

## «Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ειδικής αγωγής»

**Μούτσιου Αικατερίνη**

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.*

Σπάρτη 2022

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπουσα: Ουρανία Βρόντου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
2. Μέλος: Ευθαλία Χατζηγιάννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
3. Μέλος: Πηνελόπη Αθανασοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

**Copyright © Αικατερίνη Μούτσιου, 2022.**

***Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.***

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον/τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον/τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

## **Ευχαριστίες**

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και για το Π.Μ.Σ. «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών δραστηριοτήτων για άτομα με αναπηρίες (Α.με.Α.)»

Αρχικά θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Κα. Βρόντου Ουρανία, διότι χωρίς την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και εξαιρετική συνεργασία της, η ολοκλήρωση αυτής της διατριβής δε θα ήταν εφικτή.

Εν συνεχεία παράλειψή μου, θα ήταν να μην ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού αυτού Προγράμματος για τους νέους ορίζοντες γνώσης που άνοιξαν με την συμβολή τους.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ τους γονείς μου, καθώς και την αδερφή μου Μαρία που όλο αυτό το διάστημα ήταν αρωγοί στα νέα μονοπάτια που επέλεξα να ακολουθήσω.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής» Αικατερίνη Μούτσιου.

(Με την επίβλεψη της κ. Ουρανία Βρόντου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια)

Η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ένα ζήτημα μείζονος ενδιαφέροντος, καθώς καλείται να ανταποκριθεί στους σκοπούς μιας πολυμορφικής κοινωνίας και παράλληλα να ακολουθήσει τα ευρωπαϊκά μοντέλα της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και να ανταποκριθεί σε διαρκώς μεταβαλλόμενους σκοπούς. Η προσέγγιση του θέματος γίνεται υπό το πρίσμα πως η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη των δυνατών και των αδύνατων σημείων της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων ειδικής αγωγής στην Ελλάδα σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και σε σχέση με τις απαιτήσεις του ευρωπαϊκού μοντέλου της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η μελέτη ακολουθεί τη μεθοδολογία της βιβλιογραφικής επισκόπησης μέσω της διερεύνησης, κριτικής ανάλυσης, σύγκρισης και ανάδειξης σημαντικών πληροφοριών. Επιπλέον, επικεντρώνεται στο πρόσωπο του Διευθυντή, ο οποίος αποτελεί το εκτελεστικό όργανο της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ωστόσο και ο ρόλος του Διευθυντής τίθεται υπό διερεύνηση και αναζητούνται επιπλέον διαστάσεις. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εμφανίζει καθυστέρηση στην εφαρμογή των καινοτομιών και των μετασχηματισμών που προβλέπονται από τη Νέα Δημόσια Διοίκηση. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την αποκέντρωση, την ιδιωτικοποίηση, την απογραφειοκρατικοποίηση και τον εκδημοκρατισμό μέχρι και σήμερα η Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων παραμένει συγκεντρωτική, δεν έχει τεθεί ζήτημα ιδιωτικοποίησης της Διοίκησης, η γραφειοκρατία και οι πελατειακές σχέσεις συντηρούνται σε μεγάλο βαθμό, έχει όμως σημειωθεί πρόοδος σε ζητήματα εκδημοκρατισμού που αφορούν σε ίσες ευκαιρίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και σε αντικειμενικότερες και αδιάβλητες διαδικασίες αξιολόγησης και κριτήρια προσόντων. Στο τέλος της εργασίας διατυπώνονται κάποιες καλές πρακτικές που θα μπορούσαν να επιδράσουν θετικά στον μετασχηματισμό της διοίκησης

των εκπαιδευτικών οργανισμών, ώστε αυτοί να ευθυγραμμιστούν με τις ευρωπαϊκές απόψεις και τις απαιτήσεις της κοινωνίας των εκπαιδευτικών δομών.

*Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική Πολιτική, Νέα Δημόσια Διοίκηση, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Ηγεσία, Διεύθυνση.*

## ABSTRACT

“Administration of Special Education Units” Aikaterini Moutsiou.  
(Under the Supervision Mrs Ourania Vrontou, Associate Professor)

The administration of educational units is an issue of major interest for the Greek educational policy, as it is called upon to meet the objectives of a diverse society and at the same time to follow the European models of the new Public Administration and to respond to constantly changing objectives. The approach to the issue is made in the light of the fact that the administration of educational organizations is part of the wider framework of Public Administration. The purpose of this study is to highlight the strengths and weaknesses of the administration of special education units in Greece in relation to the real needs of the modern knowledge society and in relation to the requirements of the European model of the new Public Administration in the field of education policy. The study follows the methodology of literature review through study, investigation, critical analysis, comparison and highlighting important information. In addition, the study focuses on the person of the director of educational organizations, who is the executive body of the administration. However, the role of the director is being investigated and additional dimensions are being sought. Through the literature review, it emerged that the Greek education policy is lagging behind in the implementation of the innovations and transformations foreseen by The New Public Administration. In particular, with regard to decentralization, privatization, de-bureaucratization and democratization until today, the administration of educational units remains centralized, there has been no question of privatization of the administration, bureaucracy and customer relations are maintained to a large extent, but progress has been made on democratization issues concerning equal opportunities for teacher training and more objective and fair evaluation procedures and qualification criteria. At the end of this study, some good practices are formulated that could have a positive effect on the transformation of the management of educational organizations, so that they are aligned with the European imperatives and the requirements of the knowledge society.

**Keywords:** *Education Policy, New Public Administration, Special Education and Education, Leadership, Management.*



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vi</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....</b>	<b>x</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....</b>	<b>1</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Θεωρητική Βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας.....	2
1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος .....	4
1.3. Σκοπός της μελέτης.....	4
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.....</b>	<b>6</b>
<b>2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....</b>	<b>6</b>
2.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Διοίκησης.....	6
2.2 Η έννοια του «συστήματος» .....	7
2.3 Η έννοια του «περιβάλλοντος».....	8
2.4 Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού .....	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ.....</b>	<b>14</b>
<b>3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>14</b>
3.1 Στόχος της έρευνας .....	14
3.2 Μέθοδος της έρευνας .....	14
3.3 Ανάλυση δευτερογενών πηγών.....	15
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV.....</b>	<b>17</b>
<b>4. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....</b>	<b>17</b>
4.1 Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής.....	17
4.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα Ειδικής Αγωγής.....	21
4.3 Ο ρόλος των Διευθυντών στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία .....	23
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ V .....</b>	<b>27</b>
<b>5. ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....</b>	<b>27</b>



5.1 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων .....	27
5.2 Νέα Δημόσια Διοίκηση .....	30
5.3 Το μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική .....	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI.....</b>	<b>37</b>
<b>6.ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>37</b>
6.1 Συμπεράσματα .....	37
6.2 Καλές Πρακτικές .....	40
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>43</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....</b>	<b>57</b>
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση .....	57

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑμεΑ	Άτομα με Αναπηρίες
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΝΔΔ	Νέα Δημόσια Διοίκηση
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
HRM	Human Resource Management
ΔΑΔ	Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού
Ε.Ε.Α.	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Μονάδων αποτελεί ένα μείζον ζήτημα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ειδικά σε ζητήματα λειτουργίας και ηγεσίας. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται στις εκπαιδευτικές μονάδες της Ελλάδας αρκετά λειτουργικά προβλήματα τα οποία συχνά αποδίδονται στην έλλειψη επιστημονικού υποβάθρου της διοίκησης, στο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Σύμφωνα με τα δεδομένα πολλών διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ, διαπιστώνεται ότι η Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων ασκείται κατά βάση εμπειρικά, χωρίς προηγούμενη κατάρτιση επάνω σε διοικητικές αρμοδιότητες. Τα ζητήματα αυτά γίνονται ακόμα πιο αισθητά όταν αντιπαραβληθούν με τα ευρωπαϊκά μοντέλα Δημόσιας Διοίκησης και Διαχείρισης σχολικών μονάδων, όπου οι στόχοι και οι προϋποθέσεις διαφοροποιούνται σημαντικά από το ελληνικό πλαίσιο. Από διοικητικής οπτικής, η ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής διοίκησης συνδέεται άρρηκτα με την οικονομική αξία της εκπαίδευσης και την κατανόηση των βασικών αρχών της διοικητικής επιστήμης. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες η παροχή συστηματικής και οργανωμένης εξειδίκευσης και επιμόρφωσης σε διοικητικά και διαχειριστικά ζητήματα θεωρείται υποχρεωτική, κάτι που δεν προβλέπεται ακόμα στην Ελλάδα. Συνεπώς τίθεται ζήτημα μετασχηματισμού του ελληνικού διοικητικού μοντέλου σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι μετασχηματισμοί αυτοί, επικεντρώνονται σε συγκεκριμένους άξονες, πάνω στους οποίους ενσκήπτει η παρούσα μελέτη και είναι οι εξής:

Οι αρμοδιότητες,

Τα κριτήρια επιλογής,

Τα προσόντα,

Η γραφειοκρατία και

Η επιμόρφωση των διευθυντών.

Η διερεύνηση αυτών των αξόνων πραγματοποιείται στην παρούσα εργασία μέσα από επιστάμενη επισκόπηση της βιβλιογραφίας ελληνικών και διεθνών μελετών που έχουν δημοσιευθεί σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αναμένεται να εντοπίσουν τα προβλήματα που αφορούν στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και να αναδείξουν ζητήματα που αφορούν στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού. Το ανθρώπινο δυναμικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα της επιτυχίας ή

αποτυχίας του, ειδικά όταν ιεραρχικά αναλαμβάνει διοικητικές θέσεις. Θα πρέπει να στοχεύει στην επίτευξη οργανωσιακών και άλλων εκπαιδευτικών στόχων και στη διασφάλιση της ομαλής εφαρμογής των αρχών της διοίκησης καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι υπεύθυνοι για την δημιουργία ώριμων μελλοντικών πολιτών σε μια νέα κοινωνία - γνώσης (Bush et al., 2010).

Η επιστήμη της διοίκησης εφαρμόζεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των οργανισμών αυτών. Αρμόδιοι για την εφαρμογή των μοντέλων διοίκησης της εκπαίδευσης είναι κατά κύριο λόγο οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, & Μαυρογιώργος, 2008).

Τα μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης παρέχουν στους εκπαιδευτικούς που πρόκειται να αναλάβουν διοικητικούς ρόλους, σημαντικές πληροφορίες για την πορεία της διοικητικής επιστήμης. Η εμβάθυνση στην διοίκηση της εκπαίδευσης κρίνεται σημαντική για την διαμόρφωση και την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών οργανισμών αλλά και για την επιτυχή εξέλιξη των στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης (Everard & Morris, 1999). Κατά την ανάπτυξη της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, η τάση για αποκέντρωση άρχισε να καθορίζει και να διαμορφώνει τις βασικές αρχές και να ενισχύει την εφαρμογή διαφόρων θεωριών στην επιστήμη της διοίκησης. Αυτές οι θεωρίες αποτελούν το υπόβαθρο της παρούσας διπλωματικής μελέτης.

### **1.1 Θεωρητική Βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας**

Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που προέρχονται από το πεδίο της Διοίκησης άρχισαν να συστηματοποιούνται σε επιστημονική βάση και να διαμορφώνονται σχετικές θεωρίες, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα για τον τομέα της Διοίκησης (Κουτούζης, 1999). Οι εξελίξεις στην εκπαιδευτική διοίκηση συμβαδίζουν χρονικά και με τις εξελίξεις σε άλλους φορείς όπως της υγείας, της δημόσιας διοίκησης κλπ. (Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη βασίζεται στην ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία διερευνά την επιρροή που ασκεί η κουλτούρα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η κουλτούρα αυτή ονομάστηκε «οργανωτική κουλτούρα» για την οποία ξεκίνησε να γίνεται λόγος τη δεκαετία του '80 και αποτέλεσε αντικείμενο θεωρητικής και πρακτικής μελέτης (Γαβριήλ, 1995).

Η οργανωτική κουλτούρα ενός οργανισμού αποτελεί ένα σύνολο αξιών, αντιλήψεων, τρόπου σκέψης και συμπεριφορών των μελών, οι οποίες εκφράζονται μέσα

από τα μοντέλα διοίκησης. Η οργανωτική κουλτούρα είναι στην ουσία αυτή που κατευθύνει και καθορίζει πώς θα συμπεριφερθούν τα μέλη του οργανισμού και επηρεάζει το όλο έργο.

Τα αποτελέσματα που αναμένονται από μια θετική οργανωτική κουλτούρα η οποία αναγνωρίζει και αναδεικνύει την αξία του ατόμου είναι η αύξηση της συμμετοχικότητας των εργαζομένων και η ενδυνάμωση. Η ενδυνάμωση προάγει την ισότητα, κάνει τα μέλη ενός οργανισμού να αισθάνονται ισχυρά, να επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση, αυξάνει τη συμμετοχικότητα και είναι ανοιχτός σε επικοινωνία και συνεργασία με άλλους οργανισμούς.

Κύρια χαρακτηριστικά της οργανωτικής κουλτούρας είναι η σταθερότητα, η συμμετοχή, η προσαρμοστικότητα, ο καθορισμός στόχων, το άνοιγμα σε καινοτομίες, η λήψη αποφάσεων, η αξιολόγηση της αποδοτικότητας, χαρακτηριστικά τα οποία καθιστούν έναν οργανισμό αποτελεσματικό και αποδοτικό. Καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού παίζει το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες (Ζαβλανός, 2003).

Αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι ότι, μεταξύ οργανωτικής κουλτούρας και διευθυντή δημιουργείται μια αμφίδρομη σχέση, όπου η κουλτούρα επιδρά στο ηγετικό στυλ και το ηγετικό στυλ του διευθυντή επιδρά στην οργανωτική κουλτούρα του οργανισμού. Με την εφαρμογή μιας θετικής οργανωτικής κουλτούρας ένας οργανισμός μπορεί να εξασφαλίσει υψηλότερα επίπεδα αποδοτικότητας και τα μέλη της - εκπαιδευτικοί- να καταφέρνουν υψηλά επιτεύγματα. Αντίθετα η αρνητική οργανωτική κουλτούρα αφορά σε αυταρχικές συνθήκες όπου τα μέλη του οργανισμού αναλώνονται σε ανταγωνισμούς, αισθάνονται ανασφάλεια, καταγράφουν χαμηλά επίπεδα αποδοτικότητας και σπαταλούν χρόνο σε εντάσεις. Σε έναν οργανισμό που διέπεται από αρνητική οργανωσιακή κουλτούρα, τα μέλη είναι ευθυνόφοβα, αδιάφορα, συχνά εκδηλώνουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης και συχνά αισθάνονται ανεπαρκείς.

Η ερμηνευτική προσέγγιση, κρίθηκε ότι αποτελεί το πιο αποτελεσματικό θεωρητικό υπόβαθρο για την παρούσα μελέτη, καθώς το πλαίσιο που εντάσσεται σήμερα η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων στην Ελλάδα, χρειάζεται να ερμηνευθεί με κριτήριο τις ανάγκες και τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και τις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης.

## **1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος**

Το πρόβλημα που καλείται να διερευνήσει η παρούσα μελέτη είναι ο τρόπος λειτουργίας και η αποτελεσματικότητα της διοίκησης των σχολικών μονάδων, σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, της κοινωνίας της γνώσης αλλά και σε σχέση με τις επιταγές του μοντέλου Νέας Δημόσιας Διοίκησης που έχει υιοθετήσει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η κοινωνία της γνώσης αφορά σε μια κοινωνία που θεωρεί τη γνώση ως το θεμέλιο για την ανάπτυξη και την πρόοδό της και αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσω της καθολικής πρόσβασης στην εκπαίδευση. Σκοπός είναι η γνώση αυτή να αξιοποιηθεί για περαιτέρω πρόοδο και ανάπτυξη της κοινωνίας μέσα στην οποία αναπτύσσεται. Σε μια κοινωνία η γνώση θεωρείται ότι είναι αυτή που έχει επιρροή στη ανάπτυξη κάθε χώρας σε κοινωνικό, οικονομικό και ατομικό επίπεδο (Μπουζάκης, 2005). Στην ουσία η νέα αυτή μορφή κοινωνίας σηματοδοτεί την επικέντρωση της πολιτικής πολλών χωρών στον άνθρωπο, τις ικανότητές του και τη δημιουργικότητά του.

Από την άλλη, σχεδιασμός του μοντέλου της Νέας Δημόσιας Διοίκησης που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση συνδέεται με τη νέα χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα προσανατολίζεται στο περιεχόμενο της μάθησης, τους στόχους αλλά κυρίως στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών θεσμών εντός της Ένωσης. Το μοντέλο αυτό προωθείται και για μερικούς επιπλέον λόγους. Αφενός στοχεύει στη λογοδοσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας κοινωνίας, προκειμένου να αξιολογείται η αποτελεσματικότητά τους, μέσω συγκεκριμένων δεικτών, αφετέρου επιδιώκει την εξάλειψη της γραφειοκρατίας, την υπερπήδηση των μικροσυμφερόντων που παρακωλύουν το έργο της εκπαιδευτικής πολιτικής και εμποδίζουν την εφαρμογή καινοτόμων πολιτικών, μέσα σε ένα πλαίσιο όχι μόνο ευρωπαϊκό αλλά παγκόσμιο, με βασική αρχή την κοινωνία της γνώσης (Καλογεράκης, 2018).

Συνεπώς η παρούσα μελέτη οριοθετείται στους δύο αυτούς άξονες: την κοινωνία της γνώσης και το μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης.

