, ως οργανισμός και αρωγός της εκπαίδευσης, είναι συνυφασμένη με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως είναι η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού του, η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας, η διοικητική αποδυνάμωση, η έλλειψη ανταγωνισμού. Όλα αυτά συνθέτουν ένα περιβάλλον που καθιστά επιτακτική την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών, οι οποίες να προσαρμόζονται στις σημερινές απαιτήσεις της κοινωνίας και στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαίδευσης δίνοντας παράλληλα έμφαση στις ανάγκες των παιδιών (Κατσαρός, 2008).

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι σύνθετη και πολυδιάστατη, γιατί μπορεί να έχει πολλές διαστάσεις και σχετίζεται με πολλούς παράγοντες. Στην περίπτωση των γονέων και στο ζήτημα της τάσης που έχουν να εμπλέκονται στο σχολείο και τις δράσεις του είναι πρόδηλο ότι σε διοικητικά πλαίσια επηρεάζεται ο προγραμματισμός του σχολείου, ο τρόπος που οργανώνεται, η διαδικασία του συντονισμού, ο έλεγχος των δράσεων, η λήψη αποφάσεων και η ηγεσία που ασκείται από τα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη (διευθυντής). Για παράδειγμα στην περίπτωση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, αλλά και γενικότερα, ένας γονέας μπορεί να εμπλακεί έντονα στο σχολείο με τις επιλογές που κάνει και τον τρόπο που επιλέγει να προσεγγίζει διάφορα ζητήματα αναφορικά με το παιδί του και έτσι να ασκεί σημαντική πίεση σε εκπαιδευτικά στελέχη τα οποία με τη σειρά τους ίσως αδυνατούν να διαχειριστούν μια σύνθετη και περίπλοκη κατάσταση και να απευθύνονται στον διευθυντή του σχολείου. Η αποτελεσματική και αποδοτική διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, το οποίο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και τη διευθέτηση όλων των ζητημάτων



που αναδεικνύονται στα πλαίσιά της. Συνιστά σε ένα σύνολο από δυναμικά αλληλοεξαρτώμενα μέρη και μεταξύ αυτών οι γονείς έχουν δεσπόζουσα θέση, λόγω του τρόπου που εμπλέκονται και της επιρροής που δύνανται να ασκήσουν (Σαΐτης, 2000).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1 Σχεδιασμός έρευνας**

#### **4.1.1 Ερευνητικοί στόχοι**

Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει το ζήτημα της οργάνωσης και λειτουργίας των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να μελετηθεί η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας στη σχολική ζωή, αλλά και ο ρόλος της στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στα πλαίσια διερεύνησης της οργάνωσης και λειτουργίας των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής.
2. Να εντοπιστούν σημεία που μπορούν να κάνουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας περισσότερο αποδοτική και αποτελεσματική.
3. Να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και να αποσαφηνιστεί η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση και ο ευρύτερος ρόλος τους στο σχολείο.
4. Να προσδιοριστεί ο ρόλος των γονέων στη διοίκηση της εκπαίδευσης και να γίνει κατανοητή η σημασία της ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για την εξέλιξη των παιδιών.

#### **4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Όταν ένας ερευνητής αποφασίζει να διερευνήσει ένα ζήτημα είναι σημαντικό πρωτίτερα να θέτει τους στόχους της έρευνας και τα ερωτήματα που επιδιώκει να ερευνήσει. Μόνο έτσι μπορεί να οδηγηθεί σε αξιόλογα συμπεράσματα και να ενισχύσει με τον τρόπο του την υφιστάμενη βιβλιογραφία με νέα ευρήματα. Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σωστός και ξεκάθαρος τρόπος, είναι σημαντικός γιατί περιορίζονται τυχόν αστοχίες και ο

ερευνητής δεν αποκλίνει από το σκοπό του (Σωτηρούδας, 2011). Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διοίκησης της εκπαίδευσης ;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ;

## **4.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο**

### **4.2.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να συλλέξει πληροφορίες από ένα σύνολο εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής σε βαθμό που να καλυφτούν επαρκώς τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικοί στόχοι. Για τη συλλογή των δεδομένων και την επιλογή της μεθόδου έγινε αρχικά μελέτη σε όλο το φάσμα των διαθέσιμων μεθόδων, οι οποίες αξιολογήθηκαν με κριτήριο αν ανταποκρίνονται στους στόχους και τις απαιτήσεις της εργασίας. Στη συνέχεια, κατόπιν σκέψης, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική μέθοδος, και όχι ποιοτική μέθοδος, γιατί θεωρήθηκε ότι με τον τρόπο αυτό ο ερευνητής θα εξοικονομήσει σημαντικό χρόνο. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο χρόνος κατά την υλοποίηση μιας έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος, χωρίς να αποκλείεται η σημασία και η σπουδαιότητα άλλων μεθόδων (ποιοτική), καθώς αν χρησιμοποιούνταν η ποιοτική μέθοδος (π.χ. συνεντεύξεις) υπήρχαν μεγαλύτερες απαιτήσεις σε χρόνο και κόστος. Η ποσοτική μέθοδος είναι περισσότερο εύκολη, προσφέρει ευελιξία στον ερευνητή και θεωρείται περισσότερο αντιπροσωπευτική, γιατί δίνει το δικαίωμα στον ερωτώμενο που προέρχεται από οποιοδήποτε σημείο της χώρας να συμμετάσχει στην έρευνα. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου έγινε σκόπιμα και συνειδητά, γιατί κρίθηκε ότι θα βοηθήσει στην ολιστική και αποτελεσματική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και τέλος, γιατί επιτρέπει στους συμμετέχοντες να απαντήσουν χωρίς βιασύνη, γεγονός που ίσως κατά την χρήση ποιοτικής μεθόδου (π.χ. συνέντευξη) δε θα συνέβαινε αυτό. Το ερευνητικό σχέδιο που θα ακολουθηθεί στην εργασία εμπίπτει με την παραγωγή πινάκων και σχημάτων που θα

παραχθούν σε επόμενα στάδια της έρευνας και οι οποίοι θα αναλυθούν και θα σχολιαστούν με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής, ώστε να διεξαχθούν χρήσιμα και χρηστικά συμπεράσματα (Creswell, 2011).

#### **4.2.2 Ερευνητική διαδικασία**

Η ερευνητική διαδικασία αποτελείται ουσιαστικά από δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά την προσπάθεια προσέλκυσης των ερωτώμενων να συμμετάσχουν στην έρευνα και το δεύτερο στάδιο αφορά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τη μετέπειτα επεξεργασία τους. Εξ' αρχής τέθηκαν σημαντικοί χρονικοί περιορισμοί για την υλοποίηση της έρευνας και δόθηκε βάση στην έγκαιρη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ώστε να υπάρχει χρόνος για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Επίσης, δεν ήταν επιθυμητό να ταλαιπωρηθεί κάποιος από τους ερωτώμενους και προς αυτή την κατεύθυνση θεωρείται ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων με ηλεκτρονικό τρόπο έδωσε το πλεονέκτημα του χρόνου στους ερωτώμενους να διαβάσουν το ερωτηματολόγιο, να το μελετήσουν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις έχοντας όσο χρόνο χρειάζονται. Πιο αναλυτικά, λοιπόν, λήφθηκαν υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της έρευνας, δομήθηκε το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με αυτά, εντοπίστηκαν σε παράλληλο φόντο οι ερωτώμενοι που δραστηριοποιούνται στον χώρο της ειδικής αγωγής και έγινε αποστολή των ερωτηματολογίων μέσω email και μέσω των Social Media (Facebook). Πιο συγκεκριμένα, στάλθηκε το link του ερωτηματολογίου με τους τρόπους αυτούς και ζητήθηκε να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο. Αφού συμπληρώθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια, μελετήθηκαν και επεξεργάστηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, με σκοπό τη διεξαγωγή μετέπειτα συμπερασμάτων. Το θετικό, που προέκυψε από την ερευνητική διαδικασία, είναι ότι δεν υπήρχαν προβλήματα, τεχνικά ή άλλης φύσεως και οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την ερευνητική προσπάθεια χωρίς να παρουσιάσουν χρονικές καθυστερήσεις ή να αρνηθούν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

#### **4.2.3 Το δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 124 περιπτώσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας, ήτοι πως είναι στον αντίποδα των δειγμάτων πιθανότητας. Με άλλα λόγια, η μέθοδος επιλογής του δείγματος δεν διέπεται από τους νόμους της πιθανότητας, αλλά βασίζεται σε κριτήρια, όπως η ευκολία, η εύκολη πρόσβαση, η διαθεσιμότητα και ο σύντομος χρόνος συλλογής των δεδομένων. Αξίζει

δε, να σημειωθεί ότι το δείγμα δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλο καθώς, δεδομένου του χρόνου της έρευνας, δεν κατέστη εφικτό να προσελκυστούν περισσότεροι συμμετέχοντες. Από τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν για την υλοποίηση της έρευνας καταφέραμε να συλλέξουμε δεδομένα από 124 περιπτώσεις εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής που ασκούν το έργο του εκπαιδευτικού σε διάφορα σχολεία της Ελλάδας. Κύρια σκέψη του ερευνητή ήταν πως κάποιο μέρος του δείγματος δε θα κατανοούσε τη σημασία της έρευνας και δεν θα συμμετείχε στην έρευνα, αλλά ούτε θα συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο. Εν τέλει, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν παρουσίασε προβλήματα και οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια με πλήρη επάρκεια, χωρίς να υπάρχουν αναπάντητες ερωτήσεις ή λοιπές αστοχίες.

Το δείγμα της έρευνας δεν ήταν συγκεκριμένο, ήτοι πως δεν επιλέχθηκαν άτομα από ένα μόνο συγκεκριμένο σχολείο της χώρα. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαίο τρόπο, με τη μέθοδο της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας, ακολουθώντας το σχέδιο της ποσοτικής δειγματοληψίας, χωρίς να δοθεί βαρύτητα στην ομοιογένεια του πληθυσμού, να προέρχεται δηλαδή από έναν κοινό χώρο. Το δείγμα αφορά γενικά περιπτώσεις εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ειδική αγωγή, ώστε να εξυπηρετηθούν οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και η προσέγγισή του ήταν εφικτή, παρότι αρχικά υπήρχαν κάποιοι ενδοιασμοί, ότι θα υπάρξουν δυσκολίες στην εύρεση και αξιοποίηση μεγάλου και αντιπροσωπευτικού δείγματος. Εν τέλει, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το δείγμα εξυπηρετεί με σχετικά ικανοποιητική ακρίβεια ολόκληρο τον πληθυσμό στον οποίο ανήκει, γιατί είναι δείγμα ευκολίας. Παρότι, πολλές φορές, η επιλογή ενός μη αντιπροσωπευτικού δείγματος μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα με απρόβλεπτες εξελίξεις για τον ερευνητή, εντούτοις μπορεί να ειπωθεί ότι το δείγμα της έρευνας δεν είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό παρά το ότι αξιολογήθηκε με προσοχή, υπευθυνότητα και σοβαρότητα.

#### **4.2.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων και τα συναφή εργαλεία που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό, έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχουν εργαλεία, όπως είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο συνιστά ένα πολύτιμο για να συλλεχθούν πληροφορίες, εφόσον αυτό έχει την κατάλληλη δομή και τον αναγκαίο σχεδιασμό (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, το εργαλείο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, γιατί χρησιμοποιείται ευρέως από το ερευνητικό κοινό, είναι ένα πολύ γνωστό μέσο και ενδείκνυται για περιπτώσεις, όπως στην

προκειμένη περίπτωση, όπου μελετώνται περιπτώσεις εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους σε διάφορα ζητήματα. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ακόμη, γιατί είναι εύκολο σχετικά να σχεδιαστεί, μπορεί να καλύψει διάφορες πτυχές του θέματος που μελετάται, καλύπτει αξιόλογα τα ερευνητικά ερωτήματα και διανέμεται χωρίς προβλήματα με ηλεκτρονικό ή φυσικό τρόπο. Θεωρώντας, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για την υλοποίηση της έρευνας, η όλη σκέψη βασίστηκε στην ανάγκη που υπάρχει για διερεύνηση συγκεκριμένων μεταβλητών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 5 γενικές ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά κυρίως χαρακτηριστικά και 39 επιμέρους ερωτήσεις οι οποίες εστιάζουν σε πιο ειδικά θέματα που συνδέονται με τους ερευνητικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου και δόθηκε η επιλογή στους συμμετέχοντες να επιλέξουν την απάντηση που είναι περισσότερο αντιπροσωπευτική για αυτούς. Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τύπου Likert πέντε βαθμών και οι ερωτήσεις στις οποίες υποβλήθηκαν οι ερωτώμενοι ήταν σύντομες, περιεκτικές, σαφείς και διατυπωμένες σε κατάφαση. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο παρασχέθηκε προς συμπλήρωση με ηλεκτρονικό τρόπο και απουσίαζε η φυσική παρουσία του ερευνητή, η οποία θα χρησίμευε στην αποσαφήνιση τυχόν δυσκολιών. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας εντοπίστηκε στην υφιστάμενη βιβλιογραφία και πιο συγκεκριμένα σε έρευνα που πραγματοποίησε η Χρυσή, (2016) στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με τίτλο: «Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη συστήματος επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες». Το ερωτηματολόγιο διατηρήθηκε σε σημαντικό βαθμό, ωστόσο, υπήρξαν κάποιες παρεμβάσεις, καθώς τροποποιήθηκαν κάποιες ερωτήσεις, αφαιρέθηκαν κάποιες και προστέθηκαν κάποιες άλλες, σύμφωνα με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής.

#### **4.2.5 Ανάλυση δεδομένων**

Για την ανάλυση των δεδομένων υπήρξε αρχικά η σκέψη να χρησιμοποιηθούν άλλα προγράμματα, όπως είναι το EXCELL της Microsoft, αλλά ο στόχος της έρευνας ήταν περισσότερο σύνθετος και μέσα από τα διαθέσιμα εργαλεία επιλέχθηκε το SPSS, γιατί ως πρόγραμμα επιτρέπει τη δημιουργία πινάκων συχνοτήτων, πινάκων διασταύρωσης μεταβλητών και σχετικών διαγραμμάτων, γεγονός που επιτρέπει την καλύτερη και σε βάθος μελέτη των ευρημάτων. Στόχος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών που

προέρχονται από την ειδική αγωγή και να επιτραπεί η διεξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος, η χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS έγινε στα πλαίσια επίτευξης του δεύτερου στόχου του συνόλου των αρχών και μεθοδολογιών της στατιστικής, αυτόν της περιγραφικής στατιστικής.

#### **4.2.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας**

Δεν υπάρχει μεγαλύτερη ικανοποίηση για έναν ερευνητή, όταν η έρευνα την οποία πραγματοποιεί μπορεί να χαρακτηριστεί αξιόπιστη και έγκυρη. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι μια έρευνα μπορεί να είναι αξιόπιστη χωρίς να είναι έγκυρη, αλλά δεν μπορεί να είναι έγκυρη χωρίς να είναι αξιόπιστη όπως χαρακτηριστικά έχει σημειώσει ο Σωτηρούδας (2011).

Για να είναι, λοιπόν, αξιόπιστη και έγκυρη μια έρευνα απαιτείται να υπάρχει σωστός σχεδιασμός και προγραμματισμός των σταδίων την έρευνας, σωστή προσέγγιση του θέματος και να ακολουθηθεί το κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο, ανεξαρτήτου μεγέθους του δείγματος. Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία και εγκυρότητα είναι σχετική. Το δείγμα της έρευνας προέρχεται στο σύνολό του από τον χώρο της ειδικής αγωγής, γεγονός που συνεπάγεται ότι μελετάται ένα ομοιογενές δείγμα που δε φέρει ιδιομορφίες ή διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Παρόλα αυτά, όμως, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό σε αριθμό, καθώς πρόκειται για δείγμα ευκολίας σχετικής αξιοπιστίας, το οποίο αναφέρουμε και δεν καθιστά την εργασία ατελή. Συμπληρωματικά, η έρευνα υστερεί σε αξιοπιστία και εγκυρότητα, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο οι συμμετέχοντες στην έρευνα να αστοχήσουν στις απαντήσεις τους ή να απαντήσουν κάτι που είναι εκτός των ορίων και πλαισίων της έρευνας, καθότι καλούνται να απαντήσουν σε συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεις οι οποίες έχουν αποφασιστεί και διατυπωθεί εκ των προτέρων, αλλά επειδή το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ηλεκτρονικά, απουσιάζει η φυσική παρουσία του ερευνητή, η οποία θα μπορούσε να συμβάλει στην παροχή κάποιου είδους βοήθειας ή καθοδήγησης. Έτσι, δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα ότι αποφεύγονται τυχόν αποκλίσεις από τους ερευνητικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, παρότι ακολουθείται ένα συνοπτικό και συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο, όπου οι συμμετέχοντες ακολουθούν τους κανόνες της έρευνας και ανταποκρίνονται στο κάλεσμα του ερευνητή. Ο περιορισμός σφαλμάτων, αστοχιών και παραλείψεων είναι σχετικός, αλλά μέχρι ένα σημείο προσδίδεται μια δυναμική στην έρευνα.

Τέλος, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι δύο έννοιες που προέρχονται από τεχνικά σημεία της έρευνας. Ειδικότερα, κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι

συμμετέχοντες ενημερώνονται για τον σκοπό της έρευνας και τη σημασία της και διαβεβαιώνονται για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και των απαντήσεων που δίνουν. Έτσι, παρέχεται ένα είδος ασφάλειας στους συμμετέχοντες και δίνεται, εμμέσως πλην σαφώς, η δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να απαντήσουν στις ερωτήσεις όσο περισσότερο αντιπροσωπευτικά γίνεται. Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω σε συνδυασμό με το είδος των ερωτήσεων (κλίμακα τύπου Likert), οι οποίες είναι απλές και σύντομες προσδίδεται μια εγκυρότητα στην ερευνητική διαδικασία και ενισχύεται η άποψη ότι με τον τρόπο αυτό τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν σε έναν ευρύτερο πληθυσμό και να γίνει αναγωγή των ευρημάτων και των τελικών συμπερασμάτων (Bryman, 2017).



