

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ & ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS OF PRINCIPALS AND SUB-PRINCIPALS OF SPECIAL EDUCATION SCHOOLS

Θεόδωρος Ελευθεράκης
Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε
Πανεπιστήμιο Κρήτης
elefthet@uoc.gr

Χριστίνη Μποτονάκη
Κοινωνική Λειτουργός, Υπ. Διδάκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ptprep781@edc.uoc.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει και να αναδείξει τις επιμορφωτικές ανάγκες Διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών, σχολείων Α/θμιας και Β /θμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της χώρας. Το θεωρητικό-επιστημονικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η μελέτη μας για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στο πεδίο είναι η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής ερευνητικών ευρημάτων με ερωτηματολόγιο και η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2020, με τη χρήση ψηφιακού ερωτηματολογίου που αποτελούνταν από διαφορετικά είδη ερωτήσεων. Προέκυψε, από την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων, ότι πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» πρωτίστως στο θέμα των ψυχικών διαταραχών, αλλά και σε άλλα θέματα, όπως: των καλών πρακτικών διδασκαλίας, της διαχείρισης σχολικών κρίσεων -ενδοσχολικών συγκρούσεων, δυσλειτουργικών συμπεριφορών, της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, της οργάνωσης και διοίκησης Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, της νομοθεσίας και εκπαιδευτικής πολιτικής της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τέλος σε άλλα ειδικά ζητήματα αναπηρίας. Από την επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι το θέμα της επιμόρφωσης στη νοητική αναπηρία, από τη μια αποτέλεσε κυρίως προτίμηση των ανδρών και από την άλλη ήταν το λιγότερο δημοφιλές θέμα στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών, συγκριτικά με τους κατόχους βασικού τίτλου σπουδών, ενδιαφέρονται πρώτιστα να επιμορφωθούν στο θέμα της διαχείρισης συμπεριφορών των μαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, διευθυντής/ντρια, υποδιευθυντής/ντρια, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, επιμορφωτικές ανάγκες.

Summary

The present study seeks to investigate and highlight the professional development needs of principals and sub-principals, of primary and secondary Special Education Schools in the country. The theoretical-scientific background basis of our study for the analysis of research data in the field is the theory of Symbolic Interaction. The quantitative method of collecting research findings was used to conduct the research and the sample was selected by using the convenience sampling method. The survey was conducted in 2020, using a mixed design electronic questionnaire. The descriptive analysis of the results showed that more than half of the participants were interested in training from “very” to “very much” in the following topic areas: first of all, mental disorders followed by, good teaching practices, crisis management / internal conflicts /dysfunctional behaviors, school-family cooperation, organization and administration of Special Education Schools, education legislation and educational policy in Special Education and special issues of disability. From the inductive analysis of the results, it emerged that the issue of training in Intellectual Disability, on one hand was more preferred by men and on the other hand was the least popular in the preferences of participants. Finally, it was found that holders of a Master’s or Doctoral degree, compared to holders of a Bachelor’s degree, were more interested in training in the field of behavioral management.

Key words

Special Education, principal, sub-principal, Special Education Schools, professional development needs.

0. Εισαγωγή

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι εξαιρετικά σημαντικός για τη διασφάλιση θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές (Rayner, Gunter & Powers, 2002), ιδιαίτερα για εκείνους που έχουν αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Garner & Forbes, 2013, Cooner, Tochterman & Garrison-Wade, 2005).

Ο διευθυντής δεν χρειάζεται να είναι ειδικός σε ζητήματα για την αναπηρία, ωστόσο κρίνεται απαραίτητο να διαθέτει κάποιες βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να φέρνει εις πέρας ουσιαστικά και αποτελεσματικά τα καθήκοντά του (Dipaola & Walther-Thomas, 2003).

Σύμφωνα με τους Ainscow και Sandill (2010: 405-406), ο διευθυντής ως ηγέτης συνιστά «τον καταλύτη στην αλλαγή της νοοτροπίας» μίας σχολικής μονάδας, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των μαθητών που την συνθέτουν και ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην υιοθέτηση «χωρίς αποκλεισμούς» προσεγγίσεων μέσα σε αυτή. Συνεπώς, η επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση του διευθυντή σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) είναι αναγκαία (Χρυσανθακοπούλου, 2012).

Σε ότι αφορά την Ελλάδα και με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, δεν εντοπίστηκε κάποια εμπειρική έρευνα με επίκεντρο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.).

Κατ' επέκταση, στην παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε προσπάθεια διερεύνησης, καταγραφής και ανάδειξης των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών που απασχολούνται σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης παρέχει το γενικότερο πλαίσιο και τα εννοιολογικά εργαλεία οργάνωσης, αλλά και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων (Κυριαζή, 2011).

1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επιμορφωτικές ανάγκες»

Με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας, αλλά και σύμφωνα με τον Βεργίδη (2015), διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια «επιμορφωτικές ανάγκες», η οποία αποτελεί τον βασικό εννοιολογικό ορισμό της παρούσας έρευνας.

Ένας από τους ορισμούς, που συναντώνται συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία, για την έννοια των επιμορφωτικών αναγκών, στον οποίο βασίστηκε η έρευνά μας, είναι του Γκόλιαρη (Βεργίδης, 2015: 106), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες συνιστούν «το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων (θεωρητικών και πρακτικών) που κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι πρέπει να τα προσεγγίσει πολύπλευρα, ώστε να βελτιώσει το παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό του προφίλ». Οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να αφορούν είτε τις ανάγκες ατόμων, είτε τις ανάγκες ενός φορέα ή θεσμού.

Η έρευνά μας βασίστηκε στο δεύτερο από τα δυο κύρια μοντέλα επιμόρφωσης, τα οποία σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (Αντύπας, 2018: 87), είναι τα εξής: α) το μοντέλο «που εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος» και β) το μοντέλο «που εξυπηρετεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, που συγκεντρώνει τις προτιμήσεις τους, με βάση ερευνητικά αποτελέσματα».

Ενδεικτικά και συμπληρωματικά προς τον όρο «επιμορφωτικές ανάγκες», δίνεται και ο όρος «επιμόρφωση», ο οποίος αναφέρεται (Γκόλιαρης, 1998):

«στην επιπλέον μόρφωση που προσφέρεται σε εκείνους που έχουν δεχθεί κάποια μόρφωση, με στόχο να προσαρμόσουν την εκπαίδευση στην εξέλιξη

της κοινωνίας, στις απαιτήσεις της ανάπτυξης και να εκμεταλλευτούν καλύτερα όλο το δυναμικό της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητάς τους».

Τέλος, εξίσου σημαντικός θεωρείται και ο όρος «προετοιμασία», ο οποίος αφορά στις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές που οι ηγέτες έχουν λάβει ως μέρος της εκπαίδευσής τους. Διακρίνεται στους τρεις παρακάτω τύπους (Azar, Flessa & Weinstein, 2018): α) πριν την ανάληψη της θέσης εργασίας (pre-service), β) αμέσως μετά την ανάληψη της θέσης εργασίας (induction) και γ) καθ' όλη τη διάρκεια κατοχής της θέσης εργασίας (professional development).

2. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης

Για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα, η εκπαίδευση αποτελεί ένα ολοκληρωμένο υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και εξετάζεται μέσω διαφόρων προσεγγίσεων (Τσαούσης, 2006: 565), οι οποίες είναι δύσκολο να ταξινομηθούν σε θεωρητικές-μεθοδολογικές κατηγορίες (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 90). Με βάση μία από τις κυρίαρχες ταξινομήσεις, οι προσεγγίσεις διακρίνονται σε μακρο-κοινωνιολογικές δομικές (δομολειτουργισμός, μαρξισμός) και μικρο-κοινωνιολογικές ερμηνευτικές (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 90). Οι τελευταίες προσεγγίσεις εκπροσωπούνται στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τις σχολές της Φαινομενολογίας, της Εθνομεθοδολογίας και της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 117). Πρώτος ο Weber, τόνισε *«τη σημασία που διαδραματίζει η κατανόηση του νοήματος για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας»* κλονίζοντας το θετικιστικό παράδειγμα των Saint Simon, Comte, και Durkheim (Λάμνιας, 2002: 178).

Ειδικότερα, η προσέγγιση της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης συνιστά μία ανθρωποκεντρική προσέγγιση που εμπεριέχει την έννοια της κοινωνικής δράσης ή πράξης και εξετάζει την κοινωνία σαν ένα πλέγμα από αντιλήψεις και σχέσεις που αναδιαμορφώνεται διαρκώς κατ' αμοιβαίο τρόπο ως προς την επικοινωνία και τις επιδράσεις (Τσαούσης, 2006).

Οι τρεις κυρίαρχες θέσεις στις οποίες βασίζεται η ανωτέρω θεωρία είναι: α) η ανταπόκρισή μας στα πράγματα του περιβάλλοντος και με βάση το νόημα που έχει το καθένα, εξαρτάται από την αντίληψη που έχουμε για αυτά, β) τα νοήματα είναι επίκτητα, δηλαδή είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής διαντίδρασης και γ) η ερμηνεία που αποδίδεται στα γεγονότα γίνεται με βάση τα διαθέσιμα νοήματα και σύμβολα (Hughes & Kroehler, 2007, Κυριαζή, 2011).

Βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης προσέγγισης θεωρείται το ότι επιτρέπει τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των ανθρώπων υπό κοινωνιολογική σκοπιά, εστιάζοντας παράλληλα σε μικρής κλίμακας περιοχές της κοινωνικής ζωής, όπως είναι για παράδειγμα το σχολείο ή οι σχολικές αίθουσες (Hughes & Kroehler, 2007: 87).

Με βάση τα ανωτέρω, η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης παρείχε το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών

και υποδιευθυντών/ντριών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε., καθώς αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο ως ένα κοινωνικό ον που από την μία πλευρά ζει ως μέλος μίας ομάδας και από την άλλη πλευρά διαθέτει περιορισμένες εγγενείς ικανότητες συμβίωσης (Hughes & Kroehler, 2007: 87). Υποστηρίζει δηλαδή ότι το άτομο στην πορεία της ζωής του αναδιαμορφώνει τη συμπεριφορά του και βρίσκεται σε μία διαρκή αλλαγή ανάλογα με τα γεγονότα και τις καταστάσεις που έρχεται αντιμέτωπο (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 90).

3. Αναφορά σε βασικές έννοιες στην Ε.Α.Ε. βάσει βιβλιογραφίας & ελληνικού νομοθετικού πλαισίου

3.1. Μαθητές με αναπηρία &/ή εκπαιδευτικές ανάγκες και η εκπαίδευσή τους

Στο Ν. 3699/2008 (άρθρο 3) αναφέρονται ως μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών». Δηλαδή: 1) Οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση, 2) Οι κωφοί και οι βαρήκοοι, 3) Όσοι έχουν νοητική υστέρηση, 4) Όσοι αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 5) Τα άτομα με σωματική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, 6) Όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους, 7) Όσοι πάσχουν από διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Η φοίτηση των μαθητών αυτών, ανάλογα με τα προβλήματά τους, μπορεί να πραγματοποιηθεί σε: α) σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με τη στήριξη του εκπαιδευτικού, ή με παράλληλη στήριξη/συνεκπαίδευση, β) Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν στα πλαίσια σχολείων γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, γ) Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, που είναι: γ1) εντελώς αυτοτελείς ή γ2) αυτοτελή τμήματα ή παραρτήματα άλλων σχολείων που λειτουργούν σε κέντρα αποκατάστασης, νοσοκομεία κ.ά. και δ) κατ' οίκον διδασκαλία (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

3.2. Εκπαιδευτική Πολιτική & νομοθεσία στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση

Η αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία εξελίχθηκε μέσα στο χρόνο σε διεθνές επίπεδο επηρεαζόμενη από το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο. Κάθε κράτος ακολουθούσε και ακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις με τους δικούς του ρυθμούς. Η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από μία μόνιμη καθυστέρηση σε σχέση με τις προαναφερόμενες εξελίξεις (Καλεράντε, 2018).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, παρά τις αλλαγές και την πρόοδο των τελευταίων δεκαετιών, χρειάζεται να κάνει αρκετές μεταρρυθμίσεις ακόμα προκειμένου να επιλύσει αποτελεσματικά τα διάφορα προβλήματα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Καραμητόπουλος, 2016). Τα τελευταία έτη, ο αριθμός των μαθητών που αντιμετωπίζουν κυρίως μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκε, με αποτέλεσμα την αύξηση των δομών ειδικής

εκπαίδευσης και τη δημιουργία θεσμών που λειτουργούν εκτός της γενικής τάξης (π.χ. τμήματα ένταξης).

Ωστόσο, ενώ οι προαναφερόμενες δομές εστιάζουν στον μη αποκλεισμό αυτών των μαθητών, κάτι το οποίο θεωρείται παράλληλα βασική προτεραιότητα και στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής, εντέλει παραμένουν πολλοί περιορισμοί σε ότι αφορά τη συνύπαρξη τυπικά αναπτυσσόμενων και ανάπηρων ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών. Γεγονός που κατ' επέκταση θέτει περιορισμούς όσον αφορά την ουσιαστική ένταξη των τελευταίων (Καλεράντε, 2018).

Μία άλλη εξίσου σημαντική διαπίστωση αφορά στην ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Καλεράντε, 2018). Η Χατζηπαναγιώτου τονίζει τη σπουδαιότητα του ρόλου των διευθυντικών στελεχών, αλλά και της κατάλληλης ενημέρωσής τους, για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας, όπως επίσης, της επίτευξης των σκοπών και των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αντύπας, 2018).

Επιπρόσθετα, το νομοθετικό πλαίσιο, παρά τις αλλαγές και τις τροποποιήσεις που έχει υποστεί σε βάθος χρόνου, εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από ασάφειες (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016).

Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι τα τελευταία έτη διαφαίνεται μία τάση μετασχηματισμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης συγκριτικά με τις προηγούμενες περιόδους. Ειδικότερα, η ενίσχυση των ατόμων με αναπηρία υλοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση-συνεργασία κοινωνικών και εκπαιδευτικών, φορέων ή δομών, με την εκπαιδευτική διαδικασία να στοχεύει στην αρμονική κοινωνική ένταξη, στο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον (Καλεράντε, 2018, Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016).

3.3. Οργάνωση & διοίκηση Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό του οποίου το περιβάλλον, εσωτερικό και εξωτερικό, μεταβάλλεται διαρκώς λόγω παραγόντων όπως κοινωνικο-οικονομικών, τεχνολογικών κ.ά., που το επηρεάζουν και το διαμορφώνουν (Σκιαδάς, 2016).

Οι σχολικές μονάδες, φαινομενικά δεν διαφέρουν ως προς τον τρόπο διοίκησης και λειτουργίας τους. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια σημεία στα οποία οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. διαφέρουν από τις άλλες σχολικές μονάδες και πιο συγκεκριμένα (Μητροπούλου, 2009): α) περιλαμβάνουν εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, β) έχουν άμεση συνεργασία με φορείς και υπηρεσίες που λειτουργούν εκτός σχολείου και γ) η υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδέεται με την εφαρμογή ενός ευέλικτου και ελαστικά οριοθετημένου αναλυτικού προγράμματος.

Επίσης, σύμφωνα με τον Σολομών, οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι περισσότερο αυτόνομες παρόλο που το σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό. Η εν λόγω

αυτονομία επιτρέπει την ανάληψη ανάλογων πρωτοβουλιών για τη συνεχόμενη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν (Μητροπούλου, 2009).

Ο όρος «σχολική διεύθυνση» προσδιορίζει μία σπουδαία περιοχή ή λειτουργία μίας σχολικής μονάδας στην οποία ο Διευθυντής έχει την «εξουσία» για τη διεξαγωγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (Σαΐτης, 2018).

Σύμφωνα με τον Ν. 3699 (ΦΕΚ 1 199/2008) και το άρθρο 10, όργανα διοίκησης των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος προσωπικού. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών Σ.Μ.Ε.Α.Ε. καθορίζονται με βάση την υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 και οι υποδιευθυντές αναλαμβάνουν μέρος του έργου του διευθυντή.

3.4. Διαχείριση κρίσεων, ενδοσχολικών συγκρούσεων & συμπεριφορών

Ο όρος «κρίση» γεννήθηκε τον 4^ο αιώνα π.χ. όταν ο Ιπποκράτης υποστήριξε ότι η κρίση αποτελεί «μία αιφνίδια κατάσταση η οποία θέτει σε σοβαρό κίνδυνο» την ανθρώπινη ζωή (Roberts, 2005, Βεργέτη, 2009: 28).

Σύμφωνα με την Ο' Hagan όλα τα άτομα που βρίσκονται σε κατάσταση κρίσης βιώνουν «φόβο, πανικό, βία ή απειλή βίας, αδυναμία, αίσθηση απώλειας ή απώλεια ελέγχου και αίσθηση επικείμενης καταστροφής» (Καλλιδικάκη, 2011: 196).

Η «κρίση» διαφοροποιείται από τις έννοιες της «έντασης ή στρες, της αναστάτωσης ή του προβλήματος», έχει διαφορετικούς τύπους, στάδια και εκδηλώσεις, ενώ παράλληλα μπορεί να συνδέεται με «οικογενειακούς, οικονομικούς, αναπτυξιακούς, κοινοτικούς, φυσικούς ή πολιτικούς παράγοντες». Συχνά δε, αντικατοπτρίζει ένα κοινωνικό φαινόμενο, αφού μπορεί να αναφέρεται σε οποιοδήποτε κοινωνικό σύστημα και δύναται να λειτουργεί με τις ίδιες δυναμικές διεργασίες στο μακρο-επίπεδο ή στο μικρό-επίπεδο (Δημοπούλου-Λαγωνικά, 2011: 475-476, 483).

Οι καταστάσεις κρίσης στις σχολικές μονάδες δεν αποτελούν ασυνήθιστο φαινόμενο (Σαΐτης, 2008). Ατυχήματα, σεισμοί, πυρκαγιές κ.ά. είναι περιπτώσεις ικανές να δημιουργήσουν το ερέθισμα, ώστε η σχολική μονάδα να περιέλθει σε κατάσταση κρίσης προκαλώντας συναισθηματική αναστάτωση στους μαθητές και επιπτώσεις στη μάθησή τους.

Επιπλέον, στις σχολικές μονάδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζονται συχνά βίαιες ή επιθετικές συμπεριφορές που επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αλλά και των ατόμων που δρουν μέσα σε αυτές. Η αντιμετώπισή των εν λόγω συμπεριφορών μπορεί να απαιτεί πολύπλοκους χειρισμούς (Πηλείδου, 2014).