## **1.3. Σκοπός της μελέτης**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφική και αναλυτική προσέγγιση της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων ειδικής αγωγής και η ερμηνεία των υπό μελέτη στοιχείων σε σχέση με τους σκοπούς της κοινωνίας της γνώσης και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων στα πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στην παράθεση κυρίως ποιοτικών ευρημάτων και λιγότερο ποσοτικών μέσα από επιστάμενη βιβλιογραφική επισκόπηση η οποία εστίασε στον εντοπισμό, την κριτική, την ανάλυση και την παρουσίαση στοιχείων

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

### 2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

#### 2.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Διοίκησης

Η χρήση του όρου «Διοίκηση» (Management) υφίσταται ως αυτοτελής επιστημονικός κλάδος της Διοικητικής Επιστήμης. Ως έννοια, η «Διοίκηση» αναλύεται σε δύο διαστάσεις:

- Ως επιστήμη, όταν χρησιμοποιείται για να προσδώσει περιεχόμενο στη Διοικητική Επιστήμη, και
- Ως εξειδικευμένη δραστηριότητα η οποία αποτελεί αντικείμενο της διοικητικής επιστήμης.

Ο όρος «Διοίκηση» περιγράφεται ως η διαδικασία εκτέλεσης/ υλοποίησης συγκεκριμένου έργου, η διεκπεραίωση μιας εντολής, ή η εφαρμογή μιας πολιτικής (Dimmock, 1999, σελ. 442). Ωστόσο υπάρχει και η προσέγγιση του όρου που τον ταυτίζει με τον όρο “management” και αφορά σε σχολικούς, δημόσιους οργανισμούς και νοσοκομεία (Ζαβλανός, 1998, σελ. 19).

Ο προσδιορισμός του όρου Διοίκηση αποτελεί επιστημονικό αντικείμενο πολλών επιστημών από διάφορα πεδία και η εννοιολογική πλαισίωσή του βασίζεται σε αυτά τα γνωστικά πεδία. Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι αυτή των Hersey & Blanchard (1997, σελ. 3), οι οποίοι περιγράφουν τη Διοίκηση ως «μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομο και δια μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού. Μια άλλη οπτική περιγράφει τη Διοίκηση ως «την κατά ορθολογικό τρόπο, και με βάση τις σύγχρονες μεθόδους προγραμματισμού, οργάνωση μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού (Παυλόπουλος, 1983). Ένας τρίτος ορισμός περιγράφει τη Διοίκηση ως «μία διαδικασία συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων» (Κουτούζης, 1999).

Ως συγκλίνοντα χαρακτηριστικά της έννοιας της Διοίκησης θεωρούνται η επιδίωξη της επίτευξης των στόχων, η οργάνωση των μέσων και η αντίληψη της διοίκησης με πολλαπλές λειτουργίες στον ύψιστο βαθμό.

Οι σκοποί αυτοί στην ουσία αποτελούν την αιτία σχεδιασμού της διοίκησης και η επιδίωξη πραγματοποίησής τους έχει καθοριστική σημασία για την λειτουργία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων. Σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση των σκοπών αποτελεί η συμμετοχή των μελών ενός οργανισμού στο



σχεδιασμό των σκοπών και στην εξειδίκευσή τους σε επιμέρους στόχους αλλά και η εναρμόνιση των στόχων του οργανισμού με αυτούς των μελών (Κατσαρός, 2008).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό σύγκλισης είναι η οργάνωση των μέσων. Η ύπαρξη ενός πλήθους μέσων, δηλαδή ανθρωπίνων πόρων και υλικοτεχνικών υποδομών αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του σκοπού. Η διαχείριση και η αξιοποίηση αυτών των μέσων αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας της διοίκησης και αντανακλώνται σε συγκεκριμένες δομές και διαδικασίες.

Τέλος, η αντίληψη της διοίκησης ως διαδικασίας που περιλαμβάνει επιπλέον λειτουργίες. Η λειτουργία της διοίκησης επιτυγχάνεται μέσα από ένα σύνολο συγκεκριμένων λειτουργιών, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, ο συντονισμός και ο έλεγχος. Τις λειτουργίες αυτές διέπουν συγκεκριμένες αρχές, φιλοσοφία, συνθήκες και η χρήση εργαλείων (Κατσαρός, 2008).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ως Διοίκηση, σε ένα ευρύ πεδίο, περιγράφεται η *«εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμός, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κλπ) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού, (έργο, παροχή υπηρεσιών, πωλήσεις κτλ) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»* (Θεοφανίδης, 1985, σελ. 64).

Συνεπώς, στην παρούσα εργασία όταν γίνεται αναφορά του όρου Διοίκηση εννοούνται όλα αυτά που αναφέρονται στον παραπάνω ορισμό με πεδίο εφαρμογής τις εκπαιδευτικές μονάδες.

Θεωρείται απαραίτητο να γίνει αναφορά στην έννοια της εκπαιδευτικής μονάδας, ως σύστημα καθώς αυτή αποτελεί το πεδίο της παρούσας εργασίας.

## **2.2 Η έννοια του «συστήματος»**

Ως «σύστημα» περιγράφεται ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων ή υποσυστημάτων, τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη θεώρηση, γίνεται αντιληπτό ότι μια εκπαιδευτική μονάδα, ως σύστημα, είναι ένα σύνολο στοιχείων που αποτελείται από ανθρώπους, κτιριακές μονάδες, προγράμματα, διδακτικές μεθόδους και κουλτούρα, και το κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο, ενώ όλα μαζί συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν για την επίτευξη εκπαιδευτικών σκοπών (Κατσαρός, 2008).

Μια εκπαιδευτική μονάδα δεν λειτουργεί αυτόνομα αλλά εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο όπου αλληλεπιδρά με άλλα συστήματα, ενώ τα στοιχεία που την συνθέτουν, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι στρατηγικές, η υλικοτεχνική υποδομή κ.α. αποτελούν υποσυστήματα που εντάσσονται στο σύστημα της εκπαιδευτικής μονάδας. Κατά συνέπεια, η απόδοση και η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτάται από την αλληλεπίδρασή της και με τα ανώτερα συστήματα και με τα υποσυστήματα.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην επίδοση της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί η Διεύθυνση. Το προφίλ του Διευθυντή/τριας σε συνάρτηση με την αντίληψή του για το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται η εκπαιδευτική μονάδα μπορούν να βελτιώσουν ή να δυσχεράνουν τη λειτουργία της. Για το λόγο αυτό, η Διεύθυνση θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη το σχολικό περιβάλλον για να μπορέσει να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του (Κατσαρός, 2008).

### **2.3 Η έννοια του «περιβάλλοντος»**

Ο όρος «περιβάλλον» δεν είναι εύκολο να αποδοθεί με ακρίβεια και αυτό κυρίως οφείλεται στα πολλά επιστημονικά πεδία. Ωστόσο, το περιβάλλον ενός οργανισμού ορίζεται ως «*οτιδήποτε υπάρχει έξω από τα όριά του*» (Robey, & Farrow, 1982, σελ. 121) και ως «*το καθετί που δεν ανήκει σε σύστημα*» (Scott, 1981, σελ. 165). Για να προσδιοριστεί και να μελετηθεί ένα συγκεκριμένο περιβάλλον θα πρέπει να συνυπολογίζονται τα στοιχεία αυτά που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με κάποιον οργανισμό. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής μονάδας δεν έχουν βαρύτητα τόσο οι φυσικοί ή οι κοινωνικοί παράγοντες που βρίσκονται εκτός από αυτήν αλλά η μελέτη των περιβαλλοντικών δυνάμεων που επηρεάζουν με οποιονδήποτε τρόπο τη λειτουργία του.

Οι βασικοί παράγοντες που συναποτελούν ένα σχολικό περιβάλλον διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

(α) Στους παράγοντες που δραστηριοποιούνται μέσα στο σχολείο. Αυτό προσδιορίζεται ως εσωτερικό περιβάλλον και οι παράγοντες αυτοί είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, η Διοίκηση αλλά και το ίδιο το σχολικό κλίμα κ.α.

(β) Στους παράγοντες που δραστηριοποιούνται εκτός σχολείου και έχουν άμεση σχέση με τη λειτουργία του. Αυτό προσδιορίζεται ως ειδικό περιβάλλον και οι παράγοντες αυτοί είναι οι γονείς, ο σύλλογος γονέων, τοπική αυτοδιοίκηση, το Υπουργείο Παιδείας κ.α..

(γ) Στους παράγοντες που δραστηριοποιούνται εκτός του σχολικού πλαισίου και επηρεάζουν έμμεσα τη λειτουργία του. Αυτό προσδιορίζεται ως εξωτερικό περιβάλλον και αυτοί οι παράγοντες μπορεί να είναι το φυσικό περιβάλλον, το κοινωνικό, το νομικό πλαίσιο και το οικονομικό περιβάλλον (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με έρευνες τον πιο σημαντικό ρόλο στο σχολικό περιβάλλον παίζει η ηγεσία της σχολικής μονάδας και η ανάγκη της για διαρκή ενημέρωση σε ζητήματα λειτουργίας και οργάνωσης της μονάδας, σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο και άρα η εκπαιδευτική ηγεσία θα πρέπει διαρκώς να αξιολογεί το περιβάλλον των εκπαιδευτικών μονάδων προκειμένου να ερμηνεύει τον τρόπο λειτουργία τους. Οι όροι «εσωτερικό» και «εξωτερικό» περιβάλλον έχουν χρησιμοποιηθεί προκειμένου να επισημάνουν τους παράγοντες που έχει να διαχειριστεί ένα σύστημα καθ' όλη την πορεία της λειτουργίας του και ότι η επιβίωση ενός συστήματος εξαρτάται από την προσπάθεια άλλων συστημάτων ή υποσυστημάτων για να διατηρηθούν ή να εξελιχθούν (Hoy & Miskel, 1996; Payne, 1991).

Συνεπώς, αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι ότι, κανένα σύστημα ή υποσύστημα δεν λειτουργεί αυτόνομα και ανεξάρτητα αλλά αλληλεπιδραστικά και σε συνάρτηση με τα συστήματα που το πλαισιώνουν. Κατ' επέκταση, ένα περιβάλλον για να είναι αποδοτικό εξαρτάται από τις ισόρροπες σχέσεις μεταξύ εσωτερικού, ειδικού και εξωτερικού περιβάλλοντος.

#### **2.4 Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ)**

Με τον όρο «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων» (Human Resource Management - HRM) γίνεται περιγραφή της διαχειριστικής λειτουργίας ενός οργανισμού και επιτυγχάνεται επικέντρωση σε όλα τα σημεία απασχόλησης και διαχείρισης των ανθρώπων εντός του οργανισμού. Ο συγκεκριμένος όρος έχει αποδοθεί με μια μεγάλη ποικιλία ερμηνειών. Οι Sisson & Storey (2000) περιγράφουν τη ΔΑΔ ως παρακλάδι της οργανωσιακής επιστήμης που σκοπός της είναι η ολοκληρωτική διαχείριση των αποφάσεων/πράξεων/ζητημάτων ενός οργανισμού όχι ανεξάρτητα αλλά άμεσα συνδεδεμένα με τις εργασιακές σχέσεις. Συγχρόνως βοηθάει στην ανάπτυξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος μέσω της μεθοδικής προετοιμασίας εργαζομένων με κατάλληλες ικανότητες και αφοσίωση και επιπλέον τεχνικές, διοικητικές και οργανωτικές φύσης για τη διαχείριση του προσωπικού.

Η ΔΑΔ κατέχει σπουδαίο ρόλο σε ό,τι αφορά την βελτίωση του εργατικού δυναμικού ενός οργανισμού σε σχέση με τους στόχους, δηλαδή την μεγιστοποίηση της

απόδοσης. Η ΔΑΔ αφορά πολιτικές πρακτικές αλλά και συστήματα που εξαιτίας τους παρουσιάζονται επιρροές στις συμπεριφορές, στις στάσεις και στις επιδόσεις των εργαζομένων του οργανισμού. Ακόμη και στα αρχικά στάδια εμφάνισης της ΔΑΔ, για τη διαχείριση των ατόμων ενός οργανισμού, έγινε πρόταση για τη δημιουργία ενός ορισμού, ευρύ, χωρίς αποκλεισμούς, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι ο διαχωρισμός μικρο και μάκρο-διοίκησης είναι χρήσιμος, παρόλα αυτά είναι απαραίτητη η αναμόρφωσή του.

Ο Watson (2010) διατύπωσε έναν περιεκτικό ορισμό της ΔΑΔ, όπου ορίστηκε ως διαχειριστική κεφαλαιοποίηση για τις δυνατότητες, τις γνώσεις, τις προσπάθειες και τις αφοσιωμένες συμπεριφορές των ατόμων μιας ανθρώπινης επιχείρησης που έχει θεσμοθετηθεί επίσημα στα πλαίσια της ανταλλαγής απασχόλησης, ώστε να γίνεται η εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων κατά τέτοιο τρόπο που θα έχει ως κύριο μέλημα την εξασφάλιση της βιωσιμότητας του οργανισμού/επιχείρησης. Ο ορισμός των Armstrong και Taylor (2014) μπορεί να χαρακτηριστεί ως σύγχρονος αλλά και ολοκληρωμένος, όπου η περιγραφή της ΔΑΔ βασίζεται στην ευημερία/ανάπτυξη/απασχόληση του εργατικού δυναμικού ενός οργανισμού, ως μια στρατηγική, ολοκληρωμένη προσέγγιση με συνοχή. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές, κάνουν προσδιορισμό των στόχων της ΔΑΔ ως προς:

- Το υποστηρικτικό σύστημα του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του, μέσω της ανάπτυξης και εφαρμογής στρατηγικών αποτελεσματικότητας οι οποίες δεν αποτελούν ανεξάρτητο τμήμα της επιχειρηματικής στρατηγικής (strategic HRM, ή SHRM).
- Τα άτομα που αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό, να χαρακτηρίζονται ως ταλαντούχα, ευέλικτα και με την κατάλληλη εξειδίκευση.
- Την δημιουργία υψηλού επιπέδου επιχειρησιακής κουλτούρας
- Την ανάπτυξη μιας κατάστασης που θα χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και ουσιαστική, θετικού κλίματος εργασιακή σχέση ανάμεσα στη διοίκηση και τους εργαζόμενους.
- Την καλλιέργεια ενός ενθαρρυντικού κλίματος για την εφαρμογή μιας προσέγγισης με δεοντολογικό χαρακτήρα στο θέμα της διαχείρισης προσωπικού.

Ο ορισμός, των Boxall και Purcell (2016), ο οποίος είναι σχετικά πρόσφατος, θέτει στο κέντρο τις ανάγκες της επιχείρησης και πάνω σε αυτές, η ηγεσία, προσαρμόζει το ανθρώπινο δυναμικό και τις επιδόσεις του .

Βάσει όσων αναφέρθηκαν για τους ορισμούς, δίνεται η δυνατότητα να χαρακτηριστεί η ΔΑΔ, ως μια διαδικασία που αφορά την πρόσληψη, επιλογή, εκπαίδευση και καθοδήγηση των υπαλλήλων, όπου το εργατικό δυναμικό αποκτά την απαραίτητη γνώση/κατάρτιση και τις κατάλληλες δεξιότητες. Επίσης αφορά, την διαδικασία αξιολόγησης του προσωπικού και της απόδοσής του, τη συμμόρφωση με τους εργασιακούς νόμους, την δημιουργία κινήτρων, κατάλληλης αποζημίωσης και οφελών και την διαφύλαξη ενός ασφαλούς, ευήμερου περιβάλλοντος για τους εργαζόμενους (Com, 1993).

Όσο αφορά τη σχολική μονάδα, ο τρόπος αντιμετώπισης και συμπεριφοράς του οργανισμού, προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους εκπαιδευόμενους, αντανακλά τον τρόπο συμπεριφοράς των διοικητικών μερών. Η παθητική λειτουργία της διεύθυνσης, γίνεται εμφανής σ' ολόκληρη τη δομή και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο θέμα της κουλτούρας, δεν θα μπορούσε να μην συμπεριληφθεί η εξωτερική εικόνα του κτηρίου. Ένας χώρος εμφανώς παραμελημένος, απεριποίητος, με απουσία υλικοτεχνικών υποδομών και με απαρχαιωμένες εγκαταστάσεις, δεν ταιριάζει σε έναν οργανισμό με στόχο την αλλαγή κουλτούρας (Αθανασούλα-Ρέππα και συν., 2008). Ο τρόπος λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας αφορά το σύνολο του προσωπικού, τα διοικητικά μέρη, τον συντονισμό, την κουλτούρα αλλά και την προσαρμογή της στα νεότερα δεδομένα και αποτελεί μέρος της ευθύνης του διευθυντή. Ο Διευθυντής, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις αλλαγές και τους μετασχηματισμούς, είναι απαραίτητο να διαθέτει τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες ενός Ηγέτη. Η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας, είναι κοινώς αποδεκτό ότι διαμορφώνεται από την ηγεσία. Σημαντικό όμως ρόλο αποτελεί στη διαμόρφωσή της, η ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων του εργατικού δυναμικού.

Για να μπούμε στη λογική του μετασχηματισμού της κουλτούρας μιας σχολική μονάδας σε οργανισμό μάθησης επικεντρωνόμαστε στον διευθυντή αυτής, καθώς και στη διαχείριση του απέναντι στο ανθρώπινο δυναμικό που την απαρτίζουν. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει ο ηγέτης να εφαρμόσει προσεγγίσεις του μετασχηματιστικού μοντέλου μάθησης. Τα δε χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου επικεντρώνονται στην ενδυνάμωση και συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού που βρίσκονται κάτω από αυτόν ιεραρχικά, στοχεύοντας στην μέγιστη απόδοση των ικανοτήτων τους και σε υψηλές προσδοκίες της εκπαιδευτικής μονάδας.

Για να επιτευχθούν αυτά ο διευθυντής θα πρέπει να ακολουθήσει ορισμένες διαδικασίες και στηρίζονται στους παρακάτω άξονες :

1. Εξατομικευμένα προγράμματα.
2. Κοινοί στόχοι.
3. Όραμα του οργανισμού.
4. Νοητική παρώθηση.
5. Οικοδόμηση και μετασχηματισμό κουλτούρας.
7. Υψηλές αποδόσεις .
8. Παράδειγμα μίμησης (Leithwood, & Jantzi, 2003).