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

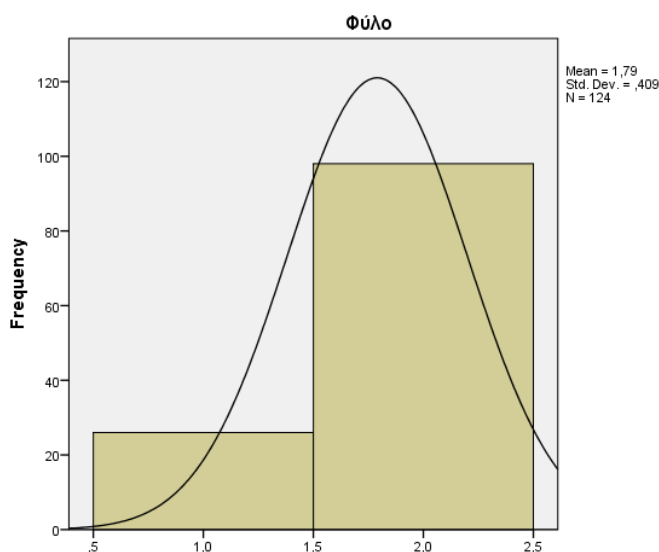
## 5.1 Αποτελέσματα έρευνας

### 5.1.1 Πίνακες συχνοτήτων

Από τους 124 εργαζόμενους που ρωτήθηκαν, το μεγαλύτερο ποσοστό (79,00%) είναι γυναίκες και ένα μικρότερο ποσοστό (21,00%) είναι άνδρες.

**Πίνακας 1. Φύλο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	26	21,0	21,0	21,0
	Γυναίκα	98	79,0	79,0	100,0
	Total	124	100,0	100,0	



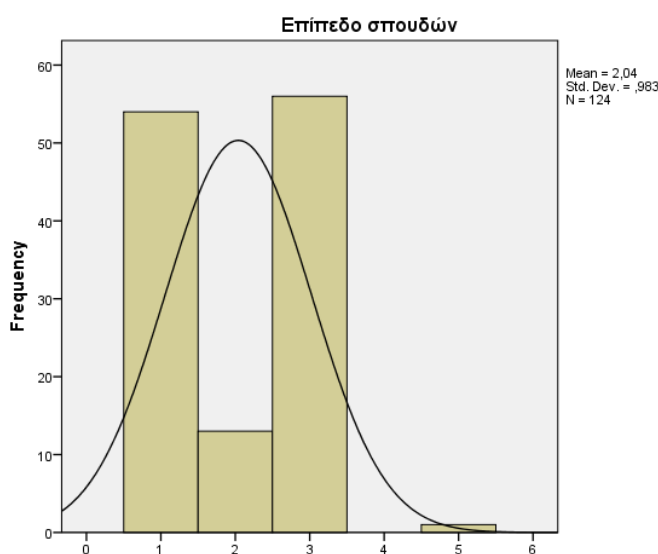
**Εικόνα 1**

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο παρακάτω πίνακας, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (45,20%) των ερωτώμενων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Με μικρή διαφορά, ποσοστό (43,50%), ακολουθεί η μερίδα εκείνη που είναι κάτοχοι ενός προπτυχιακού τίτλου, ενώ

έπονται αυτοί που έχουν δύο τίτλους σπουδών (10,50%) σε σχέση με αυτούς που απάντησαν κάτι άλλο να αποτελεί μόνο το μικρότερο ποσοστό (0,80%).

**Πίνακας 2. Επίπεδο σπουδών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο	54	43,5	43,5	43,5
	Δεύτερο πτυχίο	13	10,5	10,5	54,0
	Μεταπτυχιακό	56	45,2	45,2	99,2
	Άλλο	1	,8	,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	



**Εικόνα 2**

Στον επόμενο πίνακα διακρίνουμε πως οι μισοί περίπου (47,60%) είναι σε μόνιμη θέση, με τους αναπληρωτές να ακολουθούν (35,50%). Ένα μικρότερο ποσοστό (12,90%) δήλωσε κάποια άλλη σχέση εργασίας (βοηθητικό προσωπικό, οργανική θέση, απόσπαση) ενώ σε ποσοστό (4,00%) είναι ωρομίσθιοι.

**Πίνακας 3. Σχέση εργασίας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	59	47,6	47,6	47,6
	Αναπληρωτής	44	35,5	35,5	83,1
	Ωρομίσθιος	5	4,0	4,0	87,1
	Άλλο	16	12,9	12,9	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

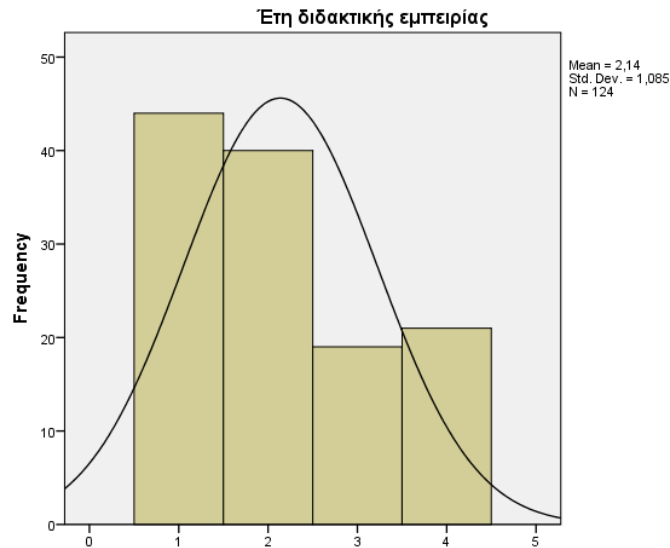


Εικόνα 3

Σε αυτό που αποκαλούμε διδακτική εμπειρία σε σχέση με το αντικείμενο, για το μεγαλύτερο ποσοστό (35,50%) δε ξεπερνάει τα πέντε χρόνια, με αυτούς που η εμπειρία τους κινείται από 5-15 χρόνια και ποσοστό (32,30%) να ακολουθούν. Έπονται εκείνοι που έχουν διδακτική εμπειρία πάνω από 25 χρόνια και ποσοστό (16,90%), ακολουθούμενοι με μικρή διαφορά, ποσοστό (15,30%) από αυτούς που η εμπειρία τους είναι μεταξύ 15-25 χρόνια.

Πίνακας 4. Έτη διδακτικής εμπειρίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<5	44	35,5	35,5	35,5
	5 - 15	40	32,3	32,3	67,7
	15 - 25	19	15,3	15,3	83,1
	>25	21	16,9	16,9	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

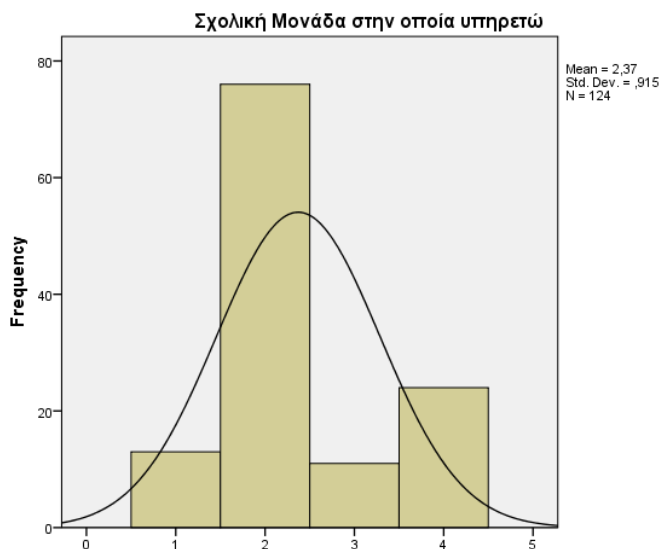


Εικόνα 4

Στον παρακάτω πίνακα, διαπιστώνουμε πως σε ένα μεγάλο ποσοστό (61,30%) η υπηρεσία γίνεται σε δημοτικά, ενώ ακολουθούν αυτοί που υπηρετούν σε λύκεια με ποσοστό (19,40%). Σε μικρότερη κλίμακα είναι αυτοί που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία και γυμνάσια με ποσοστά (10,50%) και (10,50%) αντίστοιχα.

**Πίνακας 5. Σχολική Μονάδα στην οποία υπηρετώ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νηπιαγωγείο	13	10,5	10,5	10,5
	Δημοτικό	76	61,3	61,3	71,8
	Γυμνάσιο	11	8,9	8,9	80,6
	Λύκειο	24	19,4	19,4	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

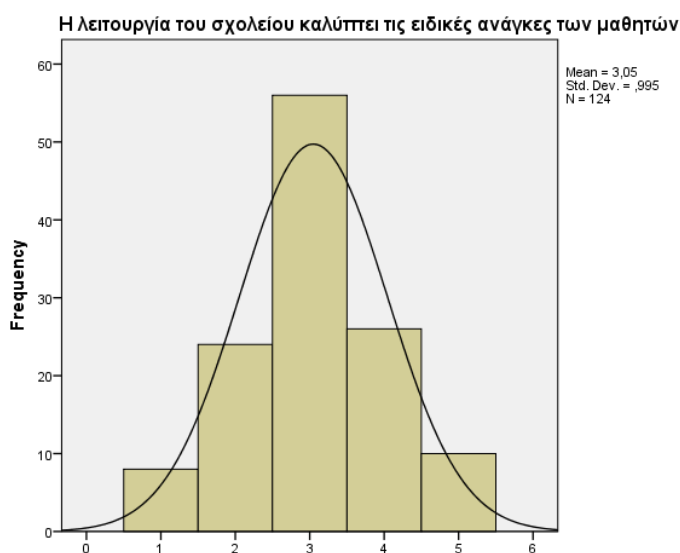


Εικόνα 5

Σε ένα πολύ ενδιαφέρον σημείο, παρατηρούμε πως μέτρια καλύπτονται οι ειδικές ανάγκες των μαθητών σε ποσοστό (45,20%), πολύ (21,00%) και λίγο (19,40%). Το πάρα πολύ δείχνει να είναι λίγο με ποσοστό μόλις (8,10%) και το καθόλου να είναι στο (6,50%).

**Πίνακας 6. Η λειτουργία του σχολείου καλύπτει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	6,5	6,5	6,5
	Λίγο	24	19,4	19,4	25,8
	Μέτρια	56	45,2	45,2	71,0
	Πολύ	26	21,0	21,0	91,9
	Πάρα πολύ	10	8,1	8,1	100,0
	Total	124	100,0	100,0	



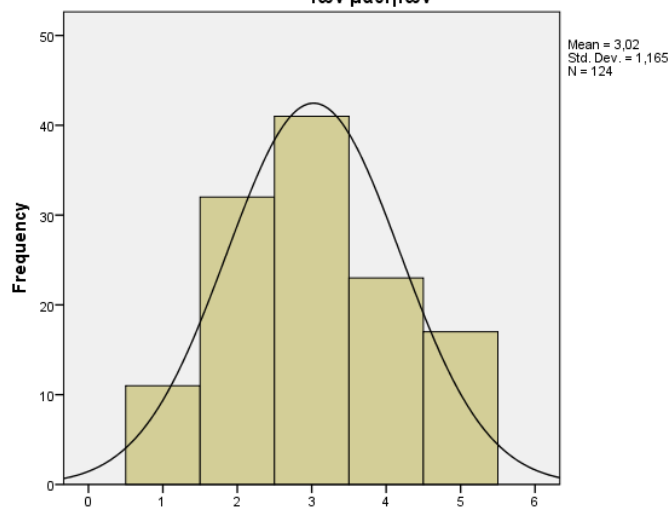
**Εικόνα 6**

Σχεδόν όμοια με τον προηγούμενο πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό (33,10%) πιστεύει πως σε μέτριο βαθμό καλύπτονται οι ειδικές ανάγκες των μαθητών από το προσωπικό του σχολείου. Ακολουθούν το λίγο (25,80%), πολύ (18,50%), πάρα πολύ (13,70%), ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό αυτών που πιστεύουν καθόλου (8,90%).

**Πίνακας 7. Το προσωπικό του σχολείου μου είναι επαρκές για να καλύψει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	8,9	8,9	8,9
	Λίγο	32	25,8	25,8	34,7
	Μέτρια	41	33,1	33,1	67,7
	Πολύ	23	18,5	18,5	86,3
	Πάρα πολύ	17	13,7	13,7	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

**Το προσωπικό του σχολείου μου είναι επαρκές για να καλύψει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών**



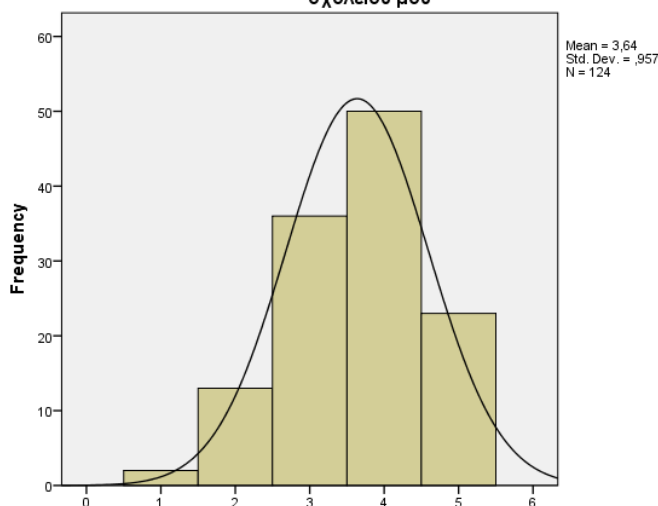
**Εικόνα 7**

Έκφραση αντιρρήσεων: σε μεγάλο βαθμό απαντάει το μεγαλύτερο ποσοστό (40,30%) με το μέτρια (29,00%) να ακολουθείται από το πάρα πολύ (18,50%). Σε μικρότερη κλίμακα, λίγο και καθόλου τα βρίσκουμε σε μικρά ποσοστά (10,50%) και (1,60%).

**Πίνακας 8. Εκφράζω τις αντιρρήσεις μου όταν αντιλαμβάνομαι ότι γίνεται κακή λειτουργία του σχολείου μου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6
	Λίγο	13	10,5	10,5	12,1
	Μέτρια	36	29,0	29,0	41,1
	Πολύ	50	40,3	40,3	81,5
	Πάρα πολύ	23	18,5	18,5	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

**Εκφράζω τις αντιρρήσεις μου όταν αντιλαμβάνομαι ότι γίνεται κακή λειτουργία του σχολείου μου**



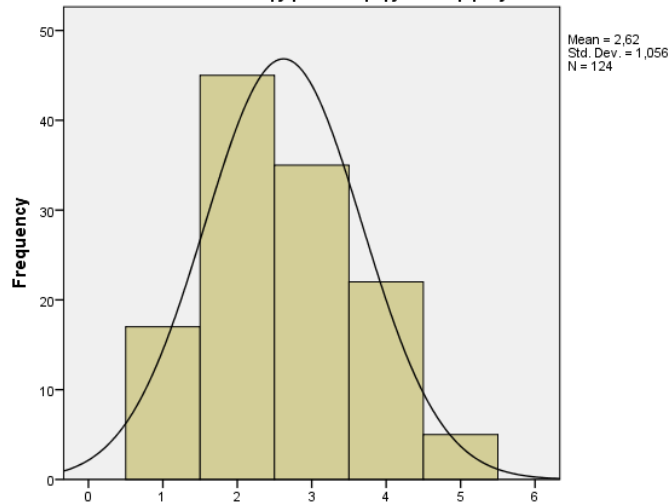
**Εικόνα 8**

Η σπουδαιότητα του παρακάτω πίνακα έγκειται στις απαντήσεις που αφορούν στην διατύπωση της ερώτησης: «Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη συνεργασία μου με άλλα μέλη του σχολείου μου στα πλαίσια της γενικότερης λειτουργίας αυτού». Σε ποσοστό (36,30%) οι ερωτώμενοι απάντησαν λίγο και μέτρια (28,20%), ενώ με σειρά ακολουθούν το πολύ (17,70%), καθόλου (13,70%) και πάρα πολύ σε ποσοστό (4,00%).

**Πίνακας 9. Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη συνεργασία μου με άλλα μέλη του σχολείου μου στα πλαίσια της γενικότερης λειτουργίας αυτού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	13,7	13,7	13,7
	Λίγο	45	36,3	36,3	50,0
	Μέτρια	35	28,2	28,2	78,2
	Πολύ	22	17,7	17,7	96,0
	Πάρα πολύ	5	4,0	4,0	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη συνεργασία μου με άλλα μέλη του σχολείου μου στα πλαίσια της γενικότερης λειτουργίας αυτού



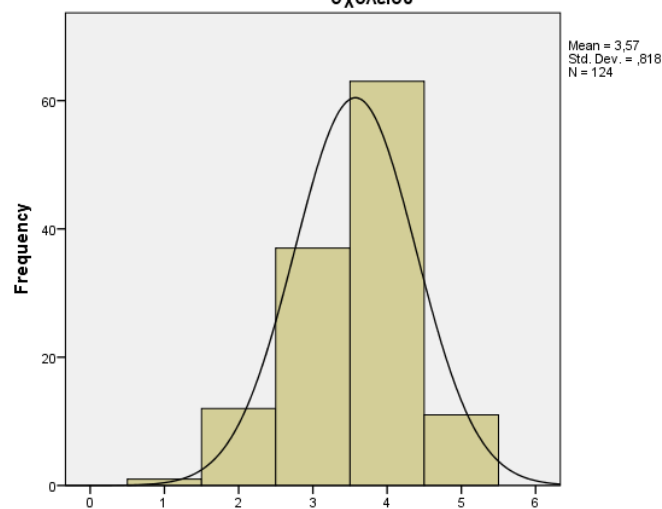
Εικόνα 9

Υπάρχει ενδιαφέρον, όσον αφορά στη συναδελφικότητα, σε πολύ μεγάλο βαθμό (50,80%), μέτρια (29,80%), ενώ οι ερωτηθέντες απάντησαν λίγο (9,7%), πάρα πολύ (8,90%) και καθόλου σε ένα ποσοστό (0,80%).