Από την άλλη πλευρά, οι συμπεριφορές που εμφανίζονται στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. συνδέονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και διαφέρουν από εκείνες των μαθητών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Συνήθως παρατηρούνται συμπεριφορές όπως: ο αυτοτραυματισμός, οι στερεοτυπίες και η επιθετικότητα προς άλλους ή

αντικείμενα. Οι επιπτώσεις μπορεί να αφορούν στους συμμαθητές/τριες, τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και το σχολείο όταν συμπεριλαμβάνεται η υλική φθορά (Πηλείδου, 2014).

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό, οι διευθυντές, αλλά και το προσωπικό του σχολείου, είναι σημαντικό να βρίσκονται σε ετοιμότητα, να διαθέτουν την απαραίτητη γνώση και τεχνολογική υποδομή, όπως και να λαμβάνουν εξωτερική υποστήριξη για τη διαχείριση τέτοιου είδους απρόσμενων καταστάσεων (Σαϊτής, 2008). Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η καλλιέργεια θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας καθώς μπορεί να συμβάλει στην αποτροπή ενδοσχολικών συγκρούσεων και κατ' επέκταση κρίσεων. Σε ότι αφορά τη γνώση και όπως αναφέρει ο Σαϊτής (2008), υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων.

3.5. Καλές πρακτικές διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία και/ή εκπαιδευτικές ανάγκες

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σημαίνει ανταπόκριση στην ποικιλομορφία της σχολικής τάξης. Η ειδική εκπαίδευση διαφέρει από αυτή που πραγματοποιείται στα πλαίσια της κανονικής τάξης, απαιτεί μεγαλύτερη δέσμευση, αφοσίωση και ειδικές ικανότητες από τον εκπαιδευτικό (Rodríguez-Dorta & Borges, 2017).

Η έννοια των καλών πρακτικών διδασκαλίας έχει αναπτυχθεί σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο, καθώς δεν έχει ακόμη αποσαφηνιστεί ποιες διδακτικές συμπεριφορές αντικατοπτρίζουν αυτή την έννοια. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών (Rodríguez-Dorta & Borges, 2017).

Οι Wong, Harris, Graham και Buttler (2007) υποστηρίζουν ότι στην Ε.Α.Ε. η αποτελεσματική διδασκαλία είναι συνυφασμένη με το ατομικό επίτευγμα, την πρόοδο, την εξατομικευμένη μάθηση και τη χρησιμοποίηση «ειδικής, κατευθυνόμενης, εξατομικευμένης, εντατικής ενισχυτικής διδασκαλίας» (Τζιβινίκου & Παρουτσακί, 2015).

Η διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών και εξειδικευμένο σχεδιασμό για την επίτευξη του σκοπού της Ε.Α.Ε. (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Η μάθηση των μαθητών συνιστά εν μέρει το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, ωστόσο, «η αποτελεσματική διδασκαλία και η οργάνωση στην τάξη οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα» (Rodríguez-Dorta & Borges, 2017, Τζιβινίκου & Παρουτσακί, 2015).

Σύμφωνα με έρευνες, η αποτελεσματική διδασκαλία περιλαμβάνει την αξιολόγηση, τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, την εξατομικευση των στόχων για κάθε μαθητή, το σχεδιασμό και υλοποίηση μαθημάτων με βάση τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές (Rodríguez-Dorta & Borges, 2017, Τζιβινίκου & Παρουτσακί, 2015). Τέλος, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας περιλαμβάνουν την άμεση διδασκαλία και τη συνεργατική μάθηση (Τζιβινίκου & Παρουτσακί, 2015).

3.6. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Έχει ερευνητικά διαπιστωθεί και καλά τεκμηριωθεί ότι οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας επιδρούν θετικά στους γονείς, τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009, Σαΐτης, 2008).

Η Κιρκιγιάννη (2012), τονίζει ότι ο δυναμικός σχολικός ηγέτης επιτυγχάνει αύξηση της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την ανταπόκριση στις ανάγκες τους, υποστηρίζοντάς τους και προωθώντας τη συχνή και με διάφορες μορφές επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η επικοινωνία, η συνεργασία και η εμπλοκή των γονέων μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα σημαντικό να προωθείται με έναν θετικό τρόπο από τον διευθυντή του σχολείου. Για να είναι εφικτή η καλή συνεργασία μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων μερών, ο διευθυντής θα πρέπει να κατανοεί και να επιδεικνύει σεβασμό στις προσδοκίες των γονέων. Επίσης, οφείλει να μεριμνά για τη διασφάλιση της δημιουργίας των απαιτούμενων ευκαιριών, προκειμένου οι γονείς να επικοινωνήσουν και να μοιραστούν σκέψεις, προβληματισμούς ή θέματα που σχετίζονται με το παιδί τους (McLaughlin, 2008).

Η καλή σχέση με τους γονείς βασίζεται: α) στην ανοικτή επικοινωνία, η οποία συμβάλει στη καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αλλά και β) στην πρόσβασή τους στον εκπαιδευτικό ή το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό κ.ά.) ή το διευθυντή (McLaughlin, 2008).

Για την επίτευξη όλων των παραπάνω πολύ σημαντική είναι και η ικανότητα συντονισμού των μελών που συνθέτουν τη σχολική μονάδα, αλλά και των δράσεων που διεξάγονται μέσα και έξω από αυτήν (Μάνεσης & Τσερεγγούνη, 2005).

4. Επισκόπηση σχετικών ερευνών

Σύμφωνα με τους Garner & Forbes (2013), οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης περιορίζονται κυρίως στην ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων των διευθυντών που απασχολούνται στη γενική εκπαίδευση.

Οι Rayner, Gunter και Powers (2002) και άλλοι μελετητές (Pazey & Cole, 2013, Garner & Forbes, 2013), υποστηρίζουν ότι υπάρχει ανάγκη για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στην ηγεσία και τη διοίκηση των διευθυντικών στελεχών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Η έρευνα έχει δείξει ότι πολλοί διευθυντές λαμβάνουν από «λίγο» έως «καθόλου» προ-υπηρεσιακή ή ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση (Wakeman, Browder, Flowers & Ahlgrim-Delzell, 2006). Οι Cusson και Powel τονίζουν ότι έχει ερευνητικά διαπιστωθεί πως τα προγράμματα προετοιμασίας στην ηγεσία δεν παρέχουν στους μελλοντικούς διευθυντές ευκαιρίες ανάπτυξης και απόκτησης γνώσεων στην Ειδική Αγωγή (Pazey & Cole, 2013).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, η Lynn (2015) σημείωσε ότι μετά από αξιολόγηση τέτοιων προγραμμάτων φάνηκε ότι χρειάζονται αναδιάρθρωση προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις πραγματικές και σημερινές απαιτήσεις των σχολείων. Οι Faircloth, Moreau και Zaretsky (2008) αναφέρουν σε έρευνά τους ότι οι διευθυντές απέκτησαν τις όποιες γνώσεις τους μέσα από την εργασιακή βιωματική μάθηση και εμπειρία. Ενώ, κατά τους Goor και Schwenn, οι διευθυντές συχνά αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής (Cooner et al., 2005).

Τα αποτελέσματα ερευνητικής μελέτης που διεξήγαγαν οι Davidson και Allogzine το 2002, με δείγμα 264 συμμετέχοντες που παρακολούθησαν πρόγραμμα προετοιμασίας διευθυντών, έδειξαν ότι περίπου το 50% διέθετε περιορισμένη ή βασική γνώση της νομοθεσίας περί Ειδικής Αγωγής. Αντίστοιχο ήταν το ποσοστό των ατόμων που εξέφρασαν την ανάγκη συμπληρωματικής επιμόρφωσης γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα (Pazey & Cole, 2013).

Από άλλη μελέτη, των Garner και Forbes (2013), η οποία διεξήχθη σε έξι πολιτείες της Αυστραλίας, διαπιστώθηκε ότι μόνο το 18,2% των ερωτηθέντων πίστευε ότι είχε «καλή» ή «εξαιρετική ικανότητα» σε ότι αφορά το επίπεδο εμπιστοσύνης και την κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ μόνο το 18,5% θεωρούσε ότι είχε «καλή» έως «εξαιρετική γνώση» της νομοθεσίας.

Σε συνέχεια των παραπάνω, τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήσαν οι Rayner et al. (2002) στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξαν ότι το 20% των ερωτηθέντων δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποιο είδος επαγγελματικής επιμόρφωσης, ενώ διαπιστώθηκε ότι όσοι εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση έχουν μεγάλη ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη στην ηγεσία και τη διοίκηση.

Σε μελέτη που έγινε στην Καλιφόρνια με δείγμα 929 διευθυντές (Bonifay, Cruz, Manchanda & Rodl, 2018), διαπιστώθηκε ότι το 66,8% των διευθυντών είχαν ανάγκη για περισσότερη γνώση σε θέματα που αφορούν καλές πρακτικές για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες, το 46,7% σε ειδικά ζητήματα για την αναπηρία, το 44,2% σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών, το 45,7% περισσότερες πληροφορίες και γνώση σχετικά με το πώς η αναπηρία επηρεάζει την απόδοση εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Επιπρόσθετα και σε αυτή τη περίπτωση, 48% εκ των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη για απόκτηση γνώσης σχετικά με τη νομοθεσία στην Ειδική Αγωγή.

