

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της Αγωγής*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Η Επίδραση της Αποτελεσματικής Ηγεσίας στην Ενδυνάμωση Μαθητών με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε Συνάρτηση με την Ενίσχυση του Οικογενειακού τους Πλαισίου μέσα από τις ΕΔΕΑΥ: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών

Ευγενία Μπαρμπαγιάννη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μαρία Κυπριωτάκη

Ιούνιος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της
Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Επίδραση της Αποτελεσματικής Ηγεσίας στην
Ενδυνάμωση Μαθητών με Αναπηρία και Ειδικές
Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε Συνάρτηση με την Ενίσχυση του
Οικογενειακού τους Πλαισίου μέσα από τις ΕΔΕΑΥ:
Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών**

Ευγενία Μπαρμπαγιάννη

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μαρία Κυπριωτάκη**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
στις *Επιστήμες της Αγωγής*
από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2018

Στους γονείς μου,
Θεόδωρο και Βασιλική

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να δείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση που έχει η αποτελεσματική ηγεσία στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτω από μία επιλεγμένη συνθήκη, όπως είναι η υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος αυτών των μαθητών από τις ΕΔΕΑΥ. Η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί στις μέρες μας τον πυρήνα του αποτελεσματικού σχολείου και οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν νέα ενδοσχολική δομή στήριξης των μαθητών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Στόχος, λοιπόν της εργασίας, αυτής είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας και των ΕΔΕΑΥ στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτές (σχολική ηγεσία και ΕΔΕΑΥ) λειτουργούν συνδυαστικά. Επιπρόσθετα, ερευνάται ο βαθμός αναγνώρισης των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής ηγεσίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας από τους εκπαιδευτικούς καθώς και κατά πόσο το φύλο, η ηλικία και οι σπουδές δύνανται να επηρεάσουν τις θέσεις των υποκειμένων της έρευνας. Ως ερευνητική στρατηγική επελέγη η περιγραφική έρευνα, η οποία διεξήχθη με ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων) που υπηρετούν στον Ν. Καβάλας. Αρχικά, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται αναλυτικά η ηγεσία ως φαινόμενο, η εξελικτική πορεία αυτής στο σχολικό χώρο και η ψυχική ανθεκτικότητα και η ενδυνάμωση της στο σχολικό πλαίσιο. Ακολουθεί η παρουσίαση της ενδοσχολικής δομής των ΕΔΕΑΥ και του οικογενειακού πλαισίου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, το κυριότερο συμπέρασμα είναι ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία, σε συνεργασία με υποστηρικτικούς φορείς, αποτελεί καίριας σημασίας εργαλείο για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για να λειτουργεί εύρυθμα το υποστηρικτικό πλαίσιο, θα πρέπει να υπάρχει και άμεση συνεργασία από το οικογενειακό περιβάλλον, η οποία φαίνεται να υπολειτουργεί στις τρέχουσες συνθήκες.

Επομένως, τίθεται ζήτημα δημιουργίας ισχυρότερων δεσμών ανάμεσα στο οικογενειακό πλαίσιο, στο σχολικό πλαίσιο και τους υποστηρικτικούς φορείς, ώστε να ευνοηθούν περισσότερο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: αποτελεσματική ηγεσία, ψυχική ενδυνάμωση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρικτικές δομές

Summary

The aim of this thesis is to demonstrate teachers' perceptions of the impact that efficient leadership has on the emotional strengthening of pupils with disabilities and special educational needs, under selected conditions such as the support of their family environment by the EDEAY. Efficient leadership forms the nucleus of the effective school and the EDEAY form a new in-school support structure of both pupils and their family environment. So, the aim of the present thesis is to investigate the perceptions of teachers about the effectiveness of school leadership and the EDEAY concerning the emotional resilience of pupils with disabilities and special educational needs, when these two (school leadership and EDEAY) work in combination of efficient leadership and the emotional resilience by teachers as well as how much gender, age and studies are capable of influencing the opinion of the subject of the research. What was chosen as a research strategy is descriptive research which has been conducted through a questionnaire. The sample of the research was made up by teachers of primary school (including all classes and specialties) who serve in the Prefecture of Kavala. Initially what is presented in the thesis in a detailed account is leadership as a phenomenon, its evolution in the school as well as its emotional resilience and strengthening inside the school frame work. What follows is the presentation of school related structures of EDEAY and of the family framework concerning pupils with disabilities and special educational needs. Finally, the outcome through analysis of the results of the research is presented. According to the perceptions of teachers, the primary conclusions is that efficient leadership in cooperation with supportive structures form a prominent vehicle for emotional strengthening of pupils with special educational needs. Furthermore, according to the perceptions of teachers, in order for the supportive framework to be effective there should be an immediate cooperation with the family environment which seems to malfunction under the present circumstances. Concluding, there is an issue about creating stronger bonds between the family environment and the school framework as well as the supportive structures so that pupils with special educational needs can be favored through this.

Key words: efficient leadership, emotional resilience, special educational needs, supportive structures

Ευχαριστίες

Πρώτη από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια κα Μαρία Κυπριωτάκη που δέχτηκε να αναλάβει την εποπτεία της παρούσας διατριβής. Την ευχαριστώ πάνω από όλα για τη θετική της διάθεση και την ικανότητά της να μου απαλύνει το άγχος. Την ευχαριστώ επίσης για τις συμβουλές της, τις υποδείξεις της και την αμεσότητά της. Ευχαριστώ επίσης και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους που συνέβαλαν στη βελτίωση της διατριβής.

Επίσης , θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγο και τον γιο μου για τη συμπαράσταση και την υπομονή τους, καθώς χωρίς τη στήριξη τους, δεν θα μπορούσα να φέρω σε πέρας την παρούσα εργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς που βοήθησαν στην πραγματοποίηση του έργου αυτού.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

1	Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	1
1.1	Η ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης.....	1
1.2	Ιστορική αναδρομή.....	4
1.3	Μοντέλα Ηγεσίας στον Εκπαιδευτικό χώρο.....	8
1.4	Αποτελεσματική ηγεσία και σύγχρονο σχολείο.....	13
1.5	Ψυχική Ανθεκτικότητα και Ενδυνάμωση αυτής.....	15
1.6	Ενδυνάμωση Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη σχολική τάξη.....	22
1.7	Μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	25
1.8	Ενδυνάμωση Ψυχικής Ανθεκτικότητας μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες.....	28
2	Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης.....	31
2.1	Σκοπός, Ίδρυση, Αρμοδιότητες και καθήκοντα των ΕΔΕΑΥ	31
2.2	Οικογενειακό πλαίσιο μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	39
2.3	Οικογενειακό πλαίσιο και ΕΔΕΑΥ.....	46
3	Μεθοδολογία της Έρευνας	48
3.1	Σκοπός και αναγκαιότητα της Έρευνας.....	48
3.2	Ερευνητικά ερωτήματα	49
3.3	Μεθοδολογική προσέγγιση.....	50
3.4	Συμμετέχοντες, Εργαλεία και τρόπος διεξαγωγής της Έρευνας.....	51
3.5	Δειγματοληψία.....	54
3.6	Ηθικά διλήμματα και της Έρευνας.....	54
3.7	Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	55
4	Παρουσίαση και Ανάλυση των Αποτελεσμάτων.....	56
5	Συζήτηση - Περιορισμοί - Συμπεράσματα - Προτάσεις για μελλοντική Έρευνα.....	88
	Επίλογος.....	95
	Παράρτημα.....	96
A	Εργαλεία	96
A.1	Το Εργαλείο της Έρευνας.....	96
	Βιβλιογραφία.....	111

Εισαγωγή

Η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί τα τελευταία χρόνια σημείο αναφοράς στον χώρο του σχολείου, καθώς η συνεισφορά της θεωρείται καθοριστική στη μετάδοση της αποστολής του, τόσο στους άμεσα, όσο και στους έμμεσα εμπλεκομένους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η κοινότητα μέσα στην οποία υπάρχει, δρα και αναπτύσσεται η κάθε σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004 · Σαΐτης, 2005). Στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία το θέμα της σχολικής ηγεσίας απασχόλησε και απασχολεί τους ερευνητές (Boyatzis, Coleman & Mckee, 2002 · Ζαβλανός, 1998 · Θεοφιλίδης, 1994 · Kotter, 2001· Σαΐτης, 2005), οι οποίοι και συγκλίνουν στο ότι όταν η ηγεσία είναι αποτελεσματική και δημιουργήσει όραμα πολλά μπορούν να επιτευχθούν (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, η ανέλιξη ενός οργανισμού στηρίζεται στην ύπαρξη ενός οράματος από την πλευρά της ηγεσίας του, καθώς μέσα από αυτό δύναται να δοθεί στις ενέργειες του οργανισμού ένας προσανατολισμός που σκοπός του θα είναι η επίτευξη του οράματος αυτού (Μπουραντάς, 2002). Η αποτελεσματική ηγεσία λοιπόν, διαφοροποιείται από τη μορφή ηγεσίας, όπου ο ηγέτης αρκείται στην απλή διεκπεραίωση καθηκόντων και στρέφεται με επιμονή στη δημιουργία στρατηγικής με στόχο την υλοποίηση του οράματός της για ένα καλύτερο μέλλον (Θεοφιλίδης, 1994).

Η ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές αίθουσες, αποτελεί πλέον μια αποδεκτή πραγματικότητα για το σύγχρονο σχολείο. Οι θεωρίες σχολικής ενσωμάτωσης προωθούν την άποψη ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελούν μέλη της ομάδας είτε αυτή είναι σχολική ή κοινωνική, κινούμενες στα πλαίσια της πεποίθησης ενός κόσμου συνώνυμου μιας μεγάλης ομάδας, η οποία αποτελείται από άτομα με ποικίλες δυνατότητες (Mercer, 1996). Το πλαίσιο αυτό εναρμονίζεται πλήρως με το όραμα της αποτελεσματικής ηγεσίας για μια συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε όλα τα παιδιά της κάθε σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 1994 · Κωνσταντίνου, 2005 · Πασιαρδής, 2004). Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία μέσα από την ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας (Μπουραντάς, 2002), καθοδήγησης των εκπαιδευτικών (Goleman, 2000), δημιουργία πλαισίων στήριξης μπορεί να δημιουργήσει ένα ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με

ιδιαιτερότητες και έτσι να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και προσδοκίες που διέπουν την κοινωνία της γνώσης (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2006).

Είναι επίσης γενικώς παραδεκτό ότι στην εποχή μας η σχολική ενσωμάτωση αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί ιδιαίτερα ερευνητές και μελετητές οι οποίοι επικεντρώνονται στο σημαντικό ρόλο που έχει να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στον τομέα αυτό (Ainscow, 1997 · Avramidis, Bayliss, Burden, 2000). Έρευνες έδειξαν ότι παιδιά που εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον, έχοντας σοβαρές δυσλειτουργίες κοινωνικού χαρακτήρα, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε εσωτερικούς παράγοντες (χαμηλή νοημοσύνη, ψυχικά προβλήματα, αναπτυξιακές διαταραχές κ. ά.) ή σε εξωτερικούς παράγοντες (απώλεια γονέα, περιβαλλοντική νοητική υστέρηση, πολλαπλές κοινωνικές αντιξοότητες), δύσκολα ενσωματώνονται στον σχολικό κορμό (McEvoy & Welker, 2000). Χρειάζονται δε ιδιαίτερους χειρισμούς στον τομέα της ψυχικής ενδυνάμωσης, ώστε να επιτευχθεί η σχολική τους ενσωμάτωση (McEvoy & Welker, 2000).

Το οικογενειακό πλαίσιο των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να χρειάζεται και αυτό ειδική αντιμετώπιση και στήριξη καθώς αρκετές φορές παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα ευάλωτο και αδύναμο να πλαισιώσει επαρκώς την πορεία των παιδιών με ιδιαιτερότητες προς την αυτονομία, καθώς οι γονείς τους βιώνουν συχνά μια πολυπλοκότητα συναισθηματικών καταστάσεων, όπως και μια πληθώρα συναισθηματικών μεταβάσεων, οι οποίες διακρίνονται από μια έντονη ρευστότητα (Luterman, 1987). Η είσοδος των παιδιών στο σχολείο και παραμονή τους σε αυτό γίνονται συχνά η αφορμή για τους γονείς να περάσουν μέσα από μια σειρά έντονων συναισθηματικών καταστάσεων (άγχος, θυμός, άρνηση) και αντιδράσεων (Luterman, 1987).

Έρευνες καταδεικνύουν πόσο σημαντική είναι: α) η δημιουργία μιας μόνιμης σχέσης, β) ενός σταθερού επικοινωνιακού διαύλου και γ) μιας αμφίδρομης ελικρινούς ανταλλαγής μεταξύ οικογένειας και σχολείου για τη στήριξη μαθητών με ιδιαιτερότητες, τόσο στην ακαδημαϊκή τους πορεία, όσο και στην κοινωνική και ψυχική τους εξέλιξη (Caldin, 2007α· Caldin & Cavalluzzo 2008 · Stainback & Stainback, (1990). Διαφαίνεται επίσης, μέσα από τα αποτελέσματα ερευνών, η σημαντικότητα των πλαισίων στήριξης (φορείς,

οργανισμοί) στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές παρουσιάζουν σοβαρές δυσχέρειες (Stainback & Stainback, 1990).

Οι Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) αποτελούν έναν υποστηρικτικό θεσμό ενταγμένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σκοπό έχουν να συμβάλλουν στην όσο το δυνατό καλύτερη στήριξη των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρίες μέσα στον σχολικό χώρο. Οι Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης προσφέρουν διεπιστημονική θωράκιση στο σχολείο, αναπτύσσοντας πρακτικές υποστήριξης, καθώς και άλλες συμπληρωματικού τύπου υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι οποίες ωστόσο εμπλέκονται με τη γενική εκπαίδευση (ΦΕΚ 315/2014). Επιπλέον, οι ΕΔΕΑΥ επιμελούνται, συντονίζουν και επιβλέπουν δράσεις που στηρίζουν όχι μόνο τους μαθητές αλλά και το οικογενειακό πλαίσιο αυτών (ΦΕΚ 315/2014).

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση που έχει η ηγεσία αποτελεσματικού τύπου στη θωράκιση των μαθητών με αναπηρία, καθώς και των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν η ηγεσία συνυπάρχει στη σχολική μονάδα με την υποστηρικτική δομή των ΕΔΕΑΥ, οι οποίες στηρίζουν και ενισχύουν όχι μόνο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τις οικογένειες τους.

Η εργασία περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σημαντικότεροι σταθμοί στην εξέλιξη της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως και τα μοντέλα ηγεσίας που ακολουθούνται. Κατόπιν, γίνεται αναφορά στην αποτελεσματική ηγεσία και στον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στο σύγχρονο σχολείο. Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της έννοιας της ψυχικής ενδυνάμωσης και ότι αυτή εμπεριέχει και συνεπάγεται για τη σχολική τάξη. Στη συνέχεια το κεφάλαιο επικεντρώνεται στο προφίλ των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και με αναπηρία και κλείνει με την παρουσίαση των μεθόδων ενδυνάμωσης των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και με τη διεξοδική αναφορά στη σχέση ψυχικής ενδυνάμωσης και αποτελεσματικής ηγεσίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των ΕΔΕΑΥ, όπως ακριβώς προκύπτουν από το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο υπάγονται. Ακολουθεί η παρουσίαση του οικογενειακού πλαισίου των μαθητών με ιδιαιτερότητες, όπως αυτό αναφέρεται στην βιβλιογραφία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της σχέσης οικογενειακού πλαισίου και ΕΔΕΑΥ.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας. Παρουσιάζονται, ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες, τα εργαλεία και ο τρόπος που αυτά σχεδιάστηκαν, καθώς και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Δίνονται επίσης, πληροφορίες για τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και τα ηθικά διλήμματα που υπήρξαν. Το κεφάλαιο κλείνει με την αναφορά στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Η ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης

Η ηγεσία ως όρος μέσα στα πλαίσια μιας ευρύτερης εννοιολογικής προσέγγισης παραπέμπει στους όρους αρχηγία, διοίκηση και εξουσία, υποδηλώνοντας αδιαμφισβήτητα τη σχέση ανάμεσα σε αυτόν που ασκεί ηγεσία και σε αυτόν που υφίσταται/δέχεται την επιρροή της (Potter,1996). Η επιρροή αυτή συνίσταται στον τρόπο που έχει κάποιος να επιδρά στις πράξεις και στο πώς οι άλλοι συμπεριφέρονται. Στην ουσία πρόκειται για μια αλληλεπιδραστική, χωρίς στερεότυπα δύναμη, η οποία οδηγεί σε μια εθελουσία συμμόρφωση των συμπεριφορών των ατόμων, ενώ παράλληλα απέχει από την επιβολή συμπεριφοράς και διακρίνεται με βεβαιότητα από την εξουσία, που συνιστά μια δομημένη στερεοτυπική μορφή δύναμης (Bush, 2008).

Η ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης κατέχει μια πολύ σημαντική θέση, καθώς ο ρόλος του διευθυντή των σύγχρονων σχολικών μονάδων δεν περιορίζεται στον απλό συντονισμό ενεργειών, αλλά επενδύει στη δυνατότητα του ατόμου που ηγείται της μονάδας, να ωθήσει το ανθρώπινο δυναμικό (υφιστάμενοι) να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες με ξεχωριστό ενδιαφέρον, καθώς και να δώσει ένα ιδιαίτερο νόημα στις καθημερινές δραστηριότητες ρουτίνας (Μανωλάκος, 2009). Η ηγεσία – διεύθυνση ενός σχολικού οργανισμού είναι επιφορτισμένη με διττό ρόλο. Από τη μια καλείται να εφαρμόσει τις επιταγές της διοικητικής ιεραρχίας, καθώς και τους γενικότερους αλλά και τους επιμέρους σκοπούς, που καθορίζονται από την εκπαιδευτική ηγεσία (Υπουργείο Παιδείας) και σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, και από την άλλη να ικανοποιήσει τις προσδοκίες της ομάδας της οποίας ηγείται (εκπαιδευτικοί - μαθητές), έχοντας πάντα ως γνώμονα την όσο το δυνατό

καλύτερη διάπλαση της προσωπικότητας των μαθητών (Κωτσίκης, 1993). Η ηγεσία - διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία καθώς απαιτεί από τον φέροντα τον ρόλο του ηγέτη - διευθυντή την ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση ιδιαίτερων ηγετικών συμπεριφορών (Hay, 2006). Ακόμα, η ηγεσία - διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας παίζει σπουδαίο ρόλο στη δυνατότητα που έχει αυτή να αναπτυχθεί (Huber, 2004) καθώς και στο βαθμό της αποτελεσματικότητάς της (Early & Weindling, 2004 · Gold & Evans, 1998 · Harris, 2005).

Οι μεταβαλλόμενες επίσης, επιλογές της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας καθώς και η αντανάκλαση των νόμων της ελεύθερης αγοράς και στη σχολική πραγματικότητα, όπου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κρίνονται ως παραγωγικές μονάδες, οι έχοντες τη διεύθυνση ως ηγετικά στελέχη, οι μαθητές και οι γονείς ως καταναλωτές (Grace, 1995), δημιουργούν προκλήσεις στα σχολεία του σήμερα και εμφανίζουν την ηγεσία ως το αποτελεσματικότερο μέσο δημιουργίας στρατηγικών που θα έχουν ως στόχο τη βελτίωση της μάθησης και των επιπέδων αυτής στους σχολικούς οργανισμούς (Λούη & Χατζηγεωργίου, 2009).

Σύμφωνα με τον Morgan, 1996, η ηγεσία των σχολικών μονάδων πρέπει να διαθέτει μια σειρά από γνώσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε να βοηθά σε καθημερινή βάση τους υφισταμένους χωρίς διαρκή επίβλεψη, να είναι αυθεντική και όχι ελεγκτική, να καλλιεργεί την αυτονομία ανάμεσα στο προσωπικό της μονάδας (το προσωπικό απευθύνεται στην ηγεσία, όταν χρειάζεται), να δημιουργεί όραμα και συνθήκες για να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι του οργανισμού, να επιλύει διαφορές και να μετέχει σε διαπραγματεύσεις (ικανότητες επιρροής), να αναπτύσσει συνεργασίες και «ομάδες εργασίας», να παίρνει αποφάσεις σε αμφίρροπες καταστάσεις, να διαθέτει ευελιξία και ευρύτητα πνεύματος, να παρωθεί, να εμπυχώνει και να ενεργοποιεί τους υφιστάμενους, να έχει προσωπική επαφή με τους συνεργάτες και να προωθεί τις μεταξύ τους σχέσεις, να προωθεί και να διαδίδει τις επιδιώξεις, τις αξίες και τους στόχους της σχολικής μονάδας, να δέχεται τις γνώμες των άλλων και κυρίως να παρωθεί, να κατευθύνει και να ηγείται μέσα από το προσωπικό παράδειγμα.

Σύμφωνα με τους Bush και Glover, 2002 η εκπαιδευτική ηγεσία διαχωρίζεται στην ηγεσία ως όραμα, στην ηγεσία ως επιρροή και στην ηγεσία ως αξίες. Στην *ηγεσία και όραμα*, το να διαθέτει η ηγεσία όραμα θεωρείται ένα από τα θεμελιώδη συστατικά της, αν και υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, οι οποίες σχετίζονται με υπόσταση του οράματος (αν το όραμα αποτελεί συνιστώσα της εκπαιδευτικής ηγεσίας ή χαρακτηριστικό του επιτυχημένου ηγέτη) (Bush & Glover, 2002). Κατά τους Beare, Caldwell & Millikan (1989) οι επιτυχημένοι ηγέτες διαθέτουν όραμα για τη σχολική τους μονάδα, το οποίο μοιράζονται με όλους, όσοι ανήκουν στον οργανισμό (διδάσκοντες, βοηθητικό προσωπικό) με τρόπο που να εξασφαλίζει την δέσμευση όλων σε αυτό. Για τον Fullan,(1992a) το να οικοδομηθεί ένα όραμα σε έναν οργανισμό αποτελεί μια ιδιαίτερα προχωρημένη δυναμική διαδικασία, την οποία λίγοι οργανισμοί μπορούν να αντέξουν. Ο Fullan,(1992b) επίσης, υποστηρίζει ότι οι ηγέτες με όραμα μπορεί τελικά να αποβούν καταστροφικοί για τη σχολική τους μονάδα, καθώς τυφλωμένοι από το δικό τους όραμα χειρίζονται με τέτοιο τρόπο τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε αυτοί να εναρμονιστούν με αυτό. Σύμφωνα με τον Kotter (2001) το όραμα για να είναι λειτουργικό, πρέπει κινείται σε τρεις άξονες: α. της οριοθέτησης της κατεύθυνσης, β. της παρώθησης των ατόμων και γ. τον συντονισμό των ενεργειών. Επίσης, για να αποκτήσει περιεχόμενο και ισχύ πρέπει να είναι αποδεκτό, ευέλικτο, σαφές, κατανοητό, στοχευμένο και εύκολο στο να μεταδοθεί (Kotter, 2001). Ο ηγέτης πρέπει να μεταλαμπαδεύει το όραμα αποτελεσματικά, κάνοντας χρήση λεκτικών και μη μέσων, παραδειγμάτων, εξηγήσεων, επαναλήψεων, επεξηγήσεων των αντιφάσεων (Kotter, 2001). Επίσης, το όραμα για να πραγματοποιηθεί πρέπει να αποτελεί έμπνευση ή αποστολή, να παγιώνει σχέσεις ειλικρινούς συνεργασίας ανάμεσα στην ηγεσία και στους υφισταμένους, να ενδυναμώνει όλους, όσοι μετέχουν στον οργανισμό και να προωθεί την επικοινωνία (Bryman, 1992). Στην *ηγεσία και επιρροή*, η επιρροή στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν νοείται ως απόρροια της εξουσίας του διευθυντή – ηγέτη, αλλά ως μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης ενός ατόμου (ηγέτης ή άλλος) σε μια ομάδα (υφιστάμενοι, συνεργάτες), έτσι ώστε να δομηθούν σχέσεις και δραστηριότητες (Yukl, 2002). Προβάλλεται εδώ η αρχή της κατανεμημένης ηγεσίας (Bush, 2008), κατά την οποία η επιρροή αποτελεί τη βασική ιδέα αλλά όχι την Αρχή (Bush, 2008). Στην κατανεμημένη ηγεσία η επιρροή είναι ανεξάρτητη από τη θέση που κατέχει το άτομο στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Harris, 2004). Στην *ηγεσία και αξίες*, οι ηγέτες οφείλουν να εδραιώσουν τις δράσεις τους με σαφήνεια μέσα από τις προσωπικές και

επαγγελματικές τους αξίες, οι οποίες συνάδουν με την αποστολή που έχει το σχολείο. (Day, Harris & Hadfield, 2001).

Σύμφωνα με τον Wasserberg, (1999) οι βασικές αξίες γύρω από τις οποίες πρέπει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας να συσπειρώνει τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι: η μάθηση ως κύριο και πρωταρχικό μέλημα του σχολείου (μάθηση, η οποία έχει έναν αμφίδρομο χαρακτήρα, καθώς όλα τα μέλη του οργανισμού εκλαμβάνονται ως μαθητευόμενοι), η ξεχωριστή αξία κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας (κάθε μέλος αποτελεί μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και γι' αυτό αντιμετωπίζεται ως τέτοια), η προσήλωση του σχολείου στην ανάπτυξη του ατόμου συνολικά εντός αλλά εκτός σχολικού περιβάλλοντος, η αποδοχή της προόδου των ανθρωπίνων όντων μέσα από την επιβράβευση, τον έπαινο, τη θετική ενίσχυση, την ενθάρρυνση και την εμπιστοσύνη.

1.2 Ιστορική αναδρομή

Η ηγεσία ως φαινόμενο καταγράφεται από την αρχαιότητα μέσα από τη δράση πολύ δυνατών προσωπικοτήτων, που το όνομά τους συνδέθηκε με τους χώρους της πολιτικής, της εκκλησίας, του στρατεύματος κ.ά. Οι προσωπικότητες αυτές κατόρθωσαν να επιδράσουν στον κοινωνικό τους περίγυρο, να εμπνεύσουν και να κινητοποιήσουν πλήθος ανθρώπων, ώστε να επέλθουν αλλαγές στο ιστορικό πλαίσιο και γίνεσθαι. (House & Aditya, 1997). Χρειάστηκε, ωστόσο να περάσουν αρκετές χιλιετίες, ώστε να ξεκινήσει μια επιστημονική μελέτη του φαινομένου της ηγεσίας, η οποία αρχίζει τον 20^ο μόλις αιώνα και ειδικότερα στις αρχές της δεκαετίας του 1930 (House & Aditya, 1997).

Η ηγεσία ως φαινόμενο μελετήθηκε από πολλούς επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων, όπως κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, φιλοσόφους με σκοπό την απόδοση της σωστής διάστασης στην χρησιμότητα της ύπαρξης του ηγέτη (Καμπουρίδης, 2010). Αρχικά,

δίνεται έμφαση στη διεθνή βιβλιογραφία, στα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη (trait theories) (Stogdill, 1948). Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκαν πολλά ατομικά χαρακτηριστικά των ηγετών, όπως το φύλο, η εμφάνιση, το ύψος, καθώς και ψυχικά χαρακτηριστικά τους, όπως η επιθυμία για επιβολή, για επίτευξη έργου κλπ. Δεν διαπιστώθηκε ωστόσο, ερευνητικά, σύνολο χαρακτηριστικών που να εγγυάται την ύπαρξη ηγετικών δυνατοτήτων σε ένα άτομο (Stogdill, 1948).

Μετά από μια περίοδο ερευνητικής αδράνειας στον τομέα των ατομικών χαρακτηριστικών του ηγέτη, η όλη προσπάθεια ανακάλυψης συνόλου προσωπικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη διαμόρφωση ενός ηγέτη, εμφανίζεται πολύ δυναμικά την δεκαετία του 1970 (Δαλακούρα, 2012). Αν και διαπιστώνεται εκ νέου η ανυπαρξία προτύπου ηγεσίας και χαρακτηριστικών που να αποτελούν εγγύηση ηγετικών προσόντων, εντούτοις αποδεικνύεται ότι υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που μπορούν να επηρεάσουν την εμφάνιση, την πορεία και τις επιλογές ενός ηγέτη (Lord, DeVader & Alliger, 1986 · Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, & Fleishman, 2000).

Ο McClelland (1961) παρουσιάζει τη θεωρία των αποκτηθεισών αναγκών του και υποστηρίζει ότι οι συγκεκριμένες ανάγκες ενός ατόμου αποκτώνται με την πάροδο του χρόνου και διαμορφώνονται από τις εμπειρίες της ζωής. Περιγράφει δε τρεις τύπους κινητήριων αναγκών, την επίτευξη (achievement motivation), την εξουσία (power motivation) και την ένταξη (affiliate motivation), οι οποίες επηρεάζουν το κίνητρο και την αποτελεσματικότητα ενός ατόμου σε ορισμένες λειτουργίες της εργασίας. Έκτοτε πλήθος μελετών (1000 περίπου) υποστηρίζουν τις απόψεις του McClelland, ασπαζόμενοι τον θεωρητικό τους πυρήνα, ο οποίος συνίσταται «στο μη συνειδητό ενδιαφέρον των ηγετών για την επίτευξη της τελειότητας σε έργα, μέσα από τις προσπάθειες άλλων ατόμων» (Δαλακούρα, 2012)

Ο Fiedler το 1967 κατόρθωσε ύστερα από μελέτες να καταλήξει σε τρεις δείκτες συσχέτισης στην ηγετική συμπεριφορά, το στυλ ηγεσίας, τον έλεγχο της περίπτωσης και την αποτελεσματικότητα. Ο Fiedler υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται κανένας καλύτερος τρόπος ηγεσίας, καθώς και πως η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη βασίζεται στην εκάστοτε περίπτωση. Αυτό είναι το αποτέλεσμα δύο παραγόντων - «στυλ ηγεσίας» και

«κατάσταση ευνοϊκότητας», η οποία στη συνέχεια ονομάζεται «έλεγχος κατάστασης» (Fiedler, 1967). Το 1978 ο Burns ορίζει τη συναλλακτική ηγεσία (όπου ο ηγέτης παρωθεί με βάση το αντάλλαγμα). Η συναλλακτική ηγεσία έρχεται σε αντιδιαστολή με τη μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς σε αυτήν ο ηγέτης παρωθεί με βάση το όραμα και την αλλαγή (Bass, 1985).

Οι Hersey και Blanchard διατυπώνουν το 1988 τη θεωρία του «κύκλου της ζωής», όπου εισάγεται ο όρος «ωριμότητα» όχι με την ψυχολογική του διάσταση αλλά ειδομένος κάτω από το πρίσμα της ετοιμότητας του υφισταμένου να εκτελέσει κάποιο προκαθορισμένο έργο. Όσο πιο επαγγελματίας γίνεται ο υφιστάμενος τόσο λιγότερο κατευθυντικός απαιτείται να είναι ο ηγέτης. Ο ηγέτης οφείλει να αλλάζει τις προσεγγίσεις του σύμφωνα με τις καταστάσεις και τον βαθμό ωριμότητας των υφισταμένων (Πασιαρδής, 2014).

Στις νεοχαρισματικές θεωρίες, περιλαμβάνονται μια σειρά από θεωρίες, οι οποίες διακρίνονται για το κοινό τους σκεπτικό. Πρόκειται για τις: α. μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), β. χαρισματική ηγεσία (charismatic leadership) και γ. οραματική ηγεσία (visionary leadership) (House & Aditya, 1997). Η μετασχηματιστική ηγεσία σύμφωνα με τον Bass διέπεται από τέσσερα χαρακτηριστικά: α) τη χαρισματική (εξιδανικευμένη επιρροή) (idealized influence), όπου ο ηγέτης αποτελεί πρότυπο για τους υφισταμένους, β) την εμπνευσμένη υποκίνηση (inspirational motivation), όπου ο ηγέτης εμπνέει τους υφισταμένους, δίνοντάς τους ένα ιδιαίτερο νόημα και προκλήσεις για την επίτευξη του έργου τους, γ) την πνευματική διέγερση (intellectual stimulation), όπου ο ηγέτης μετέρχεται νέων ιδεών και τρόπων, στοχεύοντας στην ευόδωση διαφόρων έργων και δ) το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individual consideration), όπου ο ηγέτης δείχνει ενδιαφέρον στον κάθε υφιστάμενο ξεχωριστά και παρέχει εξατομικευμένη στήριξη στους υφισταμένους ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η χαρισματική ηγεσία σύμφωνα με τις τρέχουσες θεωρίες σηματοδοτείται από τη συγκέντρωση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στο πρόσωπο του ηγέτη, τα οποία και συνάδουν με τα πιστεύω, τις αξίες, τις επιδιώξεις και τις αντιλήψεις των υφισταμένων (Μπουραντάς, 2002). Έτσι ο ηγέτης προσελκύει τους υφισταμένους του και τους μεταδίδει σκοπούς, στόχους και κατευθύνσεις δράσης (Μπουραντάς, 2002). Η

οραματική ηγεσία αποτελεί τμήμα ενός είδους ηγεσίας, η οποία θεωρεί την οραματική συμπεριφορά του ηγέτη ως το βασικότερο στοιχείο κάθε ηγετικής συμπεριφοράς. Πρώιμες ιδέες για την οραματική ηγεσία, περιέχονται στις θεωρίες του κοινωνιολόγου Max Weber σχετικά με το χάρισμα, στις μετασχηματιστικού και χαρισματικού τύπου ηγετικές θεωρίες του ιστορικού James MacGregor Burns, καθώς και του πατριάρχη στον χώρο της διαχείρισης Robert House (Kirkpatrick, 2011). Η οραματική θεωρία πιστεύεται πως επηρεάζει θετικά τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την απόδοση των υφισταμένων, καθώς στηρίζεται στην μεγάλη εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη, στην υψηλή δέσμευση προς τον ηγέτη, στα υψηλά επίπεδα απόδοσης ανάμεσα στους υφισταμένους και στα υψηλά επίπεδα συνολικής οργανωτικής απόδοσης (Kirkpatrick, 2011).