**Πίνακας 10. Οι συνάδελφοί μου δείχνουν ενδιαφέρον για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,8	,8	,8
	Λίγο	12	9,7	9,7	10,5
	Μέτρια	37	29,8	29,8	40,3
	Πολύ	63	50,8	50,8	91,1
	Πάρα πολύ	11	8,9	8,9	100,0
Total		124	100,0	100,0	

Οι συνάδελφοί μου δείχνουν ενδιαφέρον για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου



Εικόνα 10

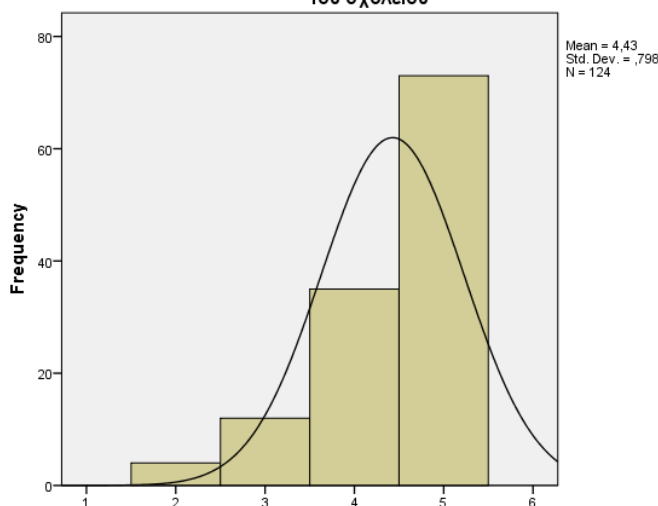


Σε συντριπτική πλειοψηφία, απαντήθηκε πως είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή ή τουλάχιστον πολύ, σε ποσοστά (58,90%) και 28,20%) αντιστοίχως. Ακολούθως, μέτρια απάντησε το (9,70%) και λίγο (3,20%).

**Πίνακας 11. Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας είναι σημαντικά καθοριστικός για τη λειτουργία του σχολείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	3,2	3,2	3,2
	Μέτρια	12	9,7	9,7	12,9
	Πολύ	35	28,2	28,2	41,1
	Πάρα πολύ	73	58,9	58,9	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

**Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας είναι σημαντικά καθοριστικός για τη λειτουργία του σχολείου**



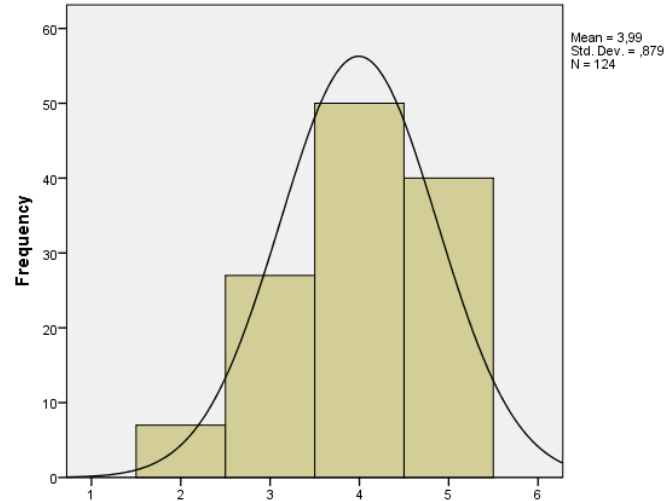
**Εικόνα 11**

Σχετικά με το εάν ο διευθυντής διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα και συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, το δείγμα απαντάει πολύ σε ποσοστό (40,30%) και πάρα πολύ σε ποσοστό (32,30%), μέτρια σε ποσοστό (21,77%) και λίγο (5,65%) επί του συνόλου.

**Πίνακας 12. Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου μου διαμορφώνει κατάλληλο σχολικό κλίμα και συμβάλλει στην επίτευξη των γενικότερων στόχων του σχολείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	7	5,6	5,6	5,6
	Μέτρια	27	21,8	21,8	27,4
	Πολύ	50	40,3	40,3	67,7
	Πάρα πολύ	40	32,3	32,3	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου μου διαμορφώνει κατάλληλο σχολικό κλίμα και συμβάλλει στην επίτευξη των γενικότερων στόχων του σχολείου



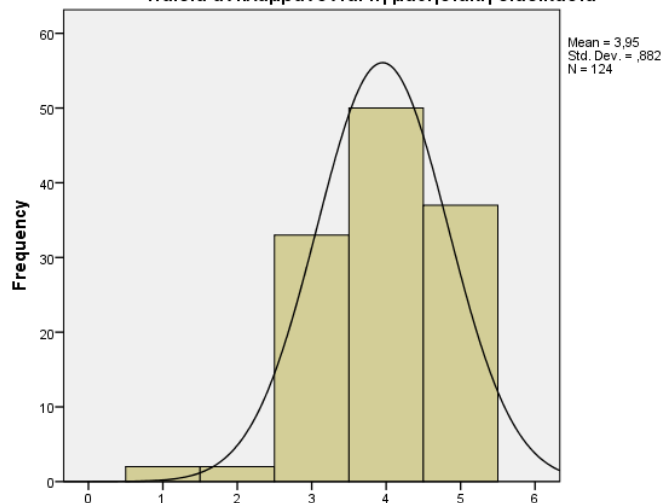
Εικόνα 12

Καθοριστική αποδεικνύεται σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό η δομή μιας σχολικής μονάδας. Με ποσοστά (40,30%) και (29,80%). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το μέτρια με ποσοστό (26,60%), ενώ το λίγο και το καθόλου που αντιστοιχούν σε ποσοστό (1,60%).

**Πίνακας 13. Η δομή/λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλάται στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή διαδικασία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6
	Λίγο	2	1,6	1,6	3,2
	Μέτρια	33	26,6	26,6	29,8
	Πολύ	50	40,3	40,3	70,2
	Πάρα πολύ	37	29,8	29,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Η δομή/λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλάται στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή διαδικασία



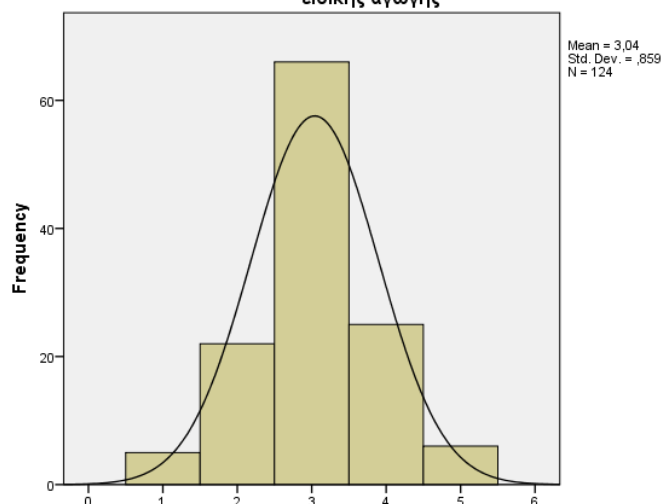
Εικόνα 13

Παρατηρούμε πως μέτρια απάντησαν στην παρακάτω ερώτηση (53,20%), πολύ (20,20%) και λίγο (17,70%). Σε μικρότερα ποσοστά (4,80%) είναι το πάρα πολύ και τέλος καθόλου απαντάει το (4,00%).

**Πίνακας 14. Οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν το έργο της ειδικής αγωγής**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	4,0	4,0	4,0
	Λίγο	22	17,7	17,7	21,8
	Μετρια	66	53,2	53,2	75,0
	Πολύ	25	20,2	20,2	95,2
	Πάρα πολύ	6	4,8	4,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν το έργο της ειδικής αγωγής



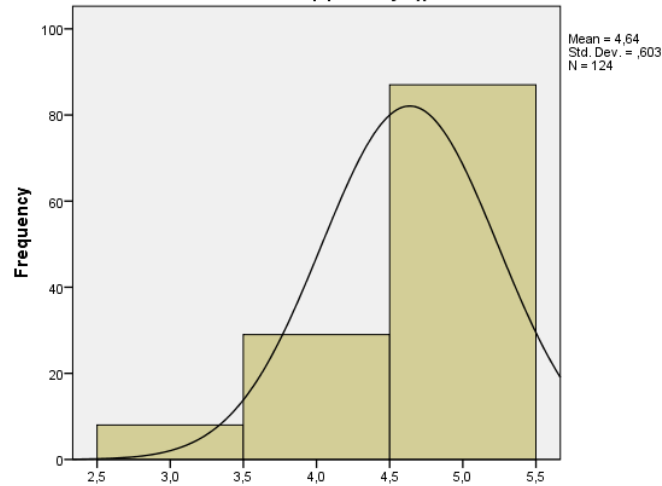
Εικόνα 14

Ξεκάθαρα, σε ποσοστό (70,20%) και (23,40%) δείχνουν ότι πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα είναι σημαντική η συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών. Μόνο ένα (6,50%) πιστεύει μέτρια.

**Πίνακας 15. Η άριστη σχέση, συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών μελών είναι αναγκαία για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	8	6,5	6,5	6,5
	Πολύ	29	23,4	23,4	29,8
	Πάρα πολύ	87	70,2	70,2	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Η άριστη σχέση, συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών μελών είναι αναγκαία για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου



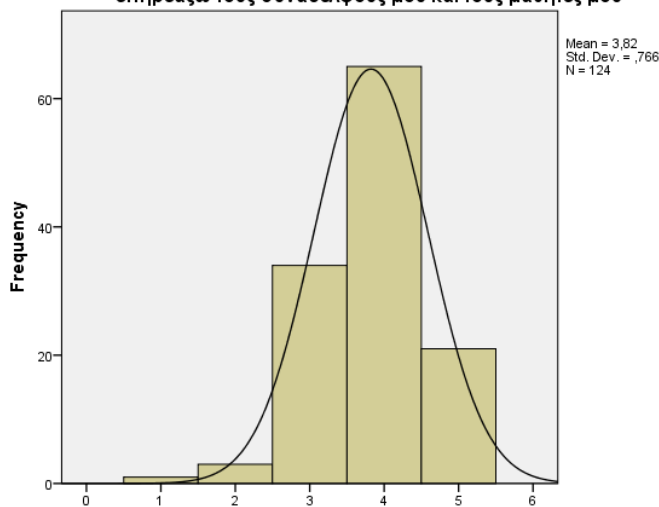
Εικόνα 15

Σε ποσοστό (52,40%) βρίσκεται το πολύ, ακολουθούμενο από το μέτρια (27,40%) και το πάρα πολύ (16,04%). Έπονται τα λίγο με ποσοστό (2,40%) και καθόλου (0,80%).

**Πίνακας 16. Νιώθω ότι συμβάλλω καθοριστικά στη λειτουργία του σχολείου μου κι ότι επηρεάζω τους συναδέλφους μου και τους μαθητές μου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,8	,8	,8
	Λίγο	3	2,4	2,4	3,2
	Μέτρια	34	27,4	27,4	30,6
	Πολύ	65	52,4	52,4	83,1
	Πάρα πολύ	21	16,9	16,9	100,0
Total		124	100,0	100,0	

Νιώθω ότι συμβάλλω καθοριστικά στη λειτουργία του σχολείου μου κι ότι επηρεάζω τους συναδέλφους μου και τους μαθητές μου

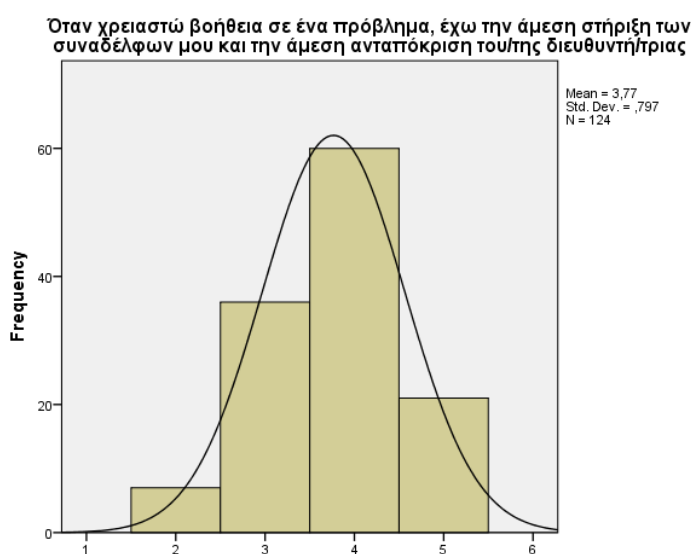


Εικόνα 16

Παρατηρούμε στη συνέχεια πως σε ποσοστό (48,40%) είναι το πολύ, το μέτρια βρίσκεται στο (29,00%), πάρα πολύ (16,90%) και το λίγο το συναντάμε σε ποσοστό (5,60%).

**Πίνακας 17. Όταν χρειαστώ βοήθεια σε ένα πρόβλημα, έχω την άμεση στήριξη των συναδέλφων μου και την άμεση ανταπόκριση του/της διευθυντή/τριας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	7	5,6	5,6	5,6
	Μέτρια	36	29,0	29,0	34,7
	Πολύ	60	48,4	48,4	83,1
	Πάρα πολύ	21	16,9	16,9	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

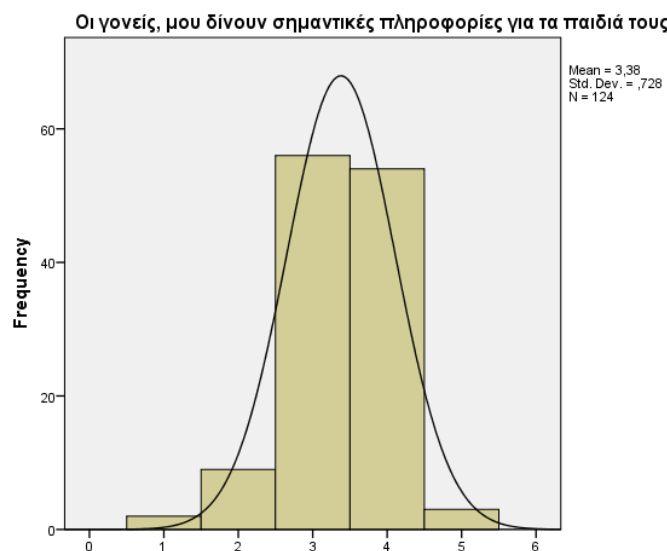


**Εικόνα 17**

Σχετικά με το αν οι γονείς δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους, σε μέτριο βαθμό βλέπουμε ότι απάντησε το (45,20%) με το πολύ (43,50%) να ακολουθεί. Πολύ μικρότερα ήταν τα ποσοστά που αφορούν τις επιλογές λίγο (7,30%), πάρα πολύ (2,40%) και καθόλου (1,60%).

**Πίνακας 18. Οι γονείς, μου δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6
	Λίγο	9	7,3	7,3	8,9
	Μέτρια	56	45,2	45,2	54,0
	Πολύ	54	43,5	43,5	97,6
	Πάρα πολύ	3	2,4	2,4	100,0
Total	124	100,0	100,0		



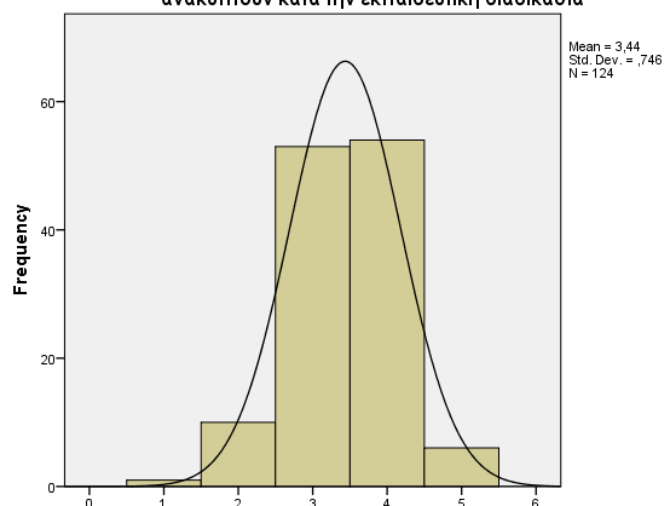
**Εικόνα 18**

Στην επόμενη ερώτηση που τέθηκε στους ερωτώμενους, το (43,50%) πιστεύει πως υπάρχει όντως επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και γονέων σε θέματα που ανακύπτουν, με το μέτρια να είναι η επόμενη απάντηση τους σε ποσοστό (42,70%). Ακολουθούν το λίγο (8,10%), το πάρα πολύ (4,80%) και το καθόλου (0,80%).

**Πίνακας 19. Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων για θέματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,8	,8	,8
	Λίγο	10	8,1	8,1	8,9
	Μέτρια	53	42,7	42,7	51,6
	Πολύ	54	43,5	43,5	95,2
	Πάρα πολύ	6	4,8	4,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων για θέματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία



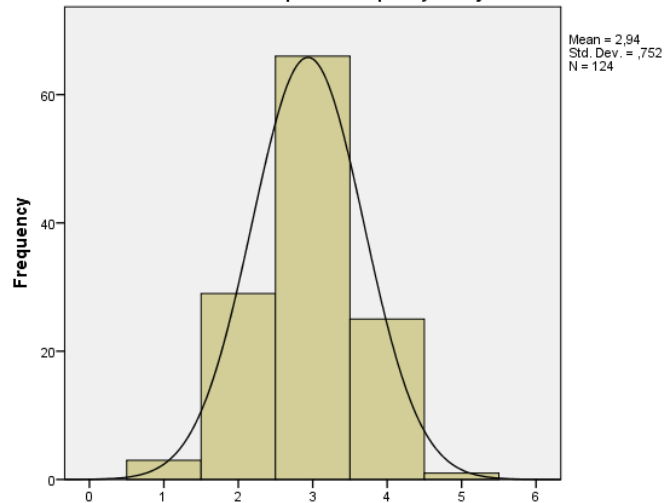
Εικόνα 19

Όταν οι ερωτώμενοι ρωτήθηκαν αν στο σχολείο που διδάσκουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμπίπτουν μεταξύ τους, σε ποσοστό (53,20%) λήφθηκε ως απάντηση το μέτρια. Λίγο και πολύ πήραν ποσοστά (23,40%) και (20,20%) αντίστοιχα. Τέλος, το καθόλου και το πάρα πολύ βρίσκονται σε ποσοστό (2,40%) και 0,80%).