Τέλος και σε ότι αφορά την Ελλάδα, τα αποτελέσματα μίας από τις λιγιστές έρευνες πανελλαδικής εμβέλειας που πραγματοποιήθηκε το 2007 (Τόδας, 2007) σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε., με δείγμα διευθυντές Β/θμιας Ε.Α.Ε., επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα προαναφερόμενων ερευνών, αφού βρέθηκε ότι: α) οι διευθυντές αισθάνονταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για την άσκηση του ρόλου τους, β) θεωρούσαν ότι δεν τους προσφερόταν εξειδικευμένη επιμόρφωση εκ μέρους του κράτους και τέλος γ) θεωρούσαν ότι δεν λάμβαναν την υποστήριξη που χρειάζονταν.

5. Ερευνητικό μέρος

5.1. Σκοπός & δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

Επιμέρους στόχοι/ερευνητικά ερωτήματα αυτής της έρευνας είναι:

- A. Η διερεύνηση και η καταγραφή της συχνότητας παρακολούθησης προπτυχιακών μαθημάτων και επιμορφωτικών προγραμμάτων οργάνωσης και διοίκησης Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- B. Η αποτύπωση της σημασίας που αποδίδουν τα διευθυντικά στελέχη στη διαρκή επιμόρφωσή τους και η καταγραφή των απόψεών τους αναφορικά με την επάρκεια της επιμορφωτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Γ. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες, των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας;
- Δ. Υπάρχουν διαφορές στις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών ως προς το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την επαγγελματική εμπειρία διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε.;

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 72 διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες που υπηρετούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. της χώρας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Το ερευνητικό εργαλείο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που περιλάμβανε: α) ερωτήσεις που απαντώνται σε κλίμακα Likert 5-σημείων από «Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια», «Πολύ» έως «Πάρα πολύ», β) διχοτομικές ερωτήσεις που απαντώνται με «ναι» ή «όχι» και γ) μία ερώτηση πολλαπλών απαντήσεων.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν στους τέσσερις παρακάτω θεματικούς άξονες ως εξής:

α. *Δημογραφικά δεδομένα: 1, 2, 3, 4, 5.*

β. *Γνώσεις από τις βασικές σπουδές & την επιμόρφωση (προετοιμασία): 6, 7, 8, 9.*

γ. *Στάσεις & απόψεις για την επιμόρφωση: 10, 12, 13, 14.*

δ. *Επιμορφωτικές ανάγκες: 15 (υποερωτήματα 1 έως 15).*

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα Statistical Package for the Social Sciences 19 (SPSS 19) και περιλάμβανε: α) περιγραφική και β) επαγωγική στατιστική ανάλυση.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος έχουν ως εξής:

Από το σύνολο του δείγματος 38 υποκείμενα (ποσοστό 52,8% του δείγματος) είναι άνδρες και 34 (ποσοστό 47,2% του δείγματος) είναι γυναίκες.

Ως προς την ηλικία τους, 5 υποκείμενα (ποσοστό 7% του δείγματος) είναι από 30-39 ετών, 15 (ποσοστό 21,1% του δείγματος) είναι από 40-49 ετών και 51 (ποσοστό 71,8% του δείγματος) συμμετέχοντες δηλώνουν πάνω από 50 ετών.

Αναφορικά με τη θέση και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, οι 3 (ποσοστό 4,2% του δείγματος) είναι υποδιευθυντές/ντρίες Α/θμιας Εκπαίδευσης και οι 7 (ποσοστό 9,7% του δείγματος) είναι Β/θμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι 24 συμμετέχοντες (ποσοστό 33,3% του δείγματος) είναι διευθυντές/ντρίες Α/θμιας Εκπαίδευσης και 38 (ποσοστό 52,8% του δείγματος) είναι Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το επίπεδο των σπουδών, οι 18 (ποσοστό 22,5% του δείγματος) από τους συμμετέχοντες διαθέτουν μονάχα το βασικό τίτλο σπουδών, οι 19 συμμετέχοντες (ποσοστό 26,4 % του δείγματος) έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής και οι 44 (ποσοστό 61,1% του δείγματος) διαθέτουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Ως προς τα έτη εμπειρίας των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών βρέθηκε ότι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, οι 31 εξ αυτών (ποσοστό 43,7% του δείγματος) υπηρετούν στη συγκεκριμένη θέση από 0-5 έτη και οι 40 (ποσοστό 56,3% του δείγματος) από 6 έτη και άνω.

5.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Το ψηφιακό ερωτηματολόγιο τύπου κλίμακας Likert που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες περιλάμβανε ερωτήματα σχετικά με: α) τις γνώσεις τους από τις βασικές σπουδές και την επιμόρφωση, β) τις απόψεις τους για την επιμόρφωση και γ) τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά ερώτημα και τύπο ανάλυσης:

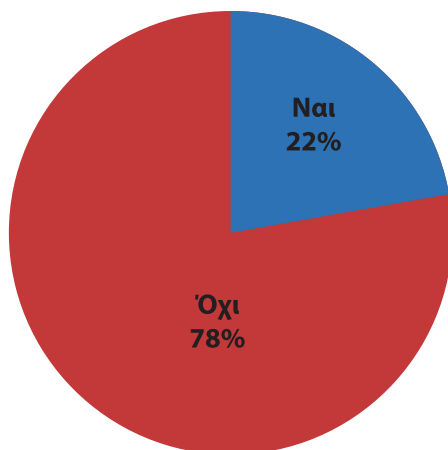
5.2.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

5.2.1.1. Γνώσεις από τις βασικές σπουδές & την επιμόρφωση

Α. Πριν από την ανάληψη της διοικητικής θέσης σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.:

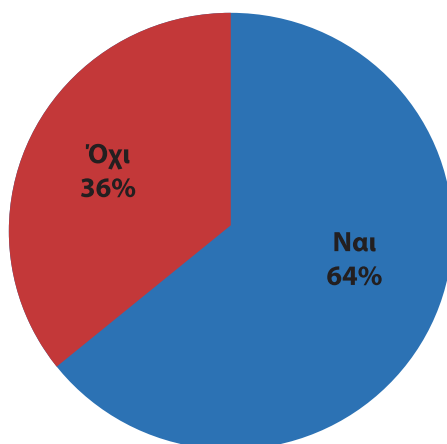
Σε ότι αφορά τη παρακολούθηση μαθημάτων Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, το 22,2% (N=16) των ερωτηθέντων απάντησε θετικά και το 77,8% (N=56) αρνητικά.

Σχήμα 1: Παρακολούθηση μαθημάτων Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών



Ως προς την παρακολούθηση μαθημάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το ποσοστό που απάντησε θετικά ήταν 63,9% (N=46), ενώ το 36,1% (N=26) δεν είχε παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα.

Σχήμα 2: Παρακολούθηση μαθημάτων Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών

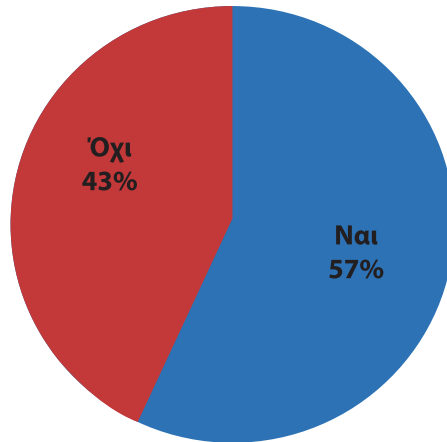


Β. Κατά τη διάρκεια απασχόλησης σε διοικητική θέση σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.:

Το ποσοστό παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια υπηρετήσης ως διευθυντής/ντρια ή υποδιευθυντής/ντρια είναι

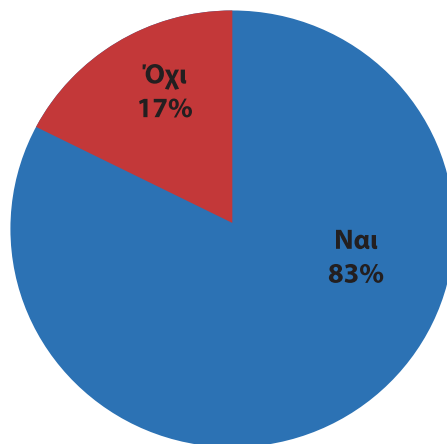
56,9% (N=41). Το 43,1% (N=31) των συμμετεχόντων ανέφερε ότι δεν έχει παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης.

Σχήμα 3: Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων οργάνωσης & διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια απασχόλησης σε διοικητική θέση

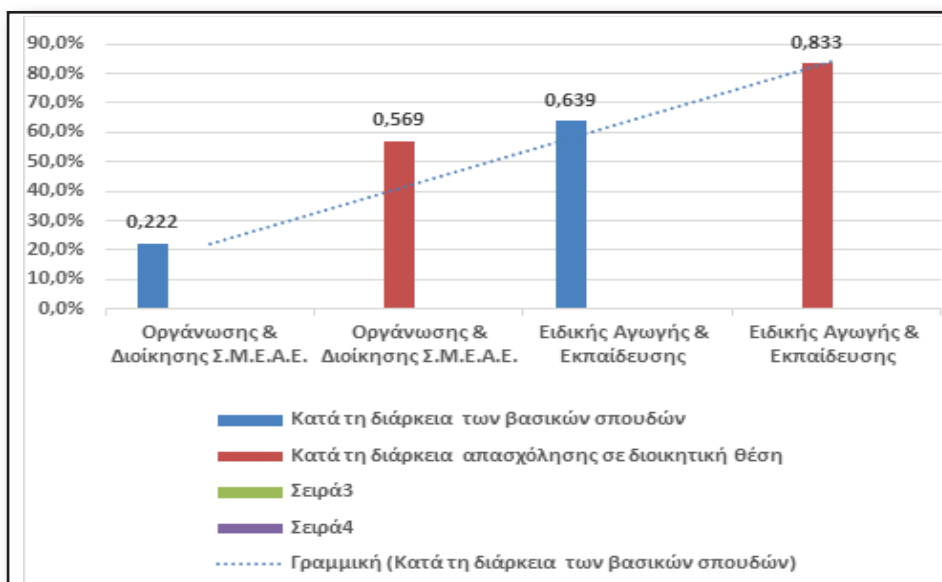


Επίσης, το 83,3% (N=60) των συμμετεχόντων απάντησε θετικά σε ότι αφορά τη παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια της θητείας τους ως διευθυντής/ντρία ή υποδιευθυντής/ντρία. Το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων ήταν 16,7% (N=12).