Πρόσφατες μελέτες επίσης, προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της ηγεσίας και να φωτίσουν τις διάφορες εκφάνσεις του, δίνοντας άλλοτε έμφαση στη δυαδική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ηγέτη και του υφιστάμενου (Leader Member Exchange Theory (LMX) και άλλοτε σε γνωστικού τύπου κατασκευές (Implicit Leadership Theory (ILT)). Η θεωρία ανταλλαγής ηγέτη - υφιστάμενου (LMX) υποδεικνύει ότι η ποιότητα της ανταλλακτικής σχέσης μεταξύ του ηγέτη και του υφιστάμενου επηρεάζει την ευθύνη του υποκειμένου, τις αποφάσεις και την πρόσβαση στους πόρους και τις επιδόσεις (Deluga, 1998).

Η υποθετική θεωρία της ηγεσίας (ILT) είναι μια αμιγώς γνωστική θεωρία της ηγεσίας, η οποία στηρίζεται στο ότι τα άτομα κατασκευάζουν γνωστικές παραστάσεις του κόσμου και πρότυπα, τα οποία χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν το περιβάλλον τους και να ελέγξουν τις συμπεριφορές τους (Schyns & Meindl, 2005). Η ILT υποδεικνύει ότι οι υφιστάμενοι έχουν διαμορφωμένες μη εκφραζόμενες προσδοκίες και υποθέσεις σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που είναι εγγενείς σε έναν ηγέτη (Forsyth, 2009). Συνεπώς, όλα τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές που διέπουν έναν ηγέτη δεν είναι αρκετά για να τον καταστήσουν ηγέτη, αν το συγκεκριμένο άτομο δεν εκλαμβάνεται ως ηγέτης από τους υφισταμένους του (Δαλακούρα, 2012).

1.3 Μοντέλα Ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, (2004) τα μοντέλα ηγεσίας που κυριαρχούν στον χώρο της εκπαίδευσης είναι πέντε (5). Αυτά είναι το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership), το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership), το μοντέλο της επιμεριστικής ηγεσίας (shared or distributed leadership), το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες (values – led contingency model) και το μοντέλο της κριτικής ηγεσίας (critical leadership).

Το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership), είναι ένα ευρέως διαδεδομένο μοντέλο, στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα διοικητικά θέματα και μεγάλη προσοχή στις ανάγκες των υφισταμένων. Με την ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού επιδιώκεται η μεγαλύτερη απόδοση αυτού σε έργο ή υπηρεσίες (Πασιαρδής, 2004). Στο μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας η παρώθηση των υφισταμένων γίνεται μέσα από τον έπαινο ή την επιβράβευση και την τιμωρία ή τον φόβο των συνεπειών¹ (Avolio & Bass, 1995). Στο κέντρο του μοντέλου βρίσκεται η δράση που εκπορεύεται από τον ηγέτη και υπαγορεύεται από την εξουσία που διαθέτει, η οποία εξουσία με τη σειρά της οφείλεται στη θέση που αυτός κατέχει (Portin, 1999). Το μοντέλο βασίζεται σε μια διαδικασία «δούναι και λαβείν», καθώς οι υφιστάμενοι φέρνουν σε πέρας τους στόχους που έχουν τεθεί από τον ηγέτη, γνωρίζοντας ότι η εργασία τους εποπτεύεται και τα αποτελέσματα αυτής ελέγχονται (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003). Οι ηγέτες που ακολουθούν αυτό το μοντέλο στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν συγκεκριμένες εργασίες στους υφισταμένους τους, αξιώματα με εξασφαλισμένη διάρκεια και ένα είδος εργασιακής ασφάλειας. Βρίσκονται δε σε μια συνεχή συναλλαγή, συνεργασία και ρύθμιση της εργασιακής συμπεριφοράς των εργαζομένων της σχολικής τους μονάδας (Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Ακόμη, δίνουν σαφείς κατευθύνσεις στους υφιστάμενους, για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, οριοθετώντας τις απαιτήσεις και τα καθήκοντα που συνοδεύουν την ανάληψη ενός ρόλου. (Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Ολοκληρώνοντας, διαπιστώνεται ότι το συγκεκριμένο μοντέλο διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

¹ Στην ελληνική πραγματικότητα για παράδειγμα ο ηγέτης – διευθυντής δεν δύναται να τιμωρήσει άμεσα κάποιον υφιστάμενο, ούτε να τον επιβραβεύσει υλικά. Δύναται όμως να τον επαινεί και φυσικά να του υπενθυμίζει τις συνέπειες που προβλέπει για αυτόν η κείμενη νομοθεσία.

1. Την Ηγεσία Ενδεχόμενης ανταμοιβής (contingent reward leadership), όπου ο ηγέτης καταβάλει προσπάθειες, έτσι ώστε :α. να έχει τη συναίνεση των υφισταμένων στο τι είδους εργασίες είναι αναγκαίο να γίνουν (για να εξασφαλιστούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα) και β. να καθορίσει τις ανταμοιβές των υφισταμένων που θα προβούν στην εκτέλεση των εργασιών (Νικολαΐδης, 2015).

2. Τη διοίκηση κατ' εξαίρεση ενεργητική ή παθητική (Management by exception active or passive), όπου ο ηγέτης, είτε χρησιμοποιεί την ενεργητική παράμετρο της διοίκησης κατ' εξαίρεση, παρακολουθώντας ανελλιπώς τους υφισταμένους κατά την εκτέλεση των εργασιών που έχουν αναλάβει, με σκοπό τη διαπίστωση λαθών ή παρεκκλίσεων από τους προκαθορισμένους κανόνες, αναλαμβάνοντας άμεσα διορθωτική δράση, είτε χρησιμοποιεί την παθητική μορφή της διοίκησης κατ' εξαίρεση, παρεμβαίνοντας μόνο στις περιπτώσεις που δεν επιτυγχάνονται οι προβλεπόμενες προσδοκίες ή στις περιπτώσεις εκείνες που αναδύονται προβληματικές καταστάσεις (Νικολαΐδης, 2015).

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership) έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την αμφίδρομη επίδραση των ηγετών με τους υφισταμένους τους. Αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης αποτελεί η ενίσχυση της δημιουργικότητας και των κινήτρων των υφισταμένων του οργανισμού (Burns, 1978). Έμφαση δίνεται επίσης, από την ηγεσία, στις ανάγκες των υφισταμένων και στην εσωτερική παρώθηση αυτών, κυρίως με την παροχή ενός «οράματος», το οποίο δίδεται άλλοτε ως έμπνευση και άλλοτε ως αποστολή (Menon –Eliophotou, 2011). Το όραμα προσφέρει εχέγγυα ενδυνάμωσης στα μέλη του οργανισμού, αναδεικνύει τη συμβολή του ηγέτη στη συγκρότηση κουλτούρας και περισσότερο από όλα έχει τη δυνατότητα να δεσμεύει τους υφισταμένους, καθώς η εμπιστοσύνη τους προς την ηγεσία του οργανισμού, αποτελεί τον απαραίτητο παράγοντα για την υλοποίηση του οράματος (Menon – Eliophotou, 2011). Οι οργανισμοί – σχολικές μονάδες με αυτό τον τύπο ηγεσίας δύνανται να «ξεδιπλώσουν» και να αναπτύξουν το όραμά τους, καθώς οι υφιστάμενοι/ εκπαιδευτικοί πείθονται ότι το όραμα του οργανισμού είναι κοινό για όλους και φυσικά τοποθετείται πάνω από το ατομικό τους όραμα (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003). Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται από πολλούς μελετητές ως ο βασικός πυλώνας εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, καθώς και ότι η διδαχή της θα δώσει στην εκπαίδευση αξιόλογα ηγετικά στελέχη (Hoy & Miskel, 2005). Το μοντέλο της

επιμεριστικής/κατανεμητική ηγεσίας (shared or distributed leadership) βασίζεται στην άποψη ότι η ηγεσία αποτελεί παράγωγο συλλογικότητας και επιμερισμού της ηγετικής εξουσίας (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2012). Δίνει ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών, για καινοτόμες δράσεις, για υιοθέτηση συνεκτικής σχολικής κουλτούρας και κοινού οράματος (Γόγολα, 2016).

Οι έρευνες δείχνουν ότι μεγάλο μέρος της βελτιωτικής τάσης των σχολικών μονάδων βασίζεται στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων των μελών που τις απαρτίζουν, γεγονός που αποτελεί συνάρτηση της ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με την κατανεμητική εξουσία (Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2000· Fullan, 2001· Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves & Chapman, 2003· Harris, Leithwood, Day, Sammons, Hopkins, 2007). Το ξεχωριστό σε αυτό το μοντέλο είναι η διαφορετική μορφή που μπορεί αυτό να αναπτύσσει σε κάθε σχολικό οργανισμό, καθώς σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχει διαφορετικό περιβάλλον και διαφορετικοί άνθρωποι, παράγοντες που συνιστούν κάθε φορά μια ιδιαίτερη δυναμική (Harris, 2008). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Bush & Glover, 2003 · Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2012 · Leithwood & Duke, 1999 · Wallace, 2001), οι παράγοντες που συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί ένα κοινό πλαίσιο, μέσα στο οποίο καλείται να λειτουργήσει η κατανεμημένη ηγεσία σε μια σχολική μονάδα είναι οι εξής: α) το κοινό όραμα, β) η δημιουργία μη σταθερών σχηματισμών/ομάδων εργασίας, βάσει των εμπειριών, της δημιουργηθείσας κατάστασης και των σκοπών που πρέπει να εκπληρωθούν γ) ο μη ιεραρχικός επιμερισμός της ηγεσίας (επιμερισμός βάσει αναγκών), δ) η κατανομή της ηγεσίας και των εργασιών με μοναδικό κριτήριο την όσο δυνατό καλύτερη επίτευξη των στόχων και σκοπών, ε) η αλλαγή των στόχων και αντίστοιχα των ρόλων κατά την περίπτωση, στ) η ανάδυση πρακτικών μέσα από ομαδική δράση, που θα δύνανται να έχουν χρήση και στο μέλλον, ζ) η επικέντρωση στο άτομο και στη μεταβολή αυτού σε «ομοτράπεζο» και η) η αναπληροφόρηση για την επίτευξη αλλαγής και καλών πρακτικών (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2012).

Η επιμεριστική/ κατανεμημένη ηγεσία έχει αναδειχτεί σε μια μορφή ηγεσίας που λειτουργεί βελτιωτικά, όσο αφορά στην πρόοδο και εξέλιξη ενός σχολικού οργανισμού, καθώς επιδρά στην εσωτερική του δόμηση, η οποία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την

εκ των έσω ικανότητα του για ανέλιξη, υιοθέτηση της καινοτομίας και ανάπτυξη (Harris, 2004 · Harris et al., 2003, 2007). Επίσης, διαπιστώνεται ότι η ηγεσία αυτού του τύπου ενυπάρχει σε όλα τα μέλη ενός σχολικού οργανισμού και παρουσιάζεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του (Blase & Anderson, 1995). Οι εκπαιδευτικοί του σχολικού οργανισμού που διαθέτουν αυξημένα προσόντα, τα θέτουν στην υπηρεσία της σχολικής μονάδας και έτσι ασκούν ηγεσία σε συνεργασία με τον διευθυντή (Παπαβασιλείου, 2007). Παρόλα αυτά ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού εξακολουθεί να αποτελεί την ηγεσία αυτού, διατηρώντας τον συντονισμό και την κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, όπως και τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί κάθε φορά τις δυνατότητες, την εμπειρία και την ωριμότητα των υφισταμένων, για να προωθήσει στόχους, σκοπούς και αξίες που στοχεύουν στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2012).

Καθώς το πλαίσιο που ασκείται η ηγεσία σηματοδοτείται πάντοτε από πολύπλοκα, ασταθή και χωρίς σαφήνεια χαρακτηριστικά, η οριοθέτηση της έννοιας της επιτυχημένης ηγεσίας καθίσταται εξαιρετικά δυσχερές (Day, Harris & Hadfield, 2001 a & b). Το εναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας με αξίες (values – led contingency) υπαγορεύει στην ηγεσία τόσο την καθοδήγηση και τον καθορισμό της από ατομικά και ομαδικά ενδιαφέροντα αξιών (όπως ο σεβασμός, η ισότητα, το ενδιαφέρον για τους μαθητές) όσο και τη διαφοροποίησή της από ενδιαφέροντα γραφειοκρατικού και διοικητικού τύπου (Πασιαρδής, 2004). Επίσης, το μοντέλο εστιάζει σε δημοκρατικές και ηθικές αξίες (Day et. al, 2010).

Το μοντέλο της κριτικής ηγεσίας (critical leadership) δημιουργεί ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργεί κανείς ελεύθερα, έξω από νόρμες, προκαθορισμένα μοτίβα και ιδεολογικές κατασκευές (Foster, 1989). Το μοντέλο αποτελεί μια κοινής συναίνεσης αποστολή, καθώς και μια από κοινού διαμοίραση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού και τον ηγέτη (Foster, 1989). Οι υφιστάμενοι θεωρούνται ισότιμοι κοινωνοί μιας δημοκρατίας στην οποία δύναται να τους ανατεθούν ηγετικές θέσεις και ρόλοι, έτσι ώστε να γίνει προώθηση των αλλαγών. Ο ηγέτης σκοπό του έχει να προάγει τη δημοκρατία και να εξασφαλίζει την ελεύθερη έκφραση, την ελεύθερη επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Portin, 1999). Με τον

τρόπο αυτόν ο ηγέτης εξασφαλίζει ένα περιβάλλον όπου κυριαρχούν: α. η αυτόνομη σκέψη, β. η συνεργατική συνείδηση, γ. η κριτική θεώρηση των ζητημάτων και δ. η αμφισβήτηση (Portin, 1999). Δια μέσου όλων αυτών δύναται να γίνει πραγματικότητα η εγκαθίδρυση ενός κοινού οράματος με σκοπό τη διασφάλιση της ανάπτυξης και όλων των απαιτούμενων διαδικασιών που πρέπει να γίνουν για την επίτευξη αλλαγών (McNeill, Cavanagh & Silcox, 2003), οι οποίες δύναται να προκύψουν από οποιονδήποτε ανήκει στον οργανισμό (Webb et al., 2004).

Εκτός από τα πέντε αυτά κυρίαρχα μοντέλα υπάρχουν και τα μοντέλα:

1. *της ηθικής ηγεσίας*, όπου κυριαρχεί η διάθεση ύπαρξης: α) ενός καθαρού οράματος, β) αξιών, γ) επικοινωνίας, δ) παρώθησης, ε) επιβράβευσης της ηθικής συμπεριφοράς των υφισταμένων και επίπληξης όσων παραβαίνουν τα προκαθορισμένα ηθικά πρότυπα (Bryman, 1996).

2. *της ενδεχομενικής ηγεσίας*, όπου οι ηγέτες δραστηριοποιούνται ανάλογα με τις οργανωτικές συνθήκες του οργανισμού ή με τα προβλήματα που προκύπτουν σε αυτόν (Leithwood & Duke, 1999).

3. *της διαπροσωπικής ηγεσίας*, όπου το στοιχείο που κυριαρχεί είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους ηγέτες και σε όλους όσοι σχετίζονται με τη σχολική μονάδα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς). Οι ηγέτες διακρίνονται για τις δεξιότητές τους στον τομέα της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, δεξιότητες που τους εξασφαλίζουν αποτελεσματική διάδραση τόσο με τα μέλη του σχολικού οργανισμού όσο και με άτομα εκτός αυτού (Bush & Glover, 2003).

4. *της ηγεσίας που υπηρετεί*, όπου οι ηγέτες πρέπει να ανακαλύψουν τρόπους με τους οποίους οι υφιστάμενοι θα ξαναβρούν ο ένας τον άλλον και το πνεύμα του αγαθού θα αφυπνισθεί στην ομάδα σε σημείο τέτοιο που να μη χρειάζεται καθοδήγηση (Μιχιώτης & Καμπούρη, 2007).

5. της μεταμοντέρνας ηγεσίας, όπου έμφαση δίνεται στις ατομικές εμπειρίες και στο νόημα που προσδίδεται κάθε φορά σε αυτές από το ίδιο το άτομο, καθώς η πραγματικότητα ποικίλει και οι καταστάσεις επιδέχονται πληθώρα ερμηνειών (Μπινιάρη, 2012).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι τα μοντέλα ηγεσίας αν και παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν, εμφανίζουν και πεδία ταύτισης και αλληλοεπικάλυψης, έτσι ώστε να καθίσταται δύσκολη η κατάταξη ενός ηγέτη σε ένα και μόνο μοντέλο. Επίσης, η κάθε σχολική μονάδα αναπτύσσει τη δική της ιδιαίτερη δυναμική, καθώς και τους δικούς της συσχετισμούς. Για τους λόγους αυτούς επιβάλλεται η χρήση ενός συνδυασμού μοντέλων για να αντιμετωπιστούν όλες οι παράμετροι της σχολικής ζωής (Χρονοπούλου, 2012).

1.4 Αποτελεσματική ηγεσία και σύγχρονο σχολείο

Η αποτελεσματική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επιρροής των μελών μιας ομάδας, ως προς τον τρόπο σκέψης και δράσης, καθώς και εκδήλωσης συγκεκριμένων συμπεριφορών από ένα και μόνο άτομο, έτσι ώστε αυτά με τη θέλησή τους και με την πρόπουσα συνεργασία, να δραστηριοποιηθούν και να συμμετέχουν όλα μαζί στην πραγμάτωση σκοπών και στόχων, επιδιώκοντας την πρόοδο και την ευημερία (Μπουραντάς, 2005). Σύμφωνα με τον Maxwell (2007) η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να διακρίνεται από οκτώ στοιχεία, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν τον φέροντα αυτά στο έπακρο των ηγετικών του ικανοτήτων. Τα στοιχεία αυτά είναι: α) Η Έμπνευση – Επιρροή, β) Η ικανότητα ως προς τη θέσπιση προτεραιοτήτων, γ) Η ακεραιότητα, δ) Η ικανότητα δημιουργίας θετικών αλλαγών, ε) Η ευχέρεια στην επίλυση προβλημάτων, στ) Η ικανότητα ως προς την εξέλιξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η) Η δημιουργία οράματος.

Στο σύγχρονο σχολείο, ο διευθυντής θεωρείται στις μέρες μας ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας και καλυτέρευσης του έργου που παράγεται στο σχολείο, καθώς αποδίδεται σε αυτόν ο ρόλος του ηγέτη και καλείται να εξασφαλίσει: α) τον καλό χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού και β) τη δημιουργία θετικού ως προς τη

μάθηση κλίματος (Sergioianni, 1995). Η ικανότητα του διευθυντή - ηγέτη να συνεργάζεται με τους εμπλεκόμενους στο σχολείο φορείς, να βοηθά στην αλληλεπίδρασή τους, καθώς η θέση που κατέχει διοικητικά τον έχει αναγάγει σε συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε αυτούς, συμβάλλει στη διασφάλιση του θετικού κλίματος της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004 · Σαΐτης, 2002). Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι αποτελεσματικότεροι διευθυντές είναι αυτοί που νοιάζονται για την πρόοδο των μαθητών τους, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας να εφαρμόσουν στρατηγικές που θα βελτιώσουν την ανταπόκριση αυτών στις μαθησιακές τους ανάγκες, έχουν υψηλές προσδοκίες, είναι δια βίου μαθητές, καθώς όσοι αποτελούν το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός αποτελεσματικού σχολείου προσπαθούν πάντα για το καλύτερο (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη, (2002) ο αποτελεσματικός διευθυντής - ηγέτης πρέπει να διαθέτει μετασχηματιστικές ικανότητες, ώστε να οδηγείται στην παραγωγή ενός έργου μετασχηματίζοντας στόχους, πηγές και πόρους που απαιτούνται κάθε φορά, να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων, να εφευρίσκει ριζοσπαστικές λύσεις σε διφορούμενες καταστάσεις, να κατανοεί τις ανάγκες, τις φιλοδοξίες, τα συναισθήματα των υφισταμένων, να διαθέτει επαγγελματική πληρότητα διδακτική και διοικητική

Καθώς, η δημιουργία οράματος αποτελεί βασική αρχή για το σύγχρονο σχολείο, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία επιφορτίζεται με την ευθύνη της ανακάλυψης ενός κοινού πεδίου του σχολικού οράματος, όπου το όραμα θα συγκεράζεται με τους στόχους και τις επιδιώξεις όσων συμβάλλουν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) στην προσπάθεια για την ευόδωσή του (Walker, 1987). Από τους Teddlie και Stringfield, 1993 προτείνονται στην αποτελεσματική ηγεσία τα ακόλουθα, με σκοπό την καλύτερη λειτουργία του σχολείου : α) να δημιουργηθεί στο σχολείο μια φόρμα, όπου μέσα από αυτή θα γίνονται ορατά, όλα όσα σχετίζονται με το συγκεκριμένο σχολείο (κοινωνικοί, πολιτιστικοί, οικονομικοί, ιστορικοί παράγοντες), β) να δημιουργηθεί και να εφαρμοστεί ένα σχέδιο για το σχολείο, το οποίο θα διακρίνεται από μοναδικότητα και πρωτοτυπία και δε θα μοιάζει με τα σχέδια των άλλων σχολείων, γ) να παρακολουθείται το σχέδιο καθημερινά, να βελτιώνεται και να εμπλουτίζεται και δ) να λαμβάνονται υπόψη και να χρησιμοποιούνται όλοι οι παράγοντες που είναι ικανοί να βοηθήσουν στην εκπλήρωση του προγράμματος.

Η αποτελεσματική ηγεσία σε ένα σύγχρονο σχολείο οφείλει, επίσης να προάγει την κατανεμημένη ηγεσία (Hopkins, 2001). Με την κατανομή, η ηγεσία αποκτά συμμετοχικό προφίλ και παράλληλα εμπεριέχει μια συστάδα λειτουργιών, τις οποίες μπορούν να επιτελέσουν κι άλλοι πέρα από τον ηγέτη στη σχολική μονάδα (Leithwood & Riehl, 2003). Η αποτελεσματική ηγεσία στο σύγχρονο σχολείο εκχωρεί αρμοδιότητες, εμπλέκει τους υφιστάμενους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, συνεργάζεται μαζί τους, προωθεί τη λήψη πρωτοβουλιών και τη συνυπευθυνότητα, λειτουργεί υποστηρικτικά και παρωθητικά (Leithwood & Montgomery, 1986). Σύμφωνα με τους Day & Harris, 1998 η αποτελεσματική ηγεσία δημιουργεί στη σχολική μονάδα συλλογική συνείδηση (κουλτούρα), η οποία περιλαμβάνει κοινές αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις (Southworth, 2005), τις οποίες αποδέχονται όλοι όσοι απαρτίζουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Επίσης, η αποτελεσματική ηγεσία καλλιεργεί συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό, προσφέρει στήριξη στον καθένα ξεχωριστά, επιδεικνύει σεβασμό προς όλους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) αναπτύσσει και βελτιώνει τον επαγγελματισμό των υφισταμένων (Dean, 1999 · Fullan, 2002 · Leithwood & Riehl, 2003), στοχεύοντας στη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε μια κοινότητα μάθησης, όπου όλοι θα συμμετέχουν (μαθητές, διδάσκοντες, ηγεσία) (McEwan, 2003). Ευθύνη, λοιπόν της αποτελεσματικής ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο είναι η μετατροπή του σε μια κοινότητα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ανάμεσα στην ευρύτερη κοινότητα και το σχολείο, έτσι ώστε να επιτευχθούν τόσο οι γενικοί αλλά και οι ειδικοί στόχοι (Κωτσίκης, 1998).

1.5 Ψυχική Ανθεκτικότητα και Ενδυνάμωση αυτής

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα αντίστασης στις δυσκολίες και τις αντιξοότητες της ζωής, στο άγχος και στις συνέπειες αυτού (Masten & Coatsworth, 1998, · Rutter, 2012 · Shastri, 2013) καθώς και η ικανότητα επιβίωσης σε ιδιαίτερα τραυματικές ή αγχώδεις καταστάσεις (Morales, 2018 · Neseiwat & Brandwein, 2011 · Shastri, 2013). Η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται από τους Fraser και Galinsky (1997), ως το σύνολο των δυνάμεων που πηγάζουν: α. από το ίδιο το άτομο και β. προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Το σύνολο των δυνάμεων αυτών βοηθά και ενισχύει το άτομο να προβάλλει αντίσταση στον κίνδυνο και στο αντίξοο περιβάλλον, αλλά και να βελτιώνει την κατάσταση του μέσα σε αυτό (Fraser & Galinsky, 1997). Ο άνθρωπος έχει

την ικανότητα της προσαρμογής στις δυσκολίες που συναντά κατά τις διάφορες περιόδους της ζωής του, αναπτύσσοντας συμπεριφορές και προβαίνοντας σε ενέργειες βοηθητικές για τον ίδιο (Masten & Coatsworth, 1998 · Masten , 2011 · Rutter, 2000 · Rojas,2015). Οι δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει κάποιος είναι πολλές και διαφορετικές, όπως για παράδειγμα οι μη ενδεδειγμένες περιβαλλοντικές συνθήκες και ευκαιρίες, οι οποίες επιφέρουν στο άτομο δυσαρμονία στον τομέα της επίτευξης των αναπτυξιακών καθηκόντων, που υπαγορεύονται από την ηλικία του (Smith, Natuveli & Blane, 2008 · Rojas, 2015). Οι άνθρωποι επίσης, διαθέτουν ικανότητες, οι οποίες διαμορφώνονται στο πέρασμα των χρόνων μέσα από τις εμπειρίες και τις συνθήκες διαβίωσης τους και τους καθιστούν λιγότερο ή περισσότερο ευάλωτους στις δυσμενείς συνθήκες που παρουσιάζονται στη διάρκεια της ζωής τους. Οι ικανότητες του κάθε ανθρώπου, καθώς και η ψυχική του ανθεκτικότητα τον καθιστούν ικανό να ανταπεξέλθει σε στρεσογόνες καταστάσεις, καταστάσεις σοκ καθώς και σε καταστάσεις, όπου το άτομο μειονεκτεί (Masten, 2011).

Αν και η έννοια της ανθεκτικότητας συνδέθηκε αρχικά με χαρακτηριστικά που εμπεριέχονται στην ανθρώπινη προσωπικότητα, καθώς και με τους τρόπους και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να διαχειριστεί το άγχος Anthony, 1987 · Bolig & Weddle, 1998), στην πορεία αναδεικνύεται η ασυμφωνία που υπάρχει ανάμεσα στο «άτρωτο» της ανθρώπινης φύσης και στην «ανθρώπινη κατάσταση» (Felsman & Vaillant, 1987). Όπως, υποστηρίζεται από τον Garmezy, 1993, η ψυχική ανθεκτικότητα οριοθετείται από την ύπαρξη στρεσογόνων παραγόντων σε συνδυασμό με εκείνες τις δυνάμεις βοηθούν το άτομο να προσαρμόζεται και να νοιώθει επαρκές. Ο Foster (1997) από την πλευρά του, αντιμετωπίζει τις έννοιες «διαχείριση του άγχους», «προσαρμογή», «ψυχική ανθεκτικότητα» ως ακολούθως: 1. Το άτομο διαχειρίζεται το άγχος που του προκαλείται από μια στρεσογόνα κατάσταση, κινητοποιώντας ένα πολύπλοκο σύστημα από αντιδράσεις αμυντικού τύπου. Οπότε η διαχείριση του άγχους αναφέρεται ξεκάθαρα σε αυτό το πολύπλοκο σύστημα αντιδράσεων. 2. Το άτομο σε μια στρεσογόνα κατάσταση δεν κινητοποιεί μόνο αμυντικές – προστατευτικές για τον εαυτό αντιδράσεις, αλλά και αντιδράσεις προσαρμοστικού τύπου, που βοηθούν στην καλυτέρευση της θέσης του μέσα στο περιβάλλον του. Έτσι δίνεται στον όρο προσαρμογή μια ιδιαίτερη ευρύτητα και 3. Το άτομο αλλάζει θετικά, έτσι ώστε να έχει πάντοτε ενεργές ή σε ετοιμότητα τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση του

άγχους, γεγονός που σημαίνει ότι έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας ταυτίζεται με τις θετικές αλλαγές που συμβαίνουν στο άτομο.

Σύμφωνα με τους Barbados (2009) και Nesheiwat & Brandwein (2011) η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται από τις ενδογενείς δυνάμεις του ατόμου, από τις δυνάμεις του άμεσου περιβάλλοντός του (οικογένεια), του ευρύτερου περιβάλλοντός του (κοινότητα) καθώς και του πολιτιστικού πλαισίου (κουλτούρα) μέσα στο οποίο ζει. Επίσης, συνίσταται από ποικίλα και διαφορετικά στοιχεία με κυρίαρχα την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση (Barbados, 2009 · Nesheiwat & Brandwein, 2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται από τους Masten και Coatsworth (1998) ως η επάρκεια που εκδηλώνει ένα άτομο απέναντι στις προκλήσεις και στα καθήκοντα που τίθενται από το περιβάλλον με σκοπό την ανάπτυξη ή την προσαρμογή. Στα πλαίσια του ορισμού τους οι Masten και Coatsworth (1998) περιγράφουν τρεις τύπους ψυχικής ανθεκτικότητας: α. σύμφωνα με τον πρώτο τύπο το άτομο υπερβαίνει τα εμπόδια, ανταπεξέρχεται στις δύσκολες συνθήκες επιτυγχάνοντας θετικά αποτελέσματα, ανεξάρτητα από τη βίωση καταστάσεων υψηλού κινδύνου, β. σύμφωνα με τον δεύτερο τύπο το άτομο καταφέρνει να διατηρεί την επάρκεια του σε καταστάσεις και συνθήκες άγχους, όπως και να εφαρμόζει τακτικές αντιμετώπισής του άγχους και γ. σύμφωνα με τον τρίτο τύπο το άτομο μπορεί και ανακάμπτει μετά από ένα τραυματικό γεγονός (σεξουαλική κακοποίηση, θυματοποίηση) (Masten, 1994 · Masten, Best, & Garmezy, 1990).

Σε πολλές έρευνες επισημάνεται η απουσία ενός «απόλυτου» ορισμού της ψυχικής ανθεκτικότητας (Κεραμάρη, 2017). Ωστόσο, σήμερα με τον όρο ψυχική ανθεκτικότητα υποδηλώνεται η ικανότητα ενός ατόμου (παιδιού ή ενήλικα) να επιβιώνει ακόμα και στα πιο «δύσκολα» και δυσλειτουργικά περιβάλλοντα (Masten & Coatsworth, 1998 · Rutter, 2012 · Tempuski et al, 2015). Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας άρχισε από τα παιδιά που οι γονείς τους πάσχουν από ψυχικές νόσους, από το φόβο μήπως εμφανίσουν και τα ίδια κάποια ψυχική διαταραχή, για να συμπεριληφθούν πολύ γρήγορα στη μελέτη αυτή και τα παιδιά που παρουσιάζουν θετική εξέλιξη αν και μεγαλώνουν σε αντίξοα κοινωνικά περιβάλλοντα ή μη λειτουργικά οικογενειακά πλαίσια (Masten & Powell, 2003). Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν ταυτίζεται με την

ικανότητα διαφυγής από το «δύσκολο» περιβάλλον ή με την ικανότητα εναρμόνισης του παιδιού με αυτό, καθώς η εναρμόνιση με το περιβάλλον μπορεί να μην είναι ουσιαστικού χαρακτήρα αλλά να κρύβονται πίσω από αυτήν ελλείψεις, έτοιμες να διαφανούν σε επόμενο αναπτυξιακό στάδιο ή σε μια ενδεχόμενη αλλαγή ή εντατικοποίηση των κοινωνικών απαιτήσεων (Rutter, 2000 · Yates, Egeland & Stoffe, 2003). Περιγράφεται ωστόσο, ως μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο προσαρμόζεται θετικά στο αντίξοο περιβάλλον (Masten, 2001 · Rutter, 2006). Επίσης, το να αποκτήσει κανείς ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μια διαδικασία μακράς διάρκειας, με ανοδικές περιόδους και με περιόδους ύφεσης (Schoon & Bartley, 2008 · Masten, 2011).