Με τις παραπάνω προσεγγίσεις ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για βελτίωση των επιδόσεών του, καθώς και να εκφράσουν καινοτόμες απόψεις, δίνοντας έτσι ιδιαίτερη προσοχή στις προσωπικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με έρευνες, αυτό που αναδεικνύουν είναι πως οι μετασχηματιστικές απόψεις και γνώσεις της ηγεσίας παίζουν πολύ σημαντικότατο, έτσι ώστε να μετασχηματιστεί ένα σχολείο σε οργανισμό μάθησης. Εκείνο που συμβάλει περισσότερο σε αυτή τη μετασχηματιστική μάθηση είναι ο χαρακτήρας του ηγέτη για τη δημιουργία καινοτόμου και πρωτοπόρου μαθησιακού κλίματος, όπως επίσης και ο στόχος που θέτει για υψηλές αποδόσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Bass & Avolio, 1990; Georganta, 2009).

Αν θα θέλαμε σε αυτό το σημείο να προσεγγίσουμε μια διαφορετική ηγεσία η οποία θα εφαρμοστεί στην σχολική μας μονάδα, θα αναφερόμασταν στο μεντορικό μοντέλο. Σε αυτή την περίπτωση ο διευθυντής αναλαμβάνει το μεντορικό ρόλο, μπαίνοντας στη διαδικασία να υποστηρίξει, να συμβουλέψει και να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις, τις στάσεις, καθώς και αξίες που οι ίδιοι κατέχουν στους νεότερους εκπαιδευτικούς για να συμβαδίζουν με τη όλη κουλτούρα του σχολικού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει αν δώσουμε παρόλα ταύτα στις στάσεις και αξίες του μέντορα, ο οποίος όπως αναφέραμε ασκεί μεγάλη επιρροή στους εκπαιδευτικούς και διαμορφώνει μια νέα κουλτούρα. Καλό είναι ειδικά στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ο μέντορας να τους καθοδηγήσει με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να αναπτυχθούν επικοινωνιακές στρατηγικές και σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα σε νέους και παλιούς εκπαιδευτικούς. Επίσης σημαντικό είναι να στοχεύει στην εμπιστοσύνη απέναντι στο πρόσωπό του. Για να συμβεί όμως αυτό θα πρέπει να είναι συνεχώς κοντά στους εκπαιδευτικούς, να τους αναδεικνύει το ρόλο τους στη σχολική μονάδα, δίνοντας τους πληροφορίες, προσανατολίζοντας τους και επιλύοντας τυχόν προβλήματα. Όλα αυτά επιτυγχάνονται με συνθήκες συναδελφικότητας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ομάδες. Γεγονός που αναγνωρίζει ήδη τη σχολική κουλτούρα, αλλά και τη βελτιώνει.

Για να μπορέσει να ανταπεξέλθει ο διευθυντής σε ρόλο μέντορα απαραίτητο είναι να κατέχει ότι αναζητά ένας νέος εκπαιδευτικός, δηλαδή τα διαπιστευτήρια, καθώς και να έχει τριών ετών επαγγελματική εμπειρία πάνω στο συγκεκριμένο θέμα (Bowser, Hux, McBride, Nichols, & Nichols, 2014). Οι Brownell, Lauterbach, Dingle, Boardman, Urbach, Leko, και Park, (2013), αναφέρουν πως οι E.E.A. είναι περισσότερο προσηλωμένοι στη μάθηση για αυτό είναι και περισσότερο αποτελεσματικοί. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει και η ενθάρρυνση από τους μέντορές τους, αφού όλο και περισσότερο στοχεύουν έτσι ώστε να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία. Όπως αναφέρει ο Mayer (2009), οι E.E.A. είναι σε θέση και αντιλαμβάνονται νωρίς τις αδυναμίες τους, καθώς και τις ελλείψεις που έχουν για αυτό το λόγο ανταποκρίνονται θετικά στο να ζητήσουν την στήριξη και βοήθεια που θα τους δώσει ο μέντοράς τους για να προσπαθήσουν να ενισχύσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Από την δικιά τους μεριά οι μέντορες ενισχύουν τους E.E.A. να βρίσκονται συνεχώς σε επαφή με εκπαιδευτικά προγράμματα εξειδίκευσης για να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε περισσότερους περιπτώσεις μαθητών (Sasso, 2001). Τέλος, οι E.E.A. με την καθοδήγηση των διευθυντών τους, μαθαίνουν να δίνουν και να μοιράζονται τις γνώσεις που κατέχουν με άλλους συναδέλφους, για τη διασφάλιση επιτυχούς μάθησης και παρέμβασης απέναντι σε όλους τους μαθητές (Brownell et al, 2013).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1 Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εντοπίσει και να αναδείξει τα σημαντικά και τα αδύναμα σημεία της ελληνικής διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων ειδικής αγωγής. Επίσης στην μελέτη αυτή εξετάζονται οι προοπτικές της διοίκησης σχετικά με τη συμμόρφωση και τα εμπόδια σε σχέση με το Νέο μοντέλο Δημόσιας Διοίκησης όπως ορίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

#### 3.2 Μέθοδος της έρευνας

Η μέθοδος έρευνας που ακολουθεί η παρούσα μελέτη είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει ως κύριο στόχο να παρουσιάσει συγκεντρωτικά δεδομένα δημοσιευμένων ερευνών με απώτερο σκοπό τη διερεύνηση ενός αντικειμένου υπό διαφορετικά πρίσματα, τη σύγκριση και ταξινόμηση αποτελεσμάτων, ώστε να αναδειχθούν όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις του υπό μελέτη θέματος. Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε η περιγραφική ανασκόπηση κατά την οποία εντοπίστηκαν και περιγράφονται τα πιο σημαντικά ευρήματα πρωτογενών αλλά και δευτερογενών πηγών (Day & Gastel, 2012).

Ο τρόπος αναζήτησης των πηγών έγινε μέσω διαδικτύου και με πρόσβαση σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες. Η επιστημονική βιβλιογραφία επιλέχθηκε με συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία αφορούν την χρονολογία των άρθρων, και τη χώρα προέλευσης. Έτσι επιλέχθηκαν μελέτες κυρίως της τελευταίας εικοσαετίας που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς το θέμα μας εστιάζει σε σύγχρονες μορφές διοίκησης. Εξάιρεση αποτελούν πηγές που αφορούν σε ιστορική αναδρομή.

Οι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη είναι τα αρχεία του θεσμικού οργάνου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η βιβλιοθήκη του ΟΑΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), έγκριτα περιοδικά με υψηλό Impact Factor όπως το Scopus, το Science Direct και το Academia, ενώ πολλά στοιχεία αντλήθηκαν από ιδρυματικά αποθετήρια ελληνικών και ξένων πανεπιστημίων και από το εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών.



Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν στην αναζήτηση ήταν «διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων», «ηγεσία», «εκπαιδευτική πολιτική» «δημόσια διοίκηση», “administration of educational organizations” “management” και “special needs education”. Αρχικά μελετήθηκαν οι περιλήψεις (abstracts) προκειμένου να εκτιμηθεί η συμβολή του άρθρου στην παρούσα εργασία και στην περίπτωση που αυτό κρινόταν σημαντικό προχωρούσαμε στη μελέτη του.

### **3.3 Ανάλυση δευτερογενών πηγών**

Η παρούσα μελέτη βασίζεται κατά κύριο λόγο σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Οι πρωτογενείς πηγές αφορούν σε πρωτότυπες δημοσιεύσεις από τις οποίες αντλήθηκαν τα πιο σημαντικά αποτελέσματα ώστε να αξιοποιηθούν στην παρούσα μελέτη και οι πιο σημαντικές πληροφορίες. Οι πρωτογενείς πηγές αποτελούν πρωτότυπο έργο του ερευνητή ή συγγραφέα και τα ευρήματα ή αποτελέσματα δεν έχουν υποστεί κάποια προσαρμογή ή κριτική ανάλυση. Οι κύριες πρωτογενείς πηγές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη είναι κυρίως αρχειακό υλικό οργανισμών όπως του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που αφορούν σε εκθέσεις και πρακτικά. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν κυβερνητικά έγγραφα όπως η νομοθεσία για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Ωστόσο, ο κύριος όγκος των πηγών που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη αφορά σε δευτερογενείς πηγές. Ως δευτερογενείς πηγές θεωρούνται οι δημοσιεύσεις που στηρίζονται σε επεξεργασμένα ή τροποποιημένα αποτελέσματα από πρωτογενείς πηγές. Οι δευτερογενείς πηγές αναπαράγουν και αναλύουν πληροφορίες από πρωτογενείς αλλά και από δευτερογενείς άλλες πηγές. Οι πηγές αυτής της κατηγορίας επιτρέπουν στον μελετητή να διευρύνει την μελέτη σε άλλα πεδία που σχετίζονται με το υπό μελέτη αντικείμενο. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν επιστημονικά περιοδικά και δημοσιεύσεις σε συνέδρια, άρθρα από έγκριτα ελληνικά και διεθνή περιοδικά, έγκυρες ιστοσελίδες από το διαδίκτυο και βιβλιοθήκες ελληνικών και ξένων πανεπιστημίων (Penn Libraries, 2013).

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την ανάλυση των δευτερογενών πηγών είναι η εξής: Αφού εντοπίστηκαν οι πηγές, στη συνέχεια προσεγγίστηκαν κριτικά προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητά τους. Οι πηγές αυτές τέθηκαν υπό αμφισβήτηση και ανάλυση και τέθηκαν κάποια ερωτήματα σχετικά με το πώς η κάθε πηγή θα μπορούσε να συμβάλλει στη δική μας μελέτη, όπως:

- ο Ποιες πηγές ενίσχυσαν τις ιδέες μας;
- ο Ποιες από αυτές οδήγησαν σε αναθεώρηση κάποιων σκέψεων;
- ο Ποιες από αυτές μας προσέφεραν μια νέα προοπτική ή αντιφατικές πληροφορίες;
- ο Ποιες πηγές μας βοήθησαν με βασικές γνώσεις ή μας έδειξαν άλλες χρήσιμες πηγές για να συμβουλευτούμε;

Η κριτική στις δευτερεύουσες πηγές επικεντρώθηκε στους εξής άξονες:

- Στα επιχειρήματα του συγγραφέα.
- Στα στοιχεία που χρησιμοποιεί για να υποστηρίξει αυτά τα επιχειρήματα.
- Στα αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν τα επιχειρήματα.
- Στις εναλλακτικές ερμηνείες των επιχειρημάτων.
- Στη σύγκριση των επιχειρημάτων με άλλες πηγές.
- Στην αξιοπιστία του συγγραφέα με βάση την εμπειρία και το υπόβαθρο (<https://teachinghistory.org/teaching-materials/ask-a-master-teacher/24472>).

Επίσης, προκειμένου να γίνει σωστά η αξιολόγηση μιας δευτερεύουσας πηγής λήφθηκε υπόψη η δομή του βιβλίου/ άρθρου, ελέγχοντας αρχικά με μια γρήγορη ματιά τα περιεχόμενα. Επίσης λήφθηκε υπόψη η οπτική, τα κίνητρα και τα επιχειρήματα του συγγραφέα, τα οποία είναι εύκολο να εντοπιστεί στην περίληψη, στην εισαγωγή και στον επίλογο ή στα συμπεράσματα του βιβλίου/άρθρου. Τέλος ελέγχονται οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν και αξιολογούνται κατά πόσο θα μπορούσαν κάποιες από αυτές να αξιοποιηθούν και στη δική μας εργασία (<http://www.uky.edu/~dolph/HIS316/handouts/sources.html>).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

### 4. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

#### 4.1 Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής

Η Διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας ειδικής αγωγής αποτελεί μια πολυεπίπεδη και απαιτητική πράξη. Οι αρμοδιότητες των Διευθυντών των μονάδων αυτών ορίζονται με την σχετική νομοθεσία (27922/Γ6/2007 - ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007) οι οποίες αφορούν σε αμιγώς διοικητικά ζητήματα αλλά και σε ζητήματα συνεργασίας, επικοινωνίας, ενημέρωσης, επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και καλλιέργεια κουλτούρας της μονάδας, ζητήματα δηλαδή ηγεσίας. Αυτό συνεπάγεται με ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες της Διοίκησης.

Η Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων της Ειδικής Αγωγής έρχεται αντιμέτωπη διαρκώς με μια σειρά από ευθύνες κατά την προσπάθεια να βοηθήσει τα παιδιά με αναπηρία στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, ενώ παράλληλα πρέπει να τηρούν το περίγραμμα των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και να διασφαλίζει ότι ο μαθητής εκπαιδύεται σε όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Με τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μαθητών να ταυτίζεται με αναπηρίες ειδικά στο πεδίο του αυτισμού, οι διευθυντές βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα υψηλό ποσοστό διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού το οποίο έχει αυξηθεί κατά δέκα φορές από ό, τι αναμενόταν, με την αύξηση των μαθητών διαγνώστηκε με αυτισμό (Thompson, 2011). Δεδομένου ότι η κατηγορία του αυτισμού προστέθηκε επίσημα στον κατάλογο με τις αναπηρίες το 1990, υπήρξε ένας αυξανόμενος αριθμός προγραμμάτων που τράβηξαν την προσοχή και των σχολικών μονάδων και των γονέων. Οι γονείς άρχισαν να υποστηρίζουν περισσότερο την εκπαίδευση και τη διδασκαλία του παιδιού τους που διαγνώστηκε με αυτισμό και «απαιτούσε» από τις σχολικές διευθύνσεις την εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων κατάλληλων για την εκπαίδευση του παιδιού τους. Οπότε, εκ των πραγμάτων τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, η Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων Ειδικής Αγωγής έχει γίνει πιο πολύπλοκη και περισσότερο απαιτητική.

Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής εντάσσεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Αναφέρεται ότι ανατίθεται στη Διεύθυνση πέρα από τις άλλες αρμοδιότητες, η ευθύνη για τη δημιουργία θετικού και γόνιμου κλίματος στη σχολική μονάδα και η φροντίδα ώστε το σχολείο να γίνει μονάδα επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης, παιδαγωγικά και επιστημονικά, καθώς και να υπόκεινται σε αξιολόγηση του διδακτικού και διοικητικού

προσωπικού. Σε έρευνα των Katsiyannis, Zhang, και Conroy (2003) αναφέρεται ότι τη δεκαετία του 2000 πολλές κενές θέσεις ειδικής εκπαίδευσης συμπληρώθηκαν από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς αφήνοντας τους μαθητές με αναπηρία χωρίς τις παροχές και τα οφέλη που θα μπορούσε να τους προσφέρει ένας άρτια ειδικευμένος εκπαιδευτικός.

Εκτός όμως από τις ικανότητες διεκπεραίωσης των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων, το πρόσωπο της Διεύθυνσης θα πρέπει να διαθέτει επιπλέον ικανότητες και δεξιότητες για να εκτελεί αποτελεσματικά το ρόλο του.

Ο ρόλος της Διεύθυνσης μιας Σχολικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής χαρακτηρίζεται περισσότερο ως εκτελεστικός και έτσι θεωρείται εκτελεστικό όργανο διοικητικών θεμάτων παρά ηγέτης της σχολικής μονάδας (Iordanidis & Karagianni, 2008; Σαΐτης et al., 1997). Στις αρμοδιότητες της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, προκειμένου αυτή να λειτουργεί αποτελεσματικά και εύρυθμα, περιλαμβάνεται η διοίκηση της μονάδας, η εξέλιξή της, ο συντονισμός των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού, η δημιουργία θετικού κλίματος και συνεργασίας, η εξασφάλιση των υλικοτεχνικών υποδομών, η υποστήριξη και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004; Στραβάκου, 2008).

Σύμφωνα με την Μυλωνά (2005), προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου της η Διεύθυνση της μονάδας θεωρείται αναγκαίο να γνωρίζει και να ασκεί βασικές αρχές διοίκησης δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας. Από τις πιο σημαντικές βασικές αρχές διοίκησης είναι η καλλιέργεια θετικού και συνεργατικού κλίματος, η διασφάλιση εμπιστοσύνης και ελεύθερου διαλόγου της Διεύθυνσης με το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό. Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην καλλιέργεια αυτού του κλίματος είναι η ορθή και αντικειμενική διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων πέρα από μεροληψία και προκαταλήψεις, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από διαρκή προσπάθεια να αντιμετωπίζει πιθανές συγκρούσεις και προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006; Σαΐτης, 2002). Στο πλαίσιο της καλλιέργειας θετικού κλίματος προβλέπεται και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και σε πιθανές αποτυχίες ή λάθος διαχείριση μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και συνεργασίας της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών για ζητήματα σχολικής πράξης (Πασιαρδή, 2001). Σημαντικός παράγοντας στην καλλιέργεια αυτού του κλίματος είναι ο σεβασμός της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνσή τους για βελτίωση και εξέλιξη (Καρακίτσιος, 2010).

Σημαντικός παράγοντας θεωρείται ακόμα οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Bateman και Bateman (2001), η διοίκηση πρέπει να διασφαλίζει το χρόνο και τις συνθήκες για να προάγεται η συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών ομάδων καθώς προσπαθούν να εκπαιδεύσουν μια ομάδα μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να ενισχύσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής στο χώρο της μονάδας του είναι να εμπλέκεται στη διαδικασία των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και να παρατηρεί πώς λειτουργούν οι μαθητές στο αντίστοιχο πλαίσιο. Είναι χρήσιμο να αξιολογεί την εκπαιδευτική υποστήριξη για να βεβαιώνεται ότι παρέχεται η υποστήριξη που χρειάζεται για να είναι αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές. Όσο περισσότερο εμπλέκεται ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας Ειδικής Αγωγής στα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα και αφουγκράζεται τις ανησυχίες του γονέα ή του εκπαιδευτικού, τόσο καλύτερα αποτελέσματα προκύπτουν για όλους τους εμπλεκόμενους (Bateman & Bateman, 2001; Lentz, 2013; Torres & Baber, 2017).