Σχήμα 4: Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια απασχόλησης σε διοικητική θέση σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.



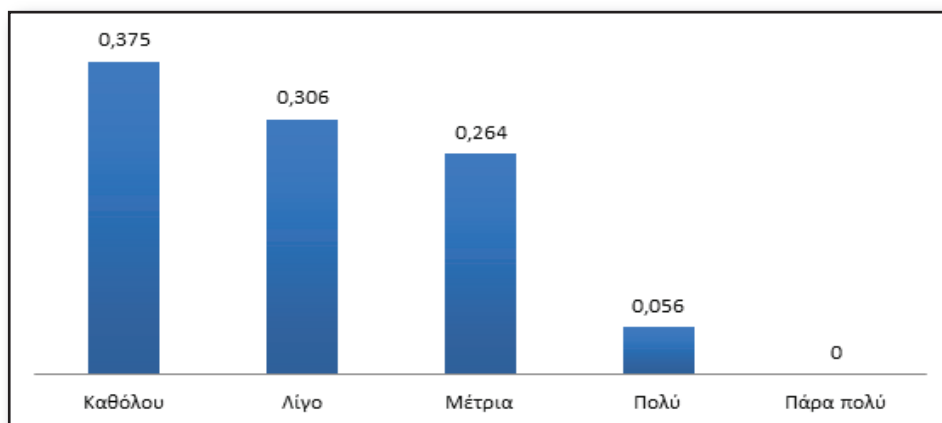
Σχήμα 5: Κατανομή συμμετεχόντων που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα & επιμορφωτικά προγράμματα, κατά τη διάρκεια των σπουδών & απασχόλησης σε διοικητική θέση



5.2.1.2. Στάσεις & απόψεις για την επιμόρφωση

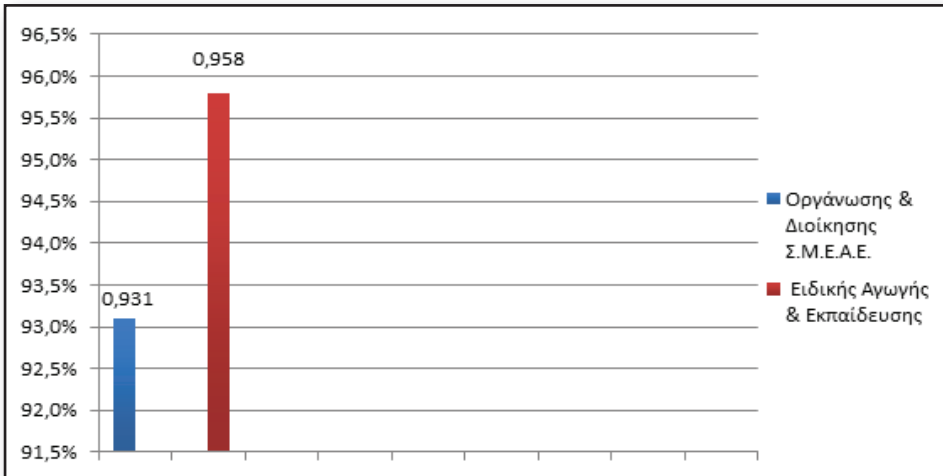
Στο ερώτημα σχετικά με το πόσο επαρκή θεωρούν την επιμορφωτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων σε θέματα Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε., το 37,5% (N=27) των συμμετεχόντων απάντησε «καθόλου», το 30,6% (N=22) «λίγο», το 26,4% (N=19) «μέτρια», ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 5,6% (N=4) δήλωσε «πολύ».

Σχήμα 6: Επάρκεια επιμορφωτικής πολιτικής του ΥΠ.ΕΠ.Θ.



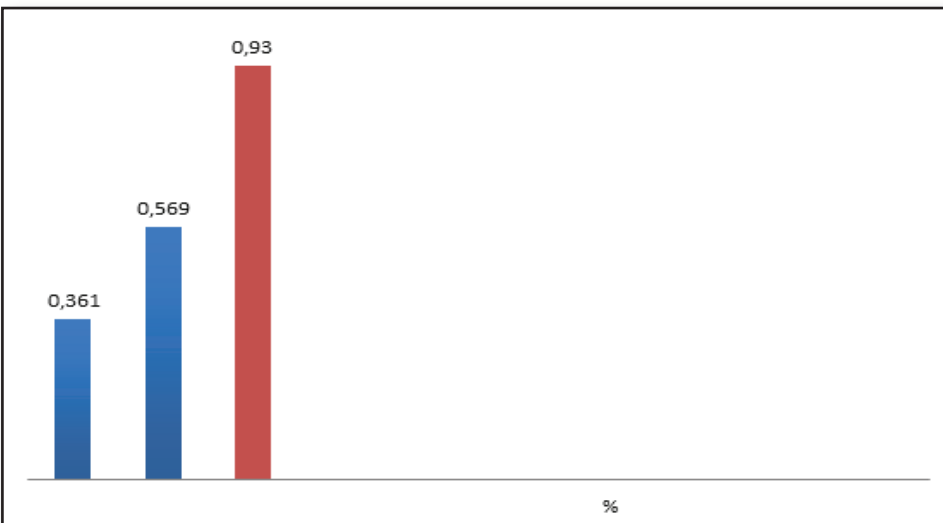
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=67) έκρινε «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντική την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε., αλλά και «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντική (N=69) αντίστοιχα, την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Σχήμα 7: Σημαντικότητα οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων



Τέλος και αναφορικά με το πόσο σημαντική θεωρείται η διαρκής επιμόρφωση, το 56,9% (N=41) των ερωτηθέντων δήλωσε «πάρα πολύ», το 36,1% (N=26) «πολύ» και 6,9% (N=5) «μέτρια».

Σχήμα 8: Σημαντικότητα διαρκούς επιμόρφωσης



5.2.1.3. Επιμορφωτικές ανάγκες

Τα πεδία στα οποία οι συμμετέχοντες έκριναν ότι εντοπίζονται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και τα οποία συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά των «πολύ» και «πάρα πολύ» απαντήσεων, είναι οι ψυχικές διαταραχές (87,3%), οι καλές πρακτικές διδασκαλίας (86,1%), η διαχείριση κρίσεων/ενδοσχολικών συγκρούσεων (83,3%) και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας (81,9%).

Τα ποσοστά στα υπόλοιπα θεματικά πεδία ξεπέρασαν το 50% των απαντήσεων του συνόλου των ερωτηθέντων. Πιο συγκεκριμένα, ακολούθησαν με ποσοστό 77,8% η οργάνωση & διοίκηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, οι πολλαπλές αναπηρίες (76,8%), η διαχείριση συμπεριφορών (77,4%). Το χαμηλότερο ποσοστό αφορούσε στην ανάγκη επιμόρφωσης στην Εκπαιδευτική πολιτική στην Ε.Α.Ε (59,7%).

Πίνακας 1: Ποσοστό των «πολύ» και «πάρα πολύ» απαντήσεων, σχετικά με τα θέματα, στα οποία έκριναν οι συμμετέχοντες ότι εντοπίζονται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες

Θέματα στα οποία εντοπίζονται οι επιμορφωτικές ανάγκες	% των «πολύ» & «πάρα πολύ» απαντήσεων	N=72
Εκπαιδευτική πολιτική στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση	59,7	43
Νομοθεσία στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση	65,3	47
Οργάνωση & Διοίκηση στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση	77,8	56
Διαχείριση κρίσεων & ενδοσχολικών συγκρούσεων	83,3	60
Καλές πρακτικές διδασκαλίας μαθητών με αναπηρίες &/ή εκπαιδευτικές ανάγκες	86,1	62
Διαχείριση συμπεριφορών	77,4	55
Συνεργασία σχολείου-οικογένειας	81,9	59
Νοητική αναπηρία	57,8	41
Σωματικές αναπηρίες	66,2	47
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	59,8	43
Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής	68	49
Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης	69,6	48
Πολλαπλές αναπηρίες	76,8	53
Ψυχικές διαταραχές	87,3	62
Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμός κ.ά.)	77,8	56

Σχήμα 9: Επιμορφωτικές ανάγκες



5.2.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική ανάλυση. Ειδικότερα, διενεργήθηκαν συγκρίσεις για τη διερεύνηση ύπαρξης τυχόν στατιστικών συσχετίσεων και ανίχνευσης του βαθμού επίδρασης, ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή «επιμορφωτικές ανάγκες» (ερώτηση 15:1-15) και τις ανεξάρτητες μεταβλητές «ηλικία», «φύλο», «έτη διοικητικής εμπειρίας (σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.)» και «μορφωτικό επίπεδο».