Αν και δεν συγκαταλέγεται στις εγγενείς ανθρώπινες ικανότητες, η ψυχική ανθεκτικότητα ενυπάρχει ως δυνατότητα μέσα σε κάθε ανθρώπινο πλάσμα, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η συμβολή του εγγενούς ψυχικού δυναμικού στην ανάδειξη προστατευτικών για το άτομο μηχανισμών (Luthar & Zelazo, 2000 · Yates et al., 2003). Χαρακτηριστικό της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί επίσης το γεγονός, ότι το περιβάλλον με τις αλλαγές και τις διακυμάνσεις των συνθηκών του, σε συνδυασμό με μια σειρά ατομικών χαρακτηριστικών, επηρεάζει και μεταβάλλει το βαθμό της (Luthar Cicchetti & Becker, 2000 · Reyes & Elias, 2011), έτσι ώστε τα άτομα παιδιά ή ενήλικες να παρουσιάζουν σε κάποιες περιόδους της ζωής του μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα από ότι σε άλλες (Rutter, 2006). Η οικοσυστημική προσέγγιση² υποστηρίζει επίσης, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα έχει πολλές διαστάσεις και καθορίζεται από πολλούς ετερογενείς παράγοντες (Πετρόπουλος, 2011). Σύμφωνα με την Μόττη - Στεφανίδη, 2006 η ψυχική ανθεκτικότητα διαθέτει τρεις διαστάσεις, οι οποίες και χαρακτηρίζονται ως βασικές του όλου φαινομένου, Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στις δύσκολες συνθήκες μέσα στις οποίες ζει το παιδί, η δεύτερη στην ικανότητά του παιδιού να επιβιώνει μέσα σε αυτές, έχοντας αφενός καλή προσαρμογή και επιδεικνύοντας αφετέρου ψυχολογική επάρκεια και η τρίτη διάσταση αναφέρεται σε όλους του προστατευτικούς μηχανισμούς και παράγοντες που μοιάζουν να περιφρουρούν την ψυχική υγεία των επονομαζόμενων ανθεκτικών παιδιών απέναντι στον αντίκτυπο που έχουν σε αυτό διάφοροι παράγοντες επικινδυνότητας. Παράγοντας επικινδυνότητας θεωρείται κάθε στρεσογόνος εμπειρία ή κατάσταση (διαζύγιο των

² Οικοσυστημική προσέγγιση: ολιστική προσέγγιση .

γονέων, απώλεια προσφιλούς προσώπου, νόσημα του ίδιου του παιδιού ή κάποιου μέλους της οικογένειάς του, εμπειρία φυσικής καταστροφής κ.ά.), η οποία δύναται να οδηγήσει το παιδί σε μια μη ομαλή ψυχική και κοινωνική προσαρμογή και ακόμα σε ψυχολογικά προβλήματα (Masten, 2001). Επίσης, οι παράγοντες κινδύνου και προστασίας μπορεί να συνδέονται με βιολογικές και ψυχολογικές παραμέτρους του ίδιου του ατόμου ή του άμεσου περιβάλλοντός του ή με τον σχετισμό των διαφόρων μικροσυστημάτων στα οποία υπάρχει και δραστηριοποιείται το άτομο μέχρι και τον ευρύτερο περιβάλλοντα χώρο (μακροσύστημα) σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Ashford, LeCroy, & Lortie, 2000).

Σύμφωνα με τη Μόττη-Στεφανίδη 2006, οι ομάδες των παραγόντων που μπορούν να έχουν θετική – προστατευτική επίδραση σχετικά με την ψυχική υγεία των παιδιών που διαβιώνουν κάτω από δύσκολες – στρεσογόνες συνθήκες, είναι επίσης τρεις. Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο παράγοντα (Luthar & Zelazo, 2003), το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (κοινότητα, γειτονιά σχολείο) τον δεύτερο παράγοντα (Luthar, 2006) και τον τρίτο παράγοντα συνιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ξεχωριστές δεξιότητες του κάθε παιδιού (Μόττη-Στεφανίδη, 2006). Σύμφωνα με τη Rojas, 2015, οι παράγοντες που επιδρούν στην ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου είναι δύο ειδών: τα εσωτερικά (ατομικά) χαρακτηριστικά και τα εξωτερικά (περιβαλλοντικά) χαρακτηριστικά. Στους εσωτερικούς (ατομικούς) προστατευτικούς παράγοντες (όταν υπάρχουν), αλλά και παράγοντες επικινδυνότητας (όταν δεν υπάρχουν) που επισημαίνονται από την Rojas, 2015, με σκοπό την ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών, συγκαταλέγονται η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση, η αποφασιστικότητα, η κριτική σκέψη, η αυτονομία, ο εσωτερικός έλεγχος, η ικανότητα να λύνει κάποιος προβλήματα, ο εσωτερικός προσανατολισμός, το αίσθημα του σκοπού (Cameron-Bandler, 1986 · Chess, 1989 · Garmezy, 1991 · Seligman, 1982 · Werner & Smith, 1992). Στους εξωτερικούς (περιβαλλοντικούς) παράγοντες κινδύνου συγκαταλέγονται η φτώχεια με ότι αυτή συνεπάγεται: έλλειψη καλής διατροφής, ακατάλληλη στέγη, η απουσία ικανοποιητικής ιατρικής περίθαλψης (Rojas, 2015), το χαμηλό οικονομικό επίπεδο, η μη εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας, η βία μέσα στην οικογένεια, η απουσία του κοινωνικού κράτους, ο γονεϊκός αυταρχισμός, η απουσία υποστηρικτικών γονιών, η πλημμελής άσκηση του ρόλου του γονιού (Rojas, 2015). Στους εξωτερικούς (περιβαλλοντικούς) προστατευτικούς παράγοντες συγκαταλέγονται: το μη στρεσογόνο

οικογενειακό περιβάλλον, η επικοινωνία, οι δεξιότητες των γονιών και ο ταιριαστός για το παιδί τρόπος ανατροφής, το υποστηρικτικό και καθοδηγητικό οικογενειακό περιβάλλον (Hornig & Gordon Rouse, 2002 · Rojas, 2015 · Rutter, 2012). Στους εξωτερικούς (περιβαλλοντικούς) προστατευτικούς παράγοντες περιλαμβάνονται επίσης, η σχέση με το σχολείο, η στήριξη από την κοινότητα, η σχέση με τους συνομήλικους, καθώς και η συμμετοχή του ατόμου στην ομάδα (Connel, Spencer & Aber, 1994). Στους εσωτερικούς (ατομικούς) παράγοντες συγκαταλέγεται και η ιδιοσυστασία του κάθε ατόμου (Dumont & Provost, 1999).

Ο Fraser, 1997 υποστηρίζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παράγοντες επικινδυνότητας και στους προστατευτικούς παράγοντες καθώς και την ύπαρξη δύο μοντέλων (προσθετικά μοντέλα και μοντέλα αλληλεπίδρασης) μέσα από τα οποία καταδεικνύεται αυτή η αλληλεπίδραση. Στα προσθετικά μοντέλα οι παράγοντες που προστατεύουν το άτομο πιστεύεται ότι εγείρουν τις επιδράσεις που μπορούν να χαρακτηρισθούν ως αντισταθμιστικές, καθώς ή ύπαρξη ενός παράγοντα που επιβαρύνει το άτομο, μεγαλώνει την πιθανότητα να προκύψει ένα μη θετικό αποτέλεσμα, ενώ η ύπαρξη ενός παράγοντα που προστατεύει το άτομο μεγαλώνει την πιθανότητα ενός θετικού αποτελέσματος (Luthar, 1991 · Masten, 1987). Στα μοντέλα αλληλεπίδρασης πιστεύεται ότι οι παράγοντες που προστατεύουν το άτομο επιδρούν ελάχιστα όταν το άτομο βιώνει χαμηλά επίπεδα άγχους, αλλά επιδρούν εμφανώς όταν το άτομο βιώνει υψηλά επίπεδα άγχους (Masten, 1987). Επίσης, όπως αναφέρεται από τον Rutter, 1990 οι παράγοντες που σχετίζονται με το πόσο τρωτό είναι ένα άτομο προσμετρώνται ως ο αρνητικός πόλος ενός συνεχούς, ενώ οι παράγοντες που προστατεύουν το άτομο αποτελούν τον θετικό πόλο στο ίδιο συνεχές. Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Heath & McLaughlin, 1993 · Masten & Coatsworth, 1998 · Weis & Fine, 1993 · Rojas, 2015) δίνεται ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία πρέπει να υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον (οικογένεια) του ατόμου (του παιδιού), καθώς και στο ευρύτερο περιβάλλον (σχολείο, κοινότητα). Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να αλλάξουν, να αντιστρέψουν τις αρνητικές συνέπειες, να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα και να καταστήσουν τα άτομα ικανά να αντιμετωπίσουν μια στρεσογόνα κατάσταση (Masten & Coatsworth, 1998). Η επιμελημένη γονεϊκή φροντίδα, η σταθερή υγιής σχέση με έναν ενήλικα στο οικογενειακό ή στο ευρύτερο περιβάλλον, τον οποίο το παιδί θεωρεί πολύ σημαντικό για αυτό (mentoring) (Benard,

1991), η σχέση με τους συνομήλικους (συμμαθητές), μπορεί να επιτύχουν σημαντικά ή θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα ακόμη και σε ένα αντίξοο πλαίσιο (Fergusson & Horwood, 2003 · Yates et al., 2003). Σύμφωνα με την Masten, 2001, το σχολείο βρίσκεται αναμφισβήτητα μεταξύ των παραμέτρων (εγγενές ψυχικό δυναμικό, χαρακτηριστικά του άμεσου περιβάλλοντος (οικογένεια), χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (σχολείο, κοινότητα), η αλληλεπίδραση των οποίων προωθεί την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Fraser, 2004 · Masten, 2001). Το σχολείο και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει τις δεξιότητες του μαθητή, που διαθέτει τους κατάλληλους μηχανισμούς ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ήπιας μορφής) αποτελεί έναν σημαντικό εξωγενή παράγοντα ενίσχυσης του εγγενούς ψυχικού δυναμικού που διαθέτει το κάθε παιδί, καθώς και της ικανότητά του να εξελιχθεί ψυχοκοινωνικά (Association for Young People's Health, 2016· Rutter, 2000 · Werner, 2000). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονισθεί η σημασία της καλής – υποστηρικτικής σχέσης του παιδιού με τον δάσκαλο στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας του πρώτου, καθώς το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση ως θεσμός δεν εξαντλείται στη μετάδοση της γνώσης και της πληροφορίας, καθώς και στην επεξεργασία αυτών, αλλά σχετίζεται με τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση των μαθητών, παρέχοντας συγκεκριμένους κανόνες, διακριτούς ρόλους και ευδιάκριτες νόρμες και ενισχύοντας προκαθορισμένες αξίες και στάσεις ζωής (Θεοδοσάκης 2011). Όλα τα προαναφερθέντα υλοποιούνται μέσα από τη διαδραστική δυναμική διαδικασία της μάθησης και της επαφής με τους μαθητές (Θεοδοσάκης 2011). Στην μελέτη της Emmy Werner (Werner & Smith, 1989), η οποία διήρκεσε σαράντα και πλέον χρόνια, ο «αγαπημένος δάσκαλος» κατονομάζεται από τα ανθεκτικά παιδιά ως ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, για την ενίσχυση της ψυχικής τους επάρκειας και ανθεκτικότητας.

Η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας επιτυγχάνεται επίσης, με την ανάληψη εξειδικευμένων στρατηγικών, οι οποίες τίθενται σε εφαρμογή μέσα από προκαθορισμένα προγράμματα παρέμβασης (Masten & Reed, 2002). Υπάρχουν στρατηγικές που έχουν ως κύριο μέλημα τη μικρότερη δυνατή επαφή των παιδιών με γεγονότα και καταστάσεις που επηρεάζουν δυσμενώς την ψυχική υγεία (στρατηγικές που επικεντρώνονται στην επικινδυνότητα: περιορισμός των στρεσογόνων και επικίνδυνων καταστάσεων). Άλλες στρατηγικές στοχεύουν στο να γίνουν περισσότερες

αλλά και ποιοτικότερες οι πηγές στήριξης που έχουν ανάγκη τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους (στρατηγικές που επικεντρώνονται στις δυνατότητες: ενίσχυση ποσοτική και ποιοτική των πηγών στήριξης). Ένα τρίτο είδος στρατηγικών είναι αυτές που ως κύριο σκοπό έχουν να επέμβουν τροποποιώντας τις, στις διαδικασίες εκείνες που δύνανται να φέρουν αλλαγές στη ζωή ενός παιδιού (στρατηγικές που επικεντρώνονται στη διαδικασία: αφύπνιση των δυνατοτήτων που διαθέτουν τα συστήματα προσαρμογής των ανθρωπίνων όντων) (Masten & Reed, 2002).

1.6 Ενδυνάμωση Ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική τάξη

Το κλίμα κάθε σχολικής μονάδας καθορίζεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του, τον τύπο του, τη δυναμικότητά του, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των παιδιών που φοιτούν σε αυτή (Καβούρη, 1998). Όσο πιο προστατευτικό και υγιές αποδεικνύεται το κλίμα αυτό, τόσο πιο ικανοί γίνονται οι μαθητές που ζουν μέσα σε αυτό, να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και να παρουσιάζουν πρόοδο τόσο στον ακαδημαϊκό τομέα όσο και στον τομέα της κοινωνικοποίησης σε σχέση με τους μαθητές που δε βιώνουν ένα τέτοιο ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον (Benard 2004 · Rutter, Roy & Kreppner 1998 · Werner & Smith 1992). Από τις έρευνες αποδεικνύεται ότι μια στοχευμένη και πλήρως οργανωμένη παιδαγωγική παρέμβαση δύναται να επιφέρει επικοινωνιακές αλλαγές στο κοινωνικό γίνεσθαι της σχολικής τάξης (Telzrow, McNamara & Hollinger, 2000).

Τα παιδιά που παρουσιάζονται αδύναμα και κάθε άλλο παρά άτρωτα στις αντιξοότητες της ζωής τους, ωφελούνται τα μέγιστα από ένα περιβάλλον υγιές και σταθερό, όπως αυτό μιας σχολικής τάξης, όπου παρέχεται αφειδώς υποστήριξη, αφενός για να υπερπηδήσει κανείς ότι αρνητικό υπάρχει στη ζωή του και αφετέρου για να βρει εναλλακτικές, έτσι ώστε να προχωρήσει στο επόμενο βήμα (Johnson, 2008, · Werner & Smith 1992). Μια υποστηρικτική σχολική τάξη που εξασφαλίζει καλές και συνεργατικές

σχέσεις μεταξύ των μαθητών δύναται να ενδυναμώσει την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και να τα καταστήσει ικανά να προσαρμόζονται εσαεί στις αντίξοες συνθήκες και καταστάσεις (Esquivel, Doll & Oades-Sese, 2011).

Η ψυχική ενδυνάμωση είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο ποικίλει από άτομο σε άτομο και δύναται να αυξάνεται και να μειώνεται κατά καιρούς. Οι προστατευτικοί παράγοντες ενυπάρχουν τόσο μέσα στο ίδιο το άτομο όσο και στο περιβάλλον του και μετριάζουν το δυσμενή αντίκτυπο των στρεσογόνων καταστάσεων και συνθηκών (Henderson & Milstein, 2008). Τα σχολεία ενσωματώνουν τόσο τις περιβαλλοντικές συνθήκες που υιοθετούν αντιδράσεις ανθεκτικότητας σε άμεσες περιστάσεις, όσο και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης, καθώς και τα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα για να αναπτύξουν τους ατομικούς, εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες των μαθητών³ (Henderson & Milstein, 2008). Το σχολείο ως πλαίσιο δύναται να αποτελέσει ένα ενισχυτικό περιβάλλον για την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, βασιζόμενο στην αρχή της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν οι άνθρωποι να ανακάμπτουν από δυσάρεστες εμπειρίες και να ενδυναμώνονται μέσα από τη διαδικασία αντιμετώπισής τους (Henderson & Milstein, 2008). Η σχολική τάξη, η σχολική αυλή, το σχολείο γενικότερα δύνανται να γίνουν οι «ανθεκτικές κοινότητες», οι οποίες θα καθοδηγήσουν, θα στηρίξουν και θα βοηθήσουν τους μαθητές να προσαρμοστούν στον περιβάλλοντα χώρο, επιτυγχάνοντας έτσι την προαγωγή της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Χατζηχρήστου, 2015).

Οι πρακτικές που μετέρχονται συνήθως οι εκπαιδευτικοί με σκοπό την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των μαθητών τους είναι:

α) η δημιουργία στοργικών σχέσεων, όπου οι διδακτικές μέθοδοι τροποποιούνται και έρχονται στα μέτρα των μαθητών και ο σεβασμός, η ενθάρρυνση και η στοργή κυριαρχούν (Cefai, 2011·Rutter & Maughan 2002),

β) η ανάπτυξη μιας κουλτούρας αλληλεγγύης και υποστηρικτικότητας, όπου στη σχολική τάξη κυριαρχεί η υποστήριξη και η συνεργασία, ενώ ελαχιστοποιείται η ανταγωνιστική συμπεριφορά (Cefai, 2011),

³ Εσωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες: γνωστικές λειτουργίες, αυτοεκτίμηση, αισιοδοξία, κοινωνικότητα, αυτοέλεγχος κ.ά (Masten, 2001 · Newman, 2002 · Schoon & Bynner, 2003· Werner, 1989)

γ) η έμφαση στην βιωματική μάθηση και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε αυτή, όπου χρησιμοποιούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διεξαγωγής των μαθημάτων, οι οποίες άπτονται με τη σειρά τους των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Οι μαθητές μέσα σε ένα πλαίσιο ομαδικότητας βιώνουν ατομικές και συλλογικές επιτυχίες και κυρίως βιώνουν την ενίσχυση και την επικρότηση της προσπάθειας, οδηγούμενοι με αυτόν τον τρόπο στην ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Cefai, 2011),

δ) η προαγωγή της συνεργατικής μάθησης και της αυτενέργειας μέσα από ένα σκεπτικό συλλογικότητας και κοινωνικής αλληλεξάρτησης, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ομαδικές εργασίες και προσφέρουν σε αυτές ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους, αμειβόμενοι για την ατομική, ανεξάρτητη, θετική εργασία τους (Cefai, 2011) και

ε) η επικέντρωση στη μάθηση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητάς τους και εξελίσσονται μαθησιακά ανάλογα με εκπαιδευτικό δυναμικό που διαθέτουν, το οποίο όμως έχουν την ευκαιρία να το αναπτύξουν στο έπακρο μέσα σε ένα άκρως υποστηρικτικό πλαίσιο (Cefai, 2011).

Συνοψίζοντας, μπορεί να ειπωθεί πως στις τάξεις στις οποίες η προσήλωση στο γνωστικό κομμάτι της εκπαίδευσης δεν υπερισχύει του ενδιαφέροντος για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, επιτυγχάνεται πολύ καλύτερα η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, οι οποίοι αντιλαμβανόμενοι τους εαυτούς τους ως μαθησιακά επαρκείς, θέτουν ολόένα και πιο απαιτητικούς στόχους (Doll, Zucker & Brehm, 2009). Επίσης, οι τάξεις που προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για αυτενέργεια, αυτορρύθμιση, ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, σχέσεις συνεργατικές με τους εκπαιδευτικούς και με τους συμμαθητές, καθώς και ομαλές σχέσεις σχολείου και οικογένειας επιτυγχάνουν σε μεγάλο βαθμό την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Doll et al. 2009).

1.7 Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο όρος παιδιά με ειδικές ανάγκες ξεκίνησε από τη Μ. Βρετανία, όταν η επιτροπή Warnock τον υιοθέτησε, για να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στα παιδιά με αναπηρία και στα παιδιά χωρίς αναπηρία (Warnock, 1978). Ο όρος παιδιά με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές δυσκολίες, οι οποίες φανερώνονται σε μια ευρεία γκάμα τόσο γνωστικών όσο και συναισθηματικών διαδικασιών και καλύπτουν μια ομάδα παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές ή αναπηρίες, τα οποία χρειάζονται ειδική εκπαίδευση (εξατομικευμένη, σε τμήματα ένταξης ή μέσα στην τάξη τυπικής εκπαίδευσης) (Καζάκου, 2009). Ο όρος παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εισήχθη από τη Μ. Βρετανία το 1981, έχοντας ως στόχο να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από την αναπηρία /δυσκολία του κάθε παιδιού στη βοήθεια και τη στήριξη που μπορεί να του δοθεί από το σχολικό περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2001). Σε κάθε νομοθετικό πλαίσιο που σχετίζεται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρουσιάζεται ο όρος παιδί με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και γίνεται σαφές ποιες κατηγορίες παιδιών περιλαμβάνει. Στην Ελλάδα το νομοθετικό πλαίσιο που σχετίζεται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση υπέστη πολλές αλλαγές και διαφοροποιήσεις (Φραγγογιάννη, 2016). Ένας από τους στόχους αυτών των αλλαγών και ρυθμίσεων ήταν η αποσαφήνιση των ορίων του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Φραγγογιάννη, 2016). Αρχικά, στο άρθρο 2 του Νόμου 1143/1981 οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οριοθετούνται ως *αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα*, κατηγοριοποιούνται ανάλογα με την ιδιαιτερότητά τους και στο άρθρο 4 του ίδιου νόμου η φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ορίζεται ως υποχρεωτική από το έκτο έτος της ηλικίας τους έως το δέκατο έβδομο σε τόσο στη γενική εκπαίδευση (παράλληλες τάξεις), όσο και στις μονάδες ειδικής αγωγής (ειδικά νηπιαγωγεία, ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις). Ακολουθεί ο Νόμος 1566/1985, όπου στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 32, ο όρος *αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα* αντικαθίσταται από τον όρο *άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, τα οποία χρήζουν ειδικής αγωγής. Στην παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται «τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία

και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο» (Νόμος 1566/1985). Κατόπιν, ο Νόμος 2817/2000 δίνει έμφαση στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα (άρθρο 1, παράγραφος 6). Για την επίτευξη μεταξύ άλλων στόχων και της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα ο Νόμος 2817/2000 θεσπίζει την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέχρι τα 22 τους χρόνια.

Το 2008 στον Νόμο 3699/2008, ο όρος Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αντικαθιστά τον όρο ειδική Αγωγή και σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου αυτού μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές με αναπηρία θεωρούνται όσοι μαθητές παρουσιάζουν για ολόκληρη ή για κάποια περίοδο της ζωής τους σημαντικές δυσκολίες στον τομέα της μάθησης, οι οποίες οφείλονται σε αισθητηριακά νοητικά, γνωστικά προβλήματα, καθώς και ψυχικές και νευροψυχικές διαταραχές που επηρεάζουν, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση τη διαδικασία της σχολικής μάθησης και προσαρμογής. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται όσοι παρουσιάζουν: α) νοητική αναπηρία, β) αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), γ) αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), δ) κινητικές αναπηρίες, ε) χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, στ) διαταραχές ομιλίας λόγου, η) ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία), θ) σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ι) διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), κ) ψυχικές διαταραχές και μ) μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (Νόμος 3699/2008).

Στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν επίσης και οι μαθητές που παρουσιάζουν: α) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και β) παραβατική συμπεριφορά που οφείλονται: α) στην κακοποίηση, β) στην παραμέληση και εγκατάλειψη από τους γονείς και γ) στην ενδοοικογενειακή βία. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λογίζονται ακόμα και οι μαθητές που έχουν: α) μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και β) ανεπτυγμένα ταλέντα σε τέτοιο βαθμό που να υπερβαίνει κατά πολύ ότι προσδοκάται για την ηλικιακή τους ομάδα (Νόμος 3699/2008).

Σύμφωνα με το άρθρο 2 παρ. 4 του ίδιου νόμου στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται από το επίσημο ελληνικό κράτος ειδική αγωγή και εκπαίδευση⁴, η οποία μέσα στα πλαίσια των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης, έχει ως κύρια επιδίωξη την ανάπτυξη της προσωπικότητά τους και την επαρκή απόκτηση εφοδίων ζωής, έτσι ώστε να καταστούν, όσο το δυνατόν περισσότερο ικανοί για να συμμετέχουν αυτόνομα στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση επιδιώκει κυρίως: α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους (ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό μπορεί να επιτευχθεί), γ) την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα, πάντοτε σε πλήρη αντιστοιχία με τις δυνατότητες του καθένα και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση αυτών με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (Eberwein, 1996)

Στόχος των προαναφερθέντων η διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και των γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν (Νόμος 3699/2008). Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή της πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού) των κτιριακών υποδομών (Νόμος 3699/2008).

⁴ Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν.3699/2008, άρθρο1)

Το να υποστηριχθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές στο γενικό σχολείο δεν υπαγορεύεται μόνο από τους νόμους του ελληνικού κράτους αλλά εκπορεύεται και από γενικότερους λόγους, οι οποίοι άπτονται της εκπαίδευσης, της ηθικής ακόμα και της νομική επιστήμης (Evans, Townsend, Duchnowski, & Hocutt, 1996· UNESCO, 1994). Η στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί στις μέρες μας μια από τις πιο επιφανείς τάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως (Forlin, 2001· Vislie, 2003). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ωστόσο, αυτό που για πολλά χρόνια εθεωρείτο ως βασική προτεραιότητα μέσα σε μια σχολική τάξη ήταν η επίτευξη των στόχων που οριοθετούνταν από μια αυστηρά προκαθορισμένη ύλη, χωρίς να δίνεται έμφαση στη δυναμική και στις ιδιαιτερότητες των τάξεων, καθώς αναμενόταν όλοι οι μαθητές να κατακτήσουν τους ίδιους μαθησιακούς στόχους (Flouris, 1995 · Matsagouras & Riding, 1996). Πέρα ωστόσο από τις δυσχέρειες του εκπαιδευτικού συστήματος και η μη σωστή απόδοση της αποτυχίας από τους έχοντες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητές – οι οποίοι παρουσιάζονται συναισθηματικά ευάλωτοι, αποδίδοντας την αποτυχία τους στη μη ικανότητά τους ή στην ανεπαρκή απόδοσή τους (Pearl, 1982) – προβάλλει την ανάγκη για ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

1.8 Ενδυνάμωση Ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες

Η αναπηρία, οι εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες υποκρύπτουν συνήθως φόβους για πιθανό αντίκτυπο στην ψυχική ευεξία του φέροντα αυτές. Η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας υποσκελίζει τους φόβους, περιορίζοντας μεταξύ άλλων τη θεώρηση της διαφορετικότητας (αναπηρίας) ως μιας προσωπικής τραγωδίας (Swain & French 2000).

Βασικές αρχές που καθορίζουν τους τρόπους παρέμβασης, οι οποίοι εστιάζουν στην ψυχική ενδυνάμωση, άπτονται προσεγγίσεων, όπως η οικοσυστημική, η θεωρία των δυναμικών συστημάτων που σχετίζονται με την προβληματική των παιδιών (Fraser, 2004). Έμφαση δίνεται από τις προσεγγίσεις αυτές στις συναισθηματικές διεργασίες που συντελούνται στα παιδιά και ευθύνονται για την εκδήλωση συμπεριφορών εκτός

των ενδεδειγμένων προτύπων, στις σχέσεις των παιδιών με την οικογένεια, στις σχέσεις με τον δάσκαλο, καθώς και στις ψυχικές και κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής, στοχεύοντας στη χρήση ενός ολιστικού μοντέλου παρέμβασης μέσα και έξω από το σχολείο (Kourkoutas & Caldin, 2012). Υιοθετείται μια πρακτική ολιστικού τύπου με σκοπό όχι μόνο την ανάλυση των αδυναμιών και ελλείψεων των μαθητών, αλλά και την ανάδειξη των εσωτερικών αποθεμάτων μαθητών, γονέων και δασκάλων, παράλληλα με την εμπλοκή παιδιών χωρίς προβλήματα (Kourkoutas & Caldin, 2012). Ερευνητικά καταδεικνύεται ότι μαθητές στους οποίους εξασφαλίζονται πλαίσια μάθησης προστατευτικά και υγιή, ενδυναμώνονται ψυχικά και παρουσιάζονται ως ικανότεροι να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που συναντούν, ενώ παράλληλα εκδηλώνουν μαθησιακή και κοινωνική πρόοδο σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκρινόμενοι με συνομηλίκους τους, στους οποίους δεν παρέχονται υγιή και προστατευτικά περιβάλλοντα (Benard 2004 · Rutter et al. 1998 · Werner & Smith 1992). Το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον βοηθά τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες να αφήσουν πίσω τους την αρνητική επίδραση από βεβαρυμμένες πτυχές της ζωής τους και να προοδεύσουν (Werner & Smith 1992 · Johnson 2008).

Το σχολείο μπορεί να συνδράμει ευεργετικά στον τομέα της ψυχικής ενδυνάμωσης μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, προάγοντας τις θετικές σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές, σχέσεις που οι μαθητές έχουν ανάγκη δεδομένης της χρησιμότητας της ανάπτυξης σχέσεων με ενήλικες και υποομάδες μαθητών μέσα και έξω από τα πλαίσια της σχολικής μονάδας, για την ψυχική υγεία αυτών και όσων εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία (Befring, 1999 · Elksnin & Elksnin, 2003).

Σύμφωνα με τον Schorr οι παρεμβάσεις ενίσχυσης της ψυχικής ενδυνάμωσης μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες για να επιτύχουν θα πρέπει μεταξύ άλλων:

α) να στοχεύουν σε μακροπρόθεσμη ρύθμιση συμπεριφορών και όχι σε μια προσωρινή ανακούφιση της έντασης,

β) να βασίζονται σε σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης,

γ) να είναι εξατομικευμένες με σεβασμό στο αναπτυξιακό στάδιο του μαθητή, να εμπλέκουν όλο το προσωπικό δεσμευοντάς το στην υιοθέτηση ενός ολιστικού παρεμβατικού πλάνου,

δ) να ενσωματώνονται οι γονείς στο παρεμβατικό σχέδιο,

ε) να συνθέτουν ψυχοθεραπευτικές, συμβουλευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές,

στ) να έχουν τη σχέση με τον ειδικό, τον σχολικό ψυχολόγο – θεραπευτή τον δάσκαλο στο κέντρο της παρεμβατικής προσπάθειας και

η) να ενσωματώνουν τους εκπαιδευτικούς τόσο στη σχεδίαση όσο και στην εφαρμογή των παρεμβατικών προγραμμάτων (Schorr, 1998).

Στο σχολείο σήμερα εκτός από τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών, υπάρχουν και ενδοσχολικές δομές, όπως οι Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), οι οποίες ενισχύουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον τομέα της ψυχικής ενδυνάμωσης, ενισχύοντας παράλληλα και το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια λεπτομερής παρουσίαση των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, έτσι ώστε να γίνει όσο το δυνατό καλύτερα αντιληπτός ο ρόλος τους μέσα στη σχολική μονάδα, ο τρόπος λειτουργίας τους μέσα και έξω από το σχολείο, η δυνατότητα παρέμβασης που τους αναλογεί και τα όρια μέσα στο οποία κινούνται με βάση το θεσμοθετημένο νομικό τους πλαίσιο.

Κεφάλαιο 2

Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

2.1 Σκοπός, Σύσταση, αρμοδιότητες και καθήκοντα των ΕΔΕΑΥ

Στην εκπαίδευση σήμερα πιστεύεται ότι το σχολείο είναι αυτό που αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών του και κατά συνέπεια ευθύνεται πολύ περισσότερο για τη σχολική ή κοινωνική τους αποτυχία, απομακρυνόμενο πλέον από την αντίληψη της ανεπάρκειας του μαθητή (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Σύμφωνα με τους Stainback, 1990 και Fuchs, 1994 όλοι οι μαθητές θα πρέπει να βρίσκονται σε μια ενιαία τάξη, γι' αυτό προτείνουν την κατάργηση της ειδικής αγωγής ως ξεχωριστής εκπαιδευτικής δομής. Μέσα στα πλαίσια όλων αυτών των αλλαγών στον τρόπο σκέψης που σχετίζονται τόσο με την εκπαίδευση όσο και με την κοινωνία έχουμε στην Ελλάδα την ίδρυση των ΕΔΕΑΥ, οι οποίες αποτελούν μια δομή η οποία προωθεί την ενσωμάτωση⁵ και συμπερίληψη⁶ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ ή αναπηρία στις τάξεις που φοιτούν μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Κύριος σκοπός τους είναι να παραμείνει ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ ή αναπηρία στη σχολική του μονάδα και στην τάξη του (Βλαχόπουλος, 2015α).

Αναλυτικότερα, οι ΕΔΕΑΥ (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) συστάθηκαν σύμφωνα με την υπ' αριθμό 17812/Γ6 - ΦΕΚ 315/Β/12-2-

⁵ Ενσωμάτωση: επιτυχής ένταξη που οδηγεί στην ολοκληρωτική κοινωνικοποίηση του μαθητή (Τσιναρέλης & Δελλασούδας, 2005 · Χρηστάκης 1991).

⁶ Συμπερίληψη : η εκπαίδευση που δεν αποκλείεται κανείς από αυτήν ή η «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου – Σιδέρη, 2008).

2014 Υπουργική απόφαση και αποτελούν βάση της απόφασης αυτής, πρωτοβάθμια όργανα που στόχο έχουν τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητικών αναγκών που υπάρχουν σε κάθε Σχολική Μονάδα Γενικής Εκπαίδευσης. Συγκροτούνται από τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης, κατόπιν εισηγήσεως του διευθυντή του Κέντρου Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) του Σχολικού Δικτύου Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα και λειτουργεί μέσα στα πλαίσια του Κέντρου Υποστήριξης ΕΑΕ και του (ΣΔΕΥ). Οι ΕΔΕΑΥ συνιστούν έναν καινούριο θεσμό, μια νέα ενδοσχολική υποστηρικτική δομή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, θεσμό/δομή που εισάγει καινοτομίες τόσο στο πως οργανώνεται η παροχή υποστήριξης των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία, όσο και στον τρόπο που οργανώνεται η παροχή εκπαίδευση από το σχολείο καθώς και στον τρόπο που το ίδιο το σχολείο λειτουργεί. Η σύσταση των ΕΔΕΑΥ στηρίζεται σε όλες τις προσφερόμενες νέες αντιλήψεις και πρακτικές που υπαγορεύονται από τις Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, για την εκπαίδευση των παιδιών (Ν. 2101, ΦΕΚ 192Α/1992) και ιδιαιτέρως για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (Ν. 4074/2012, ΦΕΚ 88 Α/2012. Σκοπός των ΕΔΕΑΥ να ενισχυθούν τα σχολεία αλλά και οι εκπαιδευτικοί διεπιστημονικά σε ένα κοινό σχολείο με το αναπτυχθούν υποστηρικτικές πρακτικές και άλλες υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) οι οποίες συνιστούν συστατικό στοιχείο μιας από κοινού εκπαίδευσης (Υπουργική απόφαση 17812/Γ6 - ΦΕΚ 315/Β/12-2-2014).