Η δημιουργία οργανωτικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας αποτελεί μία από αυτές τις ικανότητες/δεξιότητες της Διεύθυνσης, όπως ορίζεται και από την Υ.Α Φ.353.1/3243/105657, στην οποία αναφέρεται ότι ο προϊστάμενος μιας σχολικής μονάδας, δεν πρέπει να έχει μόνο γραφειοκρατικές αρμοδιότητες, αλλά είναι υπεύθυνος για το κλίμα του σχολείου, την δημιουργία στόχων και οράματος και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό τους έργο, με παροχή κινήτρων και παρακίνηση για ανάληψη πρωτοβουλιών.

Σύμφωνα με πολλούς διεθνείς φορείς, όπως το National School Climate Centre (NSCC), (2007) για να είναι βιώσιμη μια σχολική κουλτούρα θα πρέπει το σχολικό κλίμα να προάγει την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών που είναι απαραίτητες για μια παραγωγική, ανταποδοτική και ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία ενώ σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να αισθάνονται αποσιωμένοι και σέβονται τη συμβολή του πολιτισμού και ενός κοινού σχολικού οράματος. Το Harvard Graduate School of Education δηλώνει ότι το τελικό μήνυμα που μεταφέρει ο ηγέτης του οργανισμού είναι αυτό που τελικά αντιπροσωπεύει η σχολική κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η θετική κουλτούρα προκύπτει από μηνύματα που προωθούν χαρακτηριστικά όπως η συνεργασία, η τιμιότητα, και η σκληρή εργασία (Shafer, 2018)

Μια ακόμα βασική αρχή διοίκησης θεωρείται η ουσιαστική επικοινωνία της Διεύθυνσης της μονάδας με όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία

των μαθητών με αναπηρία, επάνω σε ζητήματα συνεργασίας, σχέσεων όσο και σε λειτουργικά και διεκπεραιωτικά ζητήματα (Μυλωνά, 2005). Σύμφωνα με τον Edwards (2007), η επικοινωνία, η συνεργασία και η συμμόρφωση στους κανόνες είναι από τους πιο σημαντικούς τομείς υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών για την πλήρωση των απαιτήσεων του ρόλου τους. Προκειμένου μια ομάδα να λειτουργήσει πρέπει να έχει σύμπνοια απόψεων και όλοι πρέπει να συνεργάζονται με σκοπό το συμφέρον των μαθητών. Εάν δεν υπάρχει σύμπνοια, τότε δεν πρόκειται να λειτουργήσουν οι μαθητές. (Tudryn, Boscardin, & Wells, 2016). Οι διευθυντές πρέπει να αξιοποιούν την τεχνολογία για να βοηθήσουν τόσο το προσωπικό όσο και τους μαθητές με επιτυχία (Crockett, 2009). Οι ηγέτες της ειδικής εκπαίδευσης πρέπει να γνωρίζουν ότι η τεχνολογία είναι εργαλείο υψίστης σημασίας όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση. Υπάρχει μια σειρά από λογισμικά στην αγορά που μπορούν να βοηθήσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής να ασκήσουν τα καθήκοντά τους (Billingsley, Israel, & Smith, 2011).

Σημαντικός παράγοντας θεωρείται η ενημέρωση και η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών και όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την ενημέρωση ενεργοποιείται περισσότερο το ανθρώπινο δυναμικό να συμμετέχει σε δράσεις και επιμορφωτικά προγράμματα. Επιπλέον μέσα από την διαρκή ενημέρωση η Διεύθυνση ωφελείται και η ίδια καθώς ανακαλύπτει σε μεγάλο βαθμό ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, κλίσεις και δεξιότητες της προσωπικότητας του ανθρώπινου δυναμικού και μπορεί να τα αξιοποιήσει ανάλογα. Έτσι αυξάνεται η ενεργή συμμετοχή όλων και η υπευθυνότητα, ενώ παράλληλα καλλιεργείται το αίσθημα της δέσμευσης απέναντι στους μαθητές, καθώς η βελτίωση των επιδόσεών τους αποτελεί επιβράβευση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Κούλα, 2011; Σαΐτης, 2002).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της Διεύθυνσης είναι η ενσυναίσθηση και η ικανότητα κατανόησης των προβλημάτων του προσωπικού, τα οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως οικεία και να υπάρχει προθυμία για επίλυσή τους (Grayson & Alvarez, 2008: 1361). Για να μπορεί να φτάσει σε αυτό το επίπεδο ενσυναίσθησης και κατανόησης ο Διευθυντής/τρια θα πρέπει να είναι δεκτικός/η στην ακρόαση, να ακούει με προσοχή και να φιλτράρει πιθανές δυσαρέσκεις ή παράπονα των εργαζομένων. Θεωρείται σημαντικό να δίνει σημασία σε λεπτομέρειες καθώς αυτές μπορεί να διογκωθούν και να δημιουργήσουν μεγαλύτερα προβλήματα και συγκρούσεις στην ομάδα. Για τον χειρισμό αυτών των καταστάσεων καλό θα ήταν να υιοθετούνται κατάλληλα μοντέλα που θα ελέγχουν και παράλληλα θα σέβονται την

προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο την εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ του προσωπικού και την αποφυγή συγκρούσεων. Ο αυταρχισμός και η επιβολή πειθαρχίας δεν αποτελούν αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης των παραπάνω ζητημάτων (Σαΐτης, 2002).

Σύμφωνα με έρευνες των Καψάλη (2005) και του Καρακίτσιου (2010), η Διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματική και επιτυχημένη όταν διαθέτει κατά 50% περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία με το προσωπικό και στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων. Αντίθετα, τα αποτελέσματα των ίδιων ερευνών έχουν δείξει ότι η Διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας όταν διαθέτει το περισσότερο του χρόνου της σε διοικητικά ζητήματα.

Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η σημαντικότητα του ρόλου του Διευθυντή/τριας μιας σχολικής μονάδας κρίνεται απαραίτητη η παράθεση των σύγχρονων εκπαιδευτικών μοντέλων ειδικής αγωγής που εφαρμόζονται σήμερα στην Ελλάδα.

#### **4.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα Ειδικής Αγωγής**

Σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά μοντέλα που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στην Ειδική Αγωγή, αυτά βρίσκονται σε μια συνεχή εξέλιξη και σε διαρκή εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών.

Μια βασική πρακτική που εφαρμόζεται στην ειδική αγωγή είναι η πρακτική της ενσωμάτωσης. Με τον όρο «ενσωμάτωση» περιγράφεται η διαδικασία αφομοίωσης ενός εντασσόμενου ατόμου από το σύνολο. Στόχος της ενσωμάτωσης στο σχολικό πλαίσιο είναι η εξάλειψη της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαδικασία αυτή όμως δεν έχει πάντα επιτυχή έκβαση καθώς δεν καταφέρνει να ξεπεράσει τις διαχωριστικές γραμμές σχετικά με τις αντιλήψεις της κοινωνίας για την αναπηρία, με αποτέλεσμα να στιγματίζει τον μαθητή. Αποτελεί δηλαδή μια μονόδρομη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλείται να προσαρμοστεί στο κλίμα μιας σχολικής τάξης χωρίς κάποια επιμέρους υποστήριξη. Η διαδικασία της ενσωμάτωσης σήμερα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα θεωρείται αναχρονιστική καθώς ο μαθητής δε διατηρεί την ταυτότητά του, ενώ καλείται να ακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ολιστικής τυπικής ανάπτυξης χωρίς διαφοροποίηση (Πατσίδου, 2010; Σιώζιου, 2008).

Ο έννοια της ενσωμάτωσης διαχωρίζει το σύνολο σε δύο ομάδες εκ των οποίων η μία είναι η ομάδα υποδοχής/υπεροχής, δηλαδή τα παιδιά χωρίς αναπηρία ή ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες και μια κατώτερη ομάδα τα άτομα με αναπηρία που καλούνται να εξομοιωθούν με την ομάδα υπεροχής (Σούλης, 2002).

Μια ακόμα πρακτική που ακολουθείται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι η ένταξη. Ο όρος «ένταξη» στο σχολικό πλαίσιο περιγράφεται ως η κοινή διδασκαλία μαθητών με και χωρίς αναπηρία, ανεξάρτητα από το βαθμό ικανότητας ή το επίπεδο αναπηρίας, με ταυτόχρονη ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών (Kudláček, 2001). Στόχος της ένταξης είναι η αποδοχή της «εισόδου» ενός μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο καλλιεργώντας ταυτόχρονα στάσεις σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ωστόσο και η έννοια της ένταξης έχει δεχθεί επίκριση γιατί παρόλο που στοχεύει στην ισοτιμία, δεν εξασφαλίζει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τα παιδιά με αναπηρία και επίσης δεν υπάρχει ένα δεσμευτικό πλαίσιο για την υποστήριξη των αναγκών τους (Πατσίδου, 2010).

Οι δύο αυτές πρακτικές είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μέσα από τη συνεκπαίδευση. Η έννοια της συνεκπαίδευσης αποτελεί μια εκπαιδευτική πρακτική στην Ειδική Αγωγή, η οποία παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές με και χωρίς αναπηρία για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Σκοπός της πρακτικής αυτής είναι η κατάργηση της ειδικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου αυτά να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση μέσα από διαφοροποιημένες δραστηριότητες και της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Cole & Meyer, 1991).

Το σημείο ορόσημο για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, το 1994, από την UNESCO, όπου εισάχθηκε για πρώτη φορά ο όρος της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Με τον όρο αυτό εννοείται η ισότιμη εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας με τη δημιουργία ολοκληρωμένων σχολείων, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών (UNESCO). Με τη Διακήρυξη αυτή καθίσταται σαφής η κατευθυντήρια αρχή του «Ένα Σχολείο για Όλους» που θα εντάσσει στους κόλπους του όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φυσικής, σωματικής ή ψυχικής ιδιαιτερότητας, γλωσσικού ή πολιτισμικού υποβάθρου, ή φυλής. Η καινοτομία αυτή για μια εκπαίδευση για όλους, χωρίς αποκλεισμούς, προκρίθηκε ως επείγουσα για τη θεμελίωση μιας εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, η οποία έχει στόχο την ταυτόχρονη εκπαίδευση όλων των μαθητών με και χωρίς αναπηρία στη γενική τάξη, με απώτερο σκοπό την κατάργηση των



ειδικών σχολείων. Η καινοτομία αυτή προκάλεσε ανακατατάξεις και αναθεωρήσεις στη γενική εκπαίδευση, καθώς οι προκλήσεις για εκσυγχρονισμό, σύμπνοια σύμφωνα με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας για αλληλοσεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας, ήταν πολλές (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011; Στασινός, 2013; Χρυσανθακοπούλου, 2012)

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δημιουργεί ένα ανοιχτό πλαίσιο εκπαίδευσης για όλους και συμβάλλει καθοριστικά στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού, προάγοντας την έννοια της εκπαίδευσης σε θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα σε μια κοινωνία δικαίου (Ainscow, 2005).

Συνοψίζοντας τις εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές της Ειδικής Αγωγής γίνεται αντιληπτό ότι η πρακτική της ενσωμάτωσης και της ένταξης αποτελούν αναχρονιστικές πρακτικές σε μια προγενέστερη μορφή ειδικής αγωγής. Σήμερα, δεδομένου ότι προκρίνεται η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσής και «ενός σχολείου για όλους» οι δύο αυτές πρακτικές δεν επαρκούν και δεν ανταποκρίνονται στο νέο πλαίσιο για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ωστόσο η πρακτική της συνεκπαίδευσης αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στο ευρύ πεδίο της συμπερίληψης, που μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών αλλά και κοινωνικών ευκαιριών χωρίς διακρίσεις και χωρίς αποκλεισμούς.

#### **4.3 Ο ρόλος των Διευθυντών στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία**

Η διαδικασία της ένταξης και της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρίες σε πολλές δραστηριότητες αποτελεί μέλημα και της Διεύθυνσης των εκπαιδευτικών μονάδων ειδικής αγωγής.

Σε ένα σύνολο από έρευνες η πλειοψηφία των Διευθυντών των σχολικών μονάδων εκφράζουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις σε διαστάσεις που αφορούν την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ενώ σε λιγότερες έρευνες διατυπώνονται επιφυλακτικές απόψεις. Αυτά τα αντικρουόμενα αποτελέσματα σύμφωνα με τον Praisner (2003) οφείλονται στην εμπειρία και τις ευκαιρίες επιμόρφωσης των Διευθυντών. Καθώς οι στάσεις, οι απόψεις και η γενικότερη κουλτούρα του Διευθυντή αντικατοπτρίζονται στην σχολική μονάδα, συχνά δημιουργούνται προβλήματα σε ό, τι αφορά στην εκπαιδευτική μεθοδολογία που ακολουθείται για τους μαθητές με αναπηρία και πολλές φορές προσκρούει στα θεμελιώδη δικαιώματα των μαθητών για ένταξη και μάθηση (Horrocks, White, & Roberts, 2008). Συνεπώς τίθεται έντονα το ζήτημα της επιμόρφωσης των Διευθυντών των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής προκειμένου να είναι σε θέση

να διαχειριστούν εξατομικευμένα τις περιπτώσεις των μαθητών με αναπηρία αλλά και για να μπορούν να συνεργάζονται με τους διαγνωστικούς φορείς (Dyal, Carpenter, & Wright, 2009).

Συχνά αναφέρεται ότι η έλλειψη επιμόρφωσης ενός Διευθυντή μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην ομαλή ένταξη ή την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία καθώς μπορεί να μην διαθέτει τα κατάλληλα κριτήρια για να αξιολογήσει σωστά μια περίπτωση ή να θέτει λάθος προτεραιότητες ή να μην είναι σε θέση να εκτιμήσει τη βαρύτητα μιας αναπηρίας ώστε να την υποστηρίξει με το κατάλληλο προσωπικό κ.α. (Κωστίκα, 2004). Ένα άλλο χαρακτηριστικό των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που μπορεί να αναστείλει την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία τους και την ένταξη των μαθητών με αναπηρία είναι η ευθυνοφοβία. Σύμφωνα με έρευνα των Καρατάσιου και Παπασταμάτη (2014) υπάρχουν διευθυντές που αποφεύγουν να αναγνωρίζουν την ύπαρξη προβλημάτων και κατά συνέπεια να αποφεύγουν και την επίλυσή τους, κάτι που επίσης μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης.

Ένα ακόμα πρόβλημα που μπορεί να προκύψει σε ό,τι αφορά την ομαλή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής είναι η λάθος αντίληψη που μπορεί να έχουν οι Διευθυντές σε σχέση με τα υποσυστήματα που λειτουργούν μέσα στη μονάδα. Έτσι συχνά κατακερματίζονται οι ρόλοι και επικρατεί η αντίληψη ότι ο καθένας έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο και συγκεκριμένο πεδίο ευθύνης, ενώ οι μαθητές με αναπηρία γίνονται αντιληπτοί ως μια ειδική κατηγορία μαθητών, των οποίων την ευθύνη έχουν μόνο οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής (Doyle, 2001). Σε έρευνα του Σαΐτη (2005), πολλοί Διευθυντές σχολικών μονάδων θεωρούν ότι ο ρόλος τους περιορίζεται στη διαχείριση της μονάδας, στη διεκπεραίωση διοικητικών και λειτουργικών ζητημάτων ενώ οι εκπαιδευτικές λειτουργίες ανήκουν στους εκπαιδευτικούς.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αφορά τους Διευθυντές είναι ότι συχνά τίθεται ζητήματα μετασχηματισμού κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Όπως προαναφέρθηκε, οι στάσεις και οι απόψεις της Διεύθυνσης καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας. Συχνά, οι Διευθυντές θεωρούν ότι οι βασικοί τρόποι επίλυσης των διοικητικών αλλά και των εκπαιδευτικών και ενταξιακών ζητημάτων, είναι η γραφειοκρατία και η υλικοτεχνική υποστήριξη της μονάδας. Στις περιπτώσεις αυτές κρίνεται σημαντική η αλλαγή κουλτούρας της μονάδας στοχεύοντας σε πιο εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα αποτελούνται από την προσωπικότητα των εργαζομένων, την αλληλεπίδρασή τους και τις αξίες που φέρουν (Πασιαρδής, 2004) και για το λόγο αυτό θα πρέπει να είναι ελεύθερα, ανοικτά ώστε να διακινούνται αξίες

και στάσεις. Εάν η Διεύθυνση προσπαθεί να επιβάλλεται και να επικεντρώνεται σε εξωτερικές υλικοτεχνικές αλλαγές το σχολικό κλίμα παραμένει στείρο, ανταγωνιστικό και αναποτελεσματικό (Κανουρί, 1998).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αφορά έμμεσα στην αλλαγή κουλτούρας της σχολικής μονάδας είναι το αίτημα των εκπαιδευτικών για βελτίωση επάνω σε διδακτικά ζητήματα, στην ευέλικτη και κριτική προσέγγιση της μεθοδολογίας, των δεξιοτήτων διερεύνησης, των καινοτομιών και σε ζητήματα λήψης αποφάσεων (Καρατάσιου και Παπασταμάτη, 2014). Όλοι αυτοί οι μετασχηματισμοί δεν μπορούν να επιτευχθούν σε μια σχολική μονάδα εάν ο Διευθυντής/τρια δεν καλλιεργεί κλίμα σύμπνοιας και υποστήριξης.