5.2.2.1. Ηλικία & επιμορφωτικές ανάγκες

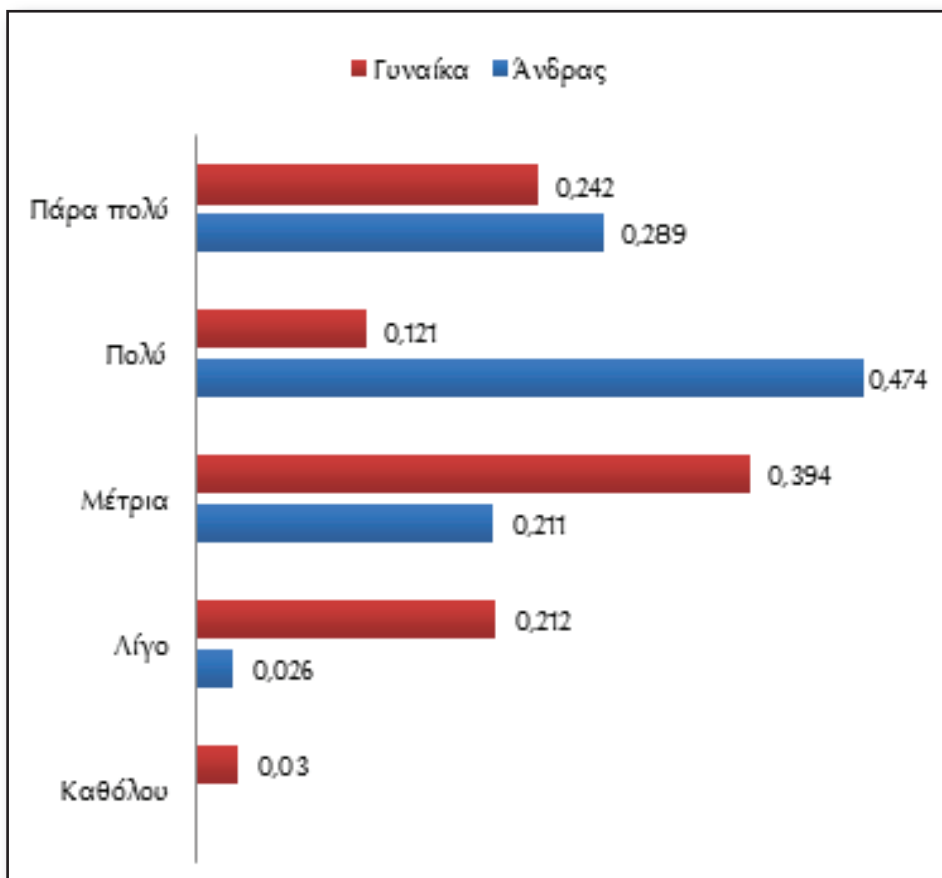
Ο έλεγχος διακύμανσης Ανοηα έδειξε ότι η ηλικιακή κλάση των συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τα θέματα στα οποία εντοπίζουν οι συμμετέχοντες τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

5.2.2.2. Φύλο & επιμορφωτικές ανάγκες

Για τον εντοπισμό πιθανών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές «φύλο» και «επιμορφωτικές ανάγκες» πραγματοποιήθηκε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας χ^2 και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει κάποια σημαντική στατιστική συσχέτιση ($p < 0,05$) ανάμεσα στις μεταβλητές «φύλο» και «νοητική αναπηρία» ($\chi^2 = 15,799$, $df = 4$, $p = 0,03$).

Ειδικότερα, οι άνδρες επιθυμούν να επιμορφωθούν «πολύ» σε θέματα που σχετίζονται με τη νοητική αναπηρία σε ποσοστό 47,4% ($N = 18$).

Σχήμα 10: Συσχέτιση φύλου & νοητικής αναπηρίας



5.2.2.3. Έτη διοικητικής εμπειρίας σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. & επιμορφωτικές ανάγκες

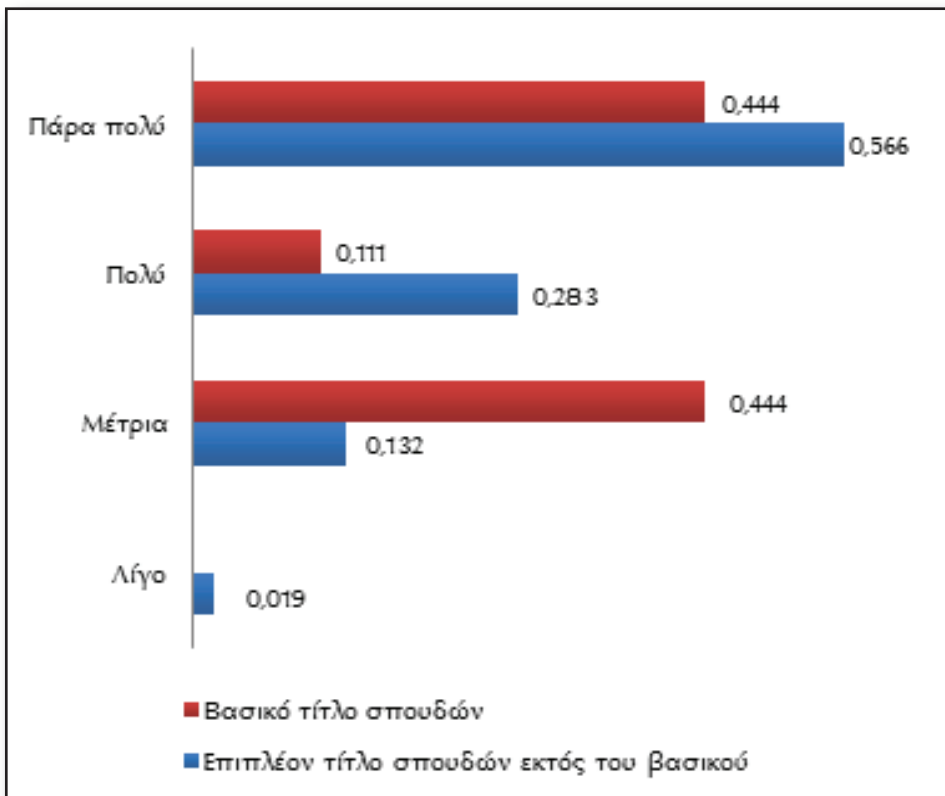
Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας χ^2 που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις μεταβλητές «έτη διοικητικής εμπειρίας» και «επιμορφωτικές ανάγκες», δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη κάποιας σημαντικής στατιστικής συσχέτισης ($p > 0,05$) μεταξύ των μεταβλητών αυτών.

5.2.2.4. Μορφωτικό επίπεδο & επιμορφωτικές ανάγκες

Ο έλεγχος σημαντικότητας χ^2 διενεργήθηκε και για τον εντοπισμό πιθανών στατιστικών συσχετίσεων ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και τις επιμορφωτικές ανάγκες και φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση ($p < 0,05$) μεταξύ του «μορφωτικού επιπέδου» και του θεματικού πεδίου επιμορφωτικών αναγκών «διαχείριση συμπεριφορών» ($\chi^2 = 8,575$, $df = 3$, $p = 0,036$).

Το 56,6% ($N = 30$) των συμμετεχόντων που έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές, επιθυμούν να επιμορφωθούν περισσότερο σε θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση συμπεριφορών.

Σχήμα 11: Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου & διαχείρισης συμπεριφορών



5.3. Συζήτηση και ερμηνεία

Στην Ελλάδα, υπάρχουν πολλές έρευνες που αφορούν τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σχολικών μονάδων τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και των εκπαιδευτικών ή άλλων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Ωστόσο, υπάρχει ανεπάρκεια ερευνών σχετικών με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντικών στελεχών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας, της οποίας τα ευρήματα αναμένεται να συμβάλουν και να προσθέσουν γνώση στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ποσοτική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών, Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. της χώρας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με αρκετά αποτελέσματα άλλων ερευνών που εντοπίστηκαν μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όσον αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών Ε.Α.Ε., αλλά σχετικά και με άλλα επιμέρους ζητήματα.

Πιο αναλυτικά, η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, αναφορικά με τους στόχους/ερευνητικά ερωτήματα της, με τη βιβλιογραφία -θεωρία, έρευνες- έχει ως εξής:

Α) Απόψεις για την απόκτηση γνώσεων από τις βασικές σπουδές, την επιμόρφωση για την Ε.Α.Ε. και τη διοίκηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Ως προς την προετοιμασία και την επαγγελματική ανάπτυξη, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν έχει παρακολουθήσει μαθήματα Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Ωστόσο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα Οργάνωσης και Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια υπηρετήσής τους σε διοικητική θέση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η ίδια διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και σε ότι αφορά την παρακολούθηση μαθημάτων και επιμορφωτικών προγραμμάτων Ε.Α.Ε.

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που επισημαίνουν την ύπαρξη ανάγκης για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στην ηγεσία και τη διοίκηση των διευθυντικών στελεχών που απασχολούνται στην Ε.Α.Ε. (Pazey & Cole, 2013, Garner & Forbes, 2013,) και αναδεικνύουν την ανεπάρκεια προ-υπηρεσιακής επιμόρφωσης (Wakeman et al., 2006).