Υπεύθυνος για τη συγκρότηση των ΕΔΕΑΥ είναι ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), που είναι και ο συντονιστής του οργάνου σύμφωνα με το άρθρο 39 του Ν. 4115/2013. Η ΕΔΕΑΥ αποτελείται από τον διευθυντή της Σχολικής Μονάδας που ασκεί χρέη Προέδρου (αναπληρώνεται από τον νόμιμο αναπληρωτή του στα καθήκοντά του ως διευθυντή), τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της σχολικής μονάδας, τον ψυχολόγο, τον κοινωνικό λειτουργό (σύμφωνα με τις παραγράφους ββ, γγ και δδ του άρθρου 39 του Ν. 4115/2013). Όταν συνεδριάζει η επιτροπή δύναται να παρίσταται και ο εκπαιδευτικός του τμήματος που φοιτά ο μαθητής που παρουσιάζει ανάγκη στήριξης. Τα μέλη της ΕΔΕΑΥ δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα πλαίσιο διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο σχολείο με σκοπό να το υποστηρίξει στο να αντιμετωπίσει εμπόδια και δυσκολίες, να επιλύσει εκπαιδευτικά προβλήματα, να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και

να το βοηθήσει να αναπτυχθεί προς την κατεύθυνση ενός σχολείου χωρίς διακρίσεις (Ν. 4115/2013). Κάθε μέλος της επιτροπής κινείται μέσα στα πλαίσια διακριτών ρόλων που υπαγορεύονται από τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των ειδικοτήτων των μελών και όπως επίσης αυτά καθορίζονται από τα νομοθετικά πλαίσια, συμμετέχει σε κοινές δράσεις που προκαθορίζονται από την ΕΔΕΑΥ, σε υποομάδες εργασίας, στις συνεδριάσεις της ΕΔΕΑΥ (η οποία αποτελεί μια διεπιστημονική ομάδα) σε θέματα που αντιμετωπίζει το σχολείο και ως διοικητικό όργανο (Ν. 4115/2013).

Το πρωτόκολλο συνεργασίας που ακολουθείται από την ΕΔΕΑΥ για να συνταχθεί το ωρολόγιο πρόγραμμά της είναι το ακόλουθο: Κατά αρχάς ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας και Πρόεδρος της ΕΔΕΑΥ, στην αρχή του σχολικού έτους, συγκαλεί Σύλλογο Διδασκόντων με θέμα «Ορισμός προτεραιοτήτων στις ανάγκες των μαθητών της σχολικής μονάδας που θα εξυπηρετήσει η ΕΔΕΑΥ», κατόπιν ενημερώνει το Σχολικό Σύμβουλο Γενικής Αγωγής ή Παιδαγωγικής Ευθύνης, ο οποίος μπορεί να παραβρεθεί στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Στη συνέχεια γίνεται εισήγηση από τους Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, η οποία αποτελεί προϊόν της συνεργασίας τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Ν. 4115/2013).

Το πρακτικό που καταρτίζεται, υποβάλλεται από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας στο Διευθυντή της ΣΜΕΑΕ και συντονιστή των ΕΔΕΑΥ του σχολικού δικτύου. Ακολουθούν μετά την εναρκτήρια συνάντηση των ΕΔΕΑΥ, συναντήσεις τριμήνου με θέμα τον προγραμματισμό, τη συνεργασία, τον συντονισμό και την κριτική αποτίμηση της προόδου υλοποίησης των σκοπών τους (Ν. 4115/2013). Ότι επιχειρείται από τις ΕΔΕΑΥ έχει εκπαιδευτικό προσανατολισμό και στοχεύει στο να αναπτυχθεί η προσωπικότητα των ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και στο να προαχθούν οι δεξιότητες και ικανότητές τους (Ν. 4115/2013).

Οι αποφάσεις των ΕΔΕΑΥ, λαμβάνονται διεπιστημονικά και οι δραστηριότητές τους οργανώνονται γύρω από συγκεκριμένους άξονες, οι οποίοι και ορίζονται από το άρθρο 39 του Ν. 4115/2013 και είναι οι ακόλουθες: 1. Διαγνωστική Αξιολόγηση μαθητών που ορίζονται από το προαναφερθέν πρωτόκολλο συνεργασίας. Η αξιολόγηση

περιλαμβάνει συγκέντρωση πληροφοριών από το γενικό οικογενειακό περιβάλλον, χορήγηση δοκιμασιών για να εντοπιστούν ψυχολογικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, παρατήρηση στην τάξη, καταγραφή των παρατηρήσεων από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, την παρακολούθηση της πορείας του μαθητή με συναντήσεις συνεργασίας με τους γονείς και όσους εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης για να ληφθούν αποφάσεις που θα καθορίσουν την συνέχεια της διαδικασίας (άρθρο 39, παρ. 4, εδαφ. ε-αα, Ν.4125/2013).2. Διαμόρφωση ενός προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το οποίο περιλαμβάνει τη σύσταση, την εφαρμογή, την παρακολούθηση και αξιολόγηση του Ατομικού Τριμηνιαίου Προγράμματος Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης, τη μέριμνα και την εφαρμογή των οδηγιών του ΚΕΔΔΥ, όταν ο μαθητής έχει διάγνωση από αυτό (άρθρο 39, παρ. 4, εδαφ. ε-ββ, Ν.4125/2013). 3.Πραγματοποίηση συνεργατικής διεπιστημονικής αντιμετώπισης που περιλαμβάνει την κοινή λήψη απόφασης όλων των εμπλεκόμενων στην κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και των εξατομικευμένων παρεμβάσεων στην τάξη, στην οικογένεια, στη πιθανή υποστήριξη από άλλους φορείς, στην περαιτέρω παραπομπή, τη δημιουργία φακέλου εργασίας (portfolio) με όλα τα προαναφερθέντα δεδομένα, τις εργασίες του μαθητή, τα φύλλα αξιολόγησης, τα πορίσματα από τις συναντήσεις αξιολόγησης, τα σχόλια από συνεργασίες, έτσι ώστε να καταγραφεί όχι μόνο η πρόοδος του μαθητή αλλά και του προγράμματος (άρθρο 39, παρ. 4, εδαφ. ε-γγ, Ν. 4125/2013).

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των στελεχών εκπαίδευσης και των μελών των ΕΔΕΑΥ, όπως αυτά καθορίζονται από τον Ν. 4125/2013 είναι τα εξής: όλα τα μέλη συνεργάζονται με το προσωπικό του σχολείου, ασκούν τα καθήκοντά τους παράλληλα με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, ενημερώνουν με πλήρη εχεμύθεια τον ατομικά φάκελο των μαθητών και ανταλλάσσουν απόψεις επ' αυτού με τους εκπαιδευτικούς (άρθρο 16 του ν. 1143/81), μετέχουν ενεργά στις εκδηλώσεις που προγραμματίζει η σχολική μονάδα, σέβονται τον κώδικα δεοντολογίας της ειδικότητάς τους και προσφέρουν υπηρεσίες σύμφωνα με αυτόν, υποβάλλουν ωρολόγιο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων που προκύπτουν από το πρωτόκολλο συνεργασίας, διατηρούν και παραδίδουν στον Συντονιστή της Δράσης στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς τον ειδικό εξοπλισμό του έργου το οποίο αποτελεί περιουσία του Κέντρου Υποστήριξης ΕΑΕ. Επίσης, τα μέλη ΕΕΠ (Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό), μετέχουν, όταν καλούνται

από τον Συντονιστή του Κέντρου Στήριξης, στις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων, όπου υπάγονται (Ν. 4115/2013).

Αναλυτικότερα:

1. Καθήκοντα και αρμοδιότητες Συντονιστή των ΕΔΕΑΥ

Ο Συντονιστής των ΕΔΕΑΥ επιβλέπει και συντονίζει το έργο του προσωπικού των ΕΔΕΑΥ, τις ενέργειες των διευθυντών της ενότητάς του, ώστε να καταρτιστεί το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των ΕΔΕΑΥ, προσκαλεί και συμπράττει με του διευθυντές, όταν προκύψει πρόβλημα συντονισμού των ΕΔΕΑΥ (Ν. 4115/2013).

2. Καθήκοντα και αρμοδιότητες Προέδρου της ΕΔΕΑΥ

Ο Πρόεδρος της ΕΔΕΑΥ (Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας), υποβάλλει το ωρολόγιο πρόγραμμα στον Συντονιστή στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ενημερώνει για τυχόν διαφοροποιήσεις που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του, συγκαλεί συνεδρίαση Συλλόγου διδασκόντων για την κατάρτιση πρακτικού προτεραιοτήτων, διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ ώστε να καταρτιστεί μια λειτουργική εισήγηση για τις ανάγκες που θα καλύψει η ΕΔΕΑΥ, προεδρεύει στις συνεδριάσεις της διεπιστημονικής ομάδας για την κατάρτιση του Ατομικού Προγράμματος Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης, χωρίς δικαίωμα ψήφου, σύμφωνα με το άρθρο 39 του Ν. 4115/2013, συνεργάζεται με τον Σχολικό Σύμβουλο ΕΑΕ, τον Σχολικό Σύμβουλο Γενικής Αγωγής ή Παιδαγωγικής Ευθύνης της Μονάδας του σε όλες τις φάσεις του προγράμματος, εγκρίνει μετακινήσεις, ορίζει, όταν αυτό απαιτείται συναντήσεις με την οικογένεια και είναι αυτός το πρόσωπο επαφής της ΕΔΕΑΥ για τη συνοδεία μαθητή ή της οικογένειας αυτού σε άλλο φορέα, τηρεί το αρχείο της ΕΔΕΑΥ στο γραφείο του, κρατά το παρουσιολόγιο του προσωπικού της ΕΔΕΑΥ, συνεργάζεται με τον προϊστάμενο του ΚΕΔΔΥ της περιοχής του, υπογράφει και σφραγίζει το Ατομικό Πρόγραμμα Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης και τα έντυπα παραπομπής της ΕΔΕΑΥ, υποβάλλει στον Συντονιστή την ετήσια έκθεση λειτουργίας της ΕΔΕΑΥ (Ν. 4115/2013).

3.Καθήκοντα και αρμοδιότητες Εκπαιδευτικού ΕΑΕ της ΕΔΕΑΥ

Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ πέρα από τα αυστηρά του καθήκοντα ως εκπαιδευτικού της σχολικής του μονάδας, επιφορτίζεται και με τον ρόλο της συμβουλευτικής υποστήριξης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της εξατομικευμένης διδασκαλίας καθώς και της προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, υποστηρίζει το έργο της ΕΔΕΑΥ, συνεργάζεται με τον Διευθυντή, τους Συμβούλους Ειδικής και Γενικής Αγωγής, τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για τον εντοπισμό, την ανίχνευση και την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών της σχολικής μονάδας, προκειμένου να καταρτιστεί το πρόγραμμα της ΕΔΕΑΥ στο σύνολό του, εισηγείται στην ΕΔΕΑΥ εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στην τάξη και ειδικής εξατομικευμένης υποστήριξης ή σχεδιασμού μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές ως προς τη συμμετοχή τους στη μάθηση και στις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες, εισηγείται την ένταξη των μαθητών στο πρόγραμμα ΕΔΕΑΥ, λαμβάνοντας υπόψη το πόσο σοβαρές είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζονται, τον τρόπο λειτουργίας του τμήματος ένταξης (ΤΕ), τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή για εξατομικευμένη υποστήριξη στα κοινωνικοσυναισθηματικά πεδία προόδου του μαθητή, την αναγκαιότητα για παρέμβαση σε θέματα σύγκρουσης και καταστάσεις κρίσεων στη σχολική μονάδα, διενεργεί την εκπαιδευτική αξιολόγηση από κοινού με τον εκπαιδευτικό της τάξης, συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να συγκεντρωθούν στοιχεία για τις μαθησιακές ελλείψεις του μαθητή, εκπαιδευτικό ιστορικό του και τις δυσκολίες που ο μαθητής αντιμετωπίζει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή της μάθησης, παρέχει στον εκπαιδευτικό της τάξης την υποστήριξη που αυτός χρειάζεται για να εφαρμόσει το Ατομικό Τριμηνιαίο Πρόγραμμα Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης του μαθητή, ενημερώνει τον ατομικό φάκελο του κάθε μαθητή με τις εργασίες, τις δοκιμασίες και τα φύλλα αξιολόγησης αυτού (Ν. 4115/2013).

4.Καθήκοντα και αρμοδιότητες Κοινωνικού Λειτουργού των ΕΔΕΑΥ

Ο κοινωνικός λειτουργός της ΕΔΕΑΥ είναι αρμόδιος για την κοινωνική εργασία και τις υποστηρικτικές δομές που πρέπει να εφαρμοστούν και να προσφερθούν με απώτερο στόχο να προληφθούν ή να αντιμετωπισθούν οι ανθρώπινες ανάγκες και τα κοινωνικά προβλήματα. Στόχος επίσης της κοινωνικής εργασίας που θα παραχθεί, καθώς και των υποστηρικτικών δομών είναι ή εξομάλυνση ακόμα και το να δοθεί λύση στα διαπροσωπικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά και άλλα συναφή προβλήματα που

αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι γονείς τους και κατ'έπекταση οι οικογένειες των μαθητών στο σύνολό τους. Οι παροχές και η υποστήριξη που παρέχονται εστιάζουν επίσης στην αλλαγή που δύνανται αυτές να επιφέρουν στους παράγοντες και τις συνθήκες τόσο της οικογενειακής, όσο και της κοινωνικής ζωής των μαθητών, έτσι ώστε να επιτευχθεί: α) βελτίωση στην κοινωνική λειτουργία της οικογένειας και των μελών της, β) ενδυνάμωση της ικανότητας κάλυψης των αναγκών της και γ) εκπλήρωση του ρόλου ανατροφής των παιδιών (Ν. 4115/2013).

Ειδικότερα ο κοινωνικός λειτουργός της ΕΔΕΑΥ δίνει προσοχή: α) σε όλους τους παράγοντες (κοινωνικούς, οικονομικούς, περιβαλλοντικούς) που επηρεάζουν την πρόσβαση, τη φοίτηση, την επίδοση, τη συμμετοχή του μαθητή στο σχολείο, καθώς και τη μελέτη στο σπίτι, β) στο να αναπτυχθεί γύρω από τον μαθητή ένα περιβάλλον εκτός σχολείου που να βασίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της κοινωνικής αλληλεγγύης και της συμπερίληψης, γ) στους παράγοντες μέσα στην οικογένεια αλλά και σε όλους τους εξωσχολικούς παράγοντες που περιθωριοποιούν τον μαθητή με αναπηρία ή άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται επίσης με τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής στη σύνταξη του Τριμηνιαίου Προγράμματος Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης του μαθητή, συντάσσει το κοινωνικό ιστορικό του μαθητή σε συνεργασία με τους γονείς αυτού και στηρίζει την οικογένεια για να εξασφαλίσει καλύτερη προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο, παρέχει ατομική ή ομαδική στήριξη στους μαθητές που έρχονται αντιμέτωποι με μαθησιακά, προσωπικά και άλλα προβλήματα, ασχολείται με την προετοιμασία των μαθητών που πρόκειται να αποφοιτήσουν, έτσι ώστε να υπάρξει σε βάθος χρόνου κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση, συνεργάζεται με την οικογένεια (γονείς, αδέρφια, ευρύτερη οικογένεια), με σκοπό να αποκτηθεί από την πλευρά τους θετική στάση για το πρόβλημα του μαθητή και έτσι να βελτιωθεί η καθημερινότητά του σε θέματα τριβής που δημιουργούνται από την καθημερινή συμβίωση (γίνεται χρήση τριών μεθόδων κοινωνικής εργασίας: α) με άτομα, β) με ομάδες και γ) με κοινότητα), αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην οικογένεια και τους φορείς και τις υπηρεσίες σε ό,τι σχετίζεται με παροχές (κοινωνικά επιδόματα), υποστήριξη και ανακούφιση οικογενειών με άτομο με αναπηρία ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, συνεργάζεται με τις κοινωνικές δημοτικές υπηρεσίες, καθώς και τις δικαστικές αρχές σε περιπτώσεις ενδείξεων σοβαρών οικογενειακών θεμάτων

(παραμέληση, κακοποίηση), ενημερώνει τον ατομικό φάκελο του μαθητή με το κοινωνικό του ιστορικό⁷(Ν. 4115/2013).

5.Καθήκοντα και αρμοδιότητες Ψυχολόγου των ΕΔΕΑΥ

Ο ψυχολόγος της ΕΔΕΑΥ φροντίζει ώστε να εφαρμόζονται οι γενικές αρχές της ψυχολογίας που άπτονται της εκπαίδευσης, εργάζεται : α) στο επίπεδο ολόκληρης της σχολικής μονάδας, β) με τον μαθητή, γ) με τους γονείς του, δ) με τους εκπαιδευτικούς, ε) σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο και στ) όπου κρίνεται αναγκαίο πάντα ερχόμενος σε συνεργασία με άλλους ειδικούς και φορείς στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, συνεργάζεται στην κατάρτιση του Ατομικού Προγράμματος Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης του κάθε μαθητή, πραγματοποιεί αξιολόγηση των ψυχολογικών αναγκών του μαθητή και κάνει εκτιμήσεις, με τη χρήση επιστημονικών μεθόδων, του συναισθηματικού και νοητικού του προφίλ, προσφέρει υπηρεσίες συμβουλευτικής στην οικογένεια ανάλογα με το καταρτισθέν ατομικό πρόγραμμα του μαθητή, προετοιμάζει συναισθηματικά τον μαθητή για κάθε είδους αλλαγή και μετάβαση, εφαρμόζει προγράμματα (προαγωγής της αυτοεκτίμησης, ανοχής στη διαφορετικότητα, διαχείρισης άγχους και συγκρουσιακών καταστάσεων) ατομικά ή στο σύνολο της τάξης του μαθητή, συνεργάζεται με τα άλλα μέλη της ΕΔΕΑΥ σε θέματα επιμόρφωσης μέσα στο σχολείο, ενημερώνει τον ατομικό φάκελο του μαθητή με την ψυχολογική του αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει: α) δεδομένα του μαθητή που συγκεντρώνονται από τη χρήση συγκεκριμένων ψυχολογικοδιαγνωστικών κριτηρίων και τυποποιημένων δοκιμασιών, β) περιγραφή των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του μαθητή στους αντίστοιχους τομείς, γ) περιγραφή των συμπεριφορών του μαθητή τόσο στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, όσο και έξω από αυτά και δ) περιγραφή των τρόπων αντίδρασης του περιβάλλοντος (οικογενειακού και σχολικού) μέσα στο οποίο κινείται ο μαθητής, σε σχέση με το πρόβλημά του⁸ (Ν. 4115/2013).

⁷ Το κοινωνικό ιστορικό συντάσσεται από τον κοινωνικό λειτουργό με τη συγκέντρωση κοινωνικών δεδομένων που άπτονται κοινωνικών κριτηρίων(επάγγελμα γονέων, υποαπασχόληση ή ανεργία, μορφωτικό επίπεδο, ηλικία γονέων, τόπος κατοικίας, οικονομική κατάσταση της οικογένειας, αριθμός μελών, ύπαρξη διευρυμένης οικογένειας, σοβαρή ασθένεια ή θάνατος γονέα ή άλλου μέλους κ.λπ.). Τα στοιχεία συγκεντρώνονται με ατομικές συνεντεύξεις (γονέα), επισκέψεις στο σπίτι, με συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Ν. 4115/2013).

⁸ Η συγκέντρωση των στοιχείων που συνθέτουν την ψυχολογική έκθεση γίνεται: α) με ατομικές συνεντεύξεις (μαθητή, γονιών), β) με συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και γ) με την πραγματοποίηση δοκιμασιών και καταγραφή των στοιχείων της εκάστοτε συνεδρίας (Ν. 4115/2013).

Οι ΕΔΕΑΥ έχουν το δικαίωμα, σύμφωνα με το άρθρο 39 παρ. 4 ε, (η) του Ν. 4115/2013 να παραπέμπουν τους μαθητές στα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ), στις περιπτώσεις που η διαφοροδιάγνωση του μαθητή κρίνεται απαραίτητη, όπως: α) όταν οι μαθητές παρά την παρεχόμενη από το σχολείο στήριξη, συνεχίζουν να έχουν δυσκολίες στους τομείς είτε της μάθησης, είτε συμπεριφοράς, είτε της ένταξης στο σχολικό περιβάλλον και β) όταν οι μαθητές με γνωμάτευση ΚΕΔΔΥ έχουν ανάγκες για τις οποίες δεν έχει το σχολείο κάποιους εναλλακτικούς τρόπου στήριξης και γι' αυτό απαιτείται αναπροσαρμογή της γνωμάτευσης στα υπάρχοντα δεδομένα. Σε όλες τις περιπτώσεις πρέπει να υπάρχει η τεκμηριωμένη εισήγηση του συλλόγου των διδασκόντων για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Η απόφαση της ΕΔΕΑΥ για παραπομπή μαθητή στο ΚΕΔΔΥ περιλαμβάνει βεβαίωση του Προέδρου της (Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας) ότι πραγματοποιήθηκαν από το σχολείο, την ΕΔΕΑΥ, τους Σχολικούς Συμβούλους Γενικής Παιδείας και ΕΑΕ όλες οι αναγκαίες υποστηρικτικές παρεμβάσεις για τον μαθητή. Ο Πρόεδρος βεβαιώνει επίσης, την έκθεση του ψυχολόγου της ΕΔΕΑΥ που σχετίζεται με το ψυχολογικό προφίλ του μαθητή και τους τομείς που χρήζουν περεταίρω διερεύνησης και γνωμάτευσης, πάντοτε στα πλαίσια και τους εξαναγκασμούς της συγκεκριμένης περίπτωσης (Ν. 4115/2013). Ο Πρόεδρος συντάσσει το παραπεμπτικό, συνεργαζόμενος με τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής, στο οποίο περιλαμβάνονται: α) το Ατομικό Πρόγραμμα Διεπιστημονικής και Διαφοροποιημένης Υποστήριξης, β) η αξιολόγηση του Ατομικού Προγράμματος και γ) η διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή (Ν. 4115/2013).

2.2 Οικογενειακό πλαίσιο μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι γονείς αντιμετωπίζουν κατά κύριο λόγο τα παιδιά σαν μια δική τους φυσική προέκταση και ακόμα παραπέρα σαν μια δεύτερη ευκαιρία πραγμάτωσης δικών τους προσωπικών και κοινωνικών προσδοκιών. Οι γονείς επενδύουν στον ερχομό του παιδιού τους και όταν αυτό έρχεται στον κόσμο με κάποιου είδους ανεπάρκεια, η τρώση του εγώ είναι μεγάλη και ακολουθείται από αισθήματα ματαίωσης και ενοχοποίησης καθώς δεν επιτυγχάνεται η αναμενόμενη επιβεβαίωση και ολοκλήρωση μέσα από το παιδί (Κοντοπούλου, 2001).

Οι γονείς παρουσιάζονται συνήθως ανέτοιμοι να δεχτούν οτιδήποτε αρνητικό σχετίζεται με την αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού τους, καθώς αρχικά δεν μπορούν να αντιληφθούν το μέγεθος του προβλήματος. Ενώ στη συνέχεια ακολουθούν συναισθήματα που διακρίνονται από σύγχυση και ένταση. Το πρώτο δυνατό ξάφνιασμα ανοίγει τον δρόμο για μια προσπάθεια προοδευτικής κατανόησης των αναγκών του παιδιού και αποδοχής, Το ιδανικό παιδί δίνει σταδιακά τη θέση του στο πραγματικό παιδί και οδηγεί τους γονείς σε έναν επαναπροσδιορισμό των προσδοκιών και των ελπίδων τους (Τσιμπιδάκη, 2007). Οι γονείς συχνά παλινδρομούν ανάμεσα σε αισθήματα που βρίσκονται σε αντιδιαστολή μεταξύ τους, όπως θυμός απέναντι στο παιδί, αλλά και υπερπροστασία, γεγονός που δύναται να διαταράξει τη σχέση μεταξύ γονιού και παιδιού (Κοντοπούλου, 2001). Είναι αποδεδειγμένο ότι χρειάζονται χρόνο για να προσαρμοστούν και να ισορροπήσουν ανάμεσα στα συναισθήματά τους και στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και κυρίως να προσαρμοστούν απέναντι στην ίδια την ανεπάρκεια και στις ιδιαίτερες ανάγκες ανατροφής και εκπαίδευσης που αποτελούν μια εφόρου ζωής δέσμευση για αυτούς (Κοντοπούλου, 2001).

Αναφέρεται επίσης, ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσπάθειά τους καταλάβουν την πραγματικότητα, να τη δεχτούν ως μη διαπραγματεύσιμη, να προσαρμοστούν σ' αυτήν και τέλος να λειτουργήσουν στα πλαίσια αυτής, περνούν μέσα από μια σειρά συναισθηματικών σταδίων προσαρμογής (Χατζηγιαννάκου, Τζιόγκουρος & Ιωάννου, 2008 · Dale, 2000 · Hanson & Lynch, 2004 · Herward, 2009 · Κρουσταλάκης, 2005 · Μαργαρίτη, 2008 · Μπουσκάλια, 1993 · Τσιμπιδάκη, 2007 · Ζώνιου-Σιδέρη, 1996), έως ότου να προσαρμοστούν στην αναπηρία - ιδιαιτερότητα του παιδιού τους. (Παπαδάτου, 1999). Τα στάδια αυτά συχνά συντελούνται έτσι όπως περιγράφονται στο κλασικό μοντέλο πένθους (Kübler-Ross 1997). Το μοντέλο του κλασικού πένθους αποτελείται από πέντε στάδια: της άρνησης, του θυμού, της διαπραγμάτευσης, της κατάθλιψης και της αποδοχής. Τα στάδια δεν διαδέχονται το ένα το άλλο με αυστηρή σειρά. Δύναται να συνυπάρχουν, ακόμα και να έρχονται ξανά στο προσκήνιο (Kübler-Ross, 1997). Το άτομο βιώνει μια αναμφισβήτητα μια ασύγκριτα στρεσογόνο κατάσταση, η οποία ενέχει εσωτερικές διεργασίες και του προκαλεί έντονες συγκρούσεις σε επίπεδο συναισθημάτων, οι οποίες επιφέρουν αντιδράσεις, τις οποίες το άτομο εξωθείται εκ των πραγμάτων να τις διαχειριστεί

κάνοντας χρήση διαφόρων στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους (Παπαδάτου, 1999). Υπάρχουν επίσης πολλά άλλα ψυχολογικά μοντέλα, τα οποία προσπάθησαν να κωδικοποιήσουν τις αντιδράσεις των γονιών, όπως το μοντέλο της χρόνιας θλίψης (Olshansky, 1962), το μοντέλο των Προσωπικών Προϊόντων Διανοητικής Σύνθεσης (Davis & Cunningham, 1985), το μοντέλο της ματαιότητας και της αδυναμίας (Seligman & Darling, 1989). Στο μοντέλο της χρόνιας θλίψης αναγνωρίζεται για πρώτη φορά (Olshansky, 1962), η θλίψη ως ένας αναμενόμενος τρόπος αντίδρασης και όχι ως μια παθολογική κατάσταση. Υποστηρίχθηκε λοιπόν από τον Olshansky, 1962, ότι οι γονείς είναι δυνατό να βιώνουν περιόδους θλίψης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του παιδιού τους, ανεξάρτητα από το εάν έχουν προσαρμοσθεί και αποδεχθεί τις ειδικές ανάγκες του παιδιού. Η «χρόνια θλίψη» μοιάζει να ακολουθεί τον γονέα και να εμφανίζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, φέρνοντας στην επιφάνεια συναισθήματα φόβου, απογοήτευσης και απόγνωσης ακόμα και ύστερα από πολλά χρόνια από το αρχικό σοκ της πρώτης διάγνωσης των ειδικών αναγκών του παιδιού (Eakes, 1995). Στο μοντέλο των Προσωπικών Προϊόντων Διανοητικής Σύνθεσης υποστηρίζεται πώς οι αντιδράσεις του κάθε γονέα βασίζονται στον προσωπικό και διαφορετικό τρόπο ερμηνείας που υιοθετεί ο καθένας βασιζόμενος στις δικές του ξεχωριστές προσδοκίες για το παιδί του (Davis & Cunningham, 1985). Ο άνθρωπος κατασκευάζει από τη φύση του λογικά σχήματα έτσι ώστε να είναι προετοιμασμένος για καταστάσεις που πρόκειται να συναντήσει στη ζωή του (Kelly, 1985). Η γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες φέρνει ανατροπές σε οποιαδήποτε νοητική κατασκευή έχει δημιουργηθεί για το παιδί από τους γονείς κατά τη διάρκεια της αναμονής του ερχομού του, προκαλώντας σύγχυση και σοκ στον γονέα (Dale, 2000). Ο γονιός στο πέρασμα του χρόνου βρίσκει ξανά τον προσανατολισμό του εκλογικεύοντας την κατάσταση (Dale, 2000). Στο μοντέλο της ματαιότητας και της αδυναμίας γίνεται προσπάθεια να εξηγηθούν οι αντιδράσεις των γονιών μέσα από τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης⁹ (Seligman & Darling, 1989), γεγονός που σημαίνει ότι οι αντιδράσεις των γονιών αντιμετωπίζονται σε σχέση με το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα και κινείται ο γονιός ως άτομο (Dale, 2000). Ο τρόπος που το κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου προσλαμβάνει και ερμηνεύει τα γεγονότα έχει αντίκτυπο στον τρόπο που και το ίδιο το άτομο νοηματοδοτεί τις δικές του καταστάσεις (Dale, 2000). Οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες νοιώθουν συχνά τα συναισθήματα της ματαιότητας και της αδυναμίας. Η

⁹Κοινωνική αλληλεπίδραση: η αμοιβαία επίδραση μέσω επικοινωνίας ατόμων ή ομάδων που αφορά τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τις ενέργειές τους (Παπαδόπουλος, 2005)

σαφής πληροφόρηση, η αναζήτηση στήριξης από τον κοινωνικό περίγυρο, η βοήθεια από τις κοινωνικές δομές μπορεί να μειώσει αυτά τα συναισθήματα (Dale, 2000).

Για να γίνουν ωστόσο πλήρως κατανοητές, οι αντιδράσεις των γονέων είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη παράγοντες, όπως το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο είναι τοποθετημένη η οικογένεια, οι ατομικές αξίες των γονέων αλλά και του κοινωνικού περιγυρου, η ιδιοσυστασία των γονέων, η ιδιαιτερότητα του παιδιού και ο βαθμός δυσκολίας της (ήπια ή βαριάς μορφής αναπηρία), η παροχή στήριξης της οικογένειας από το άμεσο (οικογένεια, συγγενείς) και ευρύτερο (κοινότητα, υποστηρικτικές δομές) περιβάλλον, η παροχή ατομικής ψυχολογικής στήριξης στους γονείς (Dale, 2000 · Hanson & Lynch, 2004 · Heward, 2009). Οι συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων δεν είναι εύκολο να αποτυπωθούν με ακρίβεια μέσα από κάποιο μοντέλο καθώς, ο κάθε γονέας και η κάθε οικογένεια αποτελεί μια ιδιαίτερη, μοναδική περίπτωση (Dale, 2000 · Κοντοπούλου, 2001 · Heward, 2009).