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων όλων των κατηγοριών (γενικής και ειδικής) υιοθετώντας το ρόλο του μέντορα διαφωτίζουν και εμπνέουν τους νεότερους εκπαιδευτικούς και ενισχύουν τους παλαιότερους να υποστηρίζουν τους νεότερους, (Στραβάκου, 2008). Όταν οι Διευθυντές υιοθετούν το ρόλο του ηγέτη, οι υφιστάμενοι αισθάνονται περισσότερη ασφάλεια καθώς εμπιστεύονται κάποιον που ξέρει να κατευθύνει μια μονάδα και όχι κάποιον που εκτελεί γραφειοκρατικά ζητήματα. Σε ό,τι αφορά τις απαιτητικές διαδικασίες της ένταξης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν την υποστήριξη της Διεύθυνσης όταν αυτή λειτουργεί ηγετικά παρά διεκπεραιωτικά, ενώ επιπλέον εφοδιάζονται με υπομονή για να επιτευχθούν οι στόχοι της ένταξης (Idol, 2006). Σύμφωνα με έρευνα των Klinger, Arguelles, Hughes&Vaughn, (2001) οι διευθυντές που εστιάζουν περισσότερο στον ηγετικό τους ρόλο, μεριμνώντας παράλληλα για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αυξάνουν την επίτευξη της ένταξης των μαθητών με αναπηρία. Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και σε έρευνα του Idol (2006), σύμφωνα με τα οποία, τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πιο αποτελεσματικά σε ζητήματα ένταξης των μαθητών με αναπηρία όταν οι Διευθυντές τους συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνεργάζονταν με τους εκπαιδευτικούς της μονάδας και τους υποστήριζαν σε όλες τις δυσκολίες.

Μια ακόμα παράμετρος, που αναφέρεται σε έρευνες και αφορά στο ρόλο των Διευθυντών στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία, είναι η ενημέρωση. Μέσα από έρευνες έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι αποτελεσματικής ενημέρωσης και επικοινωνίας των Διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρεται η κοινοποίηση της αλληλογραφίας της σχολικής μονάδας για ζητήματα που αφορούν εγκυκλίους, νομοθεσίες στη λειτουργία του σχολείου (Πασιαρδής, 2001; Σαΐτης, 2002), ή οι τακτικές συνελεύσεις ώστε οι Διευθυντές να ακούν με προσοχή και

σεβασμό τις απόψεις των συνομιλητών τους, ενισχύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι συνελεύσεις θεωρούνται σημαντικές καθώς σε αυτές ανακοινώνονται οι στόχοι και τα οράματα της μονάδας αλλά και οι προσδοκίες που έχουν από τη σχολική μονάδα οι Προϊστάμενες αρχές (Καρακίτσιος, 2010; Πασιαρδή, 2001). Στο πλαίσιο των τακτικών συνελεύσεων οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν σε διδακτικό ή σε συνεργατικό επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2003).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

### 5. ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

#### 5.1 Ευρωπαϊκές Πολιτικές στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

Μια γενική εντύπωση, η οποία μας βρίσκει σύμφωνους είναι αυτή του Edwards (2007), ο οποίος διαπίστωσε ότι "η ειδική εκπαίδευση αποτελεί ένα περίπλοκο πεδίο ηγεσίας όπου το διακύβευμα είναι πολύ υψηλό" (σ. 121). Διαπίστωσε επίσης ότι πολλοί διευθυντές που δεν είχαν εμπειρία ειδικής εκπαίδευσης συχνά δεν κατάλαβαν τον ρόλο τους στην παροχή βοήθειας στο προσωπικό της Ειδικής Αγωγής. Μια φιλόξενη ατμόσφαιρα και μια θετική σχολική κουλτούρα πρέπει να γίνει αντιληπτή και από τους γονείς. Σύμφωνα με έρευνα του Lentz (2013) σε ορισμένες περιπτώσεις ο φόβος της μη συμμόρφωσης με τους νόμους της πολιτείας ή ενός κοινοτικού πλαισίου, και οι συνέπειες που τις ακολουθούν, μπορούν να δώσουν την εντύπωση ενός αφιλόξενου σχολικού κλίματος. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να θυμούνται ότι ο σεβασμός αποτελεί τη βάση της αποδοχής στο πλαίσιο μιας θετικής κουλτούρας (Lentz, 2013). Το πιο σημαντικό πράγμα που έπρεπε να κάνουν αυτοί οι ηγέτες ήταν να παρακολουθούν τους συνεχώς μεταβαλλόμενους νόμους της ειδικής εκπαίδευσης. Οι νόμοι ειδικής εκπαίδευσης δείχνουν ότι κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως άτομο και όχι ως σύνολο μαθητών όπως αντιμετωπίζει η γενική εκπαίδευση τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει αρκετό προσωπικό για να μοιραστεί την εργασία έτσι ώστε ο φόρτος εργασίας του κάθε μέλους του προσωπικού να μην είναι πολύ μεγάλος (Edwards, 2007).

Συνεπώς στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντική η ανάδειξη ενός ευρύτερου πλαισίου, ευρωπαϊκού, μέσα στο οποίο εντάσσεται και η ελληνική διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων.

Όπως προαναφέρθηκε η Διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαθέτει κυρίως συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά. Σημαντικό είναι να διερευνηθεί εάν η Ελληνική Πολιτική στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων ακολουθεί τις Ευρωπαϊκές Πολιτικές ή λειτουργεί αυτόνομα και αποκομμένα.

Λαμβάνοντας υπόψη το παγκόσμιο πλαίσιο έτσι όπως διαμορφώνεται, εντοπίζονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά όπως είναι ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, η παγκοσμιοποίηση της αγοράς, η αναδιανομή της παραγωγικότητας σε χώρες εκτός της ευρωπαϊκής ένωσης και ο ανταγωνισμός που προκάλεσαν όλες αυτές οι συνθήκες. Συνεπώς κρίνεται απαραίτητο οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να

διαμορφώσουν μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική με κοινό στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας «της γνώσης» (Κουμέντος, 2017).

Σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να ανταποκριθεί στις παραγωγικές και κοινωνικές ανάγκες της χώρας και να υπερπηδά τις εξωτερικές αντιδράσεις ιδεολογικών ομάδων και τις εσωτερικές αντιστάσεις συντεχνιακών συμφερόντων. Προκειμένου να επιτύχει τους στόχους που θέτει, η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να παρεμβαίνει σε όλα τα πεδία του εκπαιδευτικού συστήματος από τη διάρθρωσή του, τη διδακτική μεθοδολογία και την καταλληλότητα του προσωπικού του (Κουμέντος, 2017).

Η ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική επιδιώκει τη βελτίωση της θέσης της στο παγκόσμιο οικονομικό και παραγωγικό καταμερισμό και αναζητά τρόπους βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την προσαρμογή της στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις, θέτοντας ως προτεραιότητα μια σειρά μεταρρυθμίσεων που προάγουν «την κοινωνία της γνώσης». Μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πολιτική εξασφαλίζει την ισορροπία μεταξύ των διεθνών προκλήσεων και των εσωτερικών αιτημάτων που είναι η δεκτικότητα στις καινοτομίες, η κάλυψη των αιτημάτων των συνδικαλιστικών οργάνων κ. α..

Σε επίπεδο Διοίκηση των σχολικών μονάδων, επαγγελματικής εξέλιξης και αρμοδιοτήτων των στελεχών της εκπαίδευσης, η Ευρωπαϊκή Πολιτική προωθεί τη φιλοσοφία ότι όλα τα παραπάνω πρέπει να δομούνται και να ακολουθούν τις επιστημονικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντιλαμβάνονται τη σχολική μονάδα ως οργανισμό μάθησης, με λιγότερο ιεραρχικές δομές και προκαθορισμένους ρόλους, να εφαρμόζουν θεωρίες από την επιστήμη της Διοίκησης και να προσανατολίζονται προς την έρευνα μέσα από τη συλλογή δεδομένων. Στη βάση αυτής της φιλοσοφίας η Ε.Ε. χρησιμοποιεί ως εργαλεία τις μελέτες των οργάνων της, όπως είναι η Eurostat, και το Eurodyce, και τις μελέτες διεθνών οργανισμών, όπως είναι η UNESCO και ο ΟΟΣΑ. Τα συγκεκριμένα όργανα και οργανισμοί έχουν δημιουργήσει συγκεκριμένους δείκτες προκειμένου να αξιολογούν την πρόοδο που σημειώνουν τα κράτη μέλη σε ζητήματα διοίκησης στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουμέντος, 2017).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τα στελέχη της εκπαιδευτικής Διοίκησης και ηγεσίας η συλλογή δεδομένων, η Ε.Ε. συνεργάζεται με τον ΟΟΣΑ στο πλαίσιο της έρευνας “Teaching and Learning International Survey” (TALIS), στη βάση της φιλοσοφίας για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα στελέχη της Διοίκησης της Εκπαίδευσης στην Ε.Ε. προάγουν την ομαδική εργασία, διαχειρίζονται κρίσιμες

καταστάσεις, προωθούν τις επιμορφώσεις του προσωπικού, αναπτύσσουν τα ίδια περαιτέρω δεξιότητες και επιδιώκουν με κάθε τρόπο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε τοπικό, περιφερειακό και ευρωπαϊκό επίπεδο (Eurodyce, 2005). Επίσης τα στελέχη της Εκπαιδευτικής Διοίκησης αξιολογούνται σε τακτική βάση και ενισχύονται από την Πολιτεία να επιμορφώνονται διαρκώς και να εξελίσσονται επαγγελματικά, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις του ρόλου τους (Κουμέντος, 2017). Αντίθετα, στην Ελλάδα τα ίδια στελέχη, από τα ανώτερα έως τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, περιορίζονται σε εκτελεστικά καθήκοντα παρά σε διοικητικά, όπως η λειτουργία της σχολικής μονάδας, η καθοδήγηση του προσωπικού και καθήκοντα καθημερινής λειτουργίας (Παναγιωτόπουλος, 2013). Επιπρόσθετα, τα ζητήματα αξιολόγησης των αρμόδιων στελεχών αντικρούονται στο επιχείρημα της χαλάρωσης οποιαδήποτε μορφής ελέγχου και στην μη καταπίεσή τους.

Η επιλογή του προσωπικού για την Ε.Ε. πλαισιώνεται θεσμικά και απαιτεί βασικά και συγκεκριμένα κριτήρια, ενώ είναι συγκεκριμένες οι διαδικασίες επιλογής που ακολουθούνται. Τα απαιτούμενα κριτήρια για την επιλογή των ατόμων στη Διοίκηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι η επαγγελματική και η εκπαιδευτική εμπειρία, η ικανότητα και η εμπειρία στο πεδίο της Διοίκησης και Διαχείρισης, η υψηλού επιπέδου προσωπική συγκρότηση, η εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, η ηθική ακεραιότητα και οι δεξιότητες διαφύλαξης και προστασίας του κύρους της θέσης που πρόκειται να καταλάβει ένα στέλεχος (Κουμέντος, 2017).

Ένα σημαντικό ακόμα σημείο στο οποίο εστιάζει η Ευρωπαϊκή Πολιτική σε ό,τι αφορά τη Διοίκηση της εκπαίδευσης είναι η διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού, το οποίο φαίνεται ότι αποτελεί το θεμελιώδες κριτήριο για την εφαρμογή και επιτυχία των προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας, επηρεάζουν καθοριστικά τη διοίκηση και των προσανατολισμό της εκπαίδευσης (Κουμέντος, 2016).

Οι εμπειρίες και οι πρακτικές στη Διοίκηση που ακολουθούν οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης φαίνεται ότι προσδιορίζουν τους όρους επαναπροσδιορισμού και διορθώσεων που απαιτούνται για τη Διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό, τις τελευταίες δεκαετίες η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, προκειμένου να εκσυγχρονιστεί, λαμβάνει χρηματοδοτήσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ωστόσο, οι προσπάθειες αυτές εκσυγχρονισμού προσκρούουν σε παθογένειες, μικροσυμφέροντα και γραφειοκρατία με αποτέλεσμα, μέχρι και σήμερα να μην έχει καταφέρει να ακολουθήσει την κοινή εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες των προηγούμενων κεφαλαίων, ενδιαφέρον παρουσιάζει μια συγκριτική προσέγγιση των πολιτικών της Ε.Ε. για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων με την Ελληνική Πολιτική.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από συγκεντρωτικό χαρακτήρα σε διοικητικό επίπεδο με κύρια στοιχεία, την γραφειοκρατία, τον κεντρικό έλεγχο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την έλλειψη αξιολόγησης των στελεχών της Διοίκησης της εκπαίδευσης και την απουσία ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης των στελεχών της.

Αντίθετα, πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν προχωρήσει σε δυναμική αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων της εκπαιδευτικής διοίκησης και σε περισσότερο ευέλικτες πρακτικές (ΟΟΣΑ, 2011).

## **5.2 Νέα Δημόσια Διοίκηση**

Προκειμένου η Ευρωπαϊκή Ένωση να ανταπεξέλθει στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, τα τελευταία χρόνια προωθεί ένα νέο μοντέλο, τη Νέα Δημόσια Διοίκηση (New Public Management). Ως Νέα Δημόσια Διοίκηση σύμφωνα με τους Verger & Curran, (2014, σελ. 254) περιγράφεται *«η προσέγγιση της δημόσιας διοίκησης που χρησιμοποιεί τις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτήθηκαν στη διοίκηση των επιχειρήσεων για τη βελτίωση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συνολικής απόδοσης των δημοσίων υπηρεσιών στη σύγχρονη εποχή»*. Ωστόσο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση του Liedman (2013), όπου γίνεται συσχέτιση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης με τον έλεγχο, την αξιολόγηση, τη διασφάλιση της ποιότητας του υλικού, προκειμένου να βελτιωθούν τα χαρακτηριστικά δημόσιων οργανισμών μέσα από αποτελεσματικότερες πρακτικές διοίκησης.

Επί της ουσίας, οι αλλαγές στη δημόσια διοίκηση, αφορούν στο διοικητικό, οργανωτικό και δομικό μετασχηματισμό των δημόσιων υπηρεσιών των χωρών στις οποίες πρωτοεμφανίστηκε το συγκεκριμένο μοντέλο (Larbi, 1999), ενώ από το 2000 και έπειτα η Νέα Δημόσια Διοίκηση αποτελεί μια καινοτόμα θεώρηση με στόχο, αφενός τη βελτίωση του δημόσιου τομέα μέσα από νέα αξίες και τεχνικές και αφετέρου την εφαρμογή των συγκεκριμένων αξιών και τεχνικών σε πρακτικό επίπεδο για την επίτευξη των παραπάνω στόχων (Pollitt & Dan, 2011).

Ωστόσο το μοντέλο αυτό έχει δεχτεί αρκετές κριτικές. Σύμφωνα με την Spanou (2008) η Νέα Δημόσια Διοίκηση εστιάζει σε διαφορετική κάθε φορά πλευρά της Διοίκησης, παρόλο που η κεντρική ιδέα του μοντέλου αυτού είναι η διαφορετική ερμηνεία για το ρόλο της Πολιτείας σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο και στον τρόπο



λειτουργίας του δημόσιου τομέα. Συνεπώς, καταλήγει η Spanou (2008) από τη μία περιορίζονται οι εξουσίες της Πολιτείας, γίνεται μεταστροφή προς την ιδιωτικοποίηση των οργανισμών και επιδιώκεται η εξάλειψη της γραφειοκρατίας και από την άλλη προάγονται χαρακτηριστικά του ιδιωτικού τομέα, όπως η ευελιξία του προσωπικού, ο ανταγωνισμός και η επικέντρωση στην εξυπηρέτηση του πολίτη. Όπως υποστηρίζει ο Τσακαλάκης (2013, σελ 40), το νέο αυτό μοντέλο Δημόσιας Διοίκησης αποτελεί «*την πληρέστερη θεωρητική πρακτική προσέγγιση του διοικητικού φαινομένου*». Ωστόσο το μοντέλο αυτό εκλαμβάνεται και αρνητικά καθώς αναφέρεται ότι οι αλλαγές αυτές που σκοπεύει το νέο μοντέλο, ακολουθεί επιθετικές πρακτικές ενάντια στο κράτος πρόνοιας και υποχρεώνει τους οργανισμούς να λογοδοτούν, ενώ στρέφεται προς την ιδιωτικοποίηση των δημόσιων οργανισμών με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Σταύρου 2018).

Καθώς το μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης βασίζεται στον νεοφιλελευθερισμό, οι μεταρρυθμίσεις που προωθούνται διαφοροποιούνται ανάλογα με την πολιτική προσέγγιση της κάθε χώρας.

Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι το μοντέλο αυτό ενισχύει τον συγκεντρωτισμό και όχι την αποκέντρωση, όπως θεωρητικά στοχεύει. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι τα στελέχη της διοίκησης των δημόσιων οργανισμών διαθέτουν περισσότερη εξουσία και συνεπώς συμμετέχουν ενεργά στη λήψη του μεγαλύτερου αριθμού αποφάσεων (Φατσέας & Καπότη, 2013). Αυτό συνδέεται άμεσα με τα πολιτικά, ηθικά και κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά του δημόσιου τομέα, τα οποία διαφοροποιούνται σημαντικά από τον ιδιωτικό (Armstrong, 1998; Pollitt, 1990). Ένας ακόμα λόγος που μπορεί να προκύψουν προβλήματα κατά την εφαρμογή είναι το γεγονός ότι ο δημόσιος τομέας διαθέτει περιορισμένη αυτονομία δράσεων και διαθέτει έντονα μονοπωλιακά στοιχεία και περιορισμένη διάθεση για λογοδοσία (Φατσέας & Καπότη, 2013).

Επίσης τίθενται και ζητήματα ηθικής κατά την εφαρμογή της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, όπως ζητήματα διαφάνειας προκειμένου να εντοπιστούν μη ηθικές συμπεριφορές στελεχών, πάταξη της διαφθοράς, η οποία προέρχεται από την αυτονομία που διαθέτει ο δημόσιος τομέας (Dan, 2015; Volauca, 2017b). Ένα ακόμα ζήτημα ηθικής είναι σχετίζεται με τους τύπους συμβάσεων, οι οποίες έχουν στόχο την προώθηση της λογοδοσίας και τη βελτίωση της δημόσιας διοίκησης, πράξεις που στον δημόσιο τομέα αποφεύγονται και συγκαλύπτονται (Mongkol, 2011).