**Πίνακας 20. Στο σχολείο που διδάσκω, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων συμπίπτουν μεταξύ τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,4	2,4	2,4
	Λίγο	29	23,4	23,4	25,8
	Μέτρια	66	53,2	53,2	79,0
	Πολύ	25	20,2	20,2	99,2
	Πάρα πολύ	1	,8	,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Στο σχολείο που διδάσκω, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων συμπίπτουν μεταξύ τους



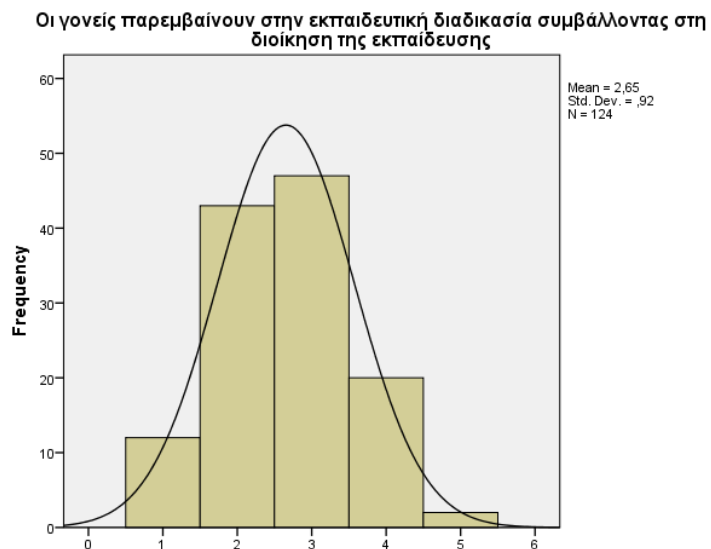
Εικόνα 20

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα. Ένα ποσοστό (37,90%) αντιστοιχεί στο μέτρια και λίγο πιο πίσω το λίγο με ποσοστό (34,70%). Το πολύ το βρίσκουμε στην τρίτη θέση με ποσοστό (16,10%), το καθόλου στο (9,70%) και το πάρα πολύ στο (1,60%).

**Πίνακας 21. Οι γονείς παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλοντας στη διοίκηση της εκπαίδευσης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	9,7	9,7	9,7
	Λίγο	43	34,7	34,7	44,4
	Μέτρια	47	37,9	37,9	82,3
	Πολύ	20	16,1	16,1	98,4
	Πάρα πολύ	2	1,6	1,6	100,0
	Total	124	100,0	100,0	





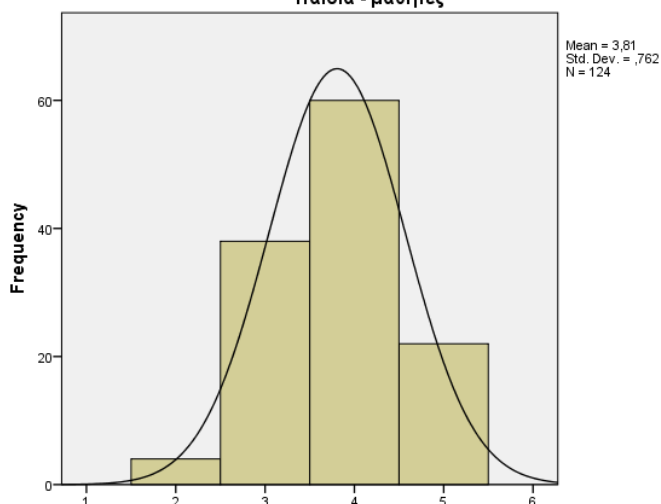
Εικόνα 21

Αντιπροσωπευτικές είναι οι απαντήσεις που δίνονται στο επόμενο ερώτημα. Το πολύ είναι σε ποσοστό (48,40%), το μέτρια (30,60%), ενώ σε μικρότερα ποσοστά συναντάμε το πάρα πολύ (17,70%) και το λίγο (3,20%).

**Πίνακας 22. Δίνω βαρύτητα στις απόψεις των γονέων σχετικά με ζητήματα που αφορούν τα παιδιά – μαθητές**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	3,2	3,2	3,2
	Μέτρια	38	30,6	30,6	33,9
	Πολύ	60	48,4	48,4	82,3
	Πάρα πολύ	22	17,7	17,7	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Δίνω βαρύτητα στις απόψεις των γονέων σχετικά με ζητήματα που αφορούν τα παιδιά - μαθητές



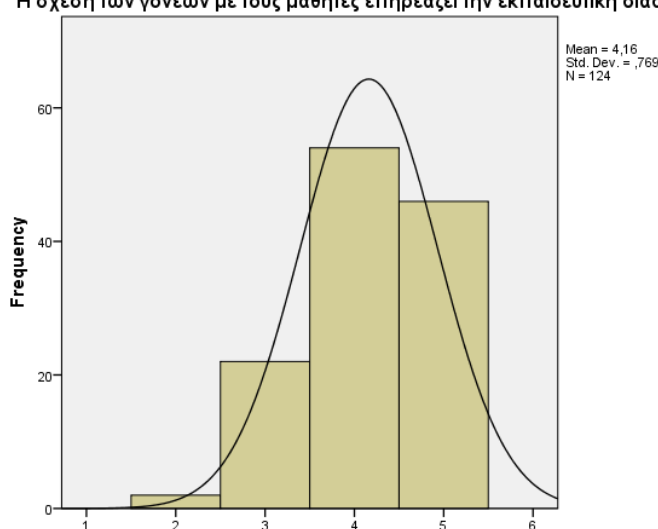
Εικόνα 22

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει ότι επηρεάζεται η σχέση των γονέων με τους μαθητές σε πολύ μεγάλο ποσοστό (43,50%) και πάρα πολύ (37,10%), ενώ κάποιες απαντήσεις δείχνουν ότι επηρεάζεται μέτρια σε ποσοστό (17,70%) και λίγο σε ποσοστό (1,60%) αντίστοιχα.

**Πίνακας 23. Η σχέση των γονέων με τους μαθητές επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	1,6	1,6	1,6
	Μέτρια	22	17,7	17,7	19,4
	Πολύ	54	43,5	43,5	62,9
	Πάρα πολύ	46	37,1	37,1	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Η σχέση των γονέων με τους μαθητές επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία



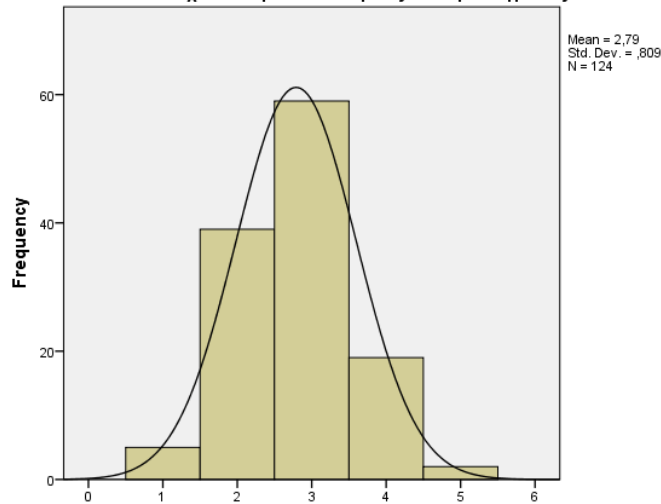
Εικόνα 23

Στην πρώτη θέση των απαντήσεων με ποσοστό (47,60%) μέτριος είναι ο τρόπος που παρεμβαίνουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου. Λίγο (31,50%) και πολύ (15,30%) απαντάνε ακολούθως και τέλος καθόλου (4,00%) και πάρα πολύ (1,60%) είναι από τις απαντήσεις με τα μικρότερα ποσοστά.

**Πίνακας 24. Ο τρόπος που παρεμβαίνουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου μου είναι ορθός και προσεγμένος**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	4,0	4,0	4,0
	Λίγο	39	31,5	31,5	35,5
	Μέτρια	59	47,6	47,6	83,1
	Πολύ	19	15,3	15,3	98,4
	Πάρα πολύ	2	1,6	1,6	100,0
Total		124	100,0	100,0	

Ο τρόπος που παρεμβαίνουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου μου είναι ορθός και προσεγγισμένος

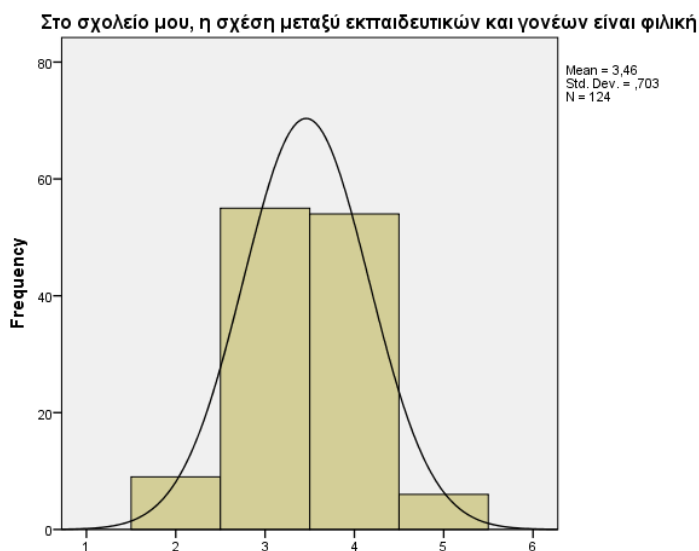


Εικόνα 24

Από μέτρια (44,40%) προς πολύ (43,50%) είναι τα ποσοστά που υποδηλώνουν τις σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Λίγο (7,30%) και πάρα πολύ(4,80%) είναι τα ποσοστά έπονται.

**Πίνακας 25. Στο σχολείο μου, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι φιλική**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	9	7,3	7,3	7,3
	Μέτρια	55	44,4	44,4	51,6
	Πολύ	54	43,5	43,5	95,2
	Πάρα πολύ	6	4,8	4,8	100,0
	Total	124	100,0	100,0	



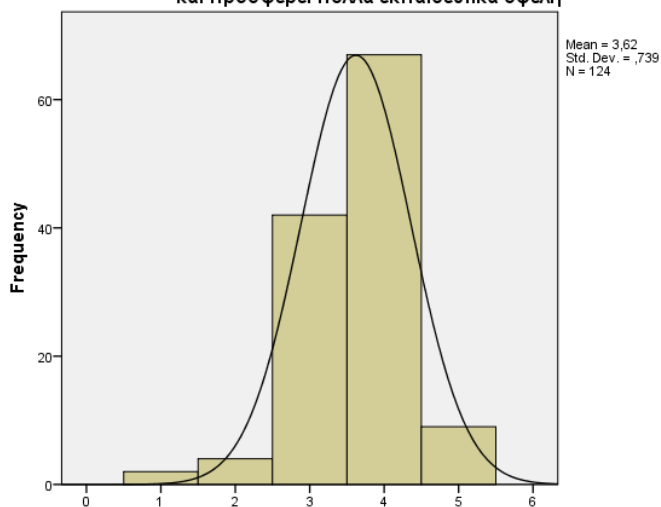
Εικόνα 25

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι συμφωνούν πολύ οι συμμετέχοντες σε ποσοστό (54,00%) και μέτρια (33,90%). Το πάρα πολύ βρίσκεται σε ποσοστό (7,30%), το λίγο στο (3,20%) και το καθόλου στο (1,60%).

**Πίνακας 26. Η σχέση μου με τους γονείς των μαθητών του σχολείου μου είναι επαγγελματική και προσφέρει πολλά εκπαιδευτικά οφέλη**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6
	Λίγο	4	3,2	3,2	4,8
	Μέτρια	42	33,9	33,9	38,7
	Πολύ	67	54,0	54,0	92,7
	Πάρα πολύ	9	7,3	7,3	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Η σχέση μου με τους γονείς των μαθητών του σχολείου μου είναι επαγγελματική και προσφέρει πολλά εκπαιδευτικά οφέλη



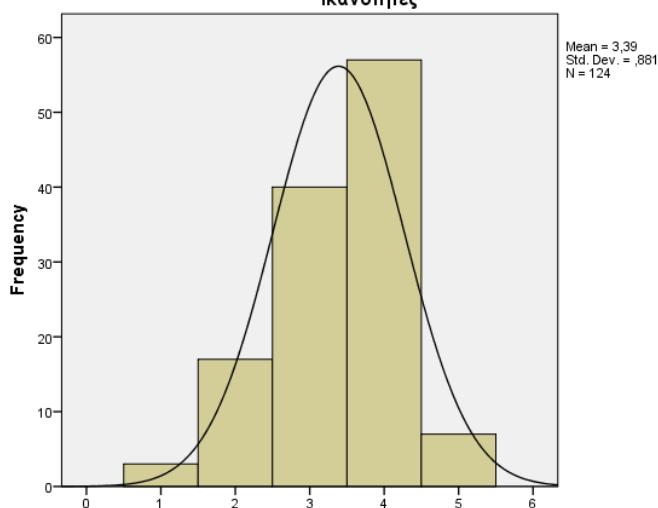
Εικόνα 26

Χαρακτηριστικό είναι αυτό που διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις στην ερώτηση περί ικανοτήτων του εκπαιδευτή. Πολύ (46,00%) και μέτρια (32,30%) είναι οι δυο επικρατέστερες απαντήσεις. Λίγο (13,70%) πάρα πολύ (5,60%) και καθόλου (2,40%) ακολουθούν ως μικρότερα ποσοστά απαντήσεων.

**Πίνακας 27. Οι γονείς των μαθητών του σχολείου μου ενδιαφέρονται για τις εκπαιδευτικές μου ικανότητες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,4	2,4	2,4
	Λίγο	17	13,7	13,7	16,1
	Μέτρια	40	32,3	32,3	48,4
	Πολύ	57	46,0	46,0	94,4
	Πάρα πολύ	7	5,6	5,6	100,0
	Total		124	100,0	100,0

**Οι γονείς των μαθητών του σχολείου μου ενδιαφέρονται για τις εκπαιδευτικές μου ικανότητες**



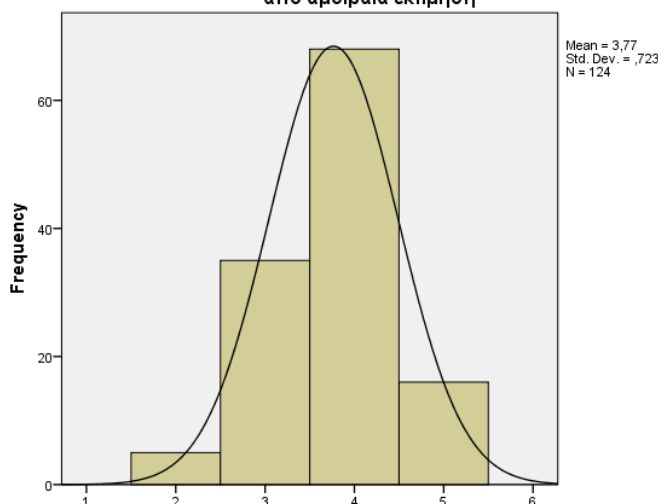
**Εικόνα 27**

Με πρώτη απάντηση το πολύ και ποσοστό (54,80%) και έπειτα το μέτρια (28,20%), βλέπουμε το βάθος της αμοιβαίας εκτίμησης που χαρακτηρίζει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με του γονείς. Οι επιλογές πάρα πολύ και λίγο έπονται με ποσοστό (12,90%) και (4,00%) αντίστοιχα.

**Πίνακας 28. Οι σχέσεις μου με τους γονείς των μαθητών του σχολείου μου χαρακτηρίζονται από αμοιβαία εκτίμηση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	5	4,0	4,0	4,0
	Μέτρια	35	28,2	28,2	32,3
	Πολύ	68	54,8	54,8	87,1
	Πάρα πολύ	16	12,9	12,9	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

**Οι σχέσεις μου με τους γονείς των μαθητών του σχολείου μου χαρακτηρίζονται από αμοιβαία εκτίμηση**

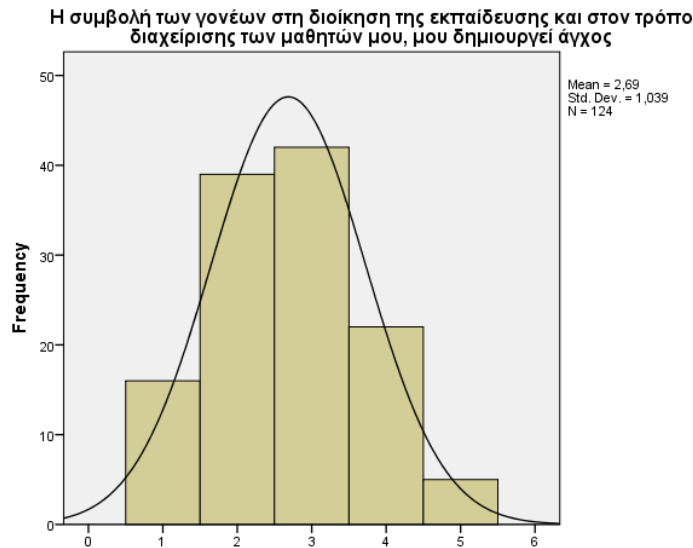


**Εικόνα 28**

Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν η συμβολή των γονέων στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών τους δημιουργεί άγχος λήφθηκαν απαντήσεις που επιμερίζονται ποσοστιαία σε μέτρια κατά (33,90%) και λίγο (31,50%) οι οποίες προηγούνται ως απαντήσεις, έναντι του πολύ (17,70%), του καθόλου (12,90%) και του πάρα πολύ (4,00%).

**Πίνακας 29. Η συμβολή των γονέων στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών μου, μου δημιουργεί άγχος**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	12,9	12,9	12,9
	Λίγο	39	31,5	31,5	44,4
	Μέτρια	42	33,9	33,9	78,2
	Πολύ	22	17,7	17,7	96,0
	Πάρα πολύ	5	4,0	4,0	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

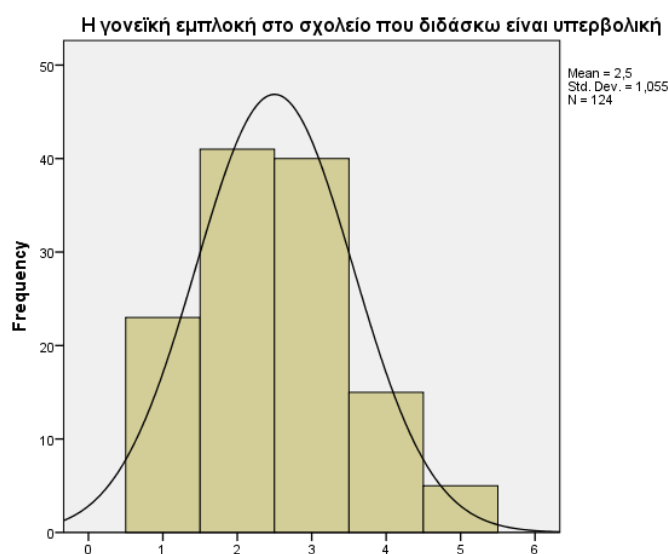


Εικόνα 29

Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο που διδάσκουν είναι υπερβολική ένα ποσοστό (33,10%) και (32,30%), απάντησαν λίγο και μέτρια αντίστοιχα, καθόλου (18,50%), πολύ (12,10%) και πάρα πολύ (4,00%).