Κατά καιρούς παρουσιάστηκαν διάφορα μοντέλα τα οποία προσπάθησαν να παρουσιάσουν την εικόνα της οικογένειας του παιδιού με ειδικές ανάγκες, εστιάζοντας αρχικά μόνο στην πάθηση του παιδιού (Αποστολίδου, 2015) για να γίνει αντιληπτό στην πορεία ότι η εστίαση στον τρόπο που οι οικογένεια διαχειρίζεται τις καταστάσεις δίνει μια πληρέστερη εικόνα για αυτήν (Dale, 2000). Το μοντέλο της παθολογικής οικογένειας υποστηρίζει ότι όποια δυσκολία συναντούν τα μέλη μιας οικογένειας παιδιού με ειδικές ανάγκες, αυτή οφείλεται στην ύπαρξη του παιδιού με αναπηρία μέσα στην οικογένεια. (Dale, 2000). Την αντίληψη αυτή τη συναντούμε τον 16^ο αιώνα (η αναπηρία προέρχεται από βιολογικά αίτια), τον 18^ο αιώνα (η αναπηρία προέρχεται από ανεπαρκή αναπαραγωγική ικανότητα, εκφυλιστικές τάσεις των γονέων και έκλυτο βίο) (Dale, 2000), τον 19^ο αιώνα (η αναπηρία προέρχεται από το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των γονιών και ιδιαιτέρως των γυναικών (Ferguson, 2002). Τον 19^ο αιώνα τίθεται επίσης, ζήτημα κληρονομικότητας της αναπηρίας (Dale, 2000). Σύμφωνα με το μοντέλο η οικογένεια ενός παιδιού με αναπηρία είναι μια «ανάπηρη οικογένεια» που αντιμετωπίζει σωματικά, όσο και ψυχικά προβλήματα (Τσιμπιδάκη, 2007) και διακατέχεται από άγχη (Dale, 2000). Το μοντέλο εστιάζει στις δυσκολίες που συναντώνται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, παραγνωρίζοντας την ενίσχυση που

μπορεί να έρθει από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Τσιμπιδάκη, 2007). Παρόλα αυτά, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο μοντέλο για να ερμηνεύσουν τις αρνητικές αντιδράσεις των γονέων (άγχος, κατάθλιψη ιδιαίτερα όσον αφορά στις μητέρες των παιδιών με αναπηρία (Sloper & Turner, 1993), φαινόμενα απόσυρσης του γονιού (κυρίως του πατέρα) (Τσιμπιδάκη, 2007), επιπτώσεις στη σχέση του ζευγαριού αλλά και επιπτώσεις στα άλλα μέλη της οικογένειας (αδέρφια) (Τσιμπιδάκη, 2007). Ακόμη, η προσέγγιση αυτή πρεσβεύει ότι οι οικογένειες παιδιών με αναπηρία μπορούν να θεωρηθούν «ομοιογενείς», με κοινές αντιδράσεις που επιδέχονται κοινή αντιμετώπιση (Dale, 2000) αποδυναμώνοντας έτσι την μοναδικότητα αυτών και των μελών τους (Dale, 2000). Το μοντέλο των κοινών αναγκών εμφανίζεται τη δεκαετία του 1970, όταν άλλαξε ριζικά ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών με αναπηρία και παιδιά που θεωρούνταν παλαιότερα ως μη εκπαιδεύσιμα αποδόθηκαν πλέον στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι η φροντίδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες άρχισε σταδιακά να μεταβιβάζεται από τον τομέα της υγείας (ιατρικό μοντέλο) στον χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος (εκπαιδευτικό μοντέλο) (Dale, 2000). Η μετάβαση από το ιατρικό στο εκπαιδευτικό μοντέλο έγινε η αιτία να φανερωθούν οι ανάγκες πρακτικού τύπου που είχαν οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες (Dale, 2000).

Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία εμφανίζονται σύμφωνα με το μοντέλο ιδιαίτερα επιβαρυσμένοι (κυρίως οι μητέρες) και κοινωνικά απομονωμένοι, εξαιτίας της συνεχούς κάλυψης των αναγκών του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Ο πατέρας και τα αδέρφια έχουν υποστηρικτικό ρόλο, ενώ η στήριξη από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (συγγενείς, φίλοι) είναι ελλιπής και από τις κοινωνικές δομές ανύπαρκτη (Carey, 1982). Το μοντέλο παρουσιάζει το παιδί με ειδικές ανάγκες ως βασική πηγή άγχους για την οικογένεια, ενώ παράλληλα επικεντρώνεται στις κοινές πρακτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην καθημερινότητά τους και σχετίζονται με τη φροντίδα του παιδιού στις σχολικές αργίες και τα σαββατοκύριακα, τις υπηρεσίες φύλαξης, τη βοήθεια στη μεταφορά και την οικονομική ενίσχυση (Carey, 1982 · Dale, 2000). Το μοντέλο των κοινών αναγκών, αν και ορθά προβάλλει τις ανάγκες των οικογενειών, λειτουργεί ωστόσο ισοπεδωτικά ως προς την ομοιογένεια των αναγκών, καθώς υπάρχει διαφοροποίηση των αναγκών και του βαθμού που αυτές παρουσιάζονται από οικογένεια σε οικογένεια (Dale, 2000). Το μοντέλο της Αντιμετώπισης του Άγχους αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1980 και βασίζεται στο μοντέλο ABCX, που

παρουσιάστηκε από τον Hill το 1958. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο το άγχος X, που βιώνει μία οικογένεια είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: Τον παράγοντα «Α», ο οποίος αναφέρεται στο καθαυτό στρεσογόνο γεγονός (το φύλο, την ηλικία, το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας του παιδιού). Τον παράγοντα «Β», ο οποίος έχει άμεση σχέση με ψυχολογικές παραμέτρους, όπως είναι η ύπαρξη υποστηρικτικών δικτύων (συγγενείς, φίλοι, άλλες οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες) και υλικών παραμέτρων (οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων). Τον παράγοντα «C» ο οποίος καταδεικνύει τη σημασία του στρεσογόνου γεγονότος μέσα από την οπτική των γονέων και απηχεί τις αξίες και τις προσδοκίες του ατόμου. Ο παράγοντας «X» δείχνει το άγχος που βιώνεται από τους γονείς (Ferguson, 2002). Οι τρεις παράγοντες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την οικογένεια και το είδος των αντιδράσεων της απέναντι στη στρεσογόνο κατάσταση. Ένας επιτυχημένος συνδυασμός των τριών παραγόντων μέσα στην οικογένεια μπορεί να αντιμετωπίσει τη στρεσογόνο κατάσταση και να αποτρέψει κλυδωνισμούς και εκδηλώσεις κρίσεων στο εσωτερικό της. Αντίθετα, η εκδήλωση κρίσης μέσα στην οικογένεια αποδεικνύει τη δυσκολία της οικογένειας να σχετιστεί και να αντιμετωπίσει ένα στρεσογόνο γεγονός. Το άγχος δεν οδηγεί σε κρίση, όταν η οικογένεια είναι σε θέση να ελέγξει την κατάσταση και να διαχειριστεί τους υπάρχοντες πόρους (Seligman & Darling, 1989). Το μοντέλο δίνει έμφαση στην μοναδικότητα της κάθε οικογένειας και απομακρύνεται από την άποψη του «σωστού» τρόπου αντίδρασης (Dale, 2000). Το κοινωνικό μοντέλο ή μοντέλο των ίσων ευκαιριών παρουσιάζει την αναπηρία ως μειονεξία που απορρέει από την ύπαρξη κάποιων κοινωνικών συνθηκών και οικονομικών προβλημάτων (Dale, 2000 · Sloper & Turner, 1993). Το μοντέλο υποστηρίζει την ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού ανισοτήτων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρία σε σχέση με τις οικογένειες που δεν έχουν παιδί με αναπηρία. Σύμφωνα με το μοντέλο η οικογένεια επηρεάζεται από αυτές τις ανισότητες και συχνά αντιμετωπίζει εμπόδια και δυσκολίες εξαιτίας παγιωμένων στάσεων και προκαταλήψεων (Sloper & Turner, 1993). Το μοντέλο υποστηρίζει πως η ανικανότητα της κοινωνίας να συμπεριλάβει στην ομαλή λειτουργία της το διαφορετικό είναι η αιτία δυσλειτουργίας της οικογένειας παιδιών με ειδικές ανάγκες και όχι τα ίδια τα παιδιά (Oliver, 1990). Το μοντέλο αλλαγής/κύκλου της ζωής υποστηρίζει τη δυνατότητα της οικογένειας να εξελίσσεται και να αλλάζει ανάγκες και πηγές στήριξης (Dale, 2000). Η αλλαγή στην οικογένεια μέσα στον χρόνο προϋποθέτει δομές που προσαρμόζονται και βοηθούν την οικογένεια, ιδιαίτερα στις περιόδους

μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο (προσχολική, σχολική περίοδο, βαθμίδες εκπαίδευσης, ενηλικίωση (Dale, 2000). Το οικολογικό μοντέλο των ειδικών αναγκών βάζει την οικογένεια του παιδιού με αναπηρία μέσα σε ένα οικολογικό και κοινωνικό πλαίσιο, έτσι ώστε να αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος. Το ευρύτερο αυτό σύστημα αποτελείται από άλλα κοινωνικά συστήματα που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Το μοντέλο θεωρεί το κοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας, έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον μηχανισμό προσαρμογής των γονέων (Michell, 1983, · Bubolz & Whiren, 1984 · Hornby, 1994 στο Τσιμπιδάκη 2007)

Μέσα από έρευνες καταδεικνύεται ότι οι γονείς των παιδιών με ιδιαιτερότητες βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους, συγκρινόμενοι με τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Wikler, 1981 · Beckman, 1991 · Dyson, 1993). Επίσης, φαίνεται ότι όλα τα μέλη της οικογένειας επηρεάζονται από την ύπαρξη ενός παιδιού με ιδιαιτερότητες καθώς γονείς και αδέρφια καλούνται να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες ευθύνες, δύσκολες στη διαχείριση καταστάσεις και καθημερινές προκλήσεις (Williams, 2002). Τα μέλη μιας οικογένειας με παιδί με αναπηρία ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται σε μια συνεχή εγρήγορση, καθώς άπαντες καλούνται να συνδράμουν το μέλος που χρήζει ιδιαίτερης στήριξης και φροντίδας. Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη συμβολή των μελών μιας οικογένειας με παιδί με αναπηρία ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, στην εύρυθμη αλλά και αποτελεσματική λειτουργία της, δείχνουν ότι τα αδέρφια είναι αυτά που μπορούν όχι μόνο να αποδειχτούν πολύ βοηθητικά σε ένα ευρύ φάσμα ενεργειών φροντίδας προς το παιδί με ιδιαιτερότητες (Woolfson, 1991 στο Τσιμπιδάκη, 2007), αλλά δύνανται επίσης, να συμμετέχουν σε πολλά προγράμματα με τρόπο αποτελεσματικό και να λειτουργήσουν ακόμα και ως συνεθεραπευτές στην προσπάθεια που κάνουν τα αδέρφια τους με τους θεραπευτές τους, (Stanhope & Bell, 1981).

Παρά την πολύ σημαντική προσφορά των αδερφών στην ενεργοποίηση και φροντίδα των παιδιών με ιδιαιτερότητες, οι γονείς είναι αυτοί που φέρουν ακέραιο το βάρος και την ευθύνη της ανάπτυξης των παιδιών τους, γι' αυτό και σε πολλές μελέτες δίνεται μεγάλη έμφαση στη γονεϊκή δύναμη στην εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Partington & Wragg, 1989), καθώς οι γονείς με το να γνωρίζουν

τα παιδιά τους καλύτερα από τον καθένα μπορούν να είναι ευέλικτοι και να αποκτήσουν μια εμπειρική διεπιστημονικότητα (Kerr, Sutherland, & Wilson, 1994). Πέρα από τις πολλές και σημαντικά επώδυνες ψυχολογικές διακυμάνσεις και διαταράξεις που επιφέρει στην ψυχική ισορροπία των μελών μιας οικογένειας, η ύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να συνοδεύεται επίσης και από οικονομική δυσπραγία, δισταγμό του ζευγαριού στο να αποκτήσει άλλα παιδιά, καθώς και αποδιοργάνωση της επαγγελματικής και της κοινωνικής ζωής της οικογένειας (Nikolaraizi, 1997).

Το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται ένα παιδί με ιδιαιτερότητες είναι καθοριστικός παράγοντας για την περεταίρω εξέλιξή του, καθώς σχετίζεται με το ποσό και το είδος των ερεθισμάτων που παρέχει στο παιδί. Για τους λόγους αυτούς θεωρείται αναγκαίο να δίνεται έμφαση στη συνεχή βελτίωση των συνθηκών μέσα στις οποίες το παιδί διαβίει (Bronten, 1979 · Maccoby, Martin, 1983). Χρήσιμη αποδεικνύεται επίσης, η ύπαρξη κοινωνικών δομών και δικτύων στήριξης, καθώς και η παροχή εξειδικευμένης βοήθειας στο οικογενειακό πλαίσιο των παιδιών με αναπηρία και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς όπως καταδεικνύεται, όταν το οικογενειακό πλαίσιο ενισχύεται συστηματικά, οι καθημερινές εντάσεις και κρίσεις απαλύνονται και αντιμετωπίζονται, αναπτύσσονται σε αυτό μηχανισμοί εξομάλυνσης και τρόποι συμπεριφοράς, οι οποίοι το καθιστούν ικανό να ανταπεξέλθει σε οποιαδήποτε δυσκολία (Τσιαντής, 1996).

2.3 Οικογενειακό πλαίσιο και ΕΔΕΑΥ

Οι ΕΔΕΑΥ που δραστηριοποιούνται στα πλαίσια των σχολικών μονάδων επιφορτίζονται και με τη στήριξη και αρωγή του οικογενειακού πλαισίου των μαθητών με αναπηρία και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Συντονίζουν και παρακολουθούν όλες τις κοινωνικές δράσεις που στηρίζουν την οικογένεια του μαθητή και συνεργάζονται με τις κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου και όλους τους υποστηρικτικούς προς την οικογένεια φορείς. Ο ψυχολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός των ΕΔΕΑΥ δύναται να κληθούν στο σχολικό συμβούλιο των Σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης για να εισηγηθούν την κοινωνική υποστήριξη των οικογενειών των μαθητών με αναπηρία και

ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 4115/2013). Οι ΕΔΕΑΥ βοηθούν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος για την οικογένεια, καθώς αυτή έρχεται σε επαφή με εξειδικευμένο επιστημονικό, στο οποίο δίνεται η δυνατότητα να της παράσχει υπηρεσίες συμβουλευτικής στήριξης, οι οποίες περιλαμβάνονται στο ειδικά για το μαθητή διαμορφωμένο Ατομικό Πρόγραμμα Υποστήριξης και Διαφοροποίησης (Ν. 4115/2013).

Επίσης, το νομοθετικό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα εμπλοκής της ΕΔΕΑΥ σε προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων των μαθητών (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, σχολή γονέων), τα οποία πραγματοποιούνται μέσα στο ασφαλές και προστατευτικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 315 / 12- 2- 2014. ΑΠΟΦΑΣΗ Αρ. 17812/Γ6). Κοινωνικός λειτουργός και ψυχολόγος έρχονται σε άμεση επαφή με τις οικογένειες των μαθητών με αναπηρία ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δρουν υποστηρικτικά προς αυτές. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επίσης, ως πρόεδρος της ΕΔΕΑΥ λειτουργεί ενίοτε ως το πρόσωπο εμπιστοσύνης, το οποίο συνοδεύει όχι μόνο τον μαθητή αλλά και την οικογένεια σε κάποιο άλλο φορέα, όταν παραστεί ανάγκη (Ν. 4115/2013).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ΕΔΕΑΥ ως ένας καινοτόμος διαγνωστικός, αξιολογικός και υποστηρικτικός φορέας κινείται στην κατεύθυνση της συνεχούς και συστηματικής στήριξης των οικογενειακού πλαισίου των παιδιών με αναπηρία ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μια προσπάθεια θετικής παρέμβασης σε αυτό με στόχο την ομαλοποίησή του. Η προσπάθεια αυτή βασίζεται στην ανάγκη άρσης των όποιων φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και στην παγίωση της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης, ιδέες που προωθούνται μέσα από τη συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με ιδιαιτερότητες (Νικόδημος, 1999).

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της Έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας η σχολική ηγεσία και ιδιαιτέρως η χαρακτηριζόμενη ως αποτελεσματική, συνδυαζόμενη με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, οι οποίες προσανατολίζονται στην ενσωμάτωση ολοένα και περισσότερων μαθητών με ιδιαιτερότητες στην τυπική σχολική τάξη, μοιάζει να αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών με αναπηρία ή ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Θεοφιλίδης, 1994 · Κωνσταντίνου, 2005 · Πασιαρδής, 2004). Το οικογενειακό περιβάλλον επίσης των μαθητών με ιδιαιτερότητες έχει ανάγκη τη θετική συνδρομή φορέων και δομών, έτσι ώστε βοηθούμενο να φανεί αποτελεσματικότερο στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που υπάρχουν σε αυτό (McEvoy & Welker, 2000). Ακόμα, η ύπαρξη δομών στο σχολικό χώρο, οι οποίες συνεπικουρούν στη στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν πλέον μια πραγματικότητα, η αποτελεσματικότητα των οποίων είναι άξια διερεύνησης.

Σκοπός, λοιπόν, της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς επιδρά η ηγεσία και ειδικότερα η φέρουσα τα στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας, στη δημιουργία μαθητών ψυχικά ανθεκτικών, όταν μάλιστα οι μαθητές αυτοί ανήκουν στο μαθητικό πληθυσμό που χρειάζεται ειδικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, εξαιτίας των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους αναγκών ή κάποιας μορφής αναπηρίας και το οικογενειακό τους πλαίσιο υποστηρίζεται από τις ΕΔΕΑΥ.

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κρίνεται απολύτως αναγκαία διότι: α) δεν υπάρχει εφάμιλλή της στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ είναι σχετικά νέος (Ν. 4115/2013), β) για την εδραίωση ανάλογων υποστηρικτικών δομών θεωρούμε απαραίτητη τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητάς τους στο σχολικό, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον (οικογενειακό πλαίσιο) των μαθητών και γ) η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό αλληλοδιάδρασης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εξ ορισμού ηγετικούς παράγοντες των σχολικών μονάδων (διευθυντής της σχολικής μονάδας) και στους υποστηρικτικούς θεσμούς πρέπει να ερευνηθεί, έτσι ώστε με βάση και τα αποτελέσματα αυτού του είδους των ερευνών αλλά και άλλων να οδηγηθούμε ενδεχομένως στη χάραξη νέας εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε έχοντας ως στόχο να ανιχνευθούν και να αναλυθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ηγεσίας και ειδικότερα τη φέρουσας τα στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας, στη δημιουργία μαθητών ψυχικά ανθεκτικών, όταν μάλιστα οι μαθητές αυτοί ανήκουν στο μαθητικό πληθυσμό που χρειάζεται ειδικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, εξαιτίας των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους αναγκών ή κάποιας μορφής αναπηρίας και το περιβάλλον τους ενισχύεται από τις ΕΔΕΑΥ.

Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη(ν):

- Συμβολή της ηγεσίας - της αποτελεσματικής ηγεσίας στο να γίνουν τα παιδιά με ιδιαιτερότητες ψυχικώς πιο ανθεκτικά.
- Επίδραση της ηγεσίας - της αποτελεσματικής ηγεσίας στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ δομών (ΕΔΕΑΥ) και οικογενειακού πλαισίου.
- Επιρροή των στάσεων και των χειρισμών της ηγεσίας στις διαδικασίες ψυχικής ενδυνάμωσης όλων των μαθητών.

- Ενδυνάμωση του ρόλου των ΕΔΕΑΥ από τη θέση και τις επιλογές της σχολικής ηγεσίας.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα θα γίνει προσπάθεια να ερευνηθεί αφενός το πόσο αναγνωρίζονται τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας από τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου πόσο το φύλο, η ηλικία και οι σπουδές μπορούν να επηρεάσουν τις θέσεις των υποκειμένων της έρευνας (έλεγχος σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές).

3.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Οι μέθοδοι έρευνας χωρίζονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Στις ποσοτικές έρευνες μελετάται η συχνότητα εμφάνισης ενός φαινομένου και οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών. Στις ποιοτικές έρευνες αναζητούνται ερμηνείες και καταβάλλονται προσπάθειες για την κατανόηση του φαινομένου (Kvale, 1996). Η συγκεκριμένη έρευνα ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση, η οποία σύμφωνα με τον Creswell (2011) τείνει να επαληθεύει τη γενική τάση των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει την ποικιλία των απόψεων/αντιλήψεων που υπάρχει από άτομο σε άτομο. Μία από τις μορφές της ποσοτικής έρευνας είναι η περιγραφική (δειγματοληπτική) έρευνα, η οποία περιγράφει συνήθως τη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές (Παρασκευόπουλος, 1999).

Τα αποτελέσματα μιας περιγραφικής (δειγματοληπτικής) έρευνας χρησιμοποιούνται, όταν πρόκειται να ληφθούν αποφάσεις για τη πρόβλεψη γεγονότων, να διαμορφωθούν θεωρίες ή να ελεγχθεί η ισχύς κάποιας θεωρίας (Παρασκευόπουλος, 1999). Στις περιγραφικές (δειγματοληπτικές) έρευνες: α) δεν υπάρχει υψηλός βαθμός περιοριστικού ελέγχου και κανονιστικής παρέμβασης από τον ερευνητή, β) διεξάγονται στο φυσικό περιβάλλον των συμμετεχόντων και δ) παρουσιάζουν ευελιξία στη μεθοδολογία τους (Παρασκευόπουλος, 1999). Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στις περιγραφικές (δειγματοληπτικές) έρευνες, καθώς: α) θα γίνει ορισμός του δείγματος, β) τα δεδομένα θα συλλεχθούν μετά από τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα από τον πληθυσμό (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας), με απώτερο σκοπό να διαφανούν, να περιγραφούν και να συγκριθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων με αυτές που εμπεριέχονται στη βιβλιογραφία (Creswell, 2011).

3.4 Συμμετέχοντες, Εργαλεία και Τρόπος Διεξαγωγής της Έρευνας

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα τον πληθυσμό – στόχο αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2017- 2018 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Καβάλας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων και βαθμίδων από δημοτικά σχολεία της Καβάλας, αλλά και της ευρύτερης περιοχής της ΠΕ Καβάλας. Πρόκειται για άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς, η ηλικία των οποίων βρίσκεται ανάμεσα στα 25 και τα 60 χρόνια.

Το εργαλείο με το οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους συλλογής δεδομένων στην περιγραφική και επεξηγηματική έρευνα, καθώς στην πρώτη (περιγραφική έρευνα) βοηθά στον εντοπισμό και την περιγραφή της μεταβλητότητας διαφόρων φαινομένων και στη δεύτερη στην εξέταση και εξήγηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών και ειδικότερα των αιτιωδών σχέσεων (Gill & Johnson, 2010). Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως τεχνική συλλογής των δεδομένων γιατί μπορεί εύκολα να κατασκευασθεί, περιέχει μια σειρά από δομημένες ερωτήσεις, οι οποίες παρουσιάζονται σε μία ορισμένη σειρά, παρέχει ευχέρεια στους ερωτώμενους να απαντήσουν ελεύθερα, χωρίς δισταγμό καθώς δεν υπάρχει άμεση επικοινωνία, δύναται να σταλεί σε πολλούς ανθρώπους, υπάρχουν τυποποιημένοι τρόποι ανάλυσης των δεδομένων, αποτελεί γρήγορη μέθοδο συλλογής των δεδομένων και η επιρροή του ερευνητή στις απαντήσεις είναι μηδενική (Ζαφειρίου, 2003).

Για την παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να αποσαφηνίσει τις υπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματική ηγεσία και πως αυτή επιδρά στην ανθεκτικότητα των παιδιών. Θα δοθεί προσοχή, ιδίως στις περιπτώσεις όπου ο μαθητής χρήζει κάποιων ιδιαίτερων

εκπαιδευτικών αναγκών ή κάποιας εναλλακτικής προσέγγισης λόγω αναπηρίας. Κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου επιδιώχθηκε η σαφήνεια στις ερωτήσεις, η απουσία επικάλυψης στις επιλογές που έχουν οι συμμετέχοντες σε κάθε απάντηση και η δυνατότητα να απευθύνονται οι ερωτήσεις σε όλους τους ερωτώμενους (Cresswell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών εμπεριέχει ερωτήσεις που καλύπτουν τους παρακάτω τομείς: α) την υποστηρικτική δομή της ΕΔΕΑΥ (ερώτηση 8, η οποία περιλαμβάνει 5 υποερωτήσεις) β) τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας (ερώτηση 10, η οποία περιλαμβάνει 10 υποερωτήσεις) γ) τα χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας (ερώτηση 10, η οποία περιλαμβάνει 5 υποερωτήσεις) και δ) την αποτελεσματική ηγεσία σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα (ερωτήσεις 18 – 22). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αφού αναγνώσουν τις ερωτήσεις πρέπει να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε καθεμία από τις δηλώσεις που έπονται των ερωτήσεων. Οι δηλώσεις δέχονται διατάξιμες απαντήσεις με τη μορφή στοιχείου Likert, έτσι ώστε να καταστεί δυνατό να αναλυθούν στατιστικά τα αντίστοιχα δεδομένα (Γαλάνης, 2012).

Το σύνολο των απαντήσεων των συμμετεχόντων στα διάφορα στοιχεία Likert¹⁰ συνιστά την κλίμακα Likert, η οποία αποτελεί υποκατηγορία της τακτικής κλίμακας¹¹, και οδηγεί στο να συλλεχθούν δεδομένα, τα οποία μπορούν να διαταχθούν (Γαλάνης, 2012). Στην κλίμακα Likert υπάρχει μια σειρά από καταφατικές ή ερωτηματικές προτάσεις (από έξι ως τριάντα), οι οποίες απαιτούν κλειστές απαντήσεις (Arnold, McCroskey & Prichard, 1967). Οι απαντήσεις που δίνονται έχουν συνήθως τη μορφή διαβαθμιστικής κλίμακας από το 3 ως το 7 και δηλώνουν αποδοχή ή απόρριψη διαφορετικού βαθμού. Στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, αν και στην κλίμακα Likert είθισται να υπάρχουν 5 απαντήσεις ορισμένης διάταξης, υπάρχουν 7 απαντήσεις ορισμένης διάταξης, καθώς η επταβάθμια κλίμακα χρησιμοποιείται και

¹⁰ Στοιχείο Likert είναι η καθεμία από τις δηλώσεις που οι συμμετέχοντες πρέπει να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους

¹¹ Τακτική κλίμακα: κλίμακα που παρέχει δυνατότητα έκφρασης ιεραρχικής σχέσης ανάμεσα στις βαθμίδες της (Τσοπάνογλου, 2010).

αυτή ευρέως και έχει τα πλεονεκτήματα που έχει και η πενταβάθμια¹². Ακόμα, η επταβάθμια κλίμακα δίνει τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις τοποθετήσεις και από τις δύο πλευρές του μεσαίου σημείου (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Η διαβάθμιση που ακολουθείται στην κλίμακα Likert είναι συνήθως η ακόλουθη: (α) «Διαφωνώ», «Μάλλον διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Μάλλον συμφωνώ», «Συμφωνώ» και (β) «Καθόλου ικανοποιητικά», «Λίγο ικανοποιητικά», «Μέτρια ικανοποιητικά», «Πολύ ικανοποιητικά», «Πλήρως ικανοποιητικά». Οι συμμετέχοντες πρέπει να δηλώσουν τον βαθμό αποδοχής ή απόρριψής τους σε καθεμία από τις προτάσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο (Arnold et al. 1967). Στην παρούσα έρευνα η διαβάθμιση των απαντήσεων κυμαίνεται ανάμεσα στο 1 έως το 6, όπου το 1= καθόλου, το 2= πολύ λίγο, το 3= λίγο, το 4= αρκετά, το 5= πολύ, το 6= πάρα πολύ και το 7= δεν ξέρω /δεν απαντώ.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τα μέσα Απριλίου έως και τα μέσα Μάη του σχολικού έτους 2018 στην ευρύτερη περιοχή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας. Αρχικά διασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες πρόσβασης στα σχολεία και κατόπιν, αφού προηγήθηκε η πιλοτική επίδοση 10 ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς προσβάσιμους στην ερευνήτρια, επιδόθηκαν συνολικά 80 ερωτηματολόγια, από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 50. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν στη διάθεση τους μία εβδομάδα για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα συμμετείχαν τόσο σχολεία της πόλης, όσο και της ευρύτερης περιοχής του νομού. Κριτήριο επιλογής των σχολείων ήταν, όπου αυτό ήταν εφικτό, η ύπαρξη ΕΔΕΑΥ στη σχολική μονάδα κατά το τρέχον σχολικό έτος.

¹² Η πενταβάθμια κλίμακα δίνει τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να τοποθετηθεί σε ουδέτερο - μεσαίο σημείο ή να επιλέξει μια τοποθέτηση από τη μια ή την άλλη πλευρά του μεσαίου σημείου, έχοντας τη δυνατότητα ακραίας ή μετριοπαθούς τοποθέτησεως, καθώς και από τη μια και από την άλλη πλευρά του μεσαίου σημείου έχει στη διάθεσή του δύο βαθμίδες (Ζαφειρόπουλος, 2005).

3.5 Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η βολική δειγματοληψία, η οποία αναφέρεται και ως συμπτωματική ή ευκαιριακή δειγματοληψία. Η βολική δειγματοληψία αποτελεί μια προσέγγιση δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα και αναφέρεται στην επιλογή ατόμων που είναι όχι μόνο ευκόλως προσβάσιμα στον ερευνητή, αλλά και διαθέσιμα (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Στη βολική δειγματοληψία παρόλο που οι συμμετέχοντες δεν μπορούν να θεωρηθούν ως το κατεξοχήν αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, μπορούν παρ' όλα αυτά να μας δώσουν επαρκείς πληροφορίες για τα προς απάντηση ερωτήματα (Cresswell, 2011). Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ορίστηκε αρχικά στο 80 άτομα, αριθμός που επιτρέπει τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, αφού σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morisson, 2008, το επιτρεπτό όριο στατιστικής ανάλυσης ανέρχεται στις τριάντα περιπτώσεις. Από τα 80 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν τελικά επεστράφησαν τα 50, τα οποία ωστόσο αποτελούν ικανό αριθμό για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

3.6 Ηθικά διλήμματα της Έρευνας

Η συγκέντρωση των δεδομένων, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία πρέπει να διέπεται από σεβασμό: α) για την ιδιωτική ζωή των ατόμων, β) για τον χώρο που κινούνται και εργάζονται και να χαρακτηρίζεται από ηθική (Creswell, 2011). Για την εξασφάλιση του ιδιωτικού χαρακτήρα του εργασιακού χώρου των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε η άδεια εισόδου από τις προϊστάμενες αρχές και η προώθηση των ερωτηματολογίων έγινε κατόπιν συνεννοήσεως με την κάθε σχολική μονάδα, έτσι ώστε να μη γίνει κατάχρηση του ελεύθερου χρόνου των συμμετεχόντων στην έρευνα (π. χ των κενών των εκπαιδευτικών και των διαλειμμάτων). Η εξασφάλιση της ανωνυμίας καθώς και η διαβεβαίωση ότι τα δεδομένα που συλλέχτηκαν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας συνετέλεσε στο να δοθούν από τους συμμετέχοντες αξιόπιστες απαντήσεις. Επίσης, υπήρξε η δέσμευση από την πλευρά της ερευνήτριας για γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε όσους και όσες το επιθυμούν.

3.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα (validity) σχετίζεται με το κατά πόσο το εργαλείο που επιλέγεται από τον ερευνητή παρέχει τιμές που τον οδηγούν στα σωστά συμπεράσματα για τον πληθυσμό βάσει του προς μελέτη δείγματος (Creswell, 2011). Η επιμελημένη δειγματοληψία, η επιλογή του σωστού κατά περίπτωση εργαλείου και η αρμόζουσα στατιστική επεξεργασία των δεδομένων ενισχύουν την εγκυρότητα των ποσοτικών δεδομένων (Cohen, Manion, Morisson, 2000). Στην παρούσα έρευνα η ερευνητική μέθοδος (δειγματοληπτική έρευνα) δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να λάβει έγκυρες απαντήσεις στις ερωτήσεις. Επίσης, η διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με την επίδραση της αποτελεσματικής ηγεσίας στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με/ή αναπηρία θεωρείται ότι εξετάζεται μέσα από επιστημονικές μεθόδους (ερωτηματολόγιο κλίμακας Likert) (Creswell, 2011).

Η αξιοπιστία (reliability) σχετίζεται με το κατά πόσο οι τιμές από ένα εργαλείο (ερωτηματολόγιο) θα μείνουν οι ίδιες, εάν αυτό επαναχορηγηθεί σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα (Creswell, 2011 · Moser & Kalton, 1979). Στην παρούσα εργασία για την επίτευξη μεγαλύτερου βαθμού αξιοπιστίας το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε περιείχε ομαδοποιημένες ερωτήσεις για τα προς διερεύνηση ζητήματα και έγινε χρήση της κλίμακας Likert, η οποία μπορεί (όπως οι κλίμακες γενικότερα) να επιτύχει υψηλότερο βαθμό αξιοπιστίας από απλές ερωτήσεις γνώμης (Moser & Kalton, 1979 · Oppenheim, 1986). Επίσης, αριθμός των προτάσεων-ερωτήσεων της κλίμακας της παρούσας έρευνας είναι αυξημένος τόσο, ώστε να συμβάλει στην αξιοπιστία της κλίμακας (Λίλτση, 2013). Τέλος, θεωρείται ότι οι προτάσεις-ερωτήσεις που αντιστοιχούν στις βαθμίδες της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, διαθέτουν σαφήνεια, συντομία, κατανοητό περιεχόμενο και κάλυψη του εύρους των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως ακριβώς αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Μπαλτάς, 2012).

Κεφάλαιο 4

Παρουσίαση και Ανάλυση των Αποτελεσμάτων

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων SPSS, το οποίο έχει την ίδια γενική μορφή που έχουν σχεδόν όλες οι εφαρμογές που τρέχουν σε περιβάλλον Windows, γεγονός που το καθιστά απλό και εύχρηστο. Στόχος ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της αποτελεσματικής ηγεσίας στο να γίνουν τα παιδιά με ιδιαιτερότητες ψυχικώς πιο ανθεκτικά, όταν μάλιστα το οικογενειακό πλαίσιο των παιδιών ενισχύεται και από υποστηρικτική δομή. Ακόμα, θα ερευνηθεί το κατά πόσο αναγνωρίζονται τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας από τους εκπαιδευτικούς και αν το φύλο, η ηλικία και οι σπουδές μπορούν να επηρεάσουν τις θέσεις των υποκειμένων της έρευνας.