Επίσης, στη σχετική ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα προγράμματα προετοιμασίας στην ηγεσία δεν παρέχουν ευκαιρίες ανάπτυξης και απόκτησης γνώσεων στην Ειδική Αγωγή και περιορίζονται στην απόκτηση γενικών γνώσεων των διευθυντών. Ωστόσο, στην Ελλάδα και με βάση τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, η έμφαση ως προς την προετοιμασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, δίνεται κυρίως στον εφοδιασμό γνώσεων Ε.Α.Ε. και λιγότερο στην απόκτηση γνώσεων

όσον αφορά την οργάνωση και διοίκηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Αυτή τη διαφοροποίηση πιθανόν να μπορούμε να την ερμηνεύσουμε με βάση το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται σε κάθε χώρα, σε ότι αφορά την προετοιμασία και την απόκτηση γνώσεων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των μελλοντικών διευθυντικών στελεχών γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό αναφέρεται επίσης, ότι από τα αποτελέσματα έρευνας των Goog και Schwenn διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές συχνά αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής (Cooner et al., 2005).

Ενδεχομένως, λοιπόν, η αυξητική τάση που παρατηρήθηκε, όσον αφορά την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων οργάνωσης και διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Ε.Α.Ε. κατά τη διάρκεια απασχόλησης των διευθυντικών στελεχών σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. (συγκριτικά με τη παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών), να οφείλεται στο αίσθημα ανεπαρκούς προετοιμασίας τους κατά την απόκτηση του βασικού τους πτυχίου, τις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου τους, αλλά και τη φύση των απαιτήσεων και της πολυπλοκότητας του χώρου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω, πιθανόν να εξηγούν και το γεγονός του ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Β) Στάσεις & απόψεις για τη σημασία της επιμόρφωσης και την επάρκεια επιμορφωτικής πολιτικής

Τα παραπάνω ευρήματα συμβαδίζουν και με το γεγονός του ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών θεωρεί «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντική τη διαρκή επιμόρφωσή τους, την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε., αλλά και Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι απαραίτητη και πολύ σημαντική, εν αντιθέσει με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Faircloth et al. (2008), οι οποίοι αφενός διαπίστωσαν χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα των διευθυντικών στελεχών της έρευνάς τους, ισχυριζόμενοι ότι απέκτησαν τις όποιες γνώσεις τους «βιωματικά», δηλαδή στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Μία πιθανή ερμηνεία, της ανωτέρω αντίθεσης, μπορεί να αφορά στο νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας, καθώς από το 2008 και με το νόμο Ν. 3699 προστέθηκε ως τυπικό προσόν η παρακολούθηση ετήσιων επιμορφωτικών προγραμμάτων στην Ε.Α.Ε. (Κατσοנוπούλου, 2016). Πέραν όμως αυτού, οι αναπηρίες και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα ευρύ και πολύπλοκο ζήτημα, στο οποίο θεωρείται ότι τα διευθυντικά στελέχη έχουν ανάγκη τη γνώση, προκειμένου να αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένα, αλλά και να είναι αποτελεσματικά και αποδοτικά στη διεκπεραίωση του απαιτητικού τους ρόλου σε έναν χώρο με αυξημένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες.

Σε σχέση με το αν οι συμμετέχοντες θεωρούν επαρκή την επιμορφωτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων σε θέματα Οργάνωσης & Διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε., η πλειοψηφία απάντησε από «λίγο» έως «καθόλου», εύρημα που συγκλίνει με σχετικό αποτέλεσμα της πανελλαδικής έρευνας του Τόδα, η οποία διεξήχθη το 2007, με δείγμα διευθυντές Β/θμιας Ε.Α.Ε. Παρά τη χρονική απόκλιση διεξαγωγής των δύο ερευνών, η κατάσταση φαίνεται να μην έχει διαφοροποιηθεί ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την επιμορφωτική πολιτική που ακολουθείται στη χώρα μας σχετικά με τα διευθυντικά στελέχη Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Γ) Επιμορφωτικές ανάγκες

Αναφορικά με τα θέματα στα οποία οι συμμετέχοντες επιθυμούν να επιμορφωθούν, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντικό να επιμορφωθεί σε θέματα που σχετίζονται: πρωτίστως με τις ψυχικές διαταραχές, έπειτα με τις καλές πρακτικές διδασκαλίας, τη διαχείριση κρίσεων και ενδοσχολικών συγκρούσεων, τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Ωστόσο, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες επιθυμεί να επιμορφωθεί «πολύ» ως «πάρα πολύ» σε όλα τα θέματα που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με πολλά από τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Garner & Forbes, 2013, Rayner et al., 2002, Bonifay et al., 2018), μέσα από τις οποίες οι ανάγκες επιμόρφωσης των διευθυντών εντοπίστηκαν κυρίως σε θέματα: οργάνωσης και διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε., νομοθεσίας και εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ε.Α.Ε., διαχείρισης συμπεριφορών, ειδικά ζητήματα αναπηρίας (π.χ. νοητική αναπηρία, αυτισμός κ.λπ.).

Δ) Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών ως προς το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική εμπειρία

Επιπλέον, από την επαγωγική στατιστική ανάλυση που διενεργήθηκε στη παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι άντρες διευθυντές και υποδιευθυντές των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. επιθυμούν να επιμορφωθούν περισσότερο σε θέματα σχετικά με τη νοητική αναπηρία. Το γεγονός του ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επιθυμεί να επιμορφωθεί σε θέματα ψυχικών διαταραχών, αλλά και ότι η νοητική αναπηρία (American Psychiatric Association, 2013), είναι δυνατόν να συνυπάρχει με ψυχικές διαταραχές, πιθανόν να αποτελεί μία εξήγηση για τα παραπάνω ευρήματα.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών θεωρούν εξαιρετικά σημαντική την επιμόρφωσή τους σχετικά με τη διαχείριση συμπεριφορών. Πρόκειται για ένα θέμα το οποίο, και σε πολλές άλλες έρευνες, κατέχει υψηλή θέση σημαντικότητας και ενδιαφέροντος (Σκουλίδης κ.α., 2015). Μια πιθανή ερμηνεία είναι ίσως ότι οι συμπεριφορές που εμφανίζονται στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. συνήθως απαιτούν πολύπλοκους και ευέλικτους χειρισμούς, καθώς συνδέονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών (Πηλείδου, 2014).

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

6.1. Κύρια συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης επιβεβαιώνεται η άποψη ότι το άτομο στην πορεία της ζωής του αναδι-αμορφώνει τη συμπεριφορά του, διαθέτει περιορισμένο αριθμό εγγενών ικανοτήτων και βρίσκεται σε μία διαρκή αλλαγή ανάλογα με τα γεγονότα και τις καταστάσεις που έρχεται αντιμέτωπο (Hughes & Kroehler, 2007: 87, Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 90). Πιο συγκεκριμένα, ο Blumer υποστήριξε ότι οι έννοιες που συνδέονται με καταστάσεις ή γεγονότα τροποποιούνται ανάλογα με τις ερμηνείες που αποδίδει το άτομο σε αυτά (Gentilucci, Denti & Guaglianone, 2013). Αυτή η αρχή εξηγεί τις διαφοροποιήσεις στις επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, αφού αποτελούν το αποτέλεσμα της κοινωνικής διαντίδρασης στο πραγματικό περιβάλλον της καθημερινής σχολικής ζωής. Επομένως, η έρευνά μας πιστοποιεί τις διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών/ντριών και υποδιευθυντών/ντριών, οι οποίες βάση του θεωρητικού μας εργαλείου οφείλονται στις διαφορετικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο.

Επιπλέον, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες για πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες και από «πολύ» έως «πάρα πολύ», εντοπίζονται σε θέματα σχετικά με τις ψυχικές διαταραχές, τις καλές πρακτικές διδασκαλίας, τη διαχείριση κρίσεων/ενδοσχολικών συγκρούσεων/δυσλειτουργικών συμπεριφορών, τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, την οργάνωση/διοίκηση Σ.Μ.Ε.Α.Ε., τη νομοθεσία και την εκπαιδευτική πολιτική στην Ε.Α.Ε. και ειδικά ζητήματα αναπηρίας. Στην κορυφή των προτιμήσεών τους βρέθηκε η επιμόρφωση σε θέματα ψυχικών διαταραχών και καλών πρακτικών διδασκαλίας, και λιγότερο σε θέματα νοητικής αναπηρίας.

Αναφορικά με τους δημογραφικούς παράγοντες συμπεραίνεται ότι μόνο το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζουν τις μορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Ειδικότερα, οι άντρες φάνηκε να ενδιαφέρονται περισσότερο για την επιμόρφωσή τους σε θέματα νοητικής αναπηρίας σε σχέση με τις γυναίκες. Επιπλέον, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών ενδιαφέρονται περισσότερο για την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών, συγκριτικά με όσους κατέχουν μόνο ένα το βασικό τίτλο σπουδών.

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα υπόκεινται στους παρακάτω περιορισμούς: α) Το δείγμα της παρούσας έρευνας παρόλο που πραγματοποιήθηκε σε πανελλαδικό επίπεδο ήταν μικρό και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού. Επίσης, αφορούσε συμμετέχοντες απασχολούμενους σε δύο διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και με διαφορετικά καθήκοντα και αρμοδιότητες (διευθυντές/υποδιευθυντές), β) Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε δεν επιτρέπει την σε βάθος διερεύνηση των παραγόντων που εξετάστηκαν ή σε σχέση με άλλες παραμέτρους π.χ. γεωγραφική περιοχή κ.λπ. και

γ) το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είχε ερωτήσεις κλειστού τύπου και δεν επέτρεπε τη διατύπωση άλλων απόψεων από αυτές που είχαν προβλεφθεί εκ μέρους των ερευνητών.