Πίνακας 30. Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο που διδάσκω είναι υπερβολική

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	23	18,5	18,5	18,5
	Λίγο	41	33,1	33,1	51,6
	Μέτρια	40	32,3	32,3	83,9
	Πολύ	15	12,1	12,1	96,0
	Πάρα πολύ	5	4,0	4,0	100,0
	Total		124	100,0	100,0



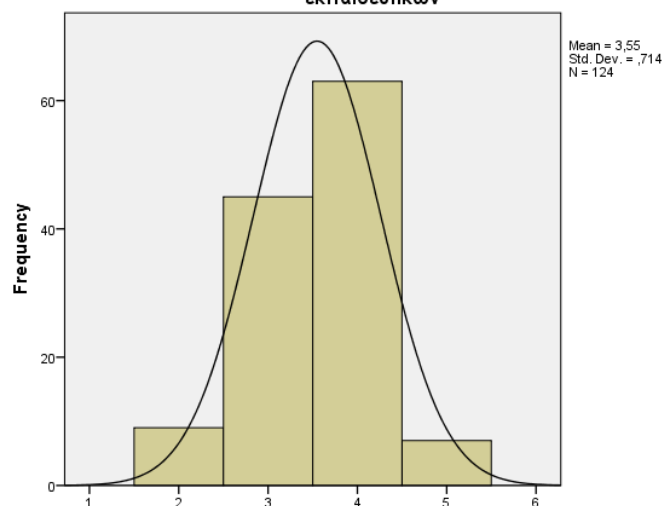
Εικόνα 30

Με ποσοστό (50,80%) και πολύ (50,80%), βλέπουμε την επικοινωνία ανάμεσα στα δυο μέρη που μελετώνται. Μέτρια απάντησε το (36,30%), λίγο (7,30%) και πάρα πολύ (5,60%).

**Πίνακας 31. Στη σχολική μονάδα που διδάσκω υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	9	7,3	7,3	7,3
	Μέτρια	45	36,3	36,3	43,5
	Πολύ	63	50,8	50,8	94,4
	Πάρα πολύ	7	5,6	5,6	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Στη σχολική μονάδα που διδάσκω υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών



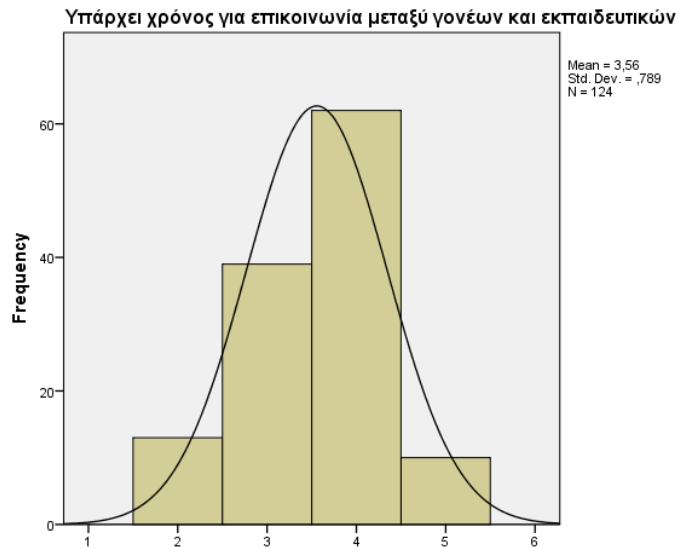
**Εικόνα 31**

Επόμενο βήμα είναι να ερωτηθούν οι συμμετέχοντες αν υπάρχει χρόνος για επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Βλέπουμε ότι πολύ απάντησε ένα ποσοστό (50,00%), μέτρια (31,45%), λίγο (10,50%) το λίγο και πάρα πολύ (8,10%).

**Πίνακας 32. Υπάρχει χρόνος για επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	13	10,5	10,5	10,5
	Μέτρια	39	31,5	31,5	41,9
	Πολύ	62	50,0	50,0	91,9
	Πάρα πολύ	10	8,1	8,1	100,0
	Total	124	100,0	100,0	



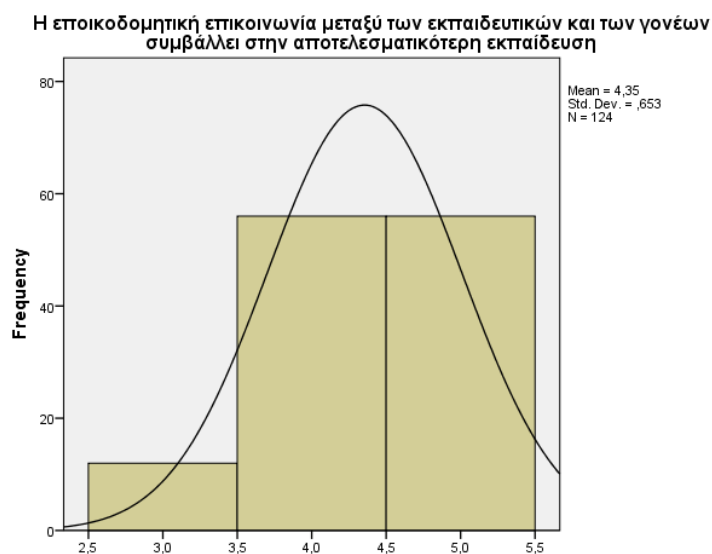


Εικόνα 32

Από τις 124 απαντήσεις στην παρακάτω ερώτηση, αυτοί που απάντησαν πολύ είναι τόσοι όσοι και αυτοί που απάντησαν πάρα πολύ (45,20%). Αντιθέτως αυτοί που απάντησαν μέτρια ανήκουν στο (9,70%).

**Πίνακας 33. Η επικοινωνιακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	12	9,7	9,7	9,7
	Πολύ	56	45,2	45,2	54,8
	Πάρα πολύ	56	45,2	45,2	100,0
Total		124	100,0	100,0	

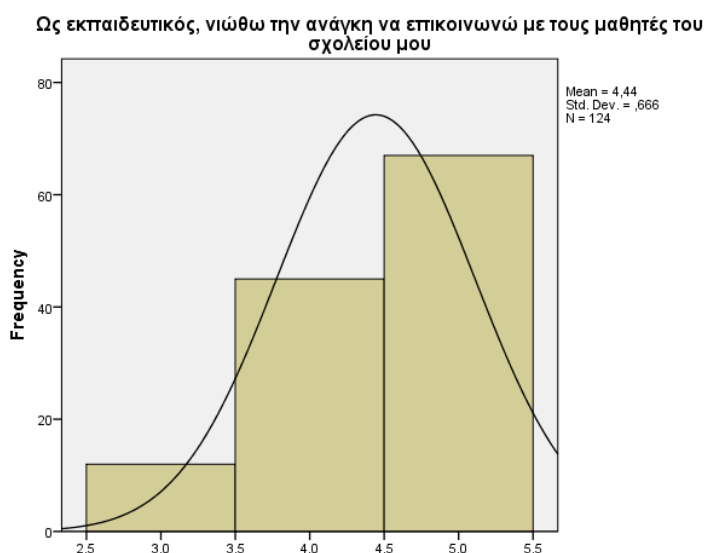


Εικόνα 33

Ρωτήσαμε τους συμμετέχοντες αν ως εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη να επικοινωνούν με τους μαθητές του σχολείου τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, με ποσοστό (54,00%) κρίνεται πάρα πολύ σημαντική η επικοινωνία με τους μαθητές. Πολύ απάντησε το (36,30%) και λίγο μόλις το (9,70%).

**Πίνακας 34. Ως εκπαιδευτικός, νιώθω την ανάγκη να επικοινωνώ με τους μαθητές του σχολείου μου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	12	9,7	9,7	9,7
	Πολύ	45	36,3	36,3	46,0
	Πάρα πολύ	67	54,0	54,0	100,0
	Total	124	100,0	100,0	



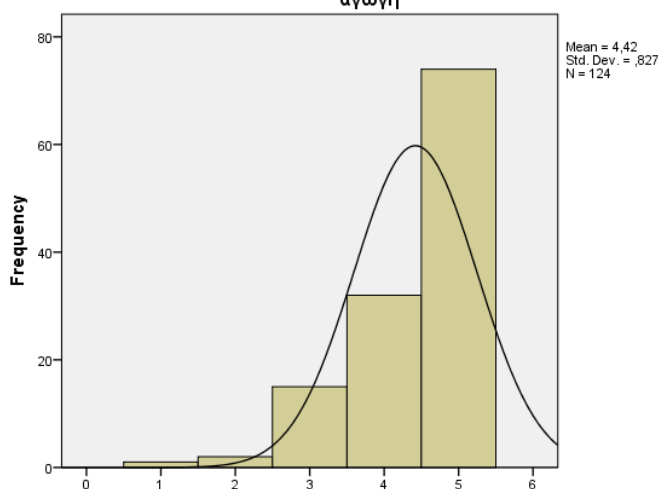
**Εικόνα 34**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα, φαίνεται να υπερτερεί προφανώς το πάρα πολύ (59,70%) ως απάντηση. Πολύ απάντησε το (25,80%), μέτρια το (12,10%), λίγο το (1,60%) και καθόλου το (0,80%).

**Πίνακας 35. Σε περιπτώσεις σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων κρίνεται περισσότερο αναγκαία από ότι στην γενική αγωγή**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,8	,8	,8
	Λίγο	2	1,6	1,6	2,4
	Μέτρια	15	12,1	12,1	14,5
	Πολύ	32	25,8	25,8	40,3
	Πάρα πολύ	74	59,7	59,7	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Σε περιπτώσεις σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων κρίνεται περισσότερο αναγκαία από ότι στην γενική αγωγή



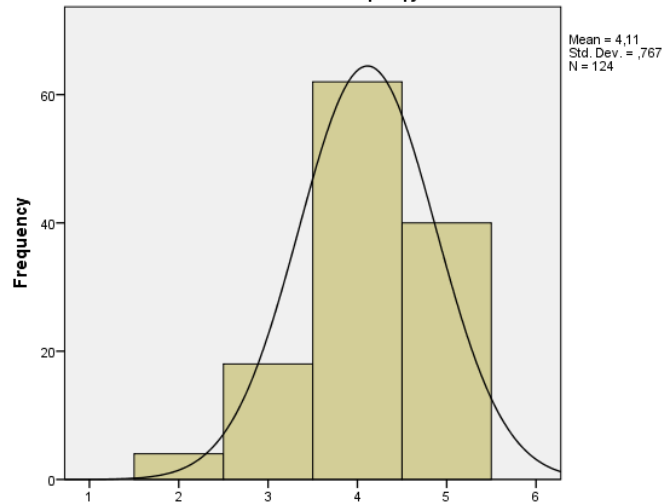
**Εικόνα 35**

Στην ερώτηση: «Η επικοινωνία που έχω με τους γονείς των μαθητών μου είναι «ανοιχτή» και ειλικρινής», οι μισές απαντήσεις στράφηκαν στο πολύ (50,00%). Πάρα πολύ απάντησε ένα ποσοστό (32,30%) η οποία είναι η αμέσως επόμενη απάντηση, τρίτο έρχεται το μέτρια (14,50%) και τέλος το λίγο με ποσοστό (3,30%).

**Πίνακας 36. Η επικοινωνία που έχω με τους γονείς των μαθητών μου είναι «ανοιχτή» και ειλικρινής**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	3,2	3,2	3,2
	Μέτρια	18	14,5	14,5	17,7
	Πολύ	62	50,0	50,0	67,7
	Πάρα πολύ	40	32,3	32,3	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Η επικοινωνία που έχω με τους γονείς των μαθητών μου είναι «ανοιχτή» και ειλικρινής



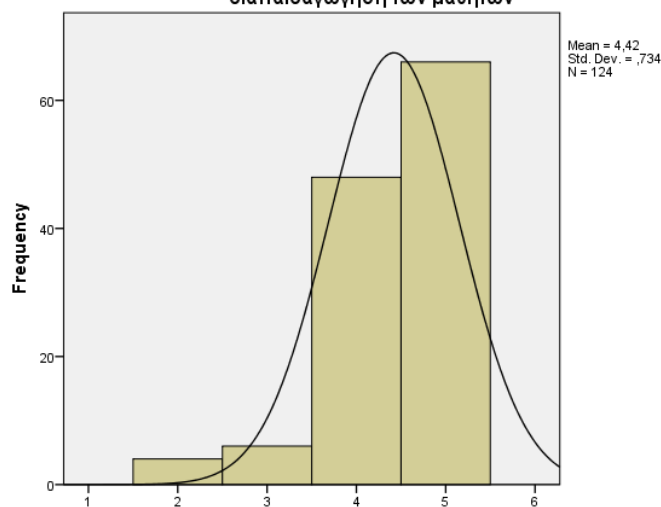
Εικόνα 36

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει ότι απαραίτητη είναι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, με το πάρα πολύ (53,20%) να είναι η επικρατέστερη απάντηση. Πολύ απάντησε ένα ποσοστό (38,70%), μέτρια (4,80%) και λίγο (3,20%).

**Πίνακας 37. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι απαραίτητη για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των μαθητών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	3,2	3,2	3,2
	Μέτρια	6	4,8	4,8	8,1
	Πολύ	48	38,7	38,7	46,8
	Πάρα πολύ	66	53,2	53,2	100,0
Total		124	100,0	100,0	

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι απαραίτητη για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των μαθητών



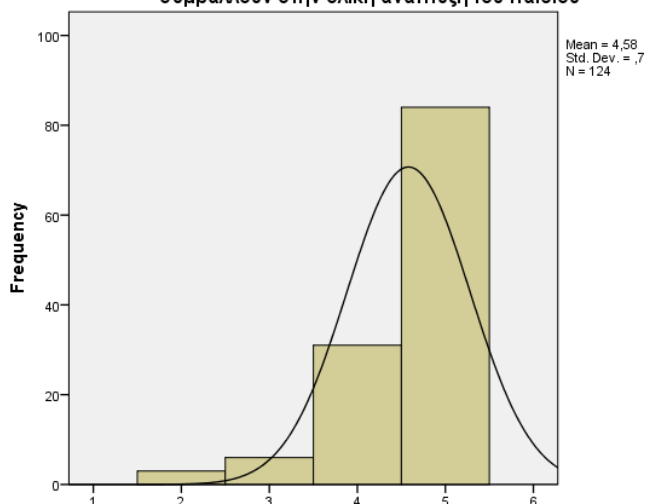
Εικόνα 37

Στην ολική ανάπτυξη του παιδιού η συνεργασία ενός εκπαιδευτικού με τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες φαίνεται να συμβάλλει πάρα πολύ (67,70%). Πολύ απάντησε το (25,00%), μέτρια το (4,80%) και λίγο το (2,40%) των ερωτώμενων.

**Πίνακας 38. Η συνεργασία ενός εκπαιδευτικού με τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες συμβάλλουν στην ολική ανάπτυξη του παιδιού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	2,4	2,4	2,4
	Μέτρια	6	4,8	4,8	7,3
	Πολύ	31	25,0	25,0	32,3
	Πάρα πολύ	84	67,7	67,7	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

**Η συνεργασία ενός εκπαιδευτικού με τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες συμβάλλουν στην ολική ανάπτυξη του παιδιού**



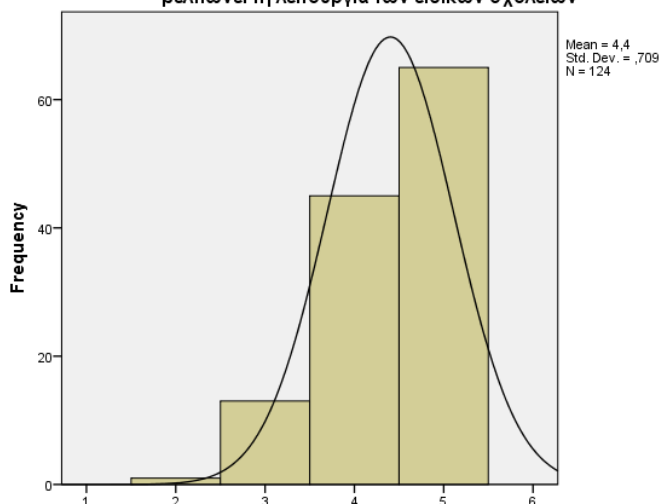
**Εικόνα 38**

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει ότι η θεσμοθέτηση και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών βελτιώνει τη λειτουργία των ειδικών σχολείων είναι σημαντική πάρα πολύ με ποσοστό απαντήσεων (52,40%), πολύ κατά (36,30%), μέτρια κατά (10,50%) και λίγο κατά (0,80%).

**Πίνακας 39. Η θεσμοθέτηση και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών βελτιώνει τη λειτουργία των ειδικών σχολείων**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	,8	,8	,8
	Μέτρια	13	10,5	10,5	11,3
	Πολύ	45	36,3	36,3	47,6
	Πάρα πολύ	65	52,4	52,4	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

**Η θεσμοθέτηση και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών βελτιώνει τη λειτουργία των ειδικών σχολείων**

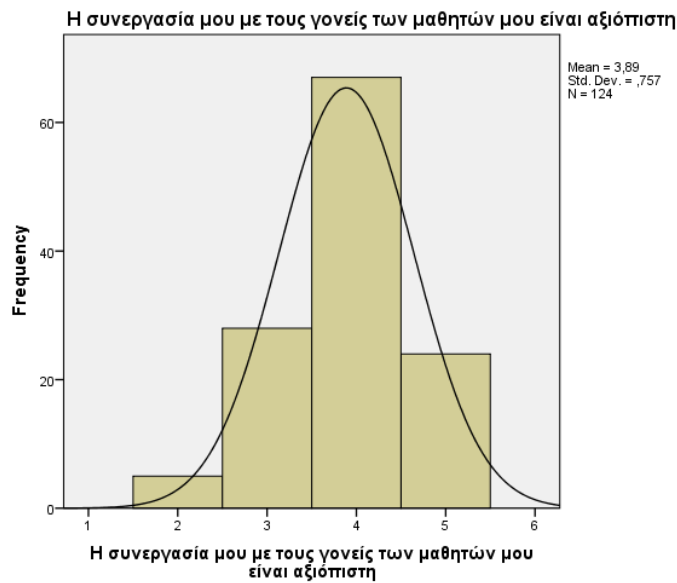


**Εικόνα 39**

Παρακάτω φαίνεται ότι 67 στους 124 ερωτώμενους που ισοδυναμεί σε ποσοστό (54,00%) απάντησαν πολύ ενώ μέτρια έδωσε ως απάντησε το (22,60%). Πάρα πολύ απάντησε το (19,40%) και λίγο το (4,00%).