Αρχικά παρουσιάζονται τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα. Το δείγμα περιλαμβάνει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, όλες τις εκπαιδευτικές ειδικότητες (εικαστικών, ξένων γλωσσών, πληροφορικών και άλλων) που υπάρχουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπως επίσης και το διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο, δηλαδή συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα και νηπιαγωγοί. Τα στοιχεία αυτά, αν και δεν έχουν ομοιόμορφη κατανομή, παρέχουν ωστόσο κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για τις υπάρχουσες αντιλήψεις των υποπεριπτώσεων. Η στάθμη σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους υποθέσεων είναι $\alpha = 0.05$. Το επίπεδο σημαντικότητας α είναι η πιθανότητα να ληφθεί η λάθος απόφαση όταν η μηδενική απόφαση (H_0 που σημαίνει το κοινώς αποδεκτό γεγονός) είναι αληθής. Τα επίπεδα άλφα, τα οποία μερικές φορές αποκαλούνται και «επίπεδα σπουδαιότητας» χρησιμοποιούνται σε δοκιμασίες υποθέσεων και εκτελούνται με επίπεδο άλφα 0,05 (5%), ενώ άλλα επίπεδα που χρησιμοποιούνται συνήθως είναι 0,01 και 0,10. Για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος μας χρησιμοποιούμε πίνακες συχνοτήτων (frequencies tables), οι οποίοι παρουσιάζουν δεδομένα ενός δείγματος για μια τ.μ. X , η οποία λαμβάνει τιμές σε ένα σχετικά μικρό σύνολο διακεκριμένων τιμών (κατηγορίες ή

αριθμητικές τιμές), αλλά και ραβδογράμματα (bar charts), στα οποία η κάθε ράβδος παρουσιάζει τη συχνότητα (ή τη σχετική συχνότητα ή την αθροιστική συχνότητα, ή ακόμα την αθροιστική σχετική συχνότητα) για κάθε τιμή x_i . Συνεπώς, όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 1, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 32 γυναίκες και 18 άνδρες, σε ένα σύνολο 50 ατόμων. Το ποσοστό των γυναικών ανέρχεται στο 64%, ενώ των ανδρών στο 36%. Είναι εύκολα παρατηρήσιμο ότι ο πρώτος πίνακας περιέχει την επικρατούσα τιμή για τη μεταβλητή Φύλο, ενώ ο δεύτερος πίνακας εμφανίζει τον πίνακα συχνοτήτων και τα ποσοστά της μεταβλητής.

Πίνακας 1

Κατανομή του φύλου των συμμετεχόντων

<i>Φύλο</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Γυναίκα	32	64.0
	Άνδρας	18	36.0
	Σύνολο	50	100.0

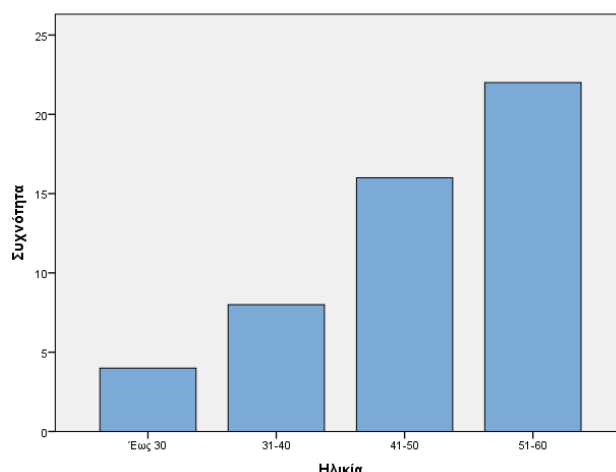
Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή της ηλικίας των ερωτηθέντων και διαπιστώνεται ότι το 44% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας από 51 έως 60 ετών, το 32% είναι ηλικίας από 41 έως 50 ετών, το 16% είναι ηλικίας από 31 έως 40 ετών, ενώ μόλις το 8% είναι ηλικίας έως 30 ετών.

Πίνακας 2

Κατανομή της ηλικίας των συμμετεχόντων

<i>Ηλικία</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Έως 30	4	8.0
	31-40	8	16.0
	41-50	16	32.0
	51-60	22	44.0
	Σύνολο	50	100.0

Η κατανομή της ηλικίας τους φαίνεται επίσης και στο ραβδόγραμμα της που ακολουθεί, όπου εύκολα παρατηρείται η ανομοιογένεια του δείγματος σε σχέση με την ηλικία,



γεγονός που μας αναγκάζει να εξετάσουμε κάποια χαρακτηριστικά του δείγματος ξεχωριστά, έτσι ώστε να διερευνηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο εάν οι αντιλήψεις σχετίζονται με την ηλικία. Εξετάζεται, λοιπόν η τυχόν διαφοροποίηση που υπάρχει στο επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων και έτσι στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις σχετικά με τα διαφορετικά μορφωτικά επίπεδα των υποκειμένων της έρευνας

Πίνακας 3

Κατανομή του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων σύμφωνα με τις δηλώσεις τους

	Όχι	Ναι	%
Παιδαγωγική Ακαδημία	28	22	56%
Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	27	23	54%
Εξομοίωση	30	20	30%
Τμήμα Ειδικής Αγωγής	46	4	8%
Δεύτερο πτυχίο	40	10	20%
Διδασκαλείο	46	4	8%
Μεταπτυχιακό	43	7	14%

Διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα κατέχουν παιδαγωγικό τίτλο σπουδών από Παιδαγωγική Ακαδημία σε ποσοστό 56% ή Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης σε ποσοστό 54% ή/και από πρόγραμμα Εξομοίωσης σε ποσοστό 30%. Μόνο 10 από τους συμμετέχοντες κατέχουν και δεύτερο πτυχίο σπουδών, ποσοστό 20%. Επίσης, Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών διαθέτουν 7

από τους συμμετέχοντες, ποσοστό 14%, ενώ κανείς δε διαθέτει Διδακτορικό τίτλο σπουδών. Ακόμα μόνο 4 από τους ερωτηθέντες διαθέτουν τίτλο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής, ποσοστό 8%, ενώ Δίπλωμα Διδασκαλείου έχουν 4, ποσοστό 8%. Η επαγγελματική εμπειρία σύμφωνα με της απαντήσεις τους σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στον πίνακα 4, που ακολουθεί:

Πίνακας 4

Προϋπηρεσία ερωτηθέντων

Χρόνια Υπηρεσίας	Συμμετέχοντες
33	1
32	2
31	1
30	7
29	3
27	3
26	1
25	4
22	2
21	1
20	1
18	2
17	5
16	2
15	1
12	3
11	1
10	2
9	1
8	2
7	1

5	2
4	1
3	1
	50

Από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, ο οποίος είναι ίσως ο πιο χρήσιμος από τους ελέγχους καλής προσαρμογής, αφενός διότι μας εφοδιάζει με μία εναλλακτική μέθοδο η οποία είναι σχεδιασμένη για διατεταγμένα δεδομένα (σε αντίθεση με τον έλεγχο χ^2 ο οποίος είναι σχεδιασμένος για δεδομένα σε ονομαστική κλίμακα) και, αφετέρου γιατί ο έλεγχος Kolmogorov στηρίζεται σε μια στατιστική συνάρτηση που δίνει την δυνατότητα ορισμού μιας ζώνης εμπιστοσύνης (confidence band) για την άγνωστη κατανομή, και Shapiro-Wilk, αλλά και από το ιστόγραμμα συχνοτήτων αποδεικνύεται ότι η εμπειρία ως χρόνια υπηρεσίας δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Πίνακας 5

Έλεγχος κανονικότητας της επαγγελματικής εμπειρίας των συμμετεχόντων

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
εμπειρία	.154	50	.005	.910	50	.001

Στον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για την εμπειρία (p-value) είναι 0.005, έτσι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Στον έλεγχο Shapiro-Wilk το στατιστικό είναι 0.910 και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p-value) είναι 0.001, έτσι απορρίπτεται και πάλι η μηδενική υπόθεση. Και οι δυο έλεγχοι μας δίνουν το ίδιο αποτέλεσμα, αλλά προτιμούμε τον έλεγχο Shapiro-Wilk επειδή το δείγμα είναι μικρό, και το τεστ Shapiro - Wilk (W-statistic) στον έλεγχο της προσαρμογής τυχαίου δείγματος στην κανονική κατανομή είναι ισχυρότερο από το Kolmogorov-Smirnov, όταν $N < 50$, όπως στη δική μας περίπτωση. Στο ιστόγραμμα της εικόνας 2 φαίνεται ότι η μέση τιμή της προϋπηρεσίας είναι ίση με 21.18 έτη, με τυπική απόκλιση ίση με 8.754. Η μικρότερη εμπειρία σε έτη που παρατηρήθηκε είναι 5 χρόνια ενώ η μεγαλύτερη 33 χρόνια. Παρατηρείται ευκρινώς ότι η προϋπηρεσία των

συμμετεχόντων είναι μεγάλη κατά μέση τιμή, γεγονός που δικαιολογείται από τις μεγάλες ηλικίες του δείγματός μας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα για :

α) Την υποστηρικτική δομή της ΕΔΕΑΥ

Αρχικά εξετάσθηκε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την ύπαρξη της Επιτροπής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, στο εξής ΕΔΕΑΥ, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν σε ποσοστό 96%, ότι γνωρίζουν την ύπαρξή της, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα 6.

Πίνακας 6

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τη γνώση ύπαρξης της ΕΔΕΑΥ

Υπαρξη ΕΔΕΑΥ

		Συχνότητα	%
τιμές	Ναι	48	96.0
	Όχι	2	4.0
	Σύνολο	50	100.0

Επίσης, το 80% των συμμετεχόντων δήλωσε πως υπάρχει ΕΔΕΑΥ στο σχολείο που υπηρετούν, όπως φαίνεται και στον πίνακα 7.

Πίνακας 7

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την ύπαρξη ΕΔΕΑΥ στο σχολείο υπηρετήσεως

ΕΔΕΑΥ στο σχολείο

		Συχνότητα	%
τιμές	Ναι	40	80.0
	Όχι	10	20.0
	Σύνολο	50	100.0

Ακόμα, το 80% δήλωσε πως έχει συνεργαστεί με την ΕΔΕΑΥ για την αντιμετώπιση προβλημάτων που παρουσιάστηκαν σε μαθητές, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τον πίνακα 8.

Πίνακας 8

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τη συνεργασία των συμμετεχόντων με τις ΕΔΕΑΥ

Συνεργασία με ΕΔΕΑΥ

		Συχνότητα	%
τιμές	Ναι	40	80.0
	Όχι	10	20.0
	Σύνολο	50	100.0

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν με την ΕΔΕΑΥ, το μεγαλύτερο ποσοστό 36% δήλωσε αρκετά, και το 24% πολύ, σύμφωνα ότι η ΕΔΕΑΥ υπήρξε βοηθητική ως προς την εξέλιξη του μαθητή, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 9.

Πίνακας 9

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τον βοηθητικό χαρακτήρα των ΕΔΕΑΥ

Βοηθητική ΕΔΕΑΥ

		Συχνότητα	%
τιμές	Καθόλου	1	2.0
	Πολύ λίγο	1	2.0
	Λίγο	6	12.0
	Αρκετά	18	36.0
	Πολύ	12	24.0
	Πάρα πολύ	1	2.0
	Σύνολο	39	78.0
Δεν	απάντησαν	11	22.0
	Σύνολο	50	100.0

Επίσης, το 46% δήλωσε πολύ σύμφωνα ότι η ΕΔΕΑΥ υπήρξε συνεργάσιμη με την επαφή με άλλους φορείς, όπως φαίνεται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τη συνεργασία των ΕΔΕΑΥ με φορείς

Συνεργασία ΕΔΕΑΥ με φορείς

		Συχνότητα	%
τιμές	Καθόλου	1	2.0
	Πολύ λίγο	2	4.0
	Λίγο	3	6.0
	Αρκετά	9	18.0
	Πολύ	19	38.0
	Πάρα πολύ	4	8.0
	ΔΞ/ΔΑ	1	2.0
	Σύνολο	39	78.0
Δεν	απάντησαν	11	22.0
	Σύνολο	50	100.0

Το 68% δήλωσε από αρκετά έως πάρα πολύ σύμφωνο ότι η ΕΔΕΑΥ υπήρξε πρόθυμη στη συνεργασία της με τον εκπαιδευτικό, γεγονός που δηλώνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 11

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την προθυμία των ΕΔΕΑΥ να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς

Προθυμία της ΕΔΕΑΥ

		Συχνότητα	%
τιμές	Καθόλου	1	2.0
	Πολύ λίγο	1	2.0
	Λίγο	3	6.0
	Αρκετά	9	18.0
	Πολύ	17	34.0

	Πάρα πολύ	8	16.0
	Σύνολο	39	78.0
Δεν	απάντησαν	11	22.0
	Σύνολο	50	100.0

Τέλος, το 68% δήλωσε αρκετά έως πάρα πολύ σύμφωνο ότι η ΕΔΕΑΥ λειτουργεί συνεπικουρούμενη από τη σχολική ηγεσία, όπως εύκολα μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τον πίνακα 12.

Πίνακας 12

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τη σχολική ηγεσία που συνεπικουρεί την ΕΔΕΑΥ
Σχολική Ηγεσία και ΕΔΕΑΥ

		Συχνότητα	%
τιμές	Πολύ λίγο	2	4.0
	Λίγο	3	6.0
	Αρκετά	14	28.0
	Πολύ	17	34.0
	Πάρα πολύ	3	6.0
	Σύνολο	39	78.0
Δεν	απάντησαν	11	22.0
	Σύνολο	50	100.0

Συνοπτικά τα αποτελέσματα και των 5 ερωτήσεων δίνονται από τον παρακάτω πίνακα

Πίνακας 13

Συγκεντρωτικός πίνακας των δηλώσεων σχετικά με τις ΕΔΕΑΥ

Πολύ						
Καθόλου	λίγο	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΔΕ/ΔΑ

Η ΕΔΕΑΥ υπήρξε βοηθητική ως προς την εξέλιξη του μαθητή	2.6%	2.6%	15.4%	46.2%	30.8%	2.6%	0.0%
Η ΕΔΕΑΥ υπήρξε συνεργάσιμη ως προς την επαφή με άλλους φορείς	2.6%	5.1%	7.7%	23.1%	48.7%	10.3%	2.6%
Η ΕΔΕΑΥ υπήρξε πρόθυμη ως προς τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό	2.6%	2.6%	7.7%	23.1%	43.6%	20.5%	0.0%
Η ΕΔΕΑΥ υπήρξε υποστηρικτική ως προς το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή	0.0%	2.7%	21.6%	54.1%	16.2%	5.4%	0.0%
Η ΕΔΕΑΥ υπήρξε συνεπικουρούμενη από τη σχολική ηγεσία	0.0%	5.1%	7.7%	35.9%	43.6%	7.7%	0.0%

Με βάση αυτά τα στοιχεία μπορεί να δημιουργηθεί μια κλίμακα, η οποία θα αποτυπώνει την αντίληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συνολική συνδρομή της ΕΔΕΑΥ ως προς όλες τις παραμέτρους. Αρχικά υπολογίζεται ο συντελεστής του Cronbach, με τον οποίο θα ελεγχθεί εάν μπορούν να συνδυαστούν αυτές οι μεταβλητές, καθώς ο συντελεστής του Cronbach ή δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient) είναι ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας. Οι υποερωτήσεις της κλίμακας διαμερίζονται σε όλα τα δυνατά μισά. Για κάθε μισό υπολογίζεται το σκορ. Έπειτα τα σκορ αυτά συσχετίζονται. Λαμβάνεται ο μέσος όρος

αυτών των συσχετίσεων ($N r$). Τότε ο εκτιμητής είναι: $* 1 (1) N r + - N r$. Ο δείκτης αυτός λαμβάνει τιμές στο $[0,1]$. Το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας, το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Εξαρτάται από το πλήθος των ερωτήσεων στην κλίμακα. Τιμές μεγαλύτερες του 0.7 ικανοποιητικές. Για πολύ σημαντικές μελέτες μεγαλύτερες του 0.9. Στην περίπτωση μας παρατηρείται ότι για αυτές τις 5 ερωτήσεις ο συντελεστής του Cronbach είναι 0.9 (πίνακας 13) και πολύ κοντά στο 1, επομένως μπορεί να δημιουργηθεί η συνολική κλίμακα. Η κλίμακα αυτή θα δημιουργηθεί υπολογίζοντας και χρησιμοποιώντας την διάμεσο για τις 5 ερωτήσεις, όπου το νόημά της θα είναι η συνολική ικανοποίηση των ερωτηθέντων σε σχέση με την συνεργασία τους με την ΕΔΕΑΥ.

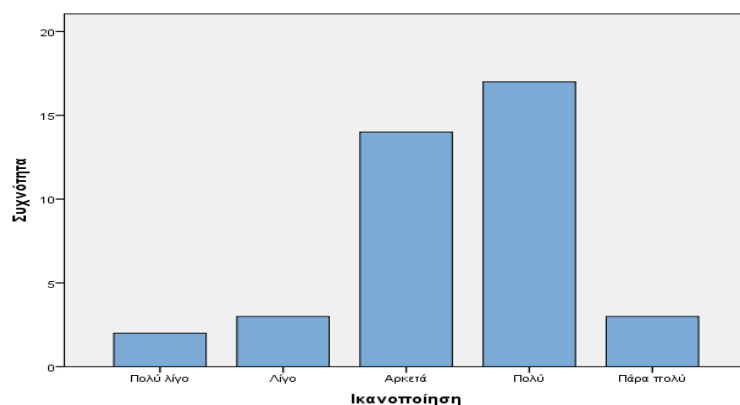
Πίνακας 14

Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας μεταβλητών

Στατιστικά αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N of Items
.900	5

Το παρακάτω ραβδόγραμμα αποτυπώνει το βαθμό ικανοποίησης των ερωτηθέντων σε σχέση με την συνεργασία τους με την ΕΔΕΑΥ.



Παρατηρείται ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν αρκετά και πολύ ικανοποιημένοι από τη συνολική συνδρομή της ΕΔΕΑΥ στο πρόβλημα που αντιμετώπισαν. Αντίθετα, λίγοι από τους ερωτηθέντες ήταν πολύ λίγο ή λίγο ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι με τη συνεργασία τους και κανένα άτομο δεν δήλωσε καθόλου ικανοποιημένο. Από τον έλεγχο χ^2 θα εξεταστεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης στη συνεργασία με την ηλικία και το φύλο των ερωτηθέντων.

Πίνακας 15

Έλεγχος χ^2 συσχέτισης ικανοποίησης στη συνεργασία με το φύλο

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.953	2	.139
Likelihood Ratio	4.680	2	.096
Linear-by-Linear Association	3.844	1	.050
N of Valid Cases	39		

Η τιμή του στατιστικού είναι ίση με 3.953, $p = 0.139$, επομένως δεν μπορεί να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση, και το φύλο είναι ανεξάρτητο με την ικανοποίηση.

Πίνακας 16

Έλεγχος χ^2 συσχέτισης ικανοποίησης στη συνεργασία με την ηλικία

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	.862	2	.650
Likelihood Ratio	1.156	2	.561
Linear-by-Linear Association	.828	1	.363
N of Valid Cases	39		

Η τιμή του στατιστικού είναι ίση με 0.862, $p = 0.650$, επομένως δεν μπορεί να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση, και η ηλικία είναι ανεξάρτητη με την ικανοποίηση. Διαπιστώνεται λοιπόν, πως ηλικία και φύλο δεν επηρεάζουν τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων στο σχετισμό τους με την ΕΔΕΑΥ.

β) Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας

Από τους 50 ερωτηθέντες, το 90% δήλωσε πως είναι οικείο με τους όρους αποτελεσματική ηγεσία και ψυχική ανθεκτικότητα, όπως φαίνεται στον πίνακα 17,

καθώς μόνο 5 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν τους όρους της αποτελεσματικής ηγεσίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας

Πίνακας 17

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τη γνώση των όρων

<i>γνώση των όρων</i>	Συχνότητα	%
Ναι	45	90.0
Όχι	5	10.0
Σύνολο	50	100.0

Οι επόμενες 10 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους συμμετέχοντες, προσπαθούν να μας δώσουν περισσότερες γνώσεις για το ποια στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας θεωρούνται σημαντικότερα από τους ερωτηθέντες. Έτσι λοιπόν, προκύπτει ότι το 62 % δηλώνει τουλάχιστον αρκετά σύμφωνο ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι αυτή που θεσπίζει προτεραιότητες και το 74 % δήλωσε τουλάχιστον αρκετά σύμφωνο ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι αυτή που επιφέρει θετικές αλλαγές όπως παρουσιάζεται στους πίνακες 18 και 19.

Πίνακας 18

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τη θέσπιση προτεραιοτήτων από την ηγεσία

<i>αποτελεσματική ηγεσία και προτεραιότητες</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Καθόλου	8	16.0
	Πολύ λίγο	3	6.0
	Λίγο	3	6.0
	Αρκετά	5	10.0
	Πολύ	23	46.0
	Πάρα πολύ	3	6.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
	Σύνολο	50	100.0

Πίνακας 19

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τη δυνατότητα της ηγεσίας να επιφέρει αλλαγές

<i>αποτελεσματική ηγεσία επιφέρει αλλαγές</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Πολύ λίγο	1	2.0
	Λίγο	7	14.0
	Αρκετά	7	14.0
	Πολύ	19	38.0
	Πάρα πολύ	11	22.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
	Σύνολο	50	100.0

Επίσης, το 91.2% των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι υπεύθυνη στο να επιλύει τα προβλήματα στο σχολικό χώρο, ενώ το 84% θεωρεί το η αποτελεσματική ηγεσία είναι αυτή που συνεργάζεται με τους φορείς της σχολικής πραγματικότητας, όπως φαίνεται στους πίνακες 20 και 21.

Πίνακας 20

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την ηγεσία και την επίλυση προβλημάτων από αυτήν

<i>Αποτελεσματική ηγεσία επιλύει προβλήματα</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Λίγο	4	8.0
	Αρκετά	9	18.0
	Πολύ	16	32.0
	Πάρα πολύ	16	32.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
	Σύνολο	50	100.0

Πίνακας 21

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τη συνεργασία της ηγεσία με φορείς

<i>Αποτελεσματική ηγεσία επιλύει προβλήματα</i>			
τιμές		Συχνότητα	%
	Λίγο	4	8.0
	Αρκετά	9	18.0
	Πολύ	16	32.0
	Πάρα πολύ	16	32.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
Σύνολο		50	100.0

Επίσης, όπως αποδεικνύεται από τη στατιστική ανάλυση, το 84% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να νοιάζεται για την πρόοδο των μαθητών και το 94% θεωρεί ότι πρέπει να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς για αποτελεσματικότερη μάθηση.

Πίνακας 22

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία και πρόοδος των μαθητών

<i>αποτελεσματική ηγεσία και πρόοδος των μαθητών</i>			
τιμές		Συχνότητα	%
	Λίγο	2	4.0
	Αρκετά	10	20.0
	Πολύ	19	38.0
	Πάρα πολύ	13	26.0
	Σύνολο	44	88.0
Δεν	απάντησαν	6	12.0
Σύνολο		50	100.0

Πίνακας 23

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τη στήριξη του εκπαιδευτικού από την ηγεσία

<i>Στήριξη εκπαιδευτικού από ηγεσία</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Πολύ λίγο	1	2.0
	Λίγο	2	4.0
	Αρκετά	6	12.0
	Πολύ	22	44.0
	Πάρα πολύ	14	28.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0

Ακόμη, το 86% θεωρεί ότι πρέπει να έχει μετασχηματιστικές ικανότητες και το 88% ότι πρέπει να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν στρατηγικές με σκοπό της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πίνακας 24

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τις μετασχηματιστικές ικανότητες της ηγεσίας

<i>μετασχηματιστικές ικανότητες ηγεσίας</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Λίγο	2	4.0
	Αρκετά	8	16.0
	Πολύ	22	44.0
	Πάρα πολύ	13	26.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
Σύνολο		50	100.0

Πίνακας 25

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τη βοήθεια της ηγεσίας για την εφαρμογή στρατηγικών

<i>εφαρμογή στρατηγικών</i>		Συχνότητα	%
Σύνολο	Λίγο	1	2.0
	Αρκετά	8	16.0
	Πολύ	24	48.0
	Πάρα πολύ	12	24.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
Σύνολο		50	100.0

Τέλος, το 88% θεωρεί ότι η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να διαθέτει διδακτική και διοικητική επαγγελματική πληρότητα και το 86% ότι πρέπει να διαθέτει όραμα.

Πίνακας 26

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την επαγγελματική πληρότητα της ηγεσίας

<i>διδακτική και διοικητική πληρότητα ηγεσίας</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Πολύ λίγο	1	2.0
	Αρκετά	5	10.0
	Πολύ	24	48.0
	Πάρα πολύ	15	30.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
Σύνολο		50	100.0

Πίνακας 27

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την ηγεσία και τη δημιουργία οράματος

ηγεσία και όραμα		Συχνότητα	%
τιμές	Λίγο	1	2.0
	Αρκετά	10	20.0
	Πολύ	23	46.0
	Πάρα πολύ	10	20.0
	Σύνολο	44	88.0
Δεν	απάντησαν	6	12.0
	Σύνολο	50	100.0

Στον ακόλουθο πίνακα, φαίνονται συνοπτικά τα αποτελέσματα των 10 ερωτήσεων που διερευνούν τον βαθμό γνώσης των συμμετεχόντων του όρου της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Πίνακας 28

Συγκεντρωτικός πίνακας των δηλώσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας

	Πολύ		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΔΞ/ΔΑ
	Καθόλου	λίγο					
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που θεσπίζει προτεραιότητες	17.8%	6.7%	6.7%	11.1%	51.1%	6.7%	0.0%
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που επιφέρει θετικές αλλαγές	0.0%	2.2%	15.6%	15.6%	42.2%	24.4%	0.0%
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που επιλύει προβλήματα	0.0%	0.0%	8.9%	20.0%	35.6%	35.6%	0.0%

Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που συνεργάζεται με τους φορείς που εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα.	0.0%	0.0%	6.7%	42.2%	20.0%	31.1%	0.0%
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που νοιάζεται για την πρόοδο των μαθητών	0.0%	0.0%	4.5%	22.7%	43.2%	29.5%	0.0%
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή στρατηγικών με σκοπό την αποτελεσματικότερη μάθηση	0.0%	2.2%	4.4%	13.3%	48.9%	31.1%	0.0%
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που διαθέτει μετασχηματιστικές ικανότητες	0.0%	0.0%	4.4%	17.8%	48.9%	28.9%	0.0%
Q10.8 Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν στρατηγικές που θα βελτιώσουν τη διαδικασία της μάθησης	0.0%	0.0%	2.2%	17.8%	53.3%	26.7%	0.0%
Q10.9 Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που διαθέτει επαγγελματική πληρότητα διδακτική και διοικητική	0.0%	2.2%	0.0%	11.1%	53.3%	33.3%	0.0%
Q10.10 Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που δημιουργεί όραμα	0.0%	0.0%	2.3%	22.7%	52.3%	22.7%	0.0%

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα παρατηρείται η ύπαρξη μιας συγκεντρωτικής τάσης των απαντήσεων στις τελευταίες στήλες (εκτός του ΔΕ/ΔΑ), δηλαδή οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η αποτελεσματική ηγεσία πρέπει να διαθέτει όλες τις επιμέρους παραμέτρους, ώστε να θεωρείται έγκυρη. Επίσης, επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στα ποσοστά των απαντήσεων, επομένως ο ισχυρισμός ότι κάποιες παράμετροι είναι σημαντικότερες από άλλες, δεν ευσταθεί. Συνεπώς, μπορούν

οι ερωτήσεις να συνοψιστούν αν χρησιμοποιήσουμε τις διαμέσους. Ο συντελεστής Cronbach φαίνεται στον πίνακα 29.

Πίνακας 29

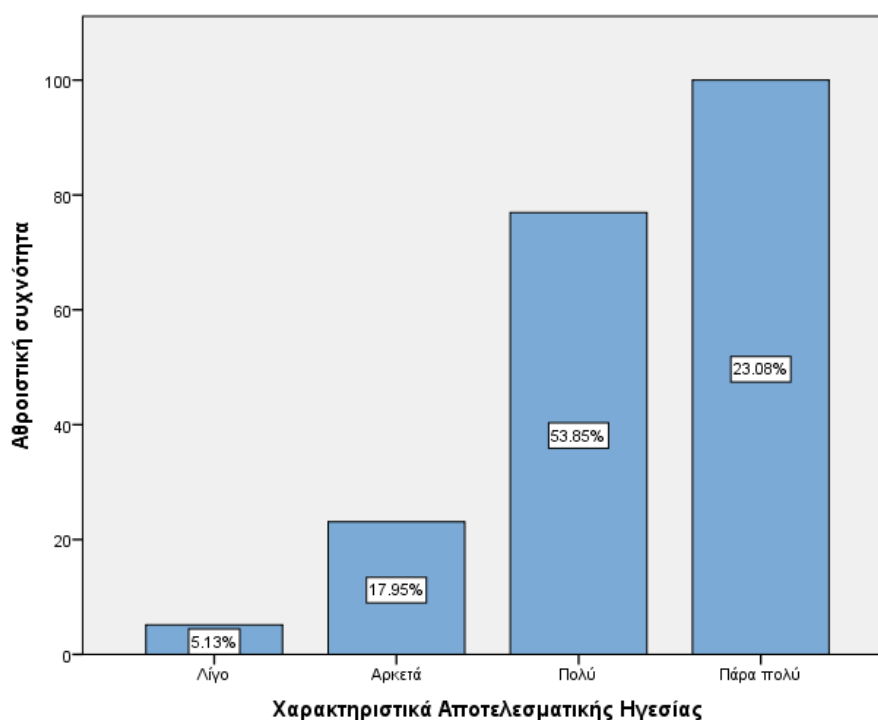
Έλεγχος σημαντικότητας των παραμέτρων

Στατιστικά αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha N of Items

.923	10
------	----

Διαπιστώνεται η εμφάνιση υψηλής τιμής του συντελεστή και ίση με 0.923, που είναι πολύ κοντά στο 1, επομένως μπορεί να δημιουργηθεί μια συγκεντρωτική κλίμακα χαρακτηριστικών αποτελεσματικής ηγεσίας. Στο γράφημα που ακολουθεί φαίνονται οι αθροιστικές συχνότητες της συγκεντρωτικής κλίμακας.



Παρατηρείται ότι μόνο το 5.13% έχει απαντήσει λίγο για όλες τις παραμέτρους, ενώ το 53.85% έχει απαντήσει πολύ και το 23.08% πάρα πολύ. Επομένως επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός πως σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η ηγεσία για να θεωρείται αποτελεσματική θα πρέπει να διαθέτει πολλά και διαφορετικά στοιχεία. Για να εξεταστεί εάν διαφοροποιούνται οι απόψεις σε σχέση με το φύλο ή την ηλικιακή ομάδα θα εφαρμόσουμε έλεγχο χ^2 .

Πίνακας 30

Έλεγχος χ^2 διαφοροποίησης των απόψεων σε σχέση με το φύλο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4.342	5	.501
Likelihood Ratio	5.140	5	.399
Linear-by-Linear Association	.852	1	.356
N of Valid Cases	45		

Η τιμή του στατιστικού είναι ίση με 4.342, $p = 0.501$, επομένως δεν μπορεί να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση, και το φύλο είναι ανεξάρτητο με την αντίληψη για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.

Πίνακας 31

Έλεγχος χ^2 διαφοροποίησης των απόψεων σε σχέση με την ηλικία

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.383	5	.271
Likelihood Ratio	7.949	5	.159
Linear-by-Linear Association	.304	1	.581
N of Valid Cases	45		

Η τιμή του στατιστικού είναι ίση με 6.383, $p = 0.271$, επομένως δεν μπορεί να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση, και η ηλικία είναι ανεξάρτητη με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Συνοψίζοντας, ότι μπορούμε να πούμε το φύλο και η ηλικία δε σχετίζονται με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την αποτελεσματική ηγεσία.

γ) Τα χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας

Σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, το 72% των ερωτηθέντων θεωρεί πως ανήκει στις εγγενείς ανθρώπινες ικανότητες, ενώ το 88% θεωρεί πως η ψυχική ανθεκτικότητα είναι εκείνη που καθιστά το άτομο ικανό να προσαρμοστεί θετικά σε ένα αντίξοο περιβάλλον.

Πίνακας 32

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με τον εγγενή χαρακτήρα της ψυχικής ανθεκτικότητας

<i>εγγενής ψυχική ανθεκτικότητα</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Καθόλου	1	2.0
	Λίγο	1	2.0
	Αρκετά	8	16.0
	Πολύ	27	54.0
	Πάρα πολύ	6	12.0
	ΔΞ/ΔΑ	2	4.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
	Σύνολο	50	100.0

Πίνακας 33

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την προσαρμογή του ατόμου και την ψυχική ανθεκτικότητα

<i>προσαρμογή του ατόμου</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Λίγο	1	2.0
	Αρκετά	13	26.0

	Πολύ	23	46.0
	Πάρα πολύ	8	16.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
	Σύνολο	50	100.0

Το 86% πιστεύει πως η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύεται με τη λήψη επιλεγμένων στρατηγικών, όπως η αποφυγή καταστάσεων που υπάρχει άγχος. Αντίθετα το 20% πιστεύει πως η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται λίγο από τις περιβαλλοντικές καταστάσεις σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 34

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την ενίσχυση της ανθεκτικότητας από την ηγεσία

<i>ενίσχυση ανθεκτικότητας</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Λίγο	2	4.0
	Αρκετά	8	16.0
	Πολύ	28	56.0
	Πάρα πολύ	7	14.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
	Σύνολο	50	100.0

Πίνακας 35

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την επιρροή του περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών στην ψυχική ανθεκτικότητα

<i>Περιβάλλον και ατομικά χαρακτηριστικά</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Πολύ λίγο	1	2.0
	Λίγο	11	22.0

	Αρκετά	10	20.0
	Πολύ	18	36.0
	Πάρα πολύ	4	8.0
	Σύνολο	44	88.0
Δεν	απάντησαν	6	12.0
	Σύνολο	50	100.0

Τέλος, το 30% συμφωνεί από καθόλου έως λίγο στο ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν ταυτίζεται με την διαφυγή από ένα δύσκολο περιβάλλον.