Σημαντικό κρίνεται να αναδειχθούν τα βασικά χαρακτηριστικά και οι στόχοι του νέου αυτού μοντέλου, σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία φαίνεται

ότι συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές (Hood, 1991; Rinne, Kivirauma, & Simola, 2002; Τσακαλάκης, 2013; Φατσέας & Καπότη, 2013), οι κύριοι στόχοι της Νέας Δημόσιας Διοίκησης συνοψίζονται στα εξής σημεία:

Στην αντιμετώπιση των πολιτών ως πελάτες.

Στη βελτίωση της ποιότητας των παροχών μέσα από εναλλακτικές μορφές εξυπηρέτησης των πολιτών.

Στην αποκέντρωση της διοίκησης, σημείο που αφορά έντονα την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Στην εξάλειψη της γραφειοκρατίας.

Στην μείωση και τον έλεγχο των δαπανών των οργανισμών του δημοσίου.

Στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας μεταξύ των δημόσιων οργανισμών.

Στην αύξηση της παραγωγικότητας των δημόσιων οργανισμών.

Στον επαναπροσδιορισμό των κριτηρίων στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού με βασικό κριτήριο τις γνώσεις.

Την υπερπήδηση των εμποδίων για την ανάπτυξη των αγορών και της επιχειρηματικότητας.

Στην πλήρη διαφάνεια κατά τη λήψη αποφάσεων.

Στην εξάλειψη της ιεραρχίας.

Στην υιοθέτηση ηγετικών ρόλων

Στην επικέντρωση στο αποτέλεσμα

Στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και τη μείωση του κόστους μέσα από δείκτες και τη μέτρηση επίτευξης στόχων.

Στην μέτρηση των αποτελεσμάτων και των επιδόσεων σε οργανωτικό επίπεδο.

Στη μείωση του μεγέθους των οργανισμών

Στη συνέχεια πραγματοποιείται παρουσίαση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, έτσι όπως διαμορφώθηκε την τελευταία δεκαετία, από το 2011 και έπειτα.

Ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους που προκρίνεται είναι η ενίσχυση του τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της στρατηγικής Ευρώπης, 2020, ενώ ταυτόχρονα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο παίρνει δύο σημαντικές πρωτοβουλίες μέσω του προγράμματος «Ο ρόλος της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης στην Εφαρμογή της Στρατηγικής Ευρώπη 2020» (Franke & Mennella, 2017):

Η πρώτη πρωτοβουλία αφορά στη «Νεολαία σε κίνηση», η οποία σκοπό έχει τον εφοδιασμό των νέων με βασικές δεξιότητες με απώτερο σκοπό τον εργασιακό τους προσανατολισμό.

Η δεύτερη πρωτοβουλία αφορά στην «Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας», η οποία προκρίνει τη σημαντικότητα της ενδυνάμωσης της απασχόλησης.

Ένα ακόμα πρόγραμμα που προτάθηκε, στο τέλος του 2011, ήταν η «Εκπαίδευση και Κατάρτιση σε μια Έξυπνη, Βιώσιμη και χωρίς Αποκλεισμούς Ευρώπη», το οποίο προέβλεπε την ευρωπαϊκή συνεργασία στον πεδίο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής Ευρώπης 2020.

Τον επόμενο χρόνο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συζητά την αναθεώρηση της εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων, οι οποίες αναμένεται να επιδράσουν θετικά στην ανάπτυξη, την αύξηση της παραγωγικότητας και την ανταγωνιστικότητα.

Ωστόσο η οικονομική αβεβαιότητα στην τροχιά της οποίας περνάει και η Ευρωπαϊκή Ένωση μετά το 2012, επηρεάζουν και τις επιμέρους πολιτικές της Ένωσης οι οποίες επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα θέματα:

- Το πρώτο θέμα αφορά στη διεθνοποίηση και την αναβάθμιση των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης την ανάπτυξη, την απασχόληση και το άνοιγμα της τριτοβάθμιας σε ευρύτερο κοινό (Συμβούλιο της ΕΕ, 2010;· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011;· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).
- Το δεύτερο θέμα αφορά στην προώθηση της μαθησιακής ενεργοποίησης των νέων (Συμβούλιο της ΕΕ, 2011) και στη δημιουργία θεματικών ομάδων εργασίας που αποσκοπούν στην αμοιβαία μάθηση μέσω της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ), ενώ ένα ακόμα θέμα είναι το άνοιγμα της εκπαίδευσης και την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ και των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).
- Τέλος, στο επίκεντρο τέθηκε και η ενίσχυση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος για αποτελεσματικότερη μάθηση μέσα από την θέσπιση ενός συνόλου προσόντων και ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς (European Commission, 2012, 2013).

Οι θεματικές ομάδες που προαναφέρθηκαν συνδέονται κυρίως με την προσχολική εκπαίδευση, την αξιοποίηση των ΤΠΕ, την πρόληψη της σχολικής διαρροής, τις

καινοτόμες πρακτικές, τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της χρηματοδότησής της (<https://eur-lex.europa.eu>).

Από το 2015 και ύστερα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέτει νέες προτεραιότητες στην Εκπαιδευτική πολιτική με πενταετές χρονοδιάγραμμα, με έμφαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση αλλά και την ενεργό εμπλοκή των νέων στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τον πολιτισμό . Προωθούνται ιδιαίτερα οι τομείς των γνώσεων, δεξιοτήτων και η υψηλού επιπέδου ικανότητες μέσα από τη δια βίου μάθηση, με σκοπό την προώθηση της καινοτομίας, της αύξησης των ευκαιριών απασχολησιμότητας και της ευημερίας των πολιτών. Επιπλέον η νέα Εκπαιδευτική Πολιτική εστιάζει στις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, αλλά και στην ψηφιοποίηση της εκπαίδευση και τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Νέων Τεχνολογιών. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαφάνεια της αναγνώρισης των προσόντων με σκοπό την διευκόλυνση της μάθησης και της ενεργοποίησης των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση (<https://eur-lex.europa.eu>).

Αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι ότι η νεολαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης μπαίνει για πρώτη φορά στο επίκεντρο μιας Κοινοτικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και επενδύει σε αυτήν προκειμένου να δημιουργήσει μελλοντικούς πολίτες στην «κοινωνία της γνώσης». Για το λόγο αυτό στοχεύει να παράσχει όσο το δυνατόν πιο ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση, διαφυλάσσοντας ταυτόχρονα το πολιτισμικό κεφάλαιο και προάγοντας την πολιτισμική ποικιλομορφία (Διακήρυξη της Ρώμης, 2017).

Ένα ακόμα κύριο μέλημα της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, είναι η ενίσχυση και η προστασία της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της αξιοποίησης του ευρωπαϊκού πολιτισμού και φυσικά μέσω της εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού πλαισίου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Προωθούνται δυναμικά τα προγράμματα Erasmus+, η ευρωπαϊκή φοιτητική ταυτότητα, η εκμάθηση επιπλέον γλωσσών και διευρύνεται η αναγνώριση πτυχίων στην Ευρώπη. Ωστόσο προκύπτουν και ζητήματα αντιμετώπισης προκλήσεων, για τα οποία η Ευρωπαϊκή Επιτροπή λαμβάνει ορισμένα μέτρα το 2018. Αυτά τα μέτρα αφορούν στη Σύσταση ενός Συμβουλίου με αρμοδιότητες σχετικές με την πορεία της δια βίου μάθησης και της ισότιμης παροχής εκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, με κοινές αξίες, και ένα ευρωπαϊκό μοντέλο διδακτικής μέσω του Erasmus +. Την ίδια χρονιά λαμβάνονται επιπλέον μέτρα και παρουσιάζεται το πρόγραμμα «Στρατηγική για τη Νεολαία» με οκταετές χρονοδιάγραμμα που αφορά στην περίοδο 2019-2027 και παράλληλα γίνονται συζητήσεις για την «Αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων» και

την βελτίωση της «Διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών». Συστήνεται ένα ακόμα Συμβούλιο που μεριμνά για τα «Υψηλής ποιότητας συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας» και για την «Ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού». Την ίδια δεκαετία εμφανίζονται νέα προγράμματα, ενώ ανανεώνονται ορισμένα ήδη υπάρχοντα. Το «Erasmus για όλους» (2014-2020), αποτελεί το βασικότερο πρόγραμμα για νέους και εστιάζει στα πεδία του αθλητισμού της κατάρτισης και της εκπαίδευσης, το οποίο είχε σκοπό, εν μέσω οικονομικών και πολιτικών αναταραχών, τη σύνδεση και συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών μέσω της εκπαίδευσης (Παπαδόπουλος, 2016, σελ. 28).

Τέλος ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που αφορά στα κριτήρια και την αναγνώριση προσόντων, προωθείται το πρόγραμμα του Jean Monnet το οποίο δίνει έμφαση στη διαφάνεια της αναγνώρισης των προσόντων μέσω του Europass. Συνιστά ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (EQF), το ECTS, το οποίο αφορά στο ευρωπαϊκό σύστημα διδακτικών μονάδων και το ECVET, το οποίο αφορά στο ευρωπαϊκό σύστημα μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Παπαδόπουλος, 2016).

### **5.3 Το μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική**

Θεωρείται σημαντικό να διερευνηθεί ο τρόπος και ο βαθμός που εφαρμόζεται το ευρωπαϊκό μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στον ελληνικό χώρο και να αναζητηθούν οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν για τη βελτίωση και τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τομέα.

Η Νέα Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα φαίνεται ότι συνδέεται στενά με την εκπαίδευση μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διασφάλιση της ποιότητας, της ισχυρής χρηματοδότησης προκειμένου να ευθυγραμμιστεί με τους ευρωπαϊκούς στόχους, της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκσυγχρονισμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται στο άνοιγμα στην καινοτομία, στην εσωτερική αγορά, στον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης, στην αυτό-αξιολόγηση στην ιδιωτική εκπαίδευση και στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση.

Ωστόσο σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ (2015) παρατηρείται καθυστέρηση στην εφαρμογή της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην Ελλάδα στο πεδίο της εκπαίδευσης, παρόλο που η ευρωπαϊκή ένωση προώθησε επίμονα στην Ελλάδα μια σειρά από προγράμματα και δράσεις. Αυτή η καθυστέρηση φαίνεται ότι οφείλεται σε αρνητικά

φαινόμενα που παρακώλυσαν την ορθή και επιτυχή εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων και δράσεων. Ενδεικτικά αναφέρεται η διατήρηση των πελατειακών σχέσεων και οι ανακολουθίες κατά την εφαρμογή του μοντέλου αυτού (Τσακαλάκης, 2013) αλλά και η διαφορά κουλτούρας μεταξύ των κρατών μελών της Ένωσης.

Προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά το μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην Ελλάδα, οι δημόσιοι φορείς πρέπει να υιοθετούν τον ελεύθερο ανταγωνισμό, να μεριμνούν για την ικανοποίηση των αναγκών των πολιτών, να εστιάζουν στα αποτελέσματα και τις εκροές, παρά στις εισροές, να στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών, να αναθεωρούν και να διευκολύνουν διαδικασίες και λειτουργίες, να ενδυναμώνουν τους εργαζόμενους, να προάγεται το ηγετικό μοντέλο στους Διευθυντές, και να καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης έτσι ώστε να ενισχυθεί η διαφάνεια και η λογοκρισία, και να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα αναπτυξιακού χαρακτήρα μέσα από διαδικασίες αποτίμησης και αξιολόγησης, συνεχούς μάθησης και εισαγωγής καινοτομιών (Κολέτσιος, 2010).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

### 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### 6.1 Συμπεράσματα

Επιχειρώντας μια αποτίμηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η παρούσα μελέτη εστιάζει σε συγκεκριμένα σημαντικά σημεία.

Συνοψίζοντας αρχικά την παρουσίαση της σύγχρονης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα:

Στο επίκεντρο μπαίνει η εκπαίδευση, η επιμόρφωση αλλά και η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας της νεολαίας της Ένωσης, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις μελλοντικές απαιτήσεις της «Κοινωνίας της γνώσης» και παράλληλα να διαφυλάξει το πολιτισμικό της κεφάλαιο.

Το δεύτερο σημαντικό σημείο είναι ότι δίνεται, σε ικανοποιητικό βαθμό έμφαση στα κριτήρια και τα προσόντα μέσα από διαδικασίες αντικειμενικών κριτηρίων και διαφάνειας ώστε να υπάρχει ένα πιο δίκαιο σύστημα επιλογής στην απασχόληση και την εκπαίδευση.

Το τρίτο, και κατά την άποψή μας πιο σημαντικό, είναι ότι η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση μοντέλων και πρακτικών προκειμένου να βελτιώνονται οι υπηρεσίες στις σχολικές μονάδες που φιλοξενούν μαθητές με αναπηρίες. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεχίζει να αναπτύσσει πολιτικές υψηλού επιπέδου για την ένταξη στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης, παρακολουθεί τις εξελίξεις μέσω συλλογής δεδομένων και ενθαρρύνει τη σύγκλιση των πολιτικών στον τομέα αυτό. Οι χώρες της Ένωσης παρακολουθούν με την πάροδο του χρόνου το ποσοστό των παιδιών που αναγνωρίζουν ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το ποσοστό που τοποθετούν στα κανονικά σχολεία. Οι χώρες με υψηλή χρήση ειδικών τοποθετήσεων αναπτύσσουν διαρκώς πιο συμπεριληπτικά συστήματα, με την πρόοδο να επανεξετάζεται σε σχέση με τους στόχους. Επίσης οι χώρες της Ένωσης εξετάζουν τις πολιτιστικές έννοιες που συνδέονται με τις ετικέτες που χρησιμοποιούν και τις πρακτικές επιπτώσεις τους όσον αφορά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Θα πρέπει να εντοπιστούν δυσαναλογίες όσον αφορά την ταυτοποίηση και την τοποθέτηση, ιδίως όσον αφορά κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως παιδιά από κοινωνικά υποβαθμισμένο υπόβαθρο, παιδιά Ρομά και παιδιά μεταναστών. Επίσης λαμβάνονται μέτρα για την αντιστροφή της αδικαιολόγητης

εκπροσώπησης συγκεκριμένων ομάδων μεταξύ του πληθυσμού ΕΕΑ, με παρακολούθηση της προόδου σε σχέση με τους στόχους.

Οι ΜΚΟ, οι οργανισμοί της ΕΕ και οι εθνικοί φορείς χάραξης πολιτικής θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ποικίλες παραδόσεις που διαμορφώνουν τα τρέχοντα συστήματα ΕΕΑ. Ενώ προωθούν τις κινήσεις προς την ένταξη, θα πρέπει να γνωρίζουν τον κίνδυνο να αλλάξουν οι λόγοι, ενώ οι πρακτικές παραμένουν οι ίδιες. Τα καθεστάτα χρηματοδότησης μπορούν να παρέχουν κίνητρα ή να αποθαρρύνουν την ανάπτυξη της παροχής χωρίς αποκλεισμούς. Συνεπώς οι Εθνικοί και τοπικοί φορείς χάραξης πολιτικής θα πρέπει να παρακολουθούν τις επιπτώσεις των μηχανισμών χρηματοδότησης, διασφαλίζοντας ότι υποστηρίζουν την πρακτική και την παροχή χωρίς αποκλεισμούς.

Η υποστήριξη μάθησης των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην καλή λειτουργία της ένταξης στην πράξη. Άρα οι εθνικές και τοπικές κυβερνήσεις πρέπει να διασφαλίζουν ότι υπάρχει διαθέσιμη χρηματοδότηση για την πρόσληψη επαρκούς προσωπικού υποστήριξης και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται στη διαχείριση αυτού του προσωπικού, διασφαλίζοντας ιδίως ότι οι βοηθοί υποστήριξης μάθησης βοηθούν τους μαθητές χωρίς να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη δεν ήταν πάντα οργανωμένες σε κατευθύνσεις χωρίς αποκλεισμούς. Συνεπώς οι πάροχοι Εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε όλη την Ευρώπη θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι θεωρητικές και πρακτικές πτυχές των προγραμμάτων προετοιμάζουν νέες προσλήψεις ώστε να αντικατοπτρίζουν τις αρχές της ένταξης σε όλες τις πτυχές της εργασίας τους.

Μια τελευταία παρατήρηση είναι ότι δεν γίνεται λόγος για την εξειδίκευση της Διοίκησης των σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτούν οι μαθητές με αναπηρία. Αυτό ίσως να συμβαίνει γιατί η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική όπως και η ελληνική, θεωρεί το κομμάτι της Διοίκησης αποκομμένο από την εκπαιδευτική διαδικασία και διακρίνει δύο διαφορετικούς κι ανεξάρτητους επιστημονικούς κλάδους. Αυτή η υπόθεση χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Στην Ελλάδα σήμερα, παρόλο που φαίνεται να υπάρχει θετική πρόθεση για καινοτομίες, μετασχηματισμούς και υιοθέτηση του Ευρωπαϊκού μοντέλου της Νέας Δημόσιας Διοίκησης προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της κοινωνίας της γνώσης, οι μεταρρυθμίσεις βρίσκονται σε αρχικό στάδιο και παρατηρείται βραδύτητα στην εφαρμογή προγραμμάτων και δράσεων. Επιπρόσθετα αυτό το ευρωπαϊκό μοντέλο μέχρι τώρα, δεν πλαισιώνεται νομοθετικά στην Ελλάδα και άρα δεν θεωρείται



υποχρεωτικό, με αποτέλεσμα να αφήνει περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες και χαλαρή εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται κατά περίπτωση.