**Πίνακας 40. Η συνεργασία μου με τους γονείς των μαθητών μου είναι αξιόπιστη**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	5	4,0	4,0	4,0
	Μέτρια	28	22,6	22,6	26,6
	Πολύ	67	54,0	54,0	80,6
	Πάρα πολύ	24	19,4	19,4	100,0
	Total	124	100,0	100,0	



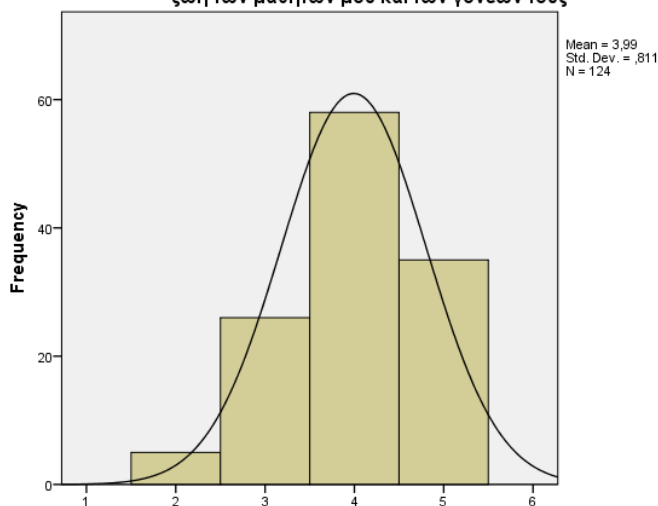
Εικόνα 40

Παρακάτω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού πολύ σε ποσοστό (46,80%). Ακολουθούν το πάρα πολύ με ποσοστό (28,20%), μέτρια (21,00%) και λίγο (4,00%).

**Πίνακας 41. Με ενδιαφέρει τι συμβαίνει στο οικογενειακό περιβάλλον και στην προσωπική ζωή των μαθητών μου και των γονέων τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	5	4,0	4,0	4,0
	Μέτρια	26	21,0	21,0	25,0
	Πολύ	58	46,8	46,8	71,8
	Πάρα πολύ	35	28,2	28,2	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Με ενδιαφέρει τι συμβαίνει στο οικογενειακό περιβάλλον και στην προσωπική ζωή των μαθητών μου και των γονέων τους



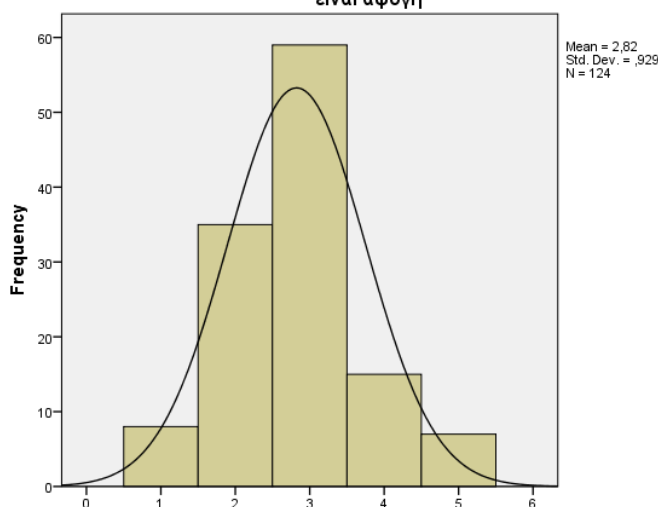
Εικόνα 41

Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν στη σημερινή εποχή, η συνεργατική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι άψογη, δόθηκαν ποικιλόμορφες απαντήσεις. Μέτρια φαίνεται πως απάντησε το (47,60%) στην παραπάνω ερώτηση. Λίγο απάντησε το (28,20%), πολύ το (12,10%), καθόλου το (6,50%) και πάρα πολύ το (5,60%).

**Πίνακας 42. Στη σημερινή εποχή, η συνεργατική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι άψογη**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	6,5	6,5	6,5
	Λίγο	35	28,2	28,2	34,7
	Μέτρια	59	47,6	47,6	82,3
	Πολύ	15	12,1	12,1	94,4
	Πάρα πολύ	7	5,6	5,6	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

Στη σημερινή εποχή, η συνεργατική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι άψογη



Εικόνα 42

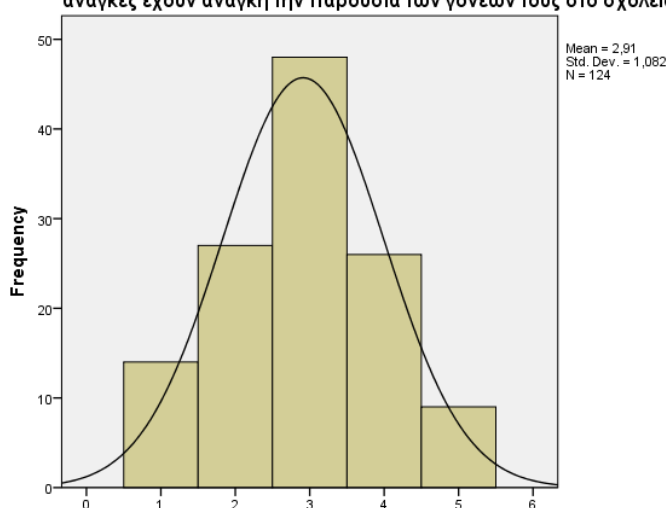


Στην τελευταία ερώτηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν διαπιστώνουν μέσα από την εκπαιδευτική τους δράση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν ανάγκη την παρουσία των γονέων τους στο σχολείο. Σε ποσοστό (38,70%) οι ερωτώμενοι απάντησαν μέτρια και λίγο σε ποσοστό (21,80%). Έπειτα, οι επόμενες απαντήσεις έχουν ως εξής: πολύ απάντησε το (21,00%), καθόλου το (11,30%) και πάρα πολύ το (7,30%).

**Πίνακας 43. Διαπιστώνω μέσα από την εκπαιδευτική μου δράση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν ανάγκη την παρουσία των γονέων τους στο σχολείο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	14	11,3	11,3	11,3
	Λίγο	27	21,8	21,8	33,1
	Μέτρια	48	38,7	38,7	71,8
	Πολύ	26	21,0	21,0	92,7
	Πάρα πολύ	9	7,3	7,3	100,0
	Total	124	100,0	100,0	

**Διαπιστώνω μέσα από την εκπαιδευτική μου δράση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν ανάγκη την παρουσία των γονέων τους στο σχολείο**



**Εικόνα 43**

### 5.1.2 Συσχετίσεις μεταβλητών

Η παρούσα ενότητα αφορά τη συσχέτιση συγκεκριμένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Η επιλογή να συσχετιστούν συγκεκριμένες μεταβλητές και να παραβλεφθούν κάποιες άλλες είναι σημαντική, γιατί δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτό φυσικά δεν αποκλείει το ενδεχόμενο ότι η συσχέτιση άλλων

μεταβλητών δε θα οδηγούσε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Επιχειρήθηκε να συσχετιστεί η μεταβλητή που αφορά τα έτη διδακτικής εμπειρίας των ερωτώμενων με την άποψη που έχουν αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συνεργασία τους με άλλα μέλη του σχολείου στα πλαίσια της γενικότερης λειτουργίας αυτού. Επιπλέον, έγινε συσχέτιση των ετών διδακτικής εμπειρίας με το αν ο διευθυντής του σχολείου διαμορφώνει κατάλληλο σχολικό κλίμα και συμβάλει στην επίτευξη των γενικότερων στόχων του σχολείου. Ακόμη, συσχετίστηκε το φύλο των ερωτώμενων με την σχέση τους με τους γονείς των μαθητών και το επίπεδο σπουδών με το ζήτημα της επικοινωνίας με τους γονείς και το ενδιαφέρον των συναδέλφων σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Για να υπάρξουν συσχετίσεις είναι σημαντικό να επιλεγούν τόσο κάποιες από τις εξαρτημένες, όσο και κάποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Στις περιπτώσεις όπου από τον πληθυσμό επιλέγουμε ένα τυχαίο δείγμα και σε κάθε μονάδα του δείγματος μελετάμε δύο ή περισσότερα χαρακτηριστικά, είναι λογικό, να αναζητήσουμε μέτρα τα οποία να μπορούν να εκφράσουν και να ποσοτικοποιήσουν την πιθανή συμμεταβολή – συσχέτιση των χαρακτηριστικών. Οι μεταβλητές που επιλέχθηκαν κρίθηκε ότι σχετίζονται περισσότερο με τα ερευνητικά ερωτήματα και ότι θα οδηγήσουν σε περισσότερο ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Η επιλογή των ανωτέρω μεταβλητών αυτών έγινε, γιατί κρίθηκε ότι η οργάνωση και λειτουργία μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντική και ο ρόλος των καθηγητών διαμορφώνεται σε κοινό παρονομαστή με την προϋπηρεσία που υπάρχει. Ακόμη, κρίθηκε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας είναι σημαντικός παράγοντας προς διερεύνηση και αρκετά ενδιαφέρον, γιατί η οργάνωση και λειτουργία μιας σχολικής μονάδας καθορίζεται από τον παράγοντα της εκπαιδευτικής εμπειρία – προϋπηρεσίας. Τέλος, η επιλογή των μεταβλητών έχει να κάνει με την προσωπική κρίση του ερευνητή και την αξιολόγηση των μεταβλητών.

Αναφορικά με τη συσχέτιση των δύο πρώτων μεταβλητών, σύμφωνα με τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα, τα αποτελέσματα έδειξαν σε γενικές γραμμές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν λιγότερα από 15 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει ζητήματα συνεργασίας σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Παρατηρούμε, επίσης, ότι το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου (0,552) είναι μεγαλύτερο του  $\alpha=0,05$ , άρα υπάρχει υποδηλώνεται ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Η σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών είναι μέτρια και το αποτέλεσμα είναι αξιόπιστο επειδή υπάρχει ένα αξιολογικό ποσοτικό μέγεθος εξάρτησης των μεταβλητών.

**Πίνακας 44. Έτη διδακτικής εμπειρίας \* Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη συνεργασία μου με άλλα μέλη του σχολείου μου στα πλαίσια της γενικότερης λειτουργίας αυτού – Crosstabulation**

Count

		Αντιμετωπίζω δυσκολίες στη συνεργασία μου με άλλα μέλη του σχολείου μου στα πλαίσια της γενικότερης λειτουργίας αυτού					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έτη διδακτικής εμπειρίας	<5	4	15	17	6	2	44
	5 - 15	8	12	12	7	1	40
	15 - 25	1	10	3	4	1	19
	>25	4	8	3	5	1	21
Total		17	45	35	22	5	124

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,730 <sup>a</sup>	12	,552
Likelihood Ratio	11,154	12	,516
Linear-by-Linear Association	,129	1	,720
N of Valid Cases	124		

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η συσχέτιση δύο σημαντικών μεταβλητών της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα από 15 χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση δεν είναι ικανοποιημένοι από τον ρόλο του διευθυντή, καθώς πιστεύουν ότι δε διαμορφώνει κατάλληλο σχολικό κλίμα. Αντίθετη άποψη φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα από 15 χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης, τα αποτελέσματα του ελέγχου των μεταβλητών έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ τους. Το επίπεδο σημαντικότητας (0,855) είναι πολύ παραπάνω από το όριο.

**Πίνακας 45. Έτη διδακτικής εμπειρίας \* Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου μου διαμορφώνει κατάλληλο σχολικό κλίμα και συμβάλλει στην επίτευξη των γενικότερων στόχων του σχολείου - Crosstabulation**

Count

		Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου μου διαμορφώνει κατάλληλο σχολικό κλίμα και συμβάλλει στην επίτευξη των γενικότερων στόχων του σχολείου				Total
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έτη διδακτικής εμπειρίας	<5	4	10	19	11	44
	5 - 15	2	10	14	14	40
	15 - 25	1	4	7	7	19
	>25	0	3	10	8	21
Total		7	27	50	40	124

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,762 <sup>a</sup>	9	,855
Likelihood Ratio	5,908	9	,749
Linear-by-Linear Association	2,944	1	,086
N of Valid Cases	124		

Στη συνέχεια επιλέχθηκε να συσχετιστεί η μεταβλητή του φύλου με την άποψη των συμμετεχόντων για την σχέση τους με τους γονείς των μαθητών και τα οφέλη που έχει. Οι μεταβλητές επιλέχθηκαν με σκοπό να διερευνηθεί τι διαφορές υπάρχουν μεταξύ των δύο φύλων και κατά πόσο οι άνδρες εκπαιδευτικοί ή οι γυναίκες αντίστοιχα έχουν καλύτερες σχέσεις με τους γονείς των μαθητών. Η επιλογή ακόμη έγινε με γνώμονα το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο κοντά στα παιδιά λόγω του μητρικού ενστίκτου. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά και έδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν έχουν ιδιαίτερα καλή και επαγγελματική σχέση με τους γονείς των μαθητών. Αντιθέτως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν πολύ καλύτερη σχέση. 34 γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μέτρια επαγγελματική σχέση και 51 πολύ επαγγελματική σχέση έναντι 8 και 16 ανδρών αντίστοιχα. Το επίπεδο σημαντικότητας είναι  $\alpha=0,551$ . Είναι μεγαλύτερο από το όριο (0,05) και η σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών είναι μέτρια.

**Πίνακας 46. Φύλο \* Η σχέση μου με τους γονείς των μαθητών του σχολείου μου είναι επαγγελματική και προσφέρει πολλά εκπαιδευτικά οφέλη - Crosstabulation**

Count

		Η σχέση μου με τους γονείς των μαθητών του σχολείου μου είναι επαγγελματική και προσφέρει πολλά εκπαιδευτικά οφέλη					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Ανδρας	1	0	8	16	1	26
	Γυναίκα	1	4	34	51	8	98
Total		2	4	42	67	9	124

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,043 <sup>a</sup>	4	,551
Likelihood Ratio	3,743	4	,442
Linear-by-Linear Association	,002	1	,965
N of Valid Cases	124		

Για τη συνέχεια έγινε προσπάθεια να συσχετιστούν δύο άλλες μεταβλητές που αφορούν το επίπεδο σπουδών και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία που έχουν με τους γονείς των μαθητών. Η συσχέτιση αυτή είναι συμπληρωματική στην προηγούμενη που έγινε και έχει στόχο να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών στα πλαίσια συνεργασίας με αυτούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχουν καλύτερη επικοινωνία σε σχέση με αυτούς που κατέχουν πτυχίο. Τα αποτελέσματα αυτά επαληθεύονται από τον σχετικό έλεγχο, ο οποίος δείχνει ότι το επίπεδο σημαντικότητας των μεταβλητών είναι ισχυρό. Ο συντελεστής συσχέτισης των μεταβλητών είναι ( $\alpha=0,705$ ), ο οποίος είναι αρκετά πάνω από το όριο (0,05) και φανερώνει την ισχυρή σχέση που υπάρχει.

**Πίνακας 47. Επίπεδο σπουδών \* Η επικοινωνία που έχω με τους γονείς των μαθητών μου είναι «ανοιχτή» και ειλικρινής – Crosstabulation**

Count

		Η επικοινωνία που έχω με τους γονείς των μαθητών μου είναι «ανοιχτή» και ειλικρινής				Total
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο	2	10	25	17	54
	Δεύτερο πτυχίο	1	0	7	5	13
	Μεταπτυχιακό	1	8	30	17	56
	Άλλο	0	0	0	1	1
Total		4	18	62	40	124

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,345 <sup>a</sup>	9	,705
Likelihood Ratio	8,179	9	,516
Linear-by-Linear Association	,592	1	,442
N of Valid Cases	124		

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε να συσχετιστεί το επίπεδο σπουδών των ερωτώμενων με τις απόψεις που έχουν σχετικά με το αν οι συνάδελφοί τους δείχνουν ενδιαφέρον για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Οι μεταβλητές αυτές επιλέχθηκαν με στόχο να αποσαφηνιστεί η επιρροή που ασκεί το επίπεδο της μόρφωσης στην προθυμία βελτίωσης των οργανωτικών δομών, αλλά και λειτουργιών του σχολείου. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση συσχέτισης, έτσι κι εδώ φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών είναι σε θέση να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από ότι άλλοι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν τέτοιο τίτλο σπουδών. Οι μεταβλητές που εξετάστηκαν ελέγχθηκαν και έγινε σαφές ότι σχετίζονται σημαντικά. Το επίπεδο σημαντικότητας είναι (0,886) και η σχέση που συνδέει τις μεταβλητές είναι ισχυρή, γεγονός που δείχνει ότι το επίπεδο μόρφωσης επηρεάζει την συμπεριφοριστική τάση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολείου.

**Πίνακας 48. Επίπεδο σπουδών \* Οι συνάδελφοί μου δείχνουν ενδιαφέρον για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου - Crosstabulation**

Count

		Οι συνάδελφοί μου δείχνουν ενδιαφέρον για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο	0	5	18	27	4	54
	Δεύτερο πτυχίο	0	0	6	6	1	13
	Μεταπτυχιακό	1	7	13	29	6	56
	Άλλο	0	0	0	1	0	1
	Total	1	12	37	63	11	124

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,546 <sup>a</sup>	12	,886
Likelihood Ratio	8,408	12	,752
Linear-by-Linear Association	,057	1	,811
N of Valid Cases	124		

Εξίσου σημαντικά ήταν τα αποτελέσματα που προέκυψαν στην προσπάθεια να συσχετιστούν τα έτη διδακτικής εμπειρίας με την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν νιώθουν ότι συμβάλλουν στη λειτουργία του σχολείου. Παρότι, θα περίμενε κανείς να δει θετικά αποτελέσματα για περιπτώσεις εκπαιδευτικών με περισσότερα από 15 χρόνια προϋπηρεσίας, εντούτοις παρατηρήθηκε ότι περισσότερο καθοριστική στη λειτουργία του σχολείου είναι η συμβολή των εκπαιδευτικών με λιγότερα από 15 χρόνια προϋπηρεσίας. Το επίπεδο σημαντικότητας ( $\alpha=0,634$ ) είναι αρκετά υψηλό και δείχνει ότι η σχέση που συνδέει τις δύο μεταβλητές είναι υψηλή.