Πίνακας 36

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και τη διαφυγή από δύσκολο περιβάλλον

<i>Ψυχική ανθεκτικότητα και διαφυγή από δύσκολο περιβάλλον</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Καθόλου	7	14.0
	Πολύ λίγο	3	6.0
	Λίγο	5	10.0
	Αρκετά	13	26.0
	Πολύ	12	24.0
	Πάρα πολύ	4	8.0
	ΔΞ/ΔΑ	1	2.0
	Σύνολο	45	90.0
Δεν	απάντησαν	5	10.0
	Σύνολο	50	100.0

Στον επόμενο πίνακα φαίνονται τα αποτελέσματα συγκεντρωτικά:

Πίνακας 37

Συγκεντρωτικός πίνακας των δηλώσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας

	Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	ΔΕ/ΔΑ
Q10.11 Η ψυχική ανθεκτικότητα συγκαταλέγεται στις εγγενείς ανθρώπινες ικανότητες	2.2%	0.0%	2.2%	17.8%	60.0%	13.3%	4.4%
Q10.12 Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν ταυτίζεται με την ικανότητα διαφυγής από το «δύσκολο» περιβάλλον	15.6%	6.7%	11.1%	28.9%	26.7%	8.9%	2.2%
Q10.13 Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο προσαρμόζεται θετικά στο αντίξοο περιβάλλον	0.0%	0.0%	2.2%	28.9%	51.1%	17.8%	0.0%
Q10.14 Η ψυχική ανθεκτικότητα ενδυναμώνεται με τη λήψη επιλεγμένων στρατηγικών (π.χ. περιορισμό στρεσογόνων καταστάσεων)	0.0%	0.0%	4.4%	17.8%	62.2%	15.6%	0.0%
Q10.15 Η ψυχική ανθεκτικότητα Αυξομειώνεται ανάλογα με τις αλλαγές του περιβάλλοντος σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά	0.0%	2.3%	25.0%	22.7%	40.9%	9.1%	0.0%

Από την παρατήρηση του συγκεντρωτικού πίνακα διαπιστώνεται πως μόνο για την δεύτερη ερώτηση υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, καθώς για αρκετούς από αυτούς η ψυχική ανθεκτικότητα σχεδόν ταυτίζεται με την αποφυγή από δυσμενές περιβάλλον.

δ) Την αποτελεσματική ηγεσία σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα

Το επόμενο μέρος αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της σχολικής ηγεσίας, και ειδικότερα της αποτελεσματικής, στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών. Το 94% είναι τουλάχιστον αρκετά σύμφωνο, ότι η σχολική ηγεσία επιδρά στην ανάπτυξη ενός ενισχυτικού περιβάλλοντος για τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 38

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την επίδραση της ηγεσίας στην ανάπτυξη ενισχυτικού περιβάλλοντος

<i>σχολική ηγεσία και ενισχυτικό περιβάλλον</i>		Συχνότητα	%
Σύνολο	Πολύ λίγο	1	2.0
	Λίγο	1	2.0
	Αρκετά	12	24.0
	Πολύ	28	56.0
	Πάρα πολύ	7	14.0
	Σύνολο	49	98.0
Δεν απάντησαν		1	2.0
Σύνολο		50	100.0

Το 92% των συμμετεχόντων είναι σύμφωνο ότι η σχολική ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ γονέων και σχολείου, αλλά και μεταξύ σχολείου-γονέων-κοινωνικών και εκπαιδευτικών φορέων.

Πίνακας 39

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την επίδραση της ηγεσίας μεταξύ γονέων και σχολείου

<i>ηγεσία και δημιουργία σχέσεων</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Λίγο	3	6.0
	Αρκετά	13	26.0
	Πολύ	23	46.0
	Πάρα πολύ	10	20.0
	ΔΞ/ΔΑ	1	2.0
	Σύνολο	50	100.0

Ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, το 48% δήλωσε πολύ σύμφωνο πως η σύζευξη μεταξύ της οικογένειας και των υποστηρικτικών φορέων μπορεί να επιτευχθεί από τη σχολική ηγεσία.

Πίνακας 40

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την ικανότητα της ηγεσίας στην επίτευξη σύζευξης μεταξύ οικογένειας και υποστηρικτικών φορέων

<i>ηγεσία και σύζευξη φορέων</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Λίγο	3	6.0
	Αρκετά	14	28.0
	Πολύ	24	48.0
	Πάρα πολύ	8	16.0
	ΔΞ/ΔΑ	1	2.0
	Σύνολο	50	100.0

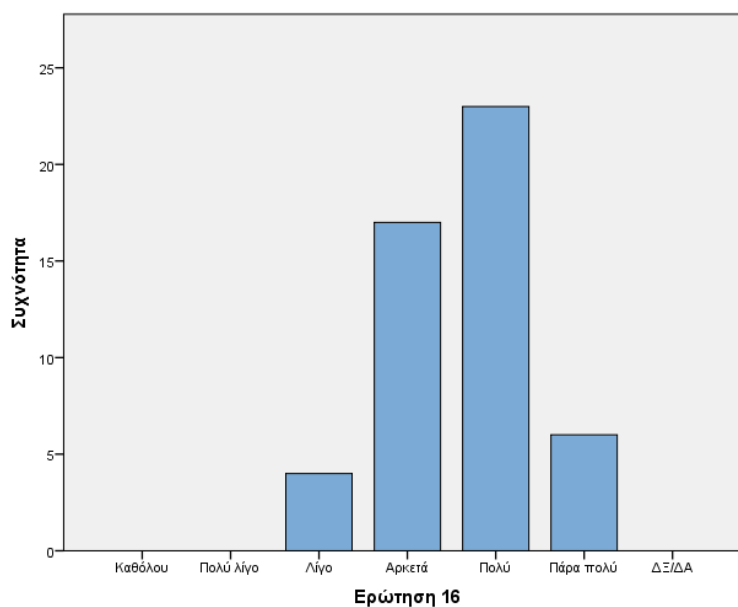
Για την εύρυθμη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ, το 52% των ερωτηθέντων δήλωσε αρκετά σύμφωνο πως αυτή προϋποθέτει την ενίσχυση και υποστήριξη της ηγεσίας του σχολείου.

Πίνακας 41

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την επιρροή της ηγεσίας στη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ

λειτουργία ΕΔΕΑΥ		Συχνότητα	%
τιμές	Λίγο	3	6.0
	Αρκετά	26	52.0
	Πολύ	14	28.0
	Πάρα πολύ	7	14.0
	Σύνολο	50	100.0

Για το αν η αποτελεσματική σχολική ηγεσία μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε μια «ανθεκτική» κοινότητα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα οπτικοποιούνται στο παρακάτω γράφημα.



Παρατηρείται ότι η άποψη των περισσότερων ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η αποτελεσματική ηγεσία, κινητοποιώντας εκπαιδευτικούς και φορείς μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε μια «ανθεκτική κοινότητα» για όλους τους μαθητές. Οι απαντήσεις δίνονται αναλυτικότερα στον πίνακα 42 που ακολουθεί, όπου φαίνεται

Πίνακας 42

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την μετατροπή του σχολείου σε «ανθεκτική κοινότητα»

<i>Ηγεσία και σχολείο «ανθεκτική κοινότητα»</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Λίγο	4	8.0
	Αρκετά	17	34.0
	Πολύ	23	46.0
	Πάρα πολύ	6	12.0
	Σύνολο	50	100.0

ξεκάθαρα, ότι το 92% των συμμετεχόντων θεωρεί την αποτελεσματική ηγεσία ικανή να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε μια ανθεκτική κοινότητα.

Το 94% δήλωσε τουλάχιστον αρκετά σύμφωνο ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στη διαχείριση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (πίνακας 43) και το ίδιο σχεδόν υψηλό ποσοστό (96%) πιστεύει πως η αποτελεσματική σχολική ηγεσία επιδρά στην ψυχική ενδυνάμωση όλων των μαθητών, περιλαμβανομένων και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός της σχολικής μονάδας (πίνακας 44).

Πίνακας 43

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την ηγεσία και τις θετικές αλλαγές στη διαχείριση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών

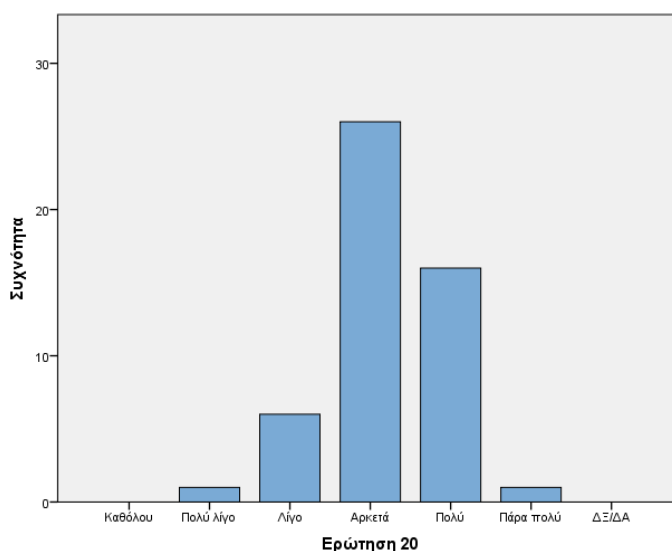
<i>ηγεσία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Λίγο	3	6.0
	Αρκετά	17	34.0
	Πολύ	24	48.0
	Πάρα πολύ	6	12.0
	Σύνολο	50	100.0

Πίνακας 44

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την επίδραση της ηγεσίας στην ψυχική ενδυνάμωση όλων των μαθητών

ηγεσία και ψυχική ενδυνάμωση μαθητών		Συχνότητα	%
τιμές	Πολύ λίγο	1	2.0
	Λίγο	1	2.0
	Αρκετά	18	36.0
	Πολύ	24	48.0
	Πάρα πολύ	6	12.0
	Σύνολο	50	100.0

Αντίθετα σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως όλοι οι γονείς δεν είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν με τους φορείς που δρουν υποστηρικτικά στις ανάγκες των παιδιών τους, καθώς το 14% δήλωσε πως συμφωνεί λίγο και πολύ λίγο. Το αποτέλεσμα οπτικοποιείται στο γράφημα που ακολουθεί.



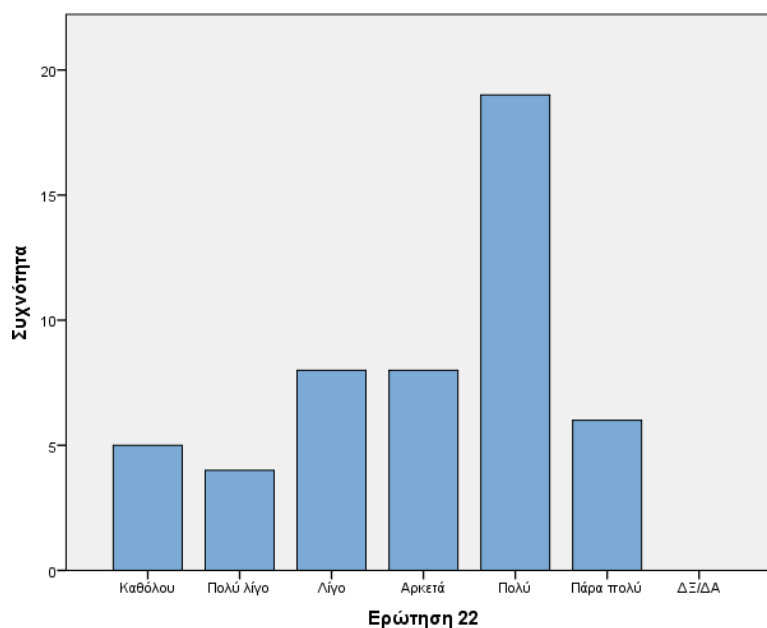
Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ένα μεγάλο ποσοστό (36%) δήλωσε πως συμφωνεί από καθόλου έως και λίγο, στο ότι οι γονείς αποδέχονται την ΕΔΕΑΥ, όταν εκείνη είναι υποστηριζόμενη από τη σχολική ηγεσία, όπως φαίνεται στο παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 45

Κατανομή των δηλώσεων σχετικά με την αποδοχή των ΕΔΕΑΥ από τους γονείς

<i>Αποδοχή γονέων της συνεργασίας ΕΔΕΑΥ και ηγεσίας</i>		Συχνότητα	%
τιμές	Καθόλου	5	10.0
	Πολύ λίγο	4	8.0
	Λίγο	9	18.0
	Αρκετά	17	34.0
	Πολύ	13	26.0
	Πάρα πολύ	2	4.0
	Σύνολο	50	100.0

Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό 34% δήλωσε πως συμφωνεί από καθόλου έως και λίγο, στο ότι η στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος από τις ΕΔΕΑΥ, σε συνδυασμό με τη σχολική ηγεσία επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το παρακάτω γράφημα μας δίνει τις απαντήσεις.



Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη απόκλιση στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συσχέτιση ηγεσίας και ανθεκτικότητας. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων δηλώνει εξοικειωμένη με τις συνιστώσες τόσο της αποτελεσματικής ηγεσίας, αλλά και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αναφορικά με τα ποσοστά παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ήταν σύμφωνοι με όλες τις ερωτήσεις, γεγονός που φανερώνει πως σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία, συνεργαζόμενη με υποστηρικτικούς φορείς, μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών. Επίσης, παρατηρείται ότι το φύλο, η ηλικία και οι σπουδές δεν επηρεάζουν τις θέσεις των υποκειμένων της έρευνας.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση-Περιορισμοί- Συμπεράσματα-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση της αποτελεσματικής ηγεσίας στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία σε συνάρτηση με την υποστηρικτική δομή της ΕΔΕΑΥ και την στήριξη που αυτή παρέχει όχι μόνο στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά κυρίως στο οικογενειακό του περιβάλλον. Για τους λόγους αυτούς έγινε χρήση ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε από 50 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επελέγησαν σχολικές μονάδες που διαθέτουν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 την υποστηρικτική δομή της ΕΔΕΑΥ, αλλά και σχολεία τα οποία στερούνται της δομής. Για την καλύτερη επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Πρώτη κατηγορία αποτέλεσαν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υποστηρικτική δομή της ΕΔΕΑΥ και το πώς αυτή λειτουργεί σε σχέση με την ηγεσία της σχολικής μονάδας. Από την ανάλυση των απαντήσεων των υποκειμένων σε αυτό το σκέλος της έρευνας, προκύπτει ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η υποστηρικτική δομή της ΕΔΕΑΥ αν και υφίσταται στις σχολικές μονάδες μόλις από το 2014 (ΦΕΚ 315/2014) είναι γνωστή στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανεξάρτητα από ηλικία και φύλο: α) δηλώνουν ότι έχουν έρθει σε επαφή μαζί της, β) υποστηρίζουν πως η ΕΔΕΑΥ συνεργάζεται τόσο με τον εκπαιδευτικό, όσο και με τους φορείς, γ) πιστοποιούν την υποστήριξη που αυτή προσφέρει στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με ειδικές ανάγκες και δ) υποστηρίζουν το πόσο σημαντική είναι η συμβολή της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνεται ότι η ύπαρξη δομών υποστήριξης μέσα στη σχολική μονάδα βελτιώνουν την παροχή υπηρεσιών προς τον μαθητή, καθώς καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό και συνεργάζονται με αυτόν στον χειρισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

συνεργάζονται με τους κατάλληλους φορείς και στηρίζουν τις προσπάθειες που καταβάλλονται από τη σχολική μονάδα στη συνδρομή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο μέσα στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία η παροχή από τις σχολικές δομές, εκπαίδευσης, η οποία προωθεί τα μοντέλα συνεργασίας στην παροχή υπηρεσιών, ανάμεσα στο προσωπικό (εκπαιδευτικό, επιστημονικό, βοηθητικό) της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι αδιάλειπτη, έτσι ώστε να αντιμετωπίζεται η σχολική ή κοινωνική αποτυχία των μαθητών και να υποστηρίζονται κατάλληλα οι μαθητές και οι οικογένειες τους (Βλαχόπουλος, 2015α). Σημαντική είναι ακόμη, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η παροχή υποστήριξης από την ίδια την ΕΔΕΑΥ στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρία. Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει πως όταν ένας μαθητής στα πλαίσια του σχολείου πρέπει να ακολουθήσει ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ), το οποίο και επιμελείται η ΕΔΕΑΥ, χρειάζεται σε πολλές περιπτώσεις (πέρα από την απλή εμπλοκή των γονέων στην κατάρτιση και εφαρμογή του (ΕΕΠ)) να υποστηριχθεί κατάλληλα και το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή (Βλαχόπουλος, 2015β). Επίσης, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εξάγεται το συμπέρασμα ότι η ενδεδειγμένη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ ως υποστηρικτικής δομής συνεπικουρείται από τη σχολική ηγεσία, η οποία άλλωστε έχει κεντρικό ρόλο (προεδρεύει, εποπτεύει, συντονίζει, διευκολύνει, εγκρίνει) στην αποτελεσματική λειτουργία της υποστηρικτικής δομής ΕΔΕΑΥ (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, φύλλο 315, 12 Φεβρουαρίου 2014, κεφάλαιο Β', άρθρο 3)

Δεύτερη κατηγορία αποτέλεσαν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας, όπου γενική διαπίστωση αποτελεί, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το πλήθος των στοιχείων που πρέπει να συγκεντρώνει η σχολική ηγεσία προκειμένου να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο στοιχείο του οράματος, στο στοιχείο της αρωγής προς τους εκπαιδευτικούς καθώς και στο στοιχείο της επαγγελματικής πληρότητας (διδασκτικής και διοικητικής), που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Προβάλλεται συνεπώς η ανάγκη των εκπαιδευτικών να κινητοποιούνται από τον ηγέτη προς την κατεύθυνση ενός οράματος (Kotter, 2001), να έχουν τον ηγέτη βοηθό στην εφαρμογή στρατηγικών με σκοπό την αποτελεσματικότερη μάθηση (Χρονοπούλου, 2012) και να έχουν στη σχολική τους μονάδα έναν ηγέτη επαγγελματικά άρτιο (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδη,

2002). Επίσης, το ενδιαφέρον για τη σχολική επιτυχία των μαθητών, όπως αποδεικνύεται από την έρευνα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα τα κύρια στοιχεία ενός αποτελεσματικού ηγέτη μαζί με την ικανότητά δημιουργίας στρατηγικών που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Klug, 1989 οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των μαθητών, άμεσα (εκπονώντας στρατηγικές προώθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας) και έμμεσα, επιδρώντας σε παράγοντες που αφορούν στο συγκείμενο της μάθησης, όπως είναι για παράδειγμα το σχολικό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν επίσης πως η αποτελεσματική ηγεσία οφείλει να διαθέτει μετασχηματιστικές ικανότητες (στόχων, πηγών πόρων) και να παρέχει λύσεις στα προβλήματα που δημιουργούνται στον εργασιακό χώρο. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πλέον απαραίτητοι σε κάθε σύγχρονο οργανισμό, σε κάθε σύγχρονη επιχείρηση, καθώς διαθέτουν υψηλές παρωθητικές ικανότητες και εξασφαλίζουν το επαγγελματικό ήθος όσων απαρτίζουν έναν οργανισμό, θέτοντας πολύ υψηλά πρότυπα συμπεριφοράς (Μπελεγρή, 2010). Η επίλυση δε προβλημάτων του εργασιακού περιβάλλοντος, συνιστά κοινωνική δεξιότητα, η οποία εμπεριέχεται σε έναν τομέα που ονομάζεται διαχείριση σχέσεων, προϋποθέτει αυτοδιαχειριστικές και ενσυναισθητικές ικανότητες (Goleman, 2001) και αποτελεί, όπως αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, απαραίτητο εφόδιο για έναν αποτελεσματικό ηγέτη. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ακόμα ότι η συνεργασία της ηγεσίας με τους φορείς της σχολικής πραγματικότητας καθώς και η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να επιτύχουν αποτελεσματικότερη μάθηση, είναι επίσης απαραίτητα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας, επιβεβαιώνοντας όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία, όπου η ηγεσία: α) ανάγεται στον βασικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους φορείς που συνδέονται με τη σχολική πραγματικότητα με στόχο την επίτευξη συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004 · Σαΐτης, 2002) και β) αποτελεί το θεσμό που βοηθά το εκπαιδευτικό προσωπικό με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση (Πασιαρδής, 2004). Από τη στατιστική ανάλυση αποδεικνύεται ότι όλες οι επιμέρους παράμετροι που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας θεωρούνται σημαντικές από τους συμμετέχοντες, καθώς δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα ποσοστά των απαντήσεων. Επίσης, αποδεικνύεται από την εφαρμογή του ελέγχου χ^2 ότι το φύλο και η ηλικία δεν σχετίζονται με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Τρίτη κατηγορία αποτέλεσαν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπου σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύεται με τη λήψη επιλεγμένων στρατηγικών, όπως η αποφυγή καταστάσεων που υπάρχει άγχος, ενισχύοντας το όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία για την ύπαρξη στρατηγικών, οι οποίες τίθενται σε εφαρμογή μέσα από προκαθορισμένα προγράμματα παρέμβασης (Masten & Reed, 2002). Ακόμη, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν συμπεραίνουμε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη θετική προσαρμογή του ατόμου σε ένα κατεξοχήν αντίξοο περιβάλλον, όπως επίσης υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται ότι οι ικανότητες του κάθε ανθρώπου, σε συνδυασμό με την ψυχική του ανθεκτικότητα τον ενισχύουν, έτσι ώστε να ανταπεξέρχεται σε αντίξοες συνθήκες και στρεσογόνες καταστάσεις (Masten, 2011). Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι η πεποίθηση των συμμετεχόντων ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συγκαταλέγεται στις εγγενείς ανθρώπινες ικανότητες, ενώ στη βιβλιογραφία που εξετάσαμε αναφέρεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν συγκαταλέγεται στις εγγενείς ανθρώπινες ικανότητες, αλλά υπάρχει απλά ως δυνατότητα μέσα σε κάθε άνθρωπο (Luthar & Zelazo, 2000 · Yates et al., 2003). Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι ο βαθμός της ψυχικής ανθεκτικότητας επηρεάζεται από τις αλλαγές που σημειώνονται στο περιβάλλον σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά, επιβεβαιώνοντας, όσα αναφέρονται στην βιβλιογραφία της παρούσας έρευνας, όπου αναφέρεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζεται αυξημένη ή μειωμένη σε διαφορετικές περιόδους στη ζωή ενός ανθρώπου, καθώς επηρεάζεται από τις μεταβολές του περιβάλλοντος και τις ατομικές διαφορές (Luthar et al., 2000 · Rutter, 2006 · Reyes & Elias, 2011). Διαπιστώθηκε επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν ταυτίζεται με την διαφυγή από ένα δύσκολο περιβάλλον καθώς η εναρμόνιση με αυτό δε σημαίνει οπωσδήποτε ταύτιση ή αποδοχή αλλά ενδεχόμενες αποκλίσεις ή ιδιαιτερότητες που δύνανται να διαφανούν στα επόμενα αναπτυξιακά στάδια (Rutter, 2000 · Yates et al., 2003). Παρατηρήθηκε ωστόσο, μια διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, καθώς για αρκετούς από αυτούς η ψυχική ανθεκτικότητα σχεδόν ταυτίζεται με τη διαφυγή από δυσμενές περιβάλλον. Αυτό οφείλεται στην αρνητική πρόταση που υπήρχε στο ερωτηματολόγιο και θεωρείται αστοχία στη σύνταξη του ερωτηματολογίου καθώς οι προτάσεις στην κλίμακα Likert είναι καταφατικές ή ερωτηματικές (Arnold, McCroskey & Prichard, 1967).

Τέταρτη κατηγορία αποτέλεσαν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την αποτελεσματική ηγεσία σε συνάρτηση με την ψυχική ανθεκτικότητα, όπου οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η σχολική ηγεσία επιδρά στο να δημιουργηθεί ένα βοηθητικό περιβάλλον για τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει η πεποίθηση, ότι η σχολική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στο να δημιουργηθούν σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο και ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς. Η αποτελεσματική επικοινωνία στο χώρο του σχολείου με όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (προωθείται ο διάλογος, βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων, βρίσκονται λύσεις) (Δανασσής – Αφεντάκης, 1997). Συνεπώς, ο σχολικός ηγέτης αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην προώθηση της ποιοτικής επικοινωνίας, ανάμεσα στους γονείς, το σχολείο και τους φορείς (Κιρκιγιάννη, 2008). Επίσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται πως η σχολική ηγεσία μπορεί να πετύχει τη σύζευξη ανάμεσα στους υποστηρικτικούς φορείς και οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σχολική ηγεσία σύμφωνα με τον Ν.4115/2013 λειτουργεί ως συνδεδεμένος κρίκος τόσο ανάμεσα στον μαθητή, όσο και στην οικογένειά του και τους υποστηρικτικούς φορείς, όταν παραστεί ανάγκη. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συμπεραίνεται ακόμη η πεποίθηση αυτών, ότι η υποστηρικτική δομή της ΕΔΕΑΥ λειτουργεί εύρυθμα όταν υποστηρίζεται από τη σχολική ηγεσία. Η σχολική ηγεσία ως προεδρεύουσα συντονίζει και εποπτεύει τη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ (Ν.4115/2013), η οποία λειτουργεί ενεργά κάτω από σωστή καθοδήγηση. Ένα ακόμα συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματική ηγεσία, κινητοποιώντας εκπαιδευτικούς και φορείς μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε μια «ανθεκτική κοινότητα» για όλους τους μαθητές. Το σχολείο συγκαταλέγεται στους παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν προστατευτικά στον ψυχισμό του παιδιού που διαβιεί κάτω από δύσκολες συνθήκες (Luthar, 2006) και η αποτελεσματική ηγεσία από την πλευρά της μπορεί να οργανώσει και να συντονίσει τις σχολικές καταστάσεις (Sergioyanni, 1987) με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτές να λειτουργήσουν προς όφελος των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ακόμη ότι σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, η αποτελεσματική ηγεσία είναι σε θέση: α) να αλλάξει τους τρόπους διαχείρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μέσα τη σχολική μονάδα και β) να επιδράσει στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών

περιλαμβανομένων και των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αποτελεσματική ηγεσία δύναται να καινοτομήσει, να επιφέρει αλλαγές και να επιβλέπει τον τρόπο εισαγωγής τους (Hall & Hord, 1987), συνεπώς μπορεί να επέμβει και να τροποποιήσει τους τρόπους διαχείρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μέσα στο σχολείο, έτσι ώστε αυτοί να καταστούν αποτελεσματικότεροι. Καθώς το σχολείο είναι ένας από τους σημαντικούς εξωγενείς παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν το εγγενές ψυχικό δυναμικό που διαθέτει κάθε μαθητής, καθώς και την ικανότητά του για ψυχική και κοινωνική εξέλιξη (Association for Young People's Health, 2016· Rutter, 2000· Werner, 2000), η αποτελεσματική ηγεσία προωθεί και ενισχύει την υποστηρικτική σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές μέσα στα πλαίσια του ρόλου της, ο οποίος περιλαμβάνει τόσο την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας (Leithwood & Duke, 1999), όσο και την προώθηση μιας διαδραστικής δυναμικής διαδικασίας μάθησης και επαφής με τους μαθητές (Θεοδοσάκης 2011). Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας, όπως αποδεικνύεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, είναι ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, υπάρχει αφενός έλλειψη διάθεσης συνεργασίας των γονέων με τους υποστηρικτικούς φορείς και αφετέρου αποδοχή της ΕΔΕΑΥ από τους γονείς, όταν αυτή υποστηρίζεται από τη σχολική ηγεσία. Πιθανότατα η έλλειψη διάθεσης συνεργασίας των γονέων με τους φορείς, να οφείλεται σε άρνηση παραδοχής των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού, σε δυσπιστία για την αποτελεσματικότητα των φορέων, στην ανύπαρκτη ή ελλιπή επικοινωνία με τη σχολική μονάδα. Οι γονείς χρειάζονται χρόνο για να αποδεχτούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους, περνούν από στάδια και συχνά παλινδρομούν (Dale, 2000· Ζώνιου-Σιδέρη, 1996· Hanson & Lynch, 2004· Herward, 2009· Κοντοπούλου 2001· Κρουσταλάκης, 2005· Μαργαρίτη, 2008· Μπουσκάλια, 1993· Τσιμπιδάκη, 2007· Χατζηγιαννάκου, Τζιόγκουρος & Ιωάννου, 2008), με αποτέλεσμα την έλλειψη διάθεσης συνεργασίας και τη δυσπιστία απέναντι στην αποτελεσματικότητα των φορέων υποστήριξης. Οι γονείς, κάνοντας χρήση του γονικού δικαιώματος που προκύπτει απ' το συνδυασμό των διατάξεων των άρθρων 9 (παράγραφος 1, εδάφιο 2) και 21 (παράγραφος 1) του Συντάγματος του 1975/1986/2001 εξασφαλίζουν δικαίωμα επικοινωνίας νε το σχολείο. Εκτός του επιβεβλημένου νομοθετικού πλαισίου, όταν το σχολείο επικοινωνεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά με τους γονείς επιτυγχάνει θεαματικά αποτελέσματα (Berger, 2004) στην αποδοχή από αυτούς πρακτικών που ενισχύουν τους μαθητές σε όλους τους τομείς. Το τελευταίο εύρημα της έρευνας ήταν η αναγνώριση από τους

συμμετέχοντες, των θετικών αποτελεσμάτων που επέρχονται στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν το οικογενειακό τους περιβάλλον στηρίζεται από την ΕΔΕΑΥ και τη σχολική ηγεσία. Η στήριξη του ομογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρήζει υποστήριξης από κοινωνικούς φορείς και δομές, καθώς με αυτόν τον τρόπο γίνεται ικανότερο να αντιμετωπίσει την όποια δυσκολία (Τσιαντής, 1996). Επίσης, αποτελεί καθήκον για τη σχολική ηγεσία η συνδρομή της στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών (Murphy, 2002). Συνοψίζοντας, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα διαφαίνονται επίσης και τα εξής: α) η εναπόθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών πολλών προσδοκιών για ένα αποδοτικότερο σχολείο στην ηγεσία της σχολικής μονάδας, β) η ύπαρξη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τους όρους της αποτελεσματικής ηγεσίας και της ψυχικής ενδυνάμωσης, γ) η πίστη των εκπαιδευτικών στον συνδυασμό αποτελεσματικής ηγεσίας και ΕΔΕΑΥ για την ενδυνάμωση της ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών και ιδιαιτέρως των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρία και γ) η ανάγκη, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων, ενίσχυσης της συνεργασίας (φορέων, σχολείου) με το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών.

Σκοπός κάθε ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί το να εξαχθούν από αυτήν αξιόπιστα αποτελέσματα. Αυτό ωστόσο είναι κάτι που δεν επιτυγχάνεται εύκολα, καθώς προκύπτουν συχνά περιορισμοί καθώς διεξάγεται η έρευνα. Στη παρούσα έρευνα, ως πρώτος περιορισμός καταδεικνύεται ο μικρός αριθμός του δείγματος (50 εκπαιδευτικοί). Αν ο αριθμός αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μεγαλύτερος τα συμπεράσματα θα ήταν ασφαλέστερα καθώς το δείγμα θα ήταν πιο αντιπροσωπευτικό σε σχέση με τον πληθυσμό. Επίσης, το δείγμα συλλέχθηκε από έναν μόνο Νομό και όχι από όλη την επικράτεια κάτι που ελαχιστοποιεί τη δυνατότητα να γενικευτούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα. Περιορισμό επίσης αποτελεί η δυσκολία εύρεσης του δείγματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κουρασμένοι από τις αλλεπάλληλες προτάσεις για συμμετοχή σε έρευνες που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

Παρ' όλα αυτά, η παρούσα έρευνα αφήνει πεδία για περαιτέρω διερεύνηση και αυτά είναι: α) οι αντιλήψεις των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και /ή αναπηρία σχετικά με τις υποστηρικτικές δομές όπως η ΕΔΕΑΥ, β) οι αντιλήψεις των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και /ή αναπηρία σχετικά με τη

συνδυαστική λειτουργία της σχολικής ηγεσίας και των υποστηρικτικών φορέων στον τομέα της ψυχικής ενδυνάμωσης των παιδιών τους και γ) οι αντιλήψεις των μαθητών τόσο για τις υποστηρικτικές (ΕΔΕΑΥ), όσο και τις αντισταθμιστικές (π.χ. Τμήμα Ένταξης) δομές που λειτουργούν μέσα στις σχολικές μονάδες καθώς και για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματική λειτουργία τους.