6.2. Προτάσεις

1. Προτείνονται για μελλοντική έρευνα τα εξής:

α. Διεξαγωγή συναφών ποσοτικών ή ποιοτικών ερευνών και με άλλα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, συνέντευξη κ.λπ.) με σκοπό την περαιτέρω ή σε βάθος διερεύνηση του θέματος.

β. Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών με βάση τη διοικητική θέση και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς οι επιμορφωτικές ανάγκες πιθανόν να διαφοροποιούνται ανάμεσα σε διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες Σ.Μ.Ε.Α.Ε., αλλά και με βάση τη βαθμίδα απασχόλησής τους, τη περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης ή τη γεωγραφική περιοχή (αστική κ.λπ.).

2. Παρακάτω παρατίθενται προτάσεις με παιδαγωγική εφαρμογή, όπως:

α. Υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων οργάνωσης και διοίκησης Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Ε.Α.Ε. από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για την ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των διοικητικών στελεχών Σ.Μ.Ε.Α.Ε..

β. Υλοποίηση εισαγωγικών και περιοδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, για τα νέο-διορισθέντα στελέχη και τα εν ενεργεία διοικητικά στελέχη των Σ.Μ.Ε.Α.Ε..

γ. Σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων και χάραξη επιμορφωτικής πολιτικής με βάση το μοντέλο που στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών επιμόρφωσης και στηρίζεται σε ερευνητικά αποτελέσματα.

Συνοψίζοντας, παρόλο που τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν ενδείξεις, αναμένεται και προσδοκείται να ενθαρρύνουν τη διατύπωση νέων ερευνητικών ερωτημάτων για περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Ακόμη και λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία (Pazey & Cole, 2013, Garner & Forbes, 2013, Bonifay, et al., 2018, Χρυσανθακοπούλου, 2012), υποστηρίζεται ότι η ευαισθητοποίηση, η προετοιμασία, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι αναγκαία και απαραίτητη. Πιστεύεται ότι είναι παράμετροι που δεν πρέπει να αγνοηθούν, καθώς η ύπαρξή τους θεωρείται καίριας σημασίας για την παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, που θα ευνοεί την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους, που εργάζονται προς όφελος των μαθητών και μαθητριών.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi: 10.1080/13603110802504903
- American Psychiatric Association (2013) Intellectual Disability. Retrieved from: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/educational-resources/dsm-5-fact-sheets>
- Azar, A., Flessa, J. & Weinstein, J. (2018) An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226-257. doi: 10.1177/1741143217728083
- Bonifay, W., Cruz, R. A., Manchanda, S. & Rodl, J. E., (2018) A Survey of School Administrators' Training and Support Related to Evaluating Special Education Teachers. *The Journal of School Administration Research and Development*, 3(1), 19-31. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190961.pdf>
- Cooner, D., Tochtermann, S. & Garrison-Wade, D. (2005) Preparing Principals for Leadership in Special Education: Applying ISLLC Standards. *Journal of Principal Preparation and Development*, 6. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/4c72/853c13baef0f3725506d78dd8c28a6009480.pdf>
- Di-Paola, M. F., Walther-Thomas, C. (2003) Principals and special education: The critical role of school leaders (COPPSE Document No. IB-7). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education. Retrieved from https://www.academia.edu/20968155/Principals_and_special_education_The_critical_role_of_school_leaders
- Faircloth, S., Moreau, L. & Zaretsky, L. (2008) Voices from the field: School leadership in special education. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2), 161-177. Retrieved from <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55220>
- Garner, P. & Forbes, F. (2013) School leadership and special education: challenges, dilemmas and opportunities from an Australian context. *Support for Learning*, 28, 154-161.
- Gentilucci, J.L., Denti, L. & Guaglianone, C.L. (2013) New Principals' Perspectives of Their Multifaceted Roles. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 24, 75-85. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013151>
- Hughes, M. & Koehler, C. J. (2007) *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες* (Γ. Ε. Χρηστίδης, μετ.) Αθήνα: Κριτική.

- Lynn, J. D. (2015) Principal leadership of special education programs: an exploration of the practices and approaches of 'effective' special educational leaders (Phd Thesis). Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d55c/79f9d71340991158e88b2f3375f98e96b6db.pdf>
- McLaughlin, Margaret J. & Victor Nolet (2004) *What every principal needs to know about special education*. Corwin Press.
- Pazey, B. L. & Cole, H. A. (2013) The Role of Special Education Training in the Development of Socially Just Leaders: Building an Equity Consciousness in Educational Leadership Programs. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 243-271. <https://doi.org/10.1177/0013161X12463934>
- Rayner, S., Gunter, H. & Powers, S. (2002) Professional Development Needs for Leaders in Special Education. *Journal of In-Service Education*, 28(1), 79-94. <https://doi.org/10.1080/13674580200200172>
- Roberts, A. R. (2005) *Crisis Intervention Handbook: Assessment, Treatment & Research*, Third Edition. New York: Oxford University Press.
- Rodríguez-Dorta, M. & Borges, Á. (2017) Behavioral Patterns in Special Education. Good Teaching Practices. *Frontiers in psychology*, 8, 631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00631>
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014) Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208–218. doi: 10.12691/education-2-4-6
- Tzivinikou, S. & Papoutsaki, K. (2016) Studying teaching methods, strategies and best practices for young children with special educational needs, *Early Child Development and Care*, 186:6, 971-980. doi:[10.1080/03004430.2015.1071101](https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1071101)
- Wakeman, S. Y., Browder, D. M., Flowers, C. & Ahlgrim-Delzell, L. (2006) Principals' Knowledge of Fundamental and Current Issues in Special Education. *NASSP Bulletin*, 90(2), 153-174. <https://doi.org/10.1177/0192636506288858>
- Αντύπας, Γ. (2018) Επιμορφωτική αναγκαιότητα - Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης από το πρίσμα των στελεχών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 15, 83-110. Ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr>.
- Βεργέτη, Α. (2009) *Κοινωνική Εργασία με Οικογένειες σε Κρίση*. Αθήνα: Τόπος.
- Βεργίδης, Δ. (2015) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. doi: <https://doi.org/10.12681/sas.871>
- Γκόλιαρης, Χ. (1998) Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στις Α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,

- 0(101), 83-89. Ανακτήθηκε από <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/3423>
- Δημοπούλου-Λαγωνικά, Μ. (2011²) *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας. Μοντέλα Παρέμβασης. Από την Ατομική στη Γενική-Ολιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τόπος.
- Καλεράντε, Ε. (2018) Εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με αναπηρία (2012-2017): Πολιτικές μετάβασης στο κοινωνικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 15-30. Ανακτήθηκε από <https://www.plogos.gr/ΤΕΥΧΗ/2018/1.pdf>
- Καλλινικάκη, Θ. (2011) *Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2016) Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα. (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στην συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή* (Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015). Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.248>
- Κατσοנוπούλου, Α. (2016) *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των Εκπαιδευτικών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/10003/1/Katsonopoulou_the-sis_final.pdf
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2012) Επικοινωνία σχολείου & οικογένειας. *Εκπαιδευτικά Νέα*, Τεύχος 113-114, 95-120. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/16308081-Epikoinonia-sho-leioug-kai-oikogeneias.html>
- Κοκκινάκη, Δ. & Κοκκινάκη, Α. (2016) Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα. (επιμ.), *Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα*: (Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014). Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.135>
- Κυριαζή, Ν. (2011) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάνεσης, Ν. & Τσερεγκούνη, Α. (2005) Η συμβολή του Διευθυντή του Σχολείου στη βελτίωση της επικοινωνίας Γονέων και Δασκάλων. Στο Π. Γεωργιογιάννης (επιμ.), *Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 2007: Πρακτικά Τόμος Ι*, (σ. 131-145). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu>

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. & Πούλου, Μ. (2009) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41. Ανακτήθηκε από http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf
- Μητροπούλου, Ε.Α. (2009) *Ο ρόλος του διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmliui/handle/11615/14249;jsessionid=8C6F4A13FBC96D91FE3475BE3608D6CC>
- Ν. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πηλείδου, Κ. (2014) Επιθετική συμπεριφορά, βία και σχολικός εκφοβισμός στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης: διαπιστώσεις, προβληματισμοί, προτάσεις. Στο Σ. Γρόσδος, Α. Κόπτσης, Χ. Ρουμπίδης & Α. Τσιβάς (επιμ.), *Σχολική Βία & Εκφοβισμός: Πρακτικά*, (σ. 291-297). Περιφερειακή διεύθυνση Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης κεντρικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <http://www.kmaked.gr/site/phocadownload/praktika.pdf>
- Σαϊτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σκιαδάς, Γ. (2016) Σχολικός Σύμβουλος και Διευθυντής στο ρόλο του ηγέτη στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Τόμος Β', Τεύχος 2, 26-35. Ανακτήθηκε από http://ekpaideytikhepikairothta.gr/?page_id=173
- Σκουλίδης, Ζ., Παντισίδου, Ε., Παπασταμάτης, Α. & Βαλκάνος, Ε. (2015) Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 20-40. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.8846>
- Τόδας, Γ. (2007) *Η διερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας και του ρόλου των διευθυντών στις δευτεροβάθμιες μονάδες ειδικής αγωγής* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/10394>
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2006¹⁹) *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012) *Διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5793/1/metaptyxiakh%20ergasia.pdf>