**Πίνακας 49. Έτη διδακτικής εμπειρίας \* Νιώθω ότι συμβάλλω καθοριστικά στη λειτουργία του σχολείου μου κι ότι επηρεάζω τους συναδέλφους μου και τους μαθητές μου – Crosstabulation**

Count		Νιώθω ότι συμβάλλω καθοριστικά στη λειτουργία του σχολείου μου κι ότι επηρεάζω τους συναδέλφους μου και τους μαθητές μου					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έτη διδακτικής εμπειρίας	<5	1	2	16	19	6	44
	5 - 15	0	1	11	23	5	40
	15 - 25	0	0	3	11	5	19
	>25	0	0	4	12	5	21
Total		1	3	34	65	21	124

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,799 <sup>a</sup>	12	,634
Likelihood Ratio	10,856	12	,541
Linear-by-Linear Association	6,802	1	,009
N of Valid Cases	124		

Τέλος, επιχειρήθηκε να συσχετιστούν επιπλέον δύο μεταβλητές, το φύλο σε σχέση με την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγκη που έχουν να επικοινωνούν με τους μαθητές του σχολείου. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά, καθώς παρατηρήθηκε ότι την μεγαλύτερη πρόθεση να επικοινωνούν με τους μαθητές έχουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. 35 γυναίκες φαίνεται να επιθυμούν κάτι τέτοιο πολύ και 53 πάρα πολύ, σε αντίθεση με τους άνδρες που έρχονται εμφανώς δεύτεροι. Το επίπεδο σημαντικότητας που προέκυψε από τον έλεγχο είναι (0,915), το πιο υψηλό μέχρι τώρα και δείχνει ότι υπάρχει μια υψηλή σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Με άλλα λόγια, η μεταβλητή του φύλου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πρόθεση των εκπαιδευτικών να επικοινωνούν με τους μαθητές του σχολείου τους.

**Πίνακας 50. Φύλο \* Ως εκπαιδευτικός, νιώθω την ανάγκη να επικοινωνώ με τους μαθητές του σχολείου μου – Crosstabulation**

Count		Ως εκπαιδευτικός, νιώθω την ανάγκη να επικοινωνώ με τους μαθητές του σχολείου μου			Total
		Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Άνδρας	2	10	14	26
	Γυναίκα	10	35	53	98
Total		12	45	67	124



### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	,177 <sup>a</sup>	2	,915
Likelihood Ratio	,184	2	,912
Linear-by-Linear Association	,024	1	,877
N of Valid Cases	124		

## 5.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να μελετηθεί ένα αξιοσημείωτο θέμα που αφορά τον χώρο της ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην οργάνωση και τη λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε παράλληλο φόντο μελετήθηκε η γονεϊκή εμπλοκή βασικός παράγοντας στη σχολική ζωή, αλλά και ο ρόλος της στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Υπό το πρίσμα αυτού του θέματος, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση και διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στον χώρο της ειδικής αγωγής σε μια ευρύτερη προσπάθεια να διεξαχθούν ωφέλιμα συμπεράσματα.

Μέσα από την έρευνα που έγινε για τον σκοπό που περιγράφηκε παραπάνω, ακολουθήθηκε μια ερευνητική διαδικασία, από την οποία αντλήθηκαν σημαντικές πληροφορίες και ενδιαφέροντα ευρήματα. Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι γυναίκες και λιγότερο άνδρες (98 γυναίκες και 26 άνδρες). Ακόμη, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος κατέχει πτυχίο και μεταπτυχιακό, υπηρετεί στο δημοτικό, έχει 0-15 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και κατέχει τη θέση του μόνιμου ή του αναπληρωτή εκπαιδευτικού.

### Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής

Αναφορικά με την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δεν είχε ακραίες απαντήσεις. Οι διακυμάνσεις των απαντήσεων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως τα σχολεία ειδικής αγωγής διέπονται από μέτριο προς αρκετά καλό οργανωτικό πλαίσιο και λειτουργικότητα. Μεγάλο

μέρος των εκπαιδευτικών απάντησε ότι η λειτουργία του σχολείου καλύπτει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών, γεγονός που δικαιολογείται από την άποψη των εκπαιδευτικών ότι το προσωπικό είναι επαρκές για να καλύψει αυτές τις ανάγκες. Η άποψη αυτή ενισχύθηκε από την άποψη των εκπαιδευτικών ότι, στα πλαίσια οργάνωσης, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ελεύθεροι να εκφράζουν τις απόψεις τους και να ασκούν το δικαίωμα του λόγου, όταν αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει καλή και αποτελεσματική λειτουργία. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά καλές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους και δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα επικοινωνίας. Συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη, ώστε να επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους και οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν στα πλαίσια αυτά εντοπίζονται σε μικρό βαθμό. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αδιαφορούν για την σχολική πραγματικότητα, αλλά σε πολύ μεγάλο βαθμό δείχνουν ενδιαφέρον για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου και εστιάζουν στον ευρύτερο τρόπο λειτουργίας του σχολείου, με σκοπό την πρόοδο των μαθητών και την καλύτερη δυνατή παρεχόμενη προς αυτούς μαθησιακή διαδικασία. Διερευνώντας την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός από μέτρια προς καλή επικοινωνία και συνεργασία έχουν καλή σχέση με ηγετικά στελέχη του σχολείου, όπως είναι ο διευθυντής. Μάλιστα, έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την προσφορά και το δύσκολο έργο του διευθυντή και πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής διαμορφώνει κατάλληλο σχολικό κλίμα και συμβάλλει στην επίτευξη των γενικότερων στόχων του σχολείου. Παρατηρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον καθοριστικό για την λειτουργία του σχολείου ρόλο του διευθυντή σε πολύ μεγάλο βαθμό, είναι άξιο προσοχής το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η σχέση τους με τον διευθυντή θα πρέπει να είναι άριστη, προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά το σχολείο. Όλα τα ανωτέρω επιβεβαιώνονται έμπρακτα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοπεποίθηση που έχουν και τον βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι προσφέρουν και ειδικότερα οι γυναίκες. Αυτό το εύρημα πιθανόν να συνάδει με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Culp, Schadle, Robinson, & Culp, 2000) σύμφωνα με τα οποία, ο ρόλος του πατέρα είναι συνυφασμένος με τη πειθαρχία και την επιβολή της τιμωρίας και προφανώς οι μητέρες είναι πιο κοντά σε ζητήματα που αφορούν την υγεία και την υποστήριξη σε δυσκολίες ή προβλήματα. Είναι λογικό ένας άνθρωπος να μην νιώθει ευχαριστημένος και ικανοποιημένος, όταν οι σχέσεις του με τους συνανθρώπους του δεν είναι καλές, πόσο μάλλον σε ένα εργασιακό περιβάλλον, όπου οι συνθήκες είναι ιδιαίτερες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φάνηκαν να νιώθουν ότι συμβάλλουν στη λειτουργία του σχολείου, γνωρίζουν το πόσο προσφέρουν στο σχολείο, έχουν επίγνωση της συνεργασίας και της επικοινωνίας που έχουν

με τους συναδέλφους τους, συμπεριλαμβανομένου του διευθυντή και αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να ασκήσουν επιρροή στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά τα οποία κάλυψαν σε ικανοποιητικό βαθμό τα ερευνητικά ερωτήματα επαληθεύτηκαν από την συσχέτιση των μεταβλητών των ετών διδακτικής εμπειρίας με διάφορες στάσεις των εκπαιδευτικών. Μελετήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην συνεργασία τους με άλλα μέλη του σχολείου, μελετήθηκαν οι απόψεις τους για τον διευθυντή του σχολείου, ως το άμεσα σχετιζόμενο πρόσωπο με την ηγεσία του σχολείου, και εξετάστηκαν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο προσφέρουν. Η συσχέτιση αυτών των μεταβλητών με την μεταβλητή «έτη διδακτικής εμπειρίας» έδειξε ότι όσο περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχει κάποιος εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο συμβάλει στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, όσο μικρότερη είναι η εμπειρία, τόσο λιγότερο συμβάλει στην υλοποίηση οργανωτικών και λειτουργικών ζητημάτων της σχολικής μονάδας.

### **Σχέση γονέων και εκπαιδευτικών**

Φυσικά, η οργάνωση και λειτουργία μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της καλής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αξιοσημείωτη είναι η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών. Απέναντι στη σχέση γονέων – εκπαιδευτικών, οι ερωτώμενοι τάχθηκαν με σχετική μετριοφροσύνη. Νιώθουν ότι η σχέση τους με τους γονείς των μαθητών είναι μέτρια κι ότι υπάρχει σημαντικά περιθώρια βελτίωσης. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν την επιθυμητή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών για θέματα που ανακύπτουν στο σχολείο και πως η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο είναι μέτρια. Μπορεί οι γονείς να δίνουν πληροφορίες για τα παιδιά τους, αλλά αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι απόψεις των γονέων συμπίπτουν με εκείνες των εκπαιδευτικών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, όσο και οι γονείς επιτελούν διαφορετικούς ρόλους και εμπλέκονται στην σχολική ζωή με διαφορετικό τρόπο. Παρατηρήθηκε δε, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη πρόθεση να ασχοληθούν με τα παιδιά. Αυτό πιθανότατα ισχύει, επειδή είναι τέτοια η φύση του επαγγέλματός τους. Είναι σε θέση να ακούσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις απόψεις των γονέων και δέχονται τις παρεμβάσεις που κάνουν, όποτε αυτές συμβαίνουν. Ωστόσο, η συμμετοχή των γονέων και οι παρεμβάσεις που κάνουν δεν είναι πολλές, κι αυτό προκύπτει από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε σχετική ερώτηση: «Οι γονείς παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλοντας στη διοίκηση της εκπαίδευσης». 43 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι γονείς παρεμβαίνουν λίγο στην εκπαιδευτική διαδικασία

και 47 ότι επεμβαίνουν μέτρια. Αναφορικά με την παρέμβαση των γονέων, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άγχος όταν αυτό συμβαίνει, γεγονός που δικαιολογείται από την αναποτελεσματικό και μη ορθό τρόπο παρέμβαση των γονέων. Οι γονείς μπορεί να έχουν την πρόθεση να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αλλά τις περισσότερες φορές δεν πετυχαίνουν να δράσουν αποτελεσματικά επηρεάζοντας αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε σχετική ερώτηση: «Η σχέση των γονέων με τους μαθητές επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία», το (80,60%) των ερωτώμενων απάντησε θετικά.

Αντιθέτως με όλα τα ανωτέρω, φαίνεται πως υπάρχει και η θετική πλευρά του ζητήματος. Παρότι, η σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς δεν είναι η καλύτερη, επειδή κυρίως οι γονείς δεν έχουν τον τρόπο να προσεγγίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία τις λίγες φορές που επιχειρούν να το κάνουν, εντούτοις, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν σημαντικά οφέλη από την συναναστροφή τους με τους γονείς. Μαθαίνουν πράγματα για τα παιδιά τους, γίνονται καλύτερα παιδαγωγοί, επιδέχονται κριτικής και μαθαίνουν να διατηρούν φιλική και δεκτική στάση στην προσπάθεια των γονέων και να αντιμετωπίζουν ακραίες και εχθρικές συμπεριφορές. Για να διερευνηθεί το ζήτημα της επικοινωνίας και συνεργασίας και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτά τα δύο μέρη συνεργάζονται και επικοινωνούν έγινε συσχέτιση της μεταβλητής του φύλου και του επιπέδου σπουδών με συγκεκριμένες μεταβλητές. Μελετήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών αν η επικοινωνία που έχουν με τους γονείς είναι ανοιχτή και ειλικρινής, αν υπάρχει ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου, αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη να επικοινωνούν με τους μαθητές του σχολείου και αν η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι επαγγελματική. Οι συσχετίσεις έδειξαν αφενός ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο κοντά στα παιδιά και εμφανίζουν μεγαλύτερη τάση και προθυμία να επικοινωνούν με τους γονείς των παιδιών αλλά και τους μαθητές. Η τάση αυτή των γυναικών εκπαιδευτικών να έχουν καλύτερες σχέσεις με το σχολείο και συνεπώς, τους γονείς και τους μαθητές αφενός δικαιολογείται ότι οι γυναίκες είναι μητέρες ή γίνονται κάποια στιγμή και επιδρά το μητρικό ένστικτο. Από την άλλη, δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι γυναίκες τρέφουν περισσότερα συναισθήματα για κοινωνικά ζητήματα, όπως αυτό της ειδικής αγωγής και έχουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες από ότι οι άνδρες. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι σε μεγάλες πολυεθνικές εταιρίες, οι γυναίκες κατέχουν ηγετικές θέσεις. Σύμφωνα με τις συσχετίσεις των μεταβλητών, μπορούμε να πούμε ότι η μεταβλητή του φύλου επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και επηρεάζει την εικόνα μιας σχολικής μονάδας σε οργανωτικό, λειτουργικό και διοικητικό επίπεδο. Εξίσου σημαντική επιρροή, όμως, ασκεί και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Από τις συσχετίσεις που

έγιναν, φάνηκε ότι ένας εκπαιδευτικός που με υψηλό επίπεδο σπουδών είναι σε θέση να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου με καλύτερο τρόπο από ότι ένας εκπαιδευτικός με χαμηλότερο επίπεδο σπουδών. Ειδικότερα, ένας εκπαιδευτικός, κάτοχος μεταπτυχιακού διαθέτει περισσότερα εφόδια και προσόντα. Είναι σε θέση να επιτελεί τα σχολικά του καθήκοντα πιο αποτελεσματικά από έναν εκπαιδευτικό που δεν κατέχει κάτι περισσότερο από ένα πτυχίο. Η δυναμική της σχέσης αυτής είναι υψηλή και δείχνει πως όσο περισσότερα εφόδια έχει κανείς τόσο καλύτερα μπορεί να λειτουργεί σε ένα εργασιακό – σχολικό περιβάλλον, να επικοινωνεί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς των μαθητών και να συνεργάζεται με αυτούς με σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Επιμέρους ανάλυση σχετικά με το ζήτημα της επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών ακολουθεί στην συνέχεια.

### **Επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών**

Ο επόμενος θεματικός άξονας που επιχειρήθηκε να μελετηθεί μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αφορά στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι διακυμάνσεις των απαντήσεων των ερωτώμενων έδειξαν ότι σε γενικά πλαίσια υπάρχει μέτρια έως πολύ καλή επικοινωνία. Αυτό αποδείχθηκε ότι συμβαίνει, επειδή υπάρχει χρόνος κι από τις δύο πλευρές για επικοινωνία και συζήτηση. Παρά το γεγονός ότι οι γονείς δεν έχουν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο και δεν παρεμβαίνουν συχνά στο σχολείο, εντούτοις, φαίνεται ότι υπάρχει επικοινωνιακή επικοινωνία, η οποία με την σειρά της συμβάλλει στην αποτελεσματική εκπαίδευση. Η επικοινωνία φυσικά είναι μια σχετική έννοια και ο καθένας μπορεί να την εκφράσει και να την αποτυπώσει με διαφορετικό τρόπο. Το σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πάρα πολύ την ανάγκη να επικοινωνούν με τους μαθητές και τους γονείς του σχολείου στο οποίο εργάζονται, καθώς καταλαβαίνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η ειδική αγωγή έχει περισσότερες απαιτήσεις και χρήζει περισσότερης και ενεργητικότερης συμμετοχής των εκπαιδευτικών.

### **Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών**

Τέλος, αξιοσημείωτα ήταν τα συμπεράσματα που προέκυψαν σχετικά με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, γιατί θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι είναι απαραίτητη για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και την ολιστική, αλλά και πολύπλευρη ανάπτυξή τους. Στα

πλαίσια συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι οι συνθήκες δεν είναι ιδιαίτερα κακές. Υπάρχει πολύ καλή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, υπάρχουν αξιόπιστες, ανοιχτές και ειλικρινείς συνεργατικές σχέσεις και αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών (58 στον αριθμό) ενδιαφέρεται να ξέρει τι συμβαίνει στο οικογενειακό περιβάλλον και στην προσωπική ζωή των μαθητών, αλλά και των γονιών τους. Η πρόθεση αυτή των εκπαιδευτικών, η οποία παρατηρήθηκε σε αρκετά μεγάλο ποσοστό μαρτυρά σε σημαντικό βαθμό ότι τη σημερινή εποχή, η συνεργατική σχέση γονέων και εκπαιδευτικών, μπορεί να μην είναι άψογη, αλλά μέχρι ένα σημείο εντοπίζεται μέτρια.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της παρουσίας των γονέων στο σχολείο. 48 εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν μέσα από την εκπαιδευτική τους δράση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν μέτρια ανάγκη τους γονείς τους στο σχολείο, 25 αξιολογούν κάτι τέτοιο σε πολύ μεγάλο βαθμό, 9 πάρα πολύ, 27 λίγο και 14 καθόλου.



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Φτάνοντας στα τελικά συμπεράσματα είναι χρήσιμο να γίνει υπενθύμιση του θέματος που εξετάζεται. Πρόκειται για ένα θέμα που αφορά τον χώρο της ειδικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Μελετάται, ακόμη, η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας στη σχολική ζωή και ο ρόλος της στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές τα ευρήματα που διεξήχθησαν πιστεύουμε ότι ήταν σημαντικά και κάλυψαν σε ικανοποιητικό βαθμό τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Επίσης, έγινε εφικτό να αποσαφηνιστεί ικανοποιητικά η κατάσταση που επικρατεί στην ειδική αγωγή και τα ειδικά σχολεία, αλλά και να προσδιοριστούν διάφορες πτυχές του θέματος, όπως είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, η σχέση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος των γονέων. Σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν παραπάνω, μπορεί να ειπωθεί ότι σε γενικά πλαίσια η εκπαίδευση της ειδικής αγωγής παρουσιάζει μια μέτρια κατάσταση από όλες τις απόψεις. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να διαπαιδαγωγήσουν τους μαθητές τους και προς αυτή την κατεύθυνση αναδεικνύονται παράγοντες που άλλοτε επιδρούν αρνητικά κι άλλοτε θετικά. Σημαντικοί παράγοντες είναι οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι έχουν τον πρώτο λόγο αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η σχέση τους, όμως, με τους εκπαιδευτικούς δεν είναι ιδιαίτερα καλή, γιατί οι γονείς δε συμμετέχουν στις δράσεις του σχολείου, όπως θα έπρεπε ή θα περίμεναν οι εκπαιδευτικοί, αλλά κι όταν αποφασίζουν να παρέμβουν δεν έχουν καλή στάση και μερικές φορές είναι εχθρικοί. Το γεγονός αυτό είναι κακό για το σχολείο, γιατί επηρεάζει την ψυχολογία των εκπαιδευτικών, επηρεάζει τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους, ανεξάρτητα με τα χρόνια προϋπηρεσίας, που αυτοί έχουν. Οι γονείς έχουν σημαντικό μερίδιο ευθύνης, γιατί επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους δεν αποδίδουν, όπως θα έπρεπε. Το θετικό στην υπόθεση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν προθυμία για περισσότερη συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς, γιατί ενδιαφέρονται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στοχεύουν στην ομαλή και καλύτερη δυνατή μεταχείρισή τους.