Επίλογος

Στην παρούσα έρευνα, αναλύθηκαν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης εξετάστηκε εάν υπάρχει ομοιομορφία στην άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συσχέτιση ηγεσίας και ανθεκτικότητας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις, φαίνεται να είναι εξοικειωμένοι με τις παραμέτρους τόσο της αποτελεσματικής ηγεσίας, αλλά και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων υπήρξε σύμφωνο με όλες τις ερωτήσεις, γεγονός που μας δείχνει ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία, σε συνεργασία με υποστηρικτικούς φορείς, αποτελεί καίριας σημασίας εργαλείο για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων, το ενιαίο πλαίσιο της ΕΔΕΑΥ μαζί με τη σχολική ηγεσία πρέπει να λειτουργήσει κατάλληλα, έτσι ώστε να προστατεύσει την ψυχοσύνθεση των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να λειτουργήσει, όμως εύρυθμα αυτό το υποστηρικτικό πλαίσιο, θα πρέπει σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ερωτηθέντων να υπάρχει και άμεση συνεργασία από το οικογενειακό περιβάλλον, η οποία όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιάζει να υπολειτουργεί στις τρέχουσες συνθήκες. Ενδεχομένως, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στη δημιουργία ισχυρότερων δεσμών ανάμεσα στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο, μαζί με τους υποστηρικτικούς φορείς, ώστε να ευνοηθεί το μαθητικό περιβάλλον.

Παράρτημα Α

Εργαλεία

A.1 Το Εργαλείο της Έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρατίθεται το εργαλείο με το οποίο διεξήχθη η έρευνα. Το εργαλείο απαρτίζεται από μία εισαγωγική επιστολή και το κύριο μέρος, αυτό των ερωτήσεων διαβάθμισης.

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητέ συνάδελφε/ισσα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο δίνεται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Κύπρου και αποτελεί το βασικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων για την έρευνα που πραγματοποιώ. Η έρευνά μου έχει σκοπό να διερευνήσει την επίδραση της ηγεσίας στην ενδυνάμωση των μαθητών με αναπηρία και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνάρτηση με την ενίσχυση των οικογενειών των μαθητών αυτών από τις ΕΔΕΑΥ (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Το ερωτηματολόγιο είναι προαιρετικό, ανώνυμο και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς και την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τον χρόνο που θα αφιερώσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς και για την ευκαιρία που θα μου δώσετε, συμπληρώνοντάς το, να ολοκληρώσω με επιτυχία τα καθήκοντα που ορίζονται από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχω. Στην περίπτωση που θέλετε να σας γνωστοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, σημειώστε τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού σας ταχυδρομείου.....

ή επικοινωνήστε στο τηλέφωνο 6970206124.

Με εκτίμηση,

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Παρακαλώ να σημειώσετε Χ στην απαντήσεις που σας ταιριάζουν:

1.ΦΥΛΟ

ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΑΝΔΡΑΣ	

2.ΗΛΙΚΙΑ

<u>Έως 30</u>	
<u>31 έως 40</u>	
<u>41 έως 50</u>	
<u>51 έως 60</u>	

3. ΣΠΟΥΔΕΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ	
ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	
ΑΛΛΟ	

4.ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ (συμπληρώστε τον αριθμό)

--

5.Γνωρίζεται την ύπαρξη των ΕΔΕΑΥ(Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης);

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

6.Υπάρχει στο σχολείο που υπηρετείται ΕΔΕΑΥ(Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης);

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

7.Έχετε συνεργαστεί ως εκπαιδευτικός με την ΕΔΕΑΥ του σχολείου σας για να αντιμετωπίσετε προβλήματα που παρουσιάζονται σε μαθητές σας;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

8. Αν ΝΑΙ, δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις, με το να επιλέξετε το ένα από το έξι αριθμητικά σύμβολα που υπάρχουν, των οποίων η αντιστοιχία με το βαθμό συμφωνίας έχει ως ακολούθως:

Η ΕΔΕΑΥ υπήρξε βοηθητική ως προς την εξέλιξη του μαθητή	
1.Καθόλου	
2.Πολύ λίγο	
3.Λίγο	
4.Αρκετά	
5.Πολύ	
6. Πάρα πολύ	
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ	
Η ΕΔΕΑΥ υπήρξε συνεργάσιμη ως προς την επαφή με άλλους φορείς	

1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		
3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Η ΕΔΕΑΥ υπήρξε πρόθυμη ως προς τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό		
1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		
3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Η ΕΔΕΑΥ υπήρξε υποστηρικτική ως προς το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή		
1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		
3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Η ΕΔΕΑΥ υπήρξε συνεπικουρούμενη από τη σχολική ηγεσία		

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

9. Σας είναι οικείοι οι όροι αποτελεσματική ηγεσία και ψυχική ανθεκτικότητα;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

10. Αν ΝΑΙ, δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις, με το να επιλέξετε το ένα από το έξι αριθμητικά σύμβολα που υπάρχουν, των οποίων η αντιστοιχία με το βαθμό συμφωνίας έχει ως ακολούθως:

Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που θεσπίζει προτεραιότητες	
1.Καθόλου	
2.Πολύ λίγο	
3.Λίγο	
4.Αρκετά	
5.Πολύ	
6. Πάρα πολύ	
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ	
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που επιφέρει θετικές αλλαγές	
1.Καθόλου	
2.Πολύ λίγο	
3.Λίγο	

4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που επιλύει προβλήματα		
1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		
3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που συνεργάζεται με τους φορείς που εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα		
1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		
3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που νοιάζεται για την πρόοδο των μαθητών		
1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		

3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή στρατηγικών με σκοπό την αποτελεσματικότερη μάθηση		
1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		
3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που διαθέτει μετασχηματιστικές ικανότητες		
1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		
3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν στρατηγικές που θα βελτιώσουν τη διαδικασία της μάθησης		

1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		
3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που διαθέτει επαγγελματική πληρότητα διδακτική και διοικητική		
1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		
3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		
Αποτελεσματική Ηγεσία θεωρείται αυτή που δημιουργεί όραμα		
1.Καθόλου		
2.Πολύ λίγο		
3.Λίγο		
4.Αρκετά		
5.Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ		

<p>Η ψυχική ανθεκτικότητα συγκαταλέγεται στις εγγενείς ανθρώπινες ικανότητες</p> <table border="1"> <tr><td>1.Καθόλου</td></tr> <tr><td>2.Πολύ λίγο</td></tr> <tr><td>3.Λίγο</td></tr> <tr><td>4.Αρκετά</td></tr> <tr><td>5.Πολύ</td></tr> <tr><td>6. Πάρα πολύ</td></tr> <tr><td>7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ</td></tr> </table>	1.Καθόλου	2.Πολύ λίγο	3.Λίγο	4.Αρκετά	5.Πολύ	6. Πάρα πολύ	7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ	
1.Καθόλου								
2.Πολύ λίγο								
3.Λίγο								
4.Αρκετά								
5.Πολύ								
6. Πάρα πολύ								
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ								
<p>Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν ταυτίζεται με την ικανότητα διαφυγής από το «δύσκολο» περιβάλλον</p> <table border="1"> <tr><td>1.Καθόλου</td></tr> <tr><td>2.Πολύ λίγο</td></tr> <tr><td>3.Λίγο</td></tr> <tr><td>4.Αρκετά</td></tr> <tr><td>5.Πολύ</td></tr> <tr><td>6. Πάρα πολύ</td></tr> <tr><td>7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ</td></tr> </table>	1.Καθόλου	2.Πολύ λίγο	3.Λίγο	4.Αρκετά	5.Πολύ	6. Πάρα πολύ	7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ	
1.Καθόλου								
2.Πολύ λίγο								
3.Λίγο								
4.Αρκετά								
5.Πολύ								
6. Πάρα πολύ								
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ								
<p>Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο προσαρμόζεται θετικά στο αντίξοο περιβάλλον</p> <table border="1"> <tr><td>1.Καθόλου</td></tr> <tr><td>2.Πολύ λίγο</td></tr> <tr><td>3.Λίγο</td></tr> <tr><td>4.Αρκετά</td></tr> <tr><td>5.Πολύ</td></tr> </table>	1.Καθόλου	2.Πολύ λίγο	3.Λίγο	4.Αρκετά	5.Πολύ			
1.Καθόλου								
2.Πολύ λίγο								
3.Λίγο								
4.Αρκετά								
5.Πολύ								

6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω / Δεν απαντώ		
Η ψυχική ανθεκτικότητα ενδυναμώνεται με τη λήψη επιλεγμένων στρατηγικών (π.χ. περιορισμό στρεσογόνων καταστάσεων)		
1. Καθόλου		
2. Πολύ λίγο		
3. Λίγο		
4. Αρκετά		
5. Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω / Δεν απαντώ		
Η ψυχική ανθεκτικότητα Αυξομειώνεται ανάλογα με τις αλλαγές του περιβάλλοντος σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά		
1. Καθόλου		
2. Πολύ λίγο		
3. Λίγο		
4. Αρκετά		
5. Πολύ		
6. Πάρα πολύ		
7. Δεν ξέρω / Δεν απαντώ		

Δεύτερο Μέρος

Δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας σε καθεμιά από τις παρακάτω δηλώσεις, με το να επιλέξετε το ένα από το έξι αριθμητικά σύμβολα που υπάρχουν, των οποίων η αντιστοιχία με το βαθμό συμφωνίας έχει ως ακολούθως:

11. Η σχολική ηγεσία επιδρά στην ανάπτυξη ενισχυτικού περιβάλλοντος για τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες

1. Καθόλου

2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

12.Η σχολική ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ γονέων και σχολείου

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

13.Η σχολική ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ γονέων και σχολείου και κοινωνικών και εκπαιδευτικών φορέων (ΟΚΑΝΑ, ΠΡΟΝΟΙΑ, ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ)

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

14. Η σχολική ηγεσία δύναται να επιτύχει την αποτελεσματική σύζευξη μεταξύ οικογένειας και φορέων που λειτουργούν υποστηρικτικά στους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6.Πάρα πολύ
7.Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

15.Η εύρυθμη λειτουργία της ΕΔΕΑΥ σε μια σχολική μονάδα προϋποθέτει την ενίσχυση και την υποστήριξη της ηγεσίας του σχολείου.

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

16. Η αποτελεσματική ηγεσία, κινητοποιώντας εκπαιδευτικούς και φορείς μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε μια «ανθεκτική κοινότητα» για όλους τους μαθητές

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ

6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

17. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δύναται να επιφέρει θετικές αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της σχολικής μονάδας

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

18. Η αποτελεσματική ηγεσία με τη στάση της και τους χειρισμούς της (αποδοχή, παραίνεση, θετική ενίσχυση, ενσυναίσθηση) επιδρά στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών μιας σχολικής μονάδας

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

19. Η αποτελεσματική ηγεσία ακολουθώντας επιλεγμένες πρακτικές (συνεργασία με φορείς, όπως ΟΚΑΝΑ, ΕΔΕΑΥ) μπορεί να επιδράσει στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών μιας σχολικής μονάδας, που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο

3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

20.Οι οικογένειες των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες επιζητούν τη συνεργασία του σχολείου με τους φορείς που δρουν υποστηρικτικά στις ανάγκες των παιδιών τους

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6.Πάρα πολύ
7.Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

21.Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αποδέχεται την δομή των ΕΔΕΑΥ, όταν η λειτουργία της ενισχύεται και υποστηρίζεται από τη σχολική ηγεσία

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

22. Η στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες από τις ΕΔΕΑΥ σε συνδυασμό με την υποστηρικτική στάση της σχολικής ηγεσίας (ενεργοποίηση φορέων, εκπαιδευτικού προσωπικού), αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην ψυχική ενδυνάμωση τους

1.Καθόλου
2.Πολύ λίγο
3.Λίγο
4.Αρκετά
5.Πολύ
6. Πάρα πολύ
7. Δεν ξέρω /Δεν απαντώ

Σας ευχαριστώ για τη διάθεση του χρόνου σας!

Βιβλιογραφία

Ainscow, M.(1997).Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24, 3-6.

Antonakis, J., Avolio B.J.and Sivasubramaniam, N. (2003).Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire, *The Leadership Quarterly*, 14, 261- 295.

Αποστολίδου, Μ. (2015). Οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες: οι επιπτώσεις της γέννησης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στο ζευγάρι και η συμβολή του κράτους πρόνοιας. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Avolio, B.J. and Bass, B.M. (1995).Individual Consideration viewed at multiple levels of analysis: a multi - level framework for examining the diffusion of Transformational Leadership, *Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218.

Avramidis, E., Bayliss,P., Burden, R., (2000).Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.

Ashford, J., LeCroy, C. W. & Lortie, K. L. (2006). *Human behavior in the social environment: A multidimensional perspective*. (3rd ed.). Belmont, CA:Thompson.

Barbados (2009). Bouncing back: How can resilience be promoted in vulnerable children and young people? London: Barbados.

Bass B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School*. Routledge.

Beckman, P. (1991). Comparison of mothers' and fathers' perceptions of the effect of young children with and without disabilities. *American Journal of Mental Retardation*,95, 585-595.

Befring,E.(1999).The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education*, 18, 182-7.

Benard,B.(2001).Fostering resiliency in Kids: *Protective factors in family, school and community*. Portland,OR:Northwest, Regional, Educational,Laboratory.

Bernard, B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*. San Francisco, CA: WestEd Regional Educational Laboratory.

Βλαχόπουλος, Λ. (2015α).*Οδηγός για ψυχολογικές υπηρεσίες στο σχολείο (Οδηγός για σχολικούς ψυχολόγους σε σχολικά δίκτυα (ΣΔΕΥ), αλλά και γενικότερα στην σύγχρονη Γενική & Ειδική Αγωγή*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Βλαχόπουλος, Λ. (2015β). *Οδηγός εξατομικευμένου προγράμματος οικογενειακής υποστήριξης. Οδηγός ΕΕΠ & συμμετοχή / συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Boyatzis, R., Coleman, D. Mc Kee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bryman, A. (1996). *Leadership in organizations*. Handbook of organization Studies. London: Sage.

Bubolz, M. & Whiren, A.P. (1984). The family of the handicapped. An ecological model for policy and practice. *Family Relations*, 33, 5-12.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T. (2008).*Leadership and Management Development in Education*. Sage.

Γαλάνης, Π.(2012). Χρησιμοποιώντας το κατάλληλο ερωτηματολόγιο στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*,29 (6), 744-755.

Γιάγκου, Γ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, σ. 152-163.

Γόγολα, Α. (2016). Κατανεμημένη ηγεσία: Ο ρόλος της στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό οργανισμό. Μεταπτυχιακή εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Cameron-Bandler, L. (1986). Know How: Guided Programs for Inventing Your Own Best Future. Futurepace.

Carey, W.B.(1982). Clinical applications of infant temperament questionnaire. *Pediatrics*, 81, 823-828.

Cefai, C. (2011). A framework for the promotion of social and emotional wellbeing in primary schools. In R. Shute et al. (editors) *International perspectives on mental health and wellbeing in education*. Australia: Shannon Research Press.

Chess, S. & Thomas, A. (1984). *Origins and Evolution of Behavior. Disorders from Infancy to early Adult life*. New York: Brunner/Mazel.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Connell, J. P., Spencer, M.B. & Aber, J.L.(1994). Educational risk and resilience in African-American youth: context, self, action, and outcomes in school. *Child Dev.*, 65(2), 493-506.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Δαλακούρα, Α. (2012). Θεωρίες Ηγεσίας.

http://www.icbs.gr/innet/UsersFiles/students/tutor_notes/postgraduate/Stage_1/Dalაკουρα/2011-2012/Leadership%20theories%20%5BCompatibility%20Mode%5D.pdf

Πρόσβαση: 15/3/2018.

Δελλασούδας, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ιδιωτική Έκδοση.

Dale, N. (2000). Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Έλλην.

- Day, C. & Harris, A. (1998). Effective school leadership. National College for School Leadership.<http://www.ncsl.org.uk/publications/publications-az.cfm>. Πρόσβαση: 19/05/2018.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001a). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39-56.
- Day, C, Harris, A. & Hadfield, M. (2001b). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: a multi-perspective study of effective school leader, *School Leadership & Management*, 21 (1), 19-42.
- Day, C., Sammons P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood K., Gu. Q., & Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.
- Deluga, R. J. (1998). Βαθμολογίες ποιότητας και αποτελεσματικότητας του Leader-Member Exchange: Ο ρόλος της ομοιότητας της συνείδησης υποκειμένου / εποπτεύουσας. *Διοίκηση ομάδας και οργάνωσης*, 23 (2), 189-216.
- Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dumont, M. & Provost, M.A (1999). Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363
- Dyson, L. (1996). The Experiences of Families of children with Learning Disabilities: Parental Stress, Family Functioning, and Sibling Self-Concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 280-286.
- Eakes, G.(1995. Chronic Sorrow. In Middle range theoriew: Application to nearsing research. In S.J. Peterson & T.S. Bredow (Eds), 96-107.Filladelphia:Lippincott.

- Earley, P. & Weindling, D, (2004). *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education, 124*(1), 43-38.
- Evans, D., Townsend, B.L., Duchnowski, A., & Hocutt, A. (1996). Addressing the challenges of inclusion of children with disabilities. *Teacher Education and Special Education, 19*, 180-91.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools *Psychology in the Schools, 48* (7), 649-651.
- Felsman, J.K. & Vaillant, G.E. (1987). Resilient children as adults: A 40-year study. In E.J. Antony & B.J. Cohler (Eds), *The invulnerable child*, 289-31. New York: Guilford Press.
- Ferguson, P. M. (2002). A place in the family: A historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *The Journal of Special Education, 36*, 124-130.
- Fergusson, D.M & Horwood, L.J,(2003). Resilience to childhood adversity: Results of a 21 year study. In: *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, ed. Suniya S Luthar, pp.130- 155.Cambridge University Press.
- Flouris, G. (1995). Greece: The image of Europe in the curriculum of the Greek elementary school. In: *Educating European Citizens: Citizenship Values*. London: Gordon Bell.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research, 43*(3), 235-245.
- Fraser, M. W. & Galinsky, M. (1997). Toward a resilience based model of practice. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*, 265-276. Washington, DC: NASW Press.
- Fraser, M. W., & Fraser, M. W. (Ed.) (1997). *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*. (1st ed.) Washington, DC: NASW Press.
- Fraser, M. W. (2004). The Ecology of Childhood: A Multisystemic Perspective. In M.W.

Fraser (Ed.), Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective, (pp.1-12). Washington, DC: NAWA Press.

Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294- 309.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (1992a). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. (1992b). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press and OISE Press.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-22.

Forsyth, D. R. (2009). *Group Dynamics*. Wadsworth Cengage learning.

Foster, W. (1989). Towards a Critical Practice of Leadership. In J. Smyth (ed) *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London: The Falmer Press.

Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York, London: McGraw-Hill.

Ζαβλανός, Μ.(1998). Μανατζμεντ. Έλλην

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών, Κριτική, Αθήνα.

Ζαφειρίου, Γ. (2003) Σημειώσεις από μάθημα Μέθοδοι Έρευνας. Σίνδος: Α.Τ.Ε.Ι.Θ.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996) *Οι Ανάπηροι και οι Εκπαίδευσή τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (Επιμ.), Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, τόμος Β' (σσ. 9-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Garmezy, N. (1991). Resilience and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated with Poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.

- Gold, A. & Evans, J. (1998). *Reflecting on School Manager*. London : Falmer Press
- Goleman, D. (2000) Leadership that gets results. *Harvard Review*, 78 – 90.
- Grace, J.(1995). *School Leadership*. London: Falmer Press.
- Gill, J. & Johnson, P. (2010). *Research Methods for Managers* (4th Edition Edn.). London: Sage Publications Ltd.
- Hanson, M. J. & Lynch, E.W. (2004). *Understanding families: approaches to diversity, disability and risk*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., Chapman, C., (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. (2004). Teacher leadership and distributed leadership: An exploration of literature, *Leading and managing*, 10 (2), 1-9.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). *Distributed leadership and organisational change: Reviewing the evidence*. Journal of Educational Change.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*, Oxon: Routledge.
- Hay, J. (1993). Creating Community: the Task of Leadership. *Leadership and Organisation Development Journal*, 14.
- Hay, I. M. (2006). Leadership of stability and leadership of volatility: transactional and transformational leadership compared. *Academic Leadership*, 4(4).
- Heath S.B. & McLaughlin, M. (1993). *Identity and inner city youth: Beyond ethnicity and gender*. New York: College Press.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Heward, W.L. (2009). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.

Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds). *Effective Leadership for School Improvement*. New York: Routledge.

Hornby G. (1994). *Counseling in child disability. Skills for working with parents*. London: Chapman and Hall.

House, R. & Aditya, R. (1997). The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis? *Journal of Management*, 23 (3), 409-473

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. New York: Routledge Falmer.

Horning L. & Gordon Rouse, K. (2002). Resilience in Preschoolers and toddlers from Low - Income Families. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 155.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2005). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. (Seventh Edition) New York: McGraw-Hill

Huber, S. (2004). Washington, New Jersey, California USA: extensive qualification programs and along history of school leader preparation. In S. Huber (ed.), *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of development Programs in 15 Countries*. London: RoutledgeFalmer.

Huber, S. G. (2004b). School leadership and leadership development. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.

Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη: Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Γρηγόρης

Θεοφιλίδης Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση

Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Γρηγόρης.

Schoon, I., Bartley, M. (2008) The role of human capability and resilience. *The Psychologist*, 21 (1), 24-27.

Schorr, L. (1998), *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. New York: Anchor Books

Seligman, E. (1982). The half-alive ones. *Journal of Analytical Psychology*, 27, 1-20.

Sloper, P. & Turner, S. (1991). *Adaption and Help Seeking in Families of Children with Physical Disabilities*. Report to the Department of health. Manchester: Hester Adrian Research Centre, University of Manchester.

Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Swain, J. and French, S. (2000). Towards an affirmative model of disability. *Disability and Society*, 15(4), 569-582.

Τσοπάνογλου Α. (2010). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτιση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro- level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36 (4), 385-398.

Καβούρη Π. (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*. Εκδόσεις: Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Καζάκου, Χ. (2009). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η σχέση τους με τον εργασιακό χώρο*. Πτυχιακή Εργασία. ΤΕΙ Καβάλας.

Κεραμάρη, Ε. (2017). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Kerr, L., Sutherland, L. & Wilson, I.(1994). *A special Partnership with children in Scotland*. Edinburg: HMSO.

- Κοντοπούλου, Μ.(1998). Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της Προσχολικής Αγωγής. Στο *Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.1.1.Ζ.1.2*. Θεσσαλονίκη.
- Kotter, J. P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα: Κριτική.
- Kourkoutas, E. & Caldin, R. (2012). Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και Σχολική Ένταξη. Αθήνα: Πεδίο
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage Publications.
- Kübler-Ross, E. (1997). *Questions and answers on death and dying. A companion volume on death and dying*. Touchstone.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κωνσταντίνου Α. (2005). Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου. Λευκωσία: Καντζηλάρη.
- Κωτσίκης, Β. (1998). *Εκπαιδευτικά Συστήματα. Οργάνωση και Διοίκηση: Συστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις "Έλλην".
- Λίλτση, Π.(2013). Διερεύνηση της αντιλαμβανόμενης ευτυχίας μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών του Ν. Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Λούη, Κ. & Χατζηγεωργίου, Ε. (2009). Οι διαστάσεις και οι πτυχές της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο και ένα προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης στα κυπριακά σχολεία μέσης εκπαίδευσης. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, (11), 14-20.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D J (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*. 52, 309-339.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In Murphy and K.S. Louis (Eds), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*, 45-72. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). What we know about successful school leadership. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University.

Lord, R.G, DeVader C.L, & Alliger G. M. (1986). A meta- analysis of the relation between personality traits and leadership perception: An application of validity generalization procedures, *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 402-410.

Luterman, D. (1987). *Deafness in the Family*. Cornell University.

Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000).The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Luthar, S. & Zelazo, L. B. (2000). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-550). New York: Cambridge University Press.

Luthar, S. and Zelazo, L.B., 2000, "Research on resilience: An integrative review," In S. S.

Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-550). New York: Cambridge University Press.

Luthar, S. S. (1991).Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600–616.

Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000).The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd edition, pp. 739-795). New York: Wiley.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology Vol.4*. New York: Wiley.

Μαργαρίτη, Μ. (2008). Η οικογένεια και το περιβάλλον. Στο ΕΠΕΑΕΚ, Πρόσβαση –Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα, 5-35. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Matsagouras, E. & Riding S. (1996).The rating of educational aims by Greek and English student teachers, *Mediterranean. Journal of Educational Studies*, 7(2), 93-115.

Μανωλάκος, Η. Π. (2009). *Επιμορφωτικές προτάσεις από εκπαιδευτικούς της πράξης προς εκπαιδευτικούς της τάξης*. Πειραιάς: Προκόπης Μανωλάκος.

Masten, A.S. (1987). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. In: D. Cicchetti (Ed.), *Rochester symposium on developmental psychopathology, 1*, 261-294. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*(4), 425-444.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects. In M. Wang, & E. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects*, 3-25. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist, 53*, 205-220.

Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.

Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220.

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56* (3), 227-238.

Masten, A. & Reed, M.-G.J.(2002). Resilience in development. In: C.R. Snyder & S.J Lopez (Eds). *Handbook of positive psychology*, 74-88. Oxford: Oxford University Press.

Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy and Practice. In S. S. Luthar (Eds.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 1-26). New York: Cambridge University Press.

Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506.

Maxwell John C. (2007). *Developing the leader within you*. Τίνασσε : Thomas Nelson

McCroskey, J. C., Prichard, S. V., & Arnold, W. E. (1967-1968). Attitude intensity and the neutral point on semantic differential scales. *Public Opinion Quarterly*, 31(4), 642-645

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(3), 130-140.

Mc Ewan, K. E. (2003). 10 Traits of highly effective principals. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

McNeill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2003). *Beyond instructional leadership: Towards pedagogic leadership*, Παρουσίαση στο Ετήσιο Συνέδριο του Australian Association for Research in Education, Auckland.

Mercer, C.(1996).Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings. *Remedial and Special Education*, 17, 226-236.

Menon-Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership.*Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement*.

Mitchell, J. C. (1983). Case and Situation analysis. *Sociological Review*, 31(2), 187-211.

Μιχιώτης, Σ. & Καμπούρη Μ. (2007). *Δύο επίκαιροι τύποι ηγεσίας: η ηγεσία που υπηρετεί και που μεταμορφώνει*. Απόσπασμα από εκπαιδευτικό υλικό που εκδόθηκε από το ΙΝΕΠ του ΕΚΔΔΑ.

Morales, E.E. (2018).Academic resilience in retrospect: Following up a decade later. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7(3), 228-248.

Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 32-37). London: The Open University.

Moser, C., & Kalton, G. (1979). *Survey methods in social investigation* (2nd ed.). Aldershot: Gower.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2006). Το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και του εφήβου: Σύντομη ανασκόπηση. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8, 9-22.

Μπάλτας, (2012). Βασικές Αρχές Μέτρησης: Κλίμακες Μέτρησης, Είδη Ερωτήσεων σε Δημοσκοπήσεις (Surveys).

<http://www.technowatch.aueb.gr/includes/download2.asp?file=P> Πρόσβαση: 12/11/2017.

Μπινιάρη, Α. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουσκάλια, Α. (1993). Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και οι Γονείς τους. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Mumford, M.D., Zaccaro, S. J., Harding, F.D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E.A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems, *Leadership quarterly*, 11, 11-35.

Nesheiwat, K.N. & Brandwein, D. (2011). Factors related to resilience in preschool and kindergarten students. *Child Welfare*, 90(1), 7-24.

Νικόδημος, Σ. (1999). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου παιδαγωγικής Εταιρείας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 41-45.

Νικολαΐδης Ν. (2015). Η επίδραση της προσωπικότητας του αποτελεσματικού ηγέτη στις επιχειρηματικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Nikolarazi, M. (1997). Exploring parents' and teachers' perceptions of deaf children in Greece. Unpublished PhD thesis. School of Education, University of Birmingham. Birmingham.

Νόμος 1143/1981 - ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981. Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2101 - ΦΕΚ 192Α/1992. Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα τον παιδιού.

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).

Νόμος 4074/2012 - ΦΕΚ 88 Α/2012. Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική* / επιμ. Γ. Καραγιάνη. Αθήνα: Επίκεντρο.

Orpeinheim, A.N. (1986). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Gower.

Olshansky, S. (1962). Chronic sorrow: A response to having a mentally defective 93 child. *Social Casework*, 43, 190-193.

Παπαβασιλείου - Πυργιωτάκη, Χ. (2007). Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο: ιστορική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαδάτου, Δ. (1999). Ο άρρωστος που πεθαίνει και το άμεσο περιβάλλον του. Στο Δ. Παπαδάτου & Φ. Αναγνωστόπουλος (Επ.), 135-174. *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαδόπουλος, Ν. (2005). Λεξικό της Ψυχολογίας. Σύγχρονη Εκδοτική.

- Παρασκευόπουλος Ι. (1999). *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pearl, R. A. (1982). LD children's attributions for success and failure: A replication with a labeled learning disabled sample. *Learning Disability Quarterly*, 5, 173 – 176.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α (2001). *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Α': *Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Β': *Νοητική Υστέρηση. Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Partington, J. & Wragg, T. (1989). *Schools and parents*. London : Cassell.
- Popper, K.R. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Potter J. (1996) Discourse Analysis & Constructionist Approach: theoretical background. In: J Richardson (Ed). *Handbook of Qualitative Research Methods*. Leicester: BPS Books.
- Portin, B., S. (1999). *Manifestation on Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity?* Παρουσίαση στο Annual Meeting of the University Council for Educational Administration Μινεάπολη.
- Reyes, J.A. & Elias, M.J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.
- Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. *Gist Education and Learning Research Journal*, 11, 63-78.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: J. Rolf, A.S.Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, & A.S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, 181-214. New York: Cambridge University Press.

Rutter, M., Roy, P- & Krepper, J. (1998). Institutional care as risk factor for inattention/over activity, 417- 430. In: *Hyperactivity and Attention Disorders of Childhood*. Cambridge University press.

Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention*, 651-682. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M. B. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002.

Journal of school psychology, 40(6), 451- 475.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24 (2), 335-344.

Σαΐτης, Χ.(2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and bacon.

Seligman, M. & Darling, R. B. (1981). *Ordinary families special children*. New York: Guilford press.

Schorr, L. (1998), *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. New York: Anchor Books.

Schyns, B., & Meindl, J. R. (2005). *Implicit leadership theories: Essays and explorations*. Information Age Publishing.

Shastri, P.C. (2013), Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian J Psychiatry*, 55 (3), 224-34.

Southworth, G. (2005). Learning-centered leadership. In: B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership*, 75-92. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.

Stainback, W. & Stainback, S. (1990). Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25., 35-71.

Swain, J. & French, S. (2000) Towards an affirmative model of disability. *Disability and Society*, 15(4), 569-582.

Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from A Ten Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.

Theron, L., Liebenberg, L. & Malindi, M. (2014). When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 35 (3), 253-265.

The Warnock Report (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

Telzrow, C.F., McNamara K. & Hollinger, C. L. (2000). Fidelity of problem-solving implementation and relationship to student performance. *School Psychology Review*, 29, 443-461.

Tempski P, Santos IS, Mayer FB, Enns SC, Perotta B, Paro HBMS, et al. (2015) Relationship among Medical Student Resilience, Educational Environment and Quality of Life. *PLoS ONE* 10(6): e0131535. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131535>

Τσιαντής, Γ. (1996). Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας (τεύχος Β). Αθήνα.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.

Τσιναρέλης, Γ. (2005). Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης. http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1084&bitstream=1084_01#page/1/mode/1up. Πρόσβαση: 15-4-2018.

Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 243-266, New York, NY, US: Cambridge University Press.

Yukl, G. (2002). Power and influence. In *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *Eur. J. of Special Needs Education*, 18, (1), 17-35.

Φραγγογιάννη, Μ. Ε. (2016). Η επίδραση παιδιού με ειδικές ανάγκες εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχέση των γονέων του. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Χατζηγιαννάκου, Α., Τζιόγκουρος, Χ. & Ιωάννου, Χ. (2008). Γονείς ανάπηρων παιδιών: Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι καθημερινές προκλήσεις. Στο Ε. Φτιάκα, Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας, 217-241. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (επιμ.) (2006). *Το σχολείο στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Χρηστάκης, Κ. (1991). Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. *Σχολείο και Ζωή*, 10, 320-329.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Εμπειρική μελέτη. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Wallace, M. (2001). Sharing leadership of school through teamwork: A justifiable risk? *Educational Management and Administration*, 29, (2), 153-67.

- Walker, J. (1987). *Educative Leadership for Curriculum Development: A Pragmatic and Holistic Approach*. In J. Walker (Ed.), *Educative Leadership for Curriculum Development*, *Educative Leadership Monograph Series No. 2*, ACT Schools Authority. Canberra.
- Wasserberg, M. (1999). *Creating the vision and make it happen*. In H. Tomlinson , H. Gunter and P. Smith (Eds), *Living headship: Voices, values and vision*. London: Chapman.
- Webb, P.T., Neumann, M. & Jones, C.L. (2004). *Politics, school improvement and social justice: a triadic model of teacher leadership*. *The Educational Forum*, 68 (3), 254-262.
- Werner, E.E. & Smith, R.S.(1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bammister, Cox.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E. (2000) *Protective factors and individual resilience*. In: Shonkoff JP, Meisels SJ, editors. *Handbook of early childhood intervention*, 2nd ed., 115–132. New York: Cambridge.
- Weis, L. & Fine, M. (1993). *Beyond silenced voices: lass, race and gender in United States schools*. Albany: State University New York Press.
- Williams, P. D., (2002). *Interrelationship among variables affecting well siblings and mothers in families of children with a chronic illness or disability*. *Journal of Behavioral Medicine*, 25(5), 411-424.
- Wikler, L. (1981). *Chronic stresses in families of mentally retarded children*. *Family Relations*, 30, 281–288.