Λαμβάνοντας υπόψη τους τέσσερις άξονες μετασχηματισμού της Πολιτείας, που προωθεί η Νέα Δημόσια Διοίκηση, την αποκέντρωση, την ιδιωτικοποίηση, την απογραφειοκρατικοποίηση και τον εκδημοκρατισμό μέχρι και σήμερα η Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων παραμένει συγκεντρωτική, δεν έχει τεθεί ζήτημα ιδιωτικοποίησης της Διοίκησης, η γραφειοκρατία και οι πελατειακές σχέσεις συντηρούνται σε μεγάλο βαθμό αλλά έχει σημειωθεί πρόοδος σε ζητήματα εκδημοκρατισμού που αφορούν σε ίσες ευκαιρίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και σε αντικειμενικότερες και αδιάβλητες διαδικασίες αξιολόγησης και κριτήρια προσόντων.

Η Ελλάδα μαζί με όλα τα υπόλοιπα κράτη μέλη της Ένωσης είναι υποχρεωμένη να υποβοηθήσει τους δημόσιους οργανισμούς να ευθυγραμμιστούν με τις πολιτικές της ευρωπαϊκής δημόσιας διοίκησης. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΑΣΑ (2017) η ευθυγράμμιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την ευρωπαϊκή καταγράφει χαμηλούς δείκτες ανάπτυξης και χαμηλούς δείκτες ενσωμάτωσης στην ευρωπαϊκή οικονομία. Οι χαμηλοί αυτοί δείκτες αποδίδονται στην οικονομική κρίση που βίωσε η χώρα την τελευταία δεκαετία. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να ανταποκριθούν στους στόχους και τις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης και να επιτύχουν στρατηγικές ανάπτυξης χρειάζεται οικονομικούς πόρους αλλά και δομημένη διοίκηση - λειτουργία, στοιχεία που όμως δεν παρατηρούνται.

Σε ό,τι αφορά στον άξονα της ποιότητας, οι πρώτες πολιτικές που ζητούνται να υιοθετηθούν είναι η αποκέντρωση και η απομάκρυνση,

Σύμφωνα με τις επιταγές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, στην οποία εντάσσεται και η εκπαιδευτική πολιτική, προβλέπεται η σχολική αυτονομία, η επαγγελματοποίηση των Διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων, η λογοδοσία των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση μέσω δεικτών. Ωστόσο ακόμα και σήμερα παρατηρείται αντιπαλότητα μεταξύ της διοίκησης, των αξιών και των σκοπών της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης, ενώ εξακολουθεί να υπάρχει η διάκριση μεταξύ διοικητικών και εκπαιδευτικών καθηκόντων.

Όταν γίνεται λόγος για διοικητική αυτονομία, αυτή αναφέρεται στην αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων και παράλληλα στη συγκέντρωση τους στο πρόσωπο του Διευθυντή/τριας της Εκπαιδευτικής Μονάδας. Όταν γίνεται λόγος για παιδαγωγική αυτονομία αυτή αναφέρεται στην παροχή δυνατοτήτων στις εκπαιδευτικές μονάδες για καταλληλότερες εκπαιδευτικές δράσεις, σε παρεμβάσεις

στο αναλυτικό πρόγραμμα και υιοθέτηση μοντέλων αξιολόγησης σύμφωνα με τις ανάγκες της κάθε μονάδας (Σταύρου, 2018).

Το ζητούμενο σήμερα για την εκπαίδευση, όπως ορίζεται και από το ΟΟΣΑ είναι η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων ώστε να εξασφαλίζεται η εργασία και η αύξηση των αποδοχών. Αυτή η προτεραιότητα, αποτελεί συνέπεια της μέχρι σήμερα περιορισμένης χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης και τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις (OECD, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνονται από τον ΟΟΣΑ μια σειρά πολιτικών για την προώθηση της βελτίωσης του ελληνικού. Για το λόγο αυτό χρειάζεται η εφαρμογή νέων πολιτικών οι οποίες θα επικεντρώνονται στη επανεξέταση των σημερινών συνθηκών για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης μέσω της αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας, στην ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας, στην ανάπτυξη δράσεων αξιολόγησης, στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στις σχολικές μονάδες, με απώτερο σκοπό την ομαλή μετάβαση μεταξύ σχολείου και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή αγοράς εργασίας.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί η πρόταση του ΟΟΣΑ, το 2011, σε ορισμένες δράσεις και αλλαγές στους τομείς ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, στον εξορθολογισμό των σχολικών δικτύων και στην αξιολόγηση.

## **6.2 Καλές Πρακτικές**

Σε συνέχεια της ανακεφαλαίωσης των στοιχείων που συλλέχθηκαν στην παρούσα μελέτη από τη βιβλιογραφία, θεωρείται σημαντικό να προταθούν κάποιες καλές πρακτικές που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων προκειμένου να ανταποκριθούν στους στόχους της κοινωνίας της γνώσης και του ευρωπαϊκού μοντέλου της Νέας Δημόσιας Διοίκησης.

Μια καλή πρακτική αφορά στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην επικέντρωση στον άνθρωπο. Ο Διευθυντής/τρια προκειμένου να ενισχύει τις διαπροσωπικές και συνεργατικές σχέσεις μπορεί να εμπλακεί στη λήψη αποφάσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού και των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές που υιοθετούν τέτοιου είδους πρακτικές διανέμουν ηγετικούς ρόλους στο προσωπικό με αποτέλεσμα να ενισχύουν την συνεχή επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των δύο μερών και την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών μέσα και από τις διδακτικές τους επιδόσεις (Καστανίδου & Τσιαντέρη 2015).

Η παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί μια ακόμα καλή πρακτική. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού, και την καλλιέργεια αισθήματος σιγουριάς που προσφέρει η κατακτημένη γνώση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βασίζεται στη δια βίου εκπαίδευση και στη διαρκή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Πασιαρδής, 2014).

Το άνοιγμα στην καινοτομία αποτελεί μια ακόμα καλή και σύγχρονη πρακτική, η οποία μπορεί να ενισχύσει σε μεγάλο βαθμό το διοικητικό έργο και το εκπαιδευτικό έργο. Παράλληλα η εισαγωγή καινοτόμων ιδεών και πρακτικών συμβάλουν στην προώθηση της συνεργασίας, στην αξιοποίηση του διδακτικού υλικού, στην εφαρμογή νέων διδακτικών τεχνικών και στην καθοδήγηση και την επίλυση προβλημάτων κατά την άσκηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών (Καρακίτσιος, 2010; Στραβάκου, 2008).

Μια σημαντική παράμετρος που φαίνεται να έχει παραγκωνιστεί εξ αιτίας του γραφειοκρατικού χαρακτήρα της ελληνικής Διοίκησης, είναι η επικοινωνία και η επαφή με τον μαθητικό πληθυσμό. Μια καλή πρακτική είναι η προσέγγιση του μαθητικού πληθυσμού, η επικοινωνία και η παρακολούθησή του. Μέσα από αυτή την πρακτική η Διοίκηση, αφενός μπορεί να εκτιμήσει θετικότερα και να ενθαρρύνει κάποιες δράσεις, αφετέρου μπορεί να αξιολογεί και να προλαμβάνει γεγονότα και καταστάσεις (Edwards, 2007; Καστανίδου-Τσιαντέρη, 2015; Μυλωνά, 2005). Η αντικειμενική και δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών από τη Διεύθυνση αναδεικνύει σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή και ενδυναμώνει την αυτοεκτίμησή του. Μέσα από τον ρόλο της η Διεύθυνση μπορεί να επιβλέπει την πρόοδο των μαθητών και να τους επιβραβεύει κάνοντας τους να αντιλαμβάνονται θετικά το σχολείο, τη διαδικασία της μάθησης και να επενδύουν σε αυτήν (Δημητρίου, 2010; Μυλωνά, 2005; Πασιαρδής, 2014).

Μια ακόμα καλή πρακτική που ενδείκνυται για την αποτελεσματικότητα της Διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η συνεργασία της Διεύθυνσης με τους γονείς των μαθητών. Ο σχεδιασμός τακτικών συναντήσεων για την ενημέρωση προόδου των μαθητών, η άμεση ανταπόκριση στα αιτήματα των γονέων, η τακτική πληροφόρηση για τις δράσεις του σχολείου αλλά και η εμπλοκή των γονιών στις δράσεις αυτές, ενδυναμώνουν τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Επιπλέον οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς μέσα σε αυτό το θετικό πλαίσιο συνεργασίας και μπορούν να

επικεντρωθούν περισσότερο στη μάθηση (Lenz, 2013; Ματσαγγούρας, 2003, Σαϊτής, 2002; Thompson, 2011).

Τέλος η συνεργασία της Διεύθυνσης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με εξωτερικούς φορείς προκειμένου να επιλύσει ορισμένα προβλήματα επιδρά θετικά στην εξωστρέφεια του οργανισμού. Οι φορείς αυτοί μπορεί να είναι η τοπική αυτοδιοίκηση, στις οποίες την αρμοδιότητα υπάγεται η συντήρηση των κτιριακών υποδομών, οι πολιτιστικοί σύλλογοι, οι οποίοι σχεδιάζουν εκδηλώσεις, δράσεις και μπορούν να συμπεριλάβουν σε αυτούς τα μέλη της σχολικής μονάδας, οι αθλητικοί σύλλογοι με τους οποίους μπορεί η σχολική μονάδα να συνδιοργανώσει αθλητικές δραστηριότητες και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα (Μυλωνά, 2005).

Συνοψίζοντας τις σχετικές μελέτες θα λέγαμε ότι προκειμένου ένας εκπαιδευτικός οργανισμός να διακρίνεται από αποτελεσματικότητα θα πρέπει να καλλιεργεί και να συντηρεί ένα θετικό σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο οι εργαζόμενοι θα εξελίσσονται σε φορείς ανάπτυξης, θα θέτουν κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους και θα εργάζονται εντατικά πάνω σε αυτούς (Σαϊτής, 2002). Μια Διεύθυνση που ξέρει να ηγείται είναι σε θέση να μεταλαμπαδεύει ιδέες και οράματα και να εμπνέει τους εργαζόμενους προς την επίτευξη των στόχων των σχολικών μονάδων, λαμβάνοντας όμως πάντα υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Μυλωνά, 2005; Gayson & Alvarez, 2008). Η διασφάλιση μιας καλής επικοινωνίας μεταξύ αυτής και των μελών της σχολικής μονάδας, δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας, ελευθερίας, έτσι ώστε να πράττουν χωρίς φόβο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Τόμος. Α' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γαβριήλ Γ. (1995). Πολιτισμική θεώρηση των οργανώσεων, στο Ιωάννα Τσιβάκου (επιμ.): *Δράση και Συστήματα. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Θεωρία των Οργανώσεων*, σ. 185-265, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα
- Δημητρίου, Μ. Τ. (2010). *Το έργο του Διευθυντή στη σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς): απόψεις των Διευθυντών/ντριών των σχολείων της πόλεως Ρόδου*. Ρόδος: Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και τους Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών - Ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού, 14.11.2017, COM(2017) 673, Στρασβούργο. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου 2022 από <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=LV>
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

- Ζώνιου-Σιδερή, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους : μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Θεοφανίδης, Στ. (1985). *Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καλογεράκης, Π. Ν. (2018). *Ο ΟΟΣΑ ως ρυθμιστής των πολιτικών προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας: αναπαλαιώσεις των τεχνολογιών αξιολόγησης της ποιότητας στην Ελλάδα, στην εποχή της λιτότητας*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.  
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/44890> (Ανακτήθηκε στις 27/04/2022).
- Καρακίτσιος, Γ. Ε. (2010). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Ελλάδας*. Θεσσαλονίκη: Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καρατάσιος, Γ., Παπασταμάτης, Α. (2014). *Διοίκηση και Διαχείριση Σχολικής Μονάδας*. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου
- Καστανίδου, Σ. & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(3), 19-38.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κολέτσιος, Δ. (2010). *Το Κίνημα του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και η διοικητική μεταρρύθμιση του Ελληνικού δημόσιου τομέα. Βιβλιογραφική Επισκόπηση*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε

[https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13745/1/Koletsios\\_Msc2010.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13745/1/Koletsios_Msc2010.pdf)

- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης .
- Κουμέντος, Γ. (2017). Η συμβολή της Διοίκησης στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναζήτηση πλαισίου αξιών για τη διοίκηση ποιότητας της εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 470-480.
- Κουμέντος, Γ. (2016). Η «Σισύφεια» πολιτική του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος/ Εκπαιδευτική Ηγεσία: Στη φάση του επαναπροσδιορισμού του θεσμικού και λειτουργικού πλαισίου της. *3<sup>ο</sup> Συνέδριο ΠΕΣΣ, 26-28* Φεβρουαρίου, Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη; Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η.( 2003). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουζάκης, Σ. (2005), «Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς», στο Δ. Γράβαρης& Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, εκδ. Σαββάλας.

- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2013). *Εκπαιδευτικό Υλικό για την επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού επάρκειας εκπαιδευτικών. Π.Ε. και Δ. Ε..* Αθήνα: ΙΝ. ΕΠ-ΕΚΔΔΑ.
- Παπαδόπουλος, Λ. (2016). *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ομαλή μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Θεσμικό πλαίσιο και επιχειρησιακή προσέγγιση* (μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαρούδας, Η., Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η αντιαυταρχική αγωγή του A. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα : Τυπωθήτω - Δαρδανός Γ.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτικό υλικό της Ενότητας: Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα.



- Σαΐτης, Χ.(2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*.  
Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σιώζιου, Α. (2008). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ειδικές κατηγορίες υποψηφίων στην  
τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο  
Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική  
Ηλικία, Πάτρα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία  
Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Σούλης, Σ. (2006). Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Α'. Από το «σχολείο του  
διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους» . Αθήνα: ΤυπωθήτωΔαρδανός.
- Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική εκπαίδευση 2020. Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση, 55-72.
- Σταύρου, Δ. (2018). *Σχολική ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση:  
στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης του νομού Αττικής*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο  
Αθηνών.  
[https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2673007/theFile  
/ 2685256](https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2673007/theFile/2685256) (Ανακτήθηκε στις 27/4/2022).
- Στραβάκου, Π. (2008). Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας – Η οπτική των φοιτητών.  
*Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 149-162.
- Τσακαλάκης, Γ. Η. (2013). *Η εισαγωγή των μεθόδων του new public management στην  
ελληνική δημόσια διοίκηση (μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία)*.  
Πανεπιστήμιο Πειραιά.  
<http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/6064/Tsakalakis.pdf?seq>  
(Ανακτήθηκε στις 27/4/2022)

- Unesco (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Ισπανία, Σαλαμάνκα.
- Φατσέας, Μ., & Καπότη, Μ. (2013). *Σύγχρονες τάσεις – προοπτικές της δημόσιας διοίκησης*. Κεντρική διοίκηση - τοπική αυτοδιοίκηση (μη δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.
- Franke, M. & Mennella, M. (2017). *Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση*. Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId=FTU\\_5.13.3.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.3.html) (Ανακτήθηκε στις 10/5/2022).
- Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.

### **Ξενόγλωση**

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levels for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Armstrong, A. (1998). A comparative analysis: New public management - the way ahead. *Australian Journal of Public Administration*, 57(2), 12-24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.1998.tb01379.x>
- Armstrong, M. & Taylor, S. (2014) *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*, 13th ed. London: Kogan Page Limited.
- Bateman, D., & Bateman, F. (2001). *A principal's guide to special education*. Council for Exceptional Children.

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Billingsley, B., Israel, M., & Smith, S. (2011). Supporting new special education teachers. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 20-29.
- Bowser, A., Hux, A., McBride, J., Nichols, C., & Nichols, J. (2014). The roles of sitebased mentors in educational leadership programs. *College Student Journal*, 48(3), 468- 472.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2016). *Strategy and Human Resource Management*. London, New York: Macmillan.
- Brownell, M. T., Lauterbach, A. A., Dingle, M. P. , Boardman, A. G., Urbach, J. E., Leko, M., & Park, Y. (2013). Individual and contextual factors influencing special education teacher learning in Literacy Learning Cohorts. *Learning Disabilities Quarterly Advance online publication*.  
<https://doi:10.1177/0731948713487179>
- Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (Eds) (2010). *The principles of educational leadership and management*. Second Edition, London: Sage Publications.
- Cole, A. & Meyer, L. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes, *The Journal of Special Education*, 25(3), 340-352.
- Crockett, J.B. (2007). The changing landscape of special education administration. *Exceptionality*, 15 (3), 139-142. <https://doi: 10.1080/09362830701503487>.
- Dan, S. (2015). The New Public Management is not that bad after all: evidence from Estonia, Hungary and Romania. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 11(44), 57–73.

- Day, R. A., & Gastel, B. (2012). *How to write and publish a scientific paper*. Cambridge University Press
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5): 441-62.
- Doyle, L. H. (2001). *Leadership and Inclusion: Reculturing for Reform*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, διαθέσιμose: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456612.pdf> (10/11/15).
- Dyal, A., Carpenter, L. B., & Wright, J. V. (2009). Assistive technology: What every school leader should know. *Education*, 129(3) 556.
- Edwards, M. S. (2007). *Special education administrators and child study team members: An exploration of the relationship leading to state compliance*. [Unpublished doctoral dissertation]. Fordham University.
- European Commission, (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012, COM (2012) 669, final. Ανακτήθηκε 15/4/2022 από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF> 104
- European Commission, (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels. Ανακτήθηκε 15/4/2022 από [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf)
- Eurodyce (2005). *Key topics un education in Europe*, Volume 3, Brussels: Eurydice European Unit.
- Georganta, A. (2009). *Leadership in learning organization* (Unpublished MSc Thesis). University of Macedonia.

- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1349– 1363.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behaviour: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Hood, C. (1991). A Public Management for all seasons? *Public Administration, 69*(1), 3–20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders, 38*(8) 1462-1473.
- Hoy, W. & Miskel C. (1987). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. Lane Akers, INC, New York.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education a program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education, 27*(2). 77-94.
- Iordanidis, G., & Karagianni, C., (2008). Linking the school management process with the local society: the case of the school board in the Greek Education system, in *Common wealth Council of Educational Administration and Management 2008 Conference*, Durban, South Africa, 8-12 September, 2008.
- Katsiyannis, A., Zhang, D., & Conroy, M. A. (2003). Availability of special education teachers: Trends and issues. *Remedial And Special Education, 24*(4), 246-253.
- Kavouri, P. (1998). School climate in primary education: a crucial factor for appraisal and effectiveness of the school unit. *Pedagogiki Epitheorisi, Vol. 27*, 181- 201.
- Klingner, J. K., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Vaughn, S. (2001). Examining the Schoolwide “Spread” of Research-Based Practices. *Learning Disability Quarterly, 24*(4), 221–234. <https://doi.org/10.2307/1511112>

- Kudláček, M. (2001). *An attitude toward inclusion instrument based on the theory of planned behavior for prospective Czech physical educators*. (Unpublished doctoral dissertation) Texas Woman's University.
- Larbi, G. A. (1999). *The New Public Management approach and crisis states*. (Discussion Paper No.112), UNRISD, Geneva.
- Lentz, K. (2013). *Transformational leadership in special education: Leading the IEP team*. Rowman & Littlefield Education.
- Liedman, S.-E. (2013). Pseudo-quantities, new public management and human judgement. *Confero: Essays on Education. Philosophy and Politics, 1(1)*, 45–66. <https://doi.org/10.3384/confero.13v1i1a1>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on student engagement with school. In M. Wallace, L. Poulson (ed). *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning (2nd ed.)*. Cambridge University Press.
- Mongkol, K. (2011). The critical review of New Public Management model and its criticisms. *Research Journal of Business Management, 5(1)*, 35–43. <http://dx.doi.org/10.3923/rjbm.2011.35.43>
- National School Climate Center. (2007). *What is school culture? National School Climate Center*. <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate> (Ανακτήθηκεστις 11/6/2022).
- OECD. (2002). *Recent Privatization Trends in OECD Countries*. Financial Market Trends, 82, 43–58.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>

- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD. (2017). *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. OECD Publishing, Paris.
- [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-advice-forgreece\\_9789264119581-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-advice-forgreece_9789264119581-en) (Ανακτήθηκε 7/05/2022)
- [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264298750-en/1/2/1/index.html?itemId=/content/publication/9789264298750-en&csp\\_=0c38285fc815c4132eb49b1c8af84795&itemIGO=oecd&itemContentType=book#chapter-d1e228](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264298750-en/1/2/1/index.html?itemId=/content/publication/9789264298750-en&csp_=0c38285fc815c4132eb49b1c8af84795&itemIGO=oecd&itemContentType=book#chapter-d1e228) (Ανακτήθηκε 12/04/2022)
- Payne, R. (1991). Taking stock of corporate culture in *Personnel Management*, July, pp 25-29.
- Penn Libraries. (2013). *Primary, secondary and tertiary sources*. Διαθέσιμο στο: [http://gethelp.library.upenn.edu/PORT/sources/primary\\_secondary\\_tertiary.html](http://gethelp.library.upenn.edu/PORT/sources/primary_secondary_tertiary.html) (Ανακτήθηκε στις 12/6/2022).
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135–145.
- Pollitt, C. (1990). *Managerialism and the public services: the Anglo-American experience*. Basil Blackwell, Cambridge, MA
- Pollitt, C., & Dan, S. (2011). *The impacts of the New Public Management in Europe : a meta-analysis*. COCOPS Project.
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Simola, H. (2002). Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Educational Policy*, 17(6), 643–659. <https://doi.org/10.1080/0268093022000032292>.

- Robey, D., & Farrow, D.L. (1982). User Involvement in Information System Development: A Conflict Model and Empirical Test. *Management Science*, 28, 73-85.
- Sasso, G. M. (2001). The retreat from inquiry and knowledge in special education. *Journal Of Special Education*, 34(4), 178.
- Scott, W.R. (1981). *Organizational: Rational, National and Open Systems*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Shafer, L. (2018). What makes a good school culture? Usuable knowledge: Relevant research for today's educators. *Harvard Graduate School of Education*. <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/18/09/building-strong-school-culture> (Ανακτήθηκεστις 11/6/2022).
- Sisson, J. & Storey, K. (2000) *The Realities of Human Resource Management*. Open University Press, Buckingham.
- Spanou, C. (2008). State reform in Greece: responding to old and new challenges. *International Journal of Public Sector Management*, 21(2), 150–173. <https://doi.org/10.1108/09513550810855645>.
- Thompson, A. L. (2011). Case in point: Illuminations for the future of special education leadership. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 111-113.
- Torres, T., & Barber, C. (2017). *Case studies in special education: A social justice perspective*. Charles C. Thomas Publisher, Ltd.
- Tudryn, P., Boscardin, M. L., & Wells, C. (2016). Distributed leadership through the lenses of special education leaders. *Journal of Special Education Leadership*, 29(1), 3-22.
- Verger, A. & Curran, M. (2014). New Public Management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical*



<https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

Volauca, T. M. (2017b). *New Public Management concept and review of literature*.

University of the South Pacific, Suva.

Watson, T. J. (2010) Critical social science, pragmatism and the realities of HRM. *The*

*International Journal of Human Resource Management*, Volume 21 (6), pp.

915–931.

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>. Παροχή Εκπαίδευσης Ειδικής

Αγωγής στο Σύστημα Γενικής Εκπαίδευσης. (Ανακτήθηκε στις 11/4/2022).

### **Νομοθεσία**

N. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/A/3-8-2021) “Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις”

N. 4547/12-06-2018 “Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες (N. 3699/2008 – ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008)

Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (N. 2817/2000 – ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000)

N. 4142/2013 Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ).

N. 4210/2013 Ρυθμίσεις Υπουργείου Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και άλλες διατάξεις.

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

27922/Γ6/2007 - ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007 Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ)

Υπουργική απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1 (2002), Έργο των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, άρθρο 27, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (1), σελ. 17896-17897

Υπουργική Απόφαση 2788/2012 Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.

Υπουργική Απόφαση 614/2013 Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.

Εγκύκλιος Γ1/14841/13-12-2012 Προετοιμασία – δράσεις γενίκευσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου – αυτοαξιολόγηση σχολικών συμβούλων.

### **Ιστοσελίδες**

<http://www.uky.edu/~dolph/HIS316/handouts/sources.html> (Ανακτήθηκε στις 13/6/2022)

<http://teachinghistory.org/teaching-materials/ask-a-master-teacher/24472>

(Ανακτήθηκε στις 13/6/2022).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ως Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση περιγράφεται το σύνολο των υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με αναπηρία και διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Πολιτεία μεριμνά, διασφαλίζει και αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και την εντάσσει στο υποχρεωτικό πλαίσιο της δωρεάν υποχρεωτικής δημόσιας παιδείας, περιλαμβάνοντας όλα τα άτομα με αναπηρία, όλων των ηλικιών και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο για την Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, τους παρέχεται η δυνατότητα για ένταξη και σχολική ενσωμάτωση στο Γενικό Σχολείο, είτε με φοίτηση στην γενική τάξη με την υποστήριξη εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης είτε σε εξατομικευμένο πλαίσιο στα Τμήματα. Τα τμήματα ένταξης στην ουσία, αποτελούν την εξέλιξη των ειδικών τάξεων, όπως τροποποιήθηκε στο άρθρο 5 του Ν. Στα τμήματα ένταξης παρέχεται είτε ομαδική είτε εξατομικευμένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών, σε ξεχωριστή αίθουσα, εντός του γενικού σχολείου, με στόχο τη στήριξη των μαθητών ώστε να μπορούν να ακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης. Υπεύθυνος του τμήματος ένταξης ορίζεται Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ο οποίος συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης που φοιτά ο μαθητής. Αυτό συνεπάγεται συνεχή συνεργασία και ενημέρωση για την πρόοδο του μαθητή (Χριστινάκης, 2011)

Σε ό,τι αφορά το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, ύστερα από εισήγηση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (πρώην ΚΕΣΥ), παρέχεται Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής σε μαθητές που είναι ικανοί να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης με τη βοήθεια ατομικής στήριξης και σε μαθητές οι οποίοι έχουν διαγνωσθεί με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον στην περιοχή όπου κατοικεί δεν υπάρχει κάποιο άλλο πλαίσιο (ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης).

Ωστόσο, *«όταν η εκπαίδευση των Α.Μ.Ε.Ε.Α στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματος τους, τότε αυτή παρέχεται: α) σε αυτοτελή σχολεία Ειδικής Αγωγής, β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλεύόμενοι*

σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στην περίπτωση αυτήν μπορεί να χρησιμοποιείται και το σύστημα της τηλεεκπαίδευσης.» (άρθρο 1, Νόμος 2817/2000).

Με τον πιο πρόσφατο Νόμο 3699/2008, ως μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα εκείνα τα οποία, είτε προσωρινά είτε για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής τους ζωής παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας νοητικών, αισθητηριακών, γνωστικών, αναπτυξιακών δυσλειτουργιών και ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες έχουν διαγνωσθεί και αξιολογηθεί από διεπιστημονική επιτροπή, ότι επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή και μάθηση. Μεταξύ αυτών των μαθητών εντάσσονται όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές δυσλειτουργίες όρασης, ακοής, διαταραχές λόγου και ομιλίας, κινητικά προβλήματα, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές που ταξινομούνται στο φάσμα του αυτισμού, στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία και η δυσαριθμησία και στο σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Επίσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι μαθητές που εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές εξαιτίας γονεϊκής παραμέλησης, εγκατάλειψης ή κακοποίησης λόγω ενδοοικογενειακής βίας. Τέλος στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται και οι μαθητές με ταλέντο και ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Από την κατηγορία αυτή εξαιρούνται οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση εξαιτίας εξωγενών παραγόντων όπως η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>).

Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική πολιτική για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αυτή υποστηρίζει την ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες Γενικής Αγωγής, προβλέποντας και παρέχοντας κατάλληλες υποστηρικτικές δομές και υπηρεσίες.

Η διαδικασία διερεύνησης και διάγνωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών γίνεται από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) πρώην Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.) και από τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων, αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αρμοδιότητα των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των εργαστηριακών κέντρων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης,

χωρίς διακρίσεις, όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και την προστασία της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου (Ν. 4823/2021). Η διαδικασία που ακολουθούν τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι, μετά από αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, η εισήγηση εγγραφής και φοίτησης του μαθητή στο κατάλληλο υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο, ή η εισήγηση αλλαγής σχολικού πλαισίου όταν αυτό θεωρείται αναγκαίο, ή η πρόταση της απαραίτητης ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό ή τεχνικά βοηθήματα για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και εκπαίδευσης του μαθητή. Η έκθεση αξιολόγησης του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. συνοδεύεται από το κατάλληλο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) το οποίο προτείνει τους βασικούς άξονες που θα στηριχτεί το η διδασκαλία. Η σύνταξη του Ε.Π.Ε. γίνεται με τη συνεργασία του γονέα και τον ίδιο τον μαθητή, όπου αυτό είναι εφικτό και η τελική του μορφή γνωστοποιείται στους γονείς/κηδεμόνες. Ορίζεται επαναξιολόγηση του μαθητή σε ορισμένο χρονικό διάστημα ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας των μαθησιακών δυσκολιών ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Με την έκθεση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ο μαθητής με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσεται στο πλαίσιο του γενικού σχολείου με τις εξής επιλογές:

Τη φοίτησή του στη γενική σχολική τάξη, εφόσον οι μαθησιακές δυσκολίες του αξιολογούνται από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ως ήπιες, και ο μαθητής υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής της τάξης, σε συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου γενικής και ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.

Τη φοίτησή του στη γενική τάξη του γενικού σχολείου με την παροχή παράλληλης στήριξης και συνεκπαίδευσης από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, όταν ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι πιο υψηλός.

Τη φοίτησή του σε Τμήματα Ένταξης. Πρόκειται για ειδικά οργανωμένο τμήμα που λειτουργεί εντός του γενικού σχολείου και ακολουθεί δύο τύπους προγραμμάτων: α) το κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα έως 15 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, το οποίο καθορίζεται από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για τους μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και β) εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που επίσης καθορίζεται από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για τους μαθητές με πιο σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο σκοπός της λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης είναι η πλήρης ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης σχεδιάζει διαφοροποιημένες δραστηριότητες και διδακτικές

πρακτικές και προσαρμόζει κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό και περιβάλλον στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης (Ν. 4368/2016).

Σε ό,τι αφορά το προσωπικό που υποστηρίζει τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυτό προέρχεται από τους κλάδους ΠΕ61 ή ΠΕ60 με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για την προσχολική αγωγή και ΠΕ71 ή ΠΕ70 με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα Τμήματα Ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τους κλάδους ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04, οι οποίοι έχουν εξειδικευτεί στην Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές με πιο βαριές μορφές αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που δεν έχουν τη δυνατότητα αυτό-εξυπηρέτησης και φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και τμήματα ένταξης, η Πολιτεία παρέχει Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό ή Νοσηλευτικό Προσωπικό, μετά από γνωμάτευση από Δημόσιο Υγειονομικό Φορέα. '

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες, όπως οι τυφλοί μαθητές που δεν παρουσιάζουν άλλη αναπηρία (νοητική υστέρηση) δύνανται να φοιτούν στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου με την υποστήριξη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του κλάδου ΠΕ31, ή με την υποστήριξη Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Στις σχολικές μονάδες σήμερα λειτουργούν και Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.). Αρμοδιότητα των επιτροπών αυτών είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και των μελών της σχολικής κοινότητας, εντός της σχολικής μονάδας. Οι επιτροπές αυτές υπάγονται στο Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) το οποίο ιδρύεται μετά από απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και αποτελείται από σχολικές μονάδες και εργαστηριακά κέντρα Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, γενικής, ειδικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Βασικό στόχος των Σ.Δ.Ε.Υ. είναι η προώθηση της συνεργασίας και ο συντονισμός του έργου των σχολικών μονάδων προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας όλων. Το προσωπικό που στελεχώνει την Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αποτελείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, που υπηρετεί στην σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή στο Κέντρο Υποστήριξης του Σ.Δ.Ε.Υ., έναν ψυχολόγο

και έναν κοινωνικό λειτουργό που υπηρετούν στο Κέντρο Υποστήριξης του Σ.Δ.Ε.Υ και τους εκπαιδευτικών των τμημάτων που φοιτά ο μαθητής με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αρμοδιότητες της Ε.Δ.Ε.Α.Υ αφορούν στην διενέργεια αξιολογήσεων των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών ή ψυχοκοινωνικών εμποδίων στη μάθηση των μαθητών, στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην ανταπόκρισή τους στα προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών των μαθητών και στην υποστήριξη της σχολικής κοινότητας για ζητήματα ισότιμης πρόσβασης μαθητών και αντιμετώπισης κοινωνικών φαινομένων όπως η ενδοσχολική βία και η σχολική διαρροή(<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>)

Μια Σχολική Μονάδα Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) αποτελεί το κέντρο στήριξης του Σ.Δ.Ε.Υ. Σε ό,τι αφορά τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α), αυτές ορίζονται σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 3699/2008:

α)για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε Νηπιαγωγεία και τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων Ειδικής Αγωγής έως το 7ο έτος της ηλικίας των μαθητών και σε Δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής, για μαθητές έως το 14ο έτος της ηλικίας τους, τα οποία περιλαμβάνουν μια προκαταρκτική τάξη και τις τάξεις από Α΄ έως Στ΄, ενώ υπάρχει η δυνατότητα φοίτησης μέχρι το 15ο έτος της ηλικίας των μαθητών μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>)

Σε ό,τι αφορά στις δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αυτές περιλαμβάνουν τα Γυμνάσια Ειδικής Αγωγής όπου μπορούν να φοιτούν μαθητές έως το 19ο έτος της ηλικίας τους, τα οποία λειτουργούν με μια προκαταρκτική τάξη και με τις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄. Σε αυτά μπορούν να εγγραφούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αποφοιτούν από το Δημοτικό Σχολείο με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν να εγγράφονται απευθείας στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου Ειδικής Αγωγής, έπειτα από αξιολόγηση του οικείου ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εντάσσονται και τα Λύκεια Ειδικής Αγωγής, για μαθητές έως το 23ο έτος της ηλικίας τους, τα οποία λειτουργούν με μια προκαταρκτική τάξη και με τις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αποφοιτούν από το Γυμνάσιο μπορούν να εγγράφονται απευθείας στην Α΄ τάξη του Λυκείου Ειδικής Αγωγής,

Ως επιπρόσθετα υποστηρικτικά ρυθμίσεις για την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης θεωρούνται οι εξής.

- Το σύστημα γραφής και ανάγνωσης Braille ορίζεται ως η επίσημη γραφή των μαθητών με προβλήματα όρασης. Ως προαπαιτούμενο για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού ή Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού σε μαθητή με προβλήματα όρασης είναι η πιστοποίηση του συστήματος Braille.

- Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ορίζεται ως η επίσημη πρώτη γλώσσα των μαθητών με προβλήματα ακοής και ως δεύτερη επίσημη γλώσσα ορίζεται η Νέα Ελληνική στην γραπτή της μορφή. Η Ελληνική Νοηματική και η Νέα Ελληνική γλώσσα θεωρούνται ισότιμες οπότε και η γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση που προτείνεται είναι η δίγλωσση εκπαίδευση για κωφά και βαρήκοα παιδιά.

- Η Νέα Ελληνική γλώσσα ορίζεται ως η επίσημη γλώσσα για μαθητές με αυτισμό, μαθητές χωρίς λόγο, η οποία προσλαμβάνεται είτε προφορικά είτε γραπτά, είτε υπό τη μορφή συμβόλων. Ως προαπαιτούμενο για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού ή Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στις Ειδικές Σχολικές Μονάδες για τον αυτισμό, ορίζεται η εξειδίκευσή του σε τροποποιημένες -υποβοηθούμενες μορφές επικοινωνίας (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>).