Από την άλλη μεριά, στα πλαίσια του σχολείου, το περιβάλλον δε φαίνεται να είναι κακό, γιατί οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν αυτοπεποίθηση και να πιστεύουν σε αυτό που κάνουν, έχουν μέτρια προς πολύ καλή επικοινωνία μεταξύ τους, αλλά και με τον διευθυντή του σχολείου, συζητούν για τα προβλήματα που ανακύπτουν και είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες, γιατί υπάρχει αλληλοϋποστήριξη και αλληλοβοήθεια.



Τα ευρήματα της έρευνας και οι διακυμάνσεις των απαντήσεων των ερωτώμενων δείχνουν ότι η κατάσταση που επικρατεί είναι ικανοποιητική, αλλά υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης σε πολλά. Το πιο σημαντικό όλων αφορά την γονεϊκή εμπλοκή. Η συμμετοχή των γονέων στις δράσεις του σχολείου είναι ελλιπής, κι αυτό δεν είναι ευχάριστο, γιατί ένας χώρος, όπως η ειδική αγωγή θα έπρεπε να προσελκύει τους γονείς και να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά τους. Αυτό ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες υπεισέρχονται σταδιακά σε μία κατάσταση κατά την οποία καταπονούνται ψυχολογικά και χάνουν το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά τους. Προτείνεται, οι γονείς να έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο και να έρχονται σε στενότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενημερώνονται περισσότερο και να μεταδίδουν γνώσεις στους εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό θα ήταν, εξίσου, σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να διοργανώνουν ημερίδες και ανοιχτού τύπου συζητήσεις, ώστε να συγκεντρώνονται από κοινού και να αναλύουν διάφορες θεματολογίες σχετικά με τα παιδιά τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα βελτίωναν τις σχέσεις τους με τους γονείς και οι γονείς θα ήταν πιο δεκτικοί με τη σχολική πραγματικότητα και πιο ανοιχτοί στην υλοποίηση τυχόν δράσεων.

Τέλος, θα μπορούσε να εφαρμοστεί, βάσει νόμου, η υποχρεωτική ενασχόληση και επικοινωνία των γονέων με το σχολείο. Σήμερα, πολλοί γονείς αφήνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και δεν επικοινωνούν για να μάθουν λεπτομέρειες για την πορεία τους. Αντιμετωπίζουν το σχολείο ως μια λύση ή ανακούφιση για αυτούς, καταλήγοντας σε μερική αδιαφορία. Η ψήφιση ενός νόμου που θα καθιστούσε υποχρεωτική την τακτική παρουσία των γονέων στο σχολείο, ίσως να βελτίωνε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, ίσως, όμως, και να είχε αρνητικές επιπτώσεις και να τις χειροτέρευε. Αυτό είναι κάτι το οποίο δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα. Όπως και να έχει, το ζήτημα είναι να τονωθεί η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών. Και τα δύο μέρη έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για τη διαπαιδαγώγηση και πρόοδο των παιδιών, συνεπώς είναι σημαντικό να υπάρχει πολύ καλή επικοινωνία και συνεργασία. Είναι δύσκολο να υπάρξουν τέλειες εκπαιδευτικές συνθήκες και για να αλλάξει αυτό απαιτείται ίσως η υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών μοντέλων, αλλά το πιο σημαντικό όλων απαιτείται χρόνος και αδιάκοπη εκπαίδευση και διερεύνηση της φύσης και των χαρακτηριστικών της ειδικής αγωγής. Σε έρευνα του Πούλου και Ματσαγγούρα, (2008), σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με γονείς αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τους γονείς υποστηρικτικούς ως προς το έργο τους είναι περισσότερο πρόθυμοι να ακούσουν και να δοκιμάσουν καινοτομίες προς όφελος των παιδιών. Αντίστοιχα, και οι γονείς, οι οποίοι νιώθουν ότι η προσφορά τους αναγνωρίζεται είναι πιο πρόθυμοι να τη μεγιστοποιήσουν. Στο χώρο της ειδικής αγωγής μια τέτοια σχέση

αναγνώρισης αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη βάση για την ενίσχυση της επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά, των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς. Κλείνοντας την ενότητα των συμπερασμάτων, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Έχει σημαντικά να κάνει με το έργο και τον ρόλο των γονέων και προσθέτουμε ότι προς την κατεύθυνση αυτή έχουν αξιοπρόσεκτη συνυπευθυνότητα οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους και οι διευθυντές των σχολείων. Θα ήταν χρήσιμο, λοιπόν, τα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τη φυσιολογία της ειδικής αγωγής και αξιοποιώντας την εμπειρία από χώρες του εξωτερικού που εφαρμόζουν προγράμματα ενδυνάμωσης της γονεϊκής συμμετοχής, να προβούν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων και πρακτικών που θα βελτιώνουν και θα δυναμώνουν το οργανωτικό και λειτουργικό πλαίσιο των σύγχρονων σχολικών μονάδων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Ι. (2009). *Πρακτικές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή της εμπιστοσύνης τους προς τους γονείς και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Αθανασοπούλου, Α. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του Δ/ντη στη Πρωτοβάθμια σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης στο Νομό Αττικής*. ΕΑΠ. Αθήνα.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 5-14.
- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Τομ. .6
- Ασλανίδου, Μ. & Τοσπά, Χ. (2008). *Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των σχέσεων αυτών στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Αλεξανδρούπολη.
- Γεωργίου, Σ. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 20 (Τεύχος 110), σσ. 56-64.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Γωνίδας, Ν.Σ. (2014). *Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης: Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Ζερβουδάκη, Ε. (2011). Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδραση της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο

- Ιωαννίνων. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28170>, [Πρόσβαση στις 15/02/2019].
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α' Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 55-68.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρία Α.Ε.
- Καλαντζής, Κ. (1979). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*, Εκδόσεις Καββαδίας-Ρουσόπουλος.
- Καρούντζου, Γ., Τσίμπος, Χ., & Παγούνη, Β. (2006). Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Ελλάδα. *Ανακοίνωση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα*.
- Καστανίδου, Σ. (2000). Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια: Κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 20 ( Τεύχος 110), σ. 56-64.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή σύγχρονο ηγέτη*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου, στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κουτραφούρη, Β. (2014). *Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε μαθητές τμημάτων ένταξης*, Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Καταθετηρίου Επιστημονικών Εργασιών. <http://ikee.lib.auth.gr/?ln=el>, [Πρόσβαση στις 10/01/2019].
- Μητροπούλου, Ε. (2009). *Ο ρόλος του Διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή

Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

- Μπασέτας, Κ. (2010). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Μπιτζαράκης, Π. (2008). Μια προσπάθεια για τη συνύπαρξη: ένταξη στην οικογένεια, στη γειτονιά, στην πόλη των μαθητών του 4ου σχολείου ειδικής αγωγής Θεσσαλονίκης. *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία: Επιστημονική Περιοδική Έκθεση για Θέματα Υγείας και Κοινωνικού Αποκλεισμού*, 7, 69-95.
- Μπουρής, Ι. (2008). Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ.
- Νεοκοσμίδου, Π. (2014). Δομή και Λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 66(4), 45-59.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2010). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα*, <http://docplayer.gr/2425052-I-aidiki-agogi-stin-ellada.html>, [Πρόσβαση στις 05/02/2019].
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές σχολείων*. Ίων. Αθήνα
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση, στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πλαδή, Χ. (2005). *Το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό προφίλ των γονέων σε σχέση με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). *Παιδιά με έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Ιδιωτική. Αυτοέκδοση.
- Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2008). Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη κοινωνία, εκπαίδευση και ψυχική υγεία*, 1, 23-53.
- Σαγρή, Θ. & Βουρνούκα Ι. (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 1179-1191.
- Σαΐτης Χ. (2002). *Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 124, σσ. 62- 71, Αθήνα.

- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 3η έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, 4η έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σωτηρούδας, Β. (2011). *Εγχειρίδιο Ερευνητικής Εργασίας. Δεοντολογία, εγκυρότητα & αξιοπιστία στην έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις iWrite.gr. σελ. 24, 60-62.
- Τεληγιαννίδου, Η. (2015). *Διερεύνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία 5 έτη στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και η συμβολή αυτών στο εκπαιδευτικό έργο: Η περίπτωση του Ν. Ημαθίας*. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ. Πάτρα.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). Νοητική καθυστέρηση. Στο Μ. Τζουριάδου, & Γ. Μπάρμπας (επιμ.), *Επινόηση- Εξειδίκευση εκπαιδευτικών-ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για ήπια νοητική καθυστέρηση*, (σ. 1-25).
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χαρίση, Α. (2013). *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (1937-1940)*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χαρούπιας, Α., (2005) *Διαδικασίες ίδρυσης και πρώτης λειτουργίας τμήματος ένταξης*. [www.pes.gr/docs/Charoupias-protasi-TEpdf](http://www.pes.gr/docs/Charoupias-protasi-TEpdf). [Πρόσβαση στις 09/02/2019].
- Χατζηπαναγιώτου, Κ. (2018). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των δασκάλων ειδικής αγωγή (ΠΕ71) στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας*, Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.(2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

## Ξενογλώσση

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* Μτφρ. Σακελλαρίου, Π. Επιμ. Αιδίνης, Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Cermakova, P., Formanek, T., Kagstrom, A. & Winkler, P. (2018). Socioeconomic position in childhood and cognitive aging in Europe. *American Academy of Neurology*. October 23; 91 (17).
- Chakraborti-Ghosh, S., Orellana, K.M. & Jones, J. (2014). A cross-cultural comparison of teachers' perspectives on inclusive education through a study abroad program in Brazil and in the US. *International Journal of Disability, Development and Education*, 29(1).
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Culp, R. E., Schadle, S., Robinson, L., & Culp, A. M. (2000). Relationships among parental involvement and young children's perceived self-competence and behavioral problems. *Journal of Child and Family Studies*, 9(1), 27-38.
- Elliot, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L. & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Επιμέλεια: Α Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου. Αθήνα: Gutenberg.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-21.
- Greenwood, G., & Hickman, C. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.
- Hall. A. (2007). Vygotsky Goes Online. Learning Design from a Socio-cultural theory. Exploring Modern Vygitskian Perspectives . *International Workshop 2007*. 1, (6).
- Hang Q. & Rabren, K. (2009). An Examination of Co-Teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες –Μια εισαγωγή στη ειδική εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.). Αθήνα: Τόπος.
- Heward, W.L. (2008). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*, Τόπος.

- Hill, N.E., & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issue. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50–58.
- Rooney, S. (2002). Inclusive solutions for children with emotional and behavioural difficulties. In P. Farrell & M. Ainscow (Eds.), *Making special education inclusive* (pp. 87-100). London: D. Fulton.
- Seligman, M., & Darling, B. (2007). *Ordinary families, special children* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Sheldon, S.B. & Van Voorhis, F.L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), pp.125-145.
- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*. 28(4). pp.473-487.
- Taratori - Tsalkatidou, E. (2003). *A pupil's school achievement and the contribution of the family – the results of a survey*. Κίνητρο, (Τεύχος 5), σσ. 125-135.
- Vanderstraeten, R. & Biesta, G. (2006). How Is Education Possible? Pragmatism, Communication And The Social Organisation Of Education. *British Journal of Educational Studies*. Volume 54, Issue 2, pp.160–174.
- Wolfendale, S. & Bastiani, J. (2000). *The contribution of parents to school effectiveness*. London: David Fulton Publishers.

### **Νομοθεσία**

- N. 2817/2000 – ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000, Υπ. Απ. Γ6/10235/2002, περί εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.
- N. 4547/2018 – ΦΕΚ 102 /12-6-2018, περί αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.



- N. 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008, περί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Π.Δ. 201/1998 - ΦΕΚ Α 161/13-07-1998, περί οργάνωσης και λειτουργίας δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων
- N. 1566/85 - ΦΕΚ Α 167/30-9-1985, περί δομής και λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλων διατάξεων.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ / ή Συνάδελφε,

Ονομάζομαι Λιάπης Ελευθέριος και στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής διατριβής μου στο ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης σας προσκαλώ να συμπληρώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο, το οποίο διερευνά το θέμα: «Η οργάνωση και η λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας στη σχολική ζωή και ο ρόλος της στη διοίκηση της εκπαίδευσης».

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική, ανώνυμη και ιδιαίτερα σημαντική για την εκπόνηση της έρευνας και τη διεξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικές, θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στην στατιστική επεξεργασία, ενώ και θα διασφαλιστεί πλήρως η προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Οι προτάσεις συνοδεύονται από απαντήσεις που δίνονται με τη μορφή πενταβάθμιας κλίμακας. Κάθε μία από τις βαθμίδες της κλίμακας αντιστοιχεί στις παρακάτω επιλογές:

1. Καθόλου
2. Λίγο
3. Μέτρια
4. Πολύ
5. Πάρα Πολύ

Για τη διαμόρφωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τις οδηγίες που σας δίνονται κάθε φορά. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά της ώρας.

Για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση EleftLiapis@gmail.com.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Λιάπης Κ. Ελευθέριος,

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

### Α. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>A1. ΦΥΛΟ</b>				
1. Άνδρας	<input type="checkbox"/>	2. Γυναίκα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>A2. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (*Μπορείτε να δώσετε παραπάνω από μία απάντηση)</b>				
1. Πτυχίο	<input type="checkbox"/>	2. Δεύτερο πτυχίο	<input type="checkbox"/>	3. Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>
4. Άλλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>A3. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>							
1. Μόνιμος		2. Αναπληρωτής		3. Ωρομίσθιος		4. Άλλο	
<b>A4. ΤΑ ΕΤΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΟΥ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ (ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ) ΕΙΝΑΙ:</b>							
1. < 5		2. 5 – 15		3. 15 – 25		4. > 25	
<b>A5. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΔΙΔΑΣΚΩ ΑΦΟΡΑ:</b>							
1. Νηπιαγωγείο		2. Δημοτικό		3. Γυμνάσιο		4. Λύκειο	

## B. ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>B1. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</b>						
<b>1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Η λειτουργία του σχολείου καλύπτει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών.					
2.	Το προσωπικό του σχολείου μου είναι επαρκές για να καλύψει τις ειδικές ανάγκες των μαθητών.					
3.	Εκφράζω τις αντιρρήσεις μου, όταν αντιλαμβάνομαι ότι γίνεται κακή λειτουργία του σχολείου μου.					
4.	Αντιμετωπίζω δυσκολίες στην συνεργασία μου με άλλα μέλη του σχολείου μου στα πλαίσια της γενικότερης λειτουργίας αυτού.					
5.	Οι συνάδελφοί μου δείχνουν ενδιαφέρον για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου.					
6.	Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας είναι σημαντικά καθοριστικός για την λειτουργία του σχολείου.					
7.	Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου μου διαμορφώνει κατάλληλο σχολικό κλίμα και συμβάλλει στην επίτευξη των γενικότερων στόχων του σχολείου.					
8.	Η δομή/λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίον τα παιδιά αντιλαμβάνονται την μαθησιακή διαδικασία.					
9.	Οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν το έργο της ειδικής αγωγής.					
10.	Η άριστη σχέση, συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών μελών είναι αναγκαία για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου.					
11.	Νιώθω ότι συμβάλλω καθοριστικά στην λειτουργία του σχολείου μου κι ότι επηρεάζω τους συναδέλφους μου και τους μαθητές μου.					

12.	Όταν χρειαστώ βοήθεια σε ένα πρόβλημα, έχω την άμεση στήριξη των συναδέλφων μου και την άμεση ανταπόκριση του/της διευθυντή/τριας.					
-----	--	--	--	--	--	--

## B2. ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ		1	2	3	4	5
13.	Οι γονείς, μου δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους.					
14.	Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων για θέματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.					
15.	Στο σχολείο που διδάσκω, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων συμπίπτουν μεταξύ τους.					
16.	Οι γονείς παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλοντας στη διοίκηση της εκπαίδευσης.					
17.	Δίνω βαρύτητα στις απόψεις των γονέων σχετικά με ζητήματα τα οποία αφορούν τα παιδιά-μαθητές.					
18.	Η σχέση των γονέων με τους μαθητές επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία.					
19.	Ο τρόπος με τον οποίο παρεμβαίνουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου μου είναι ορθός και προσεγμένος.					
20.	Στο σχολείο μου, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι φιλική.					
21.	Η σχέση μου με τους γονείς των μαθητών του σχολείου μου είναι επαγγελματική και μου προσφέρει πολλά εκπαιδευτικά οφέλη.					
22.	Οι γονείς των μαθητών του σχολείου μου ενδιαφέρονται για τις εκπαιδευτικές μου ικανότητες.					
23.	Οι σχέσεις μου με τους γονείς των μαθητών του σχολείου μου χαρακτηρίζονται από αμοιβαία εκτίμηση.					
24.	Η συμβολή των γονέων στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών μου, μου δημιουργεί άγχος.					
25.	Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο που διδάσκω είναι υπερβολική.					

## B3. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

<b>1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
26.	Στη σχολική μονάδα που διδάσκω υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.					
27.	Υπάρχει χρόνος για επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.					
28.	Η εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση.					
29.	Ως εκπαιδευτικός, νιώθω την ανάγκη να επικοινωνώ με τους μαθητές του σχολείου μου.					
30.	Σε περιπτώσεις σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων κρίνεται περισσότερο αναγκαία από ότι στην γενική αγωγή.					
31.	Η επικοινωνία που έχω με τους γονείς των μαθητών μου είναι «ανοιχτή» και ειλικρινής.					
<b>B4. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>						
<b>1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
32.	Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι απαραίτητη για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών.					
33.	Η συνεργασία ενός εκπαιδευτικού με τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες συμβάλλει στην ολική ανάπτυξη του παιδιού.					
34.	Η θεσμοθέτηση και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών βελτιώνει την λειτουργία των ειδικών σχολείων.					
35.	Η συνεργασία μου με τους γονείς των μαθητών μου είναι αξιόπιστη.					
36.	Με ενδιαφέρει τι συμβαίνει στο οικογενειακό περιβάλλον και στην προσωπική ζωή των μαθητών μου και των γονέων τους.					
37.	Στη σημερινή εποχή, η συνεργατική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι άσπογη.					
38.	Διαπιστώνω μέσα από την εκπαιδευτική μου δράση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν ανάγκη την παρουσία των γονέων τους στο σχολείο.					