



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το στυλ ηγεσίας της Διεύθυνσης και η σχέση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με τους γονείς των μαθητών τους, ως παράμετροι της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητάς τους»

Θεοχάρης Τσάγκας

A.M 63

ΜΑΪΟΣ 2024

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

Διπλωματική εργασία:

«Το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης και η σχέση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής
τους με τους γονείς των μαθητών τους, ως παράμετροι της αντιλαμβανόμενης
αποτελεσματικότητάς τους»

Θεοχάρης Τσάγκας

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων: Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Μέλος: Ελένη Μορφίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Μέλος: Μαρία Κυπριωτάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο
Κρήτης

Ιωάννινα, 2024

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος των Επιστημών της Αγωγής, με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Για τα δύο αυτά χρόνια των μεταπτυχιακών μου σπουδών που κλείνουν με αυτήν την έρευνα θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους με στήριξαν σε αυτό το όμορφο και πρωτόγνωρο ταξίδι.

Αρχικά ήθελα να ευχαριστήσω όσους με υποστήριξαν για την εισαγωγή μου στο συγκεκριμένο Π.Μ.Σ. τόσο πριν, όσο και τα τη διάρκεια αυτών των δύο ετών. Η ηθική υποστήριξη των αγαπημένων μου προσώπων ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς στάθηκαν δίπλα μου στις δύσκολες και ευχάριστες στιγμές, συμβάλλοντας σημαντικά στην προσωπική μου εξέλιξη και την επίτευξη των στόχων μου. Επίσης, οφείλω να ζητήσω συγγνώμη από την οικογένεια μου για το χρόνο που τους στέρησα.

Η εισαγωγή στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών οφείλεται στο μεγαλύτερο ποσοστό στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Σπυρίδωνα-Γεώργιο Σούλη, τον οποίο είχα την τιμή και τη χαρά να γνωρίσω ήδη από τις προπτυχιακές μου σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Ο κ. Σούλης κατάφερε μέσω από τη διδασκαλία του να αντιληφθώ τη σπουδαιότητα του αντικείμενου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Μεταδίδοντας την αγάπη του και τις γνώσεις του για το αντικείμενο, μέσα από την ενδιαφέρουσα διδασκαλία του, αποτέλεσε κίνητρο για εμένα να εμβαθύνω ακόμα περισσότερο σε αυτό. Επίσης τον ευχαριστώ, για τη συνεχή καθοδήγηση στη διαμόρφωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα, ακόμη να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του προγράμματος για τις γνώσεις και τις συμβουλές τους, με ειδική αναφορά στην κ. Ελένη Μορφίδη για την καθοδήγησή της στη συγγραφή της εργασίας μου αλλά και για τις συμβουλές της κατά την διάρκεια των σπουδών μου,

Θερμές ευχαριστίες οφείλονται επίσης σε όσους συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, ευχαριστώ το προσωπικό και τους/τις μαθητές/τριες του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Πρέβεζας, όπου πραγματοποίησα την πρακτική μου άσκηση, οι οποίοι μου έδωσαν την ευκαιρία να γνωρίσω στην πράξη τα όσα διδάχθηκα και με καθοδηγούσαν με την εμπειρία τους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract.....	vi
Λίστα πινάκων	vii
Λίστα Γραφημάτων	viii
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Διασαφήνιση όρων	5
1.1 Ειδική Εκπαίδευση και Ειδικό σχολείο	5
1.1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	5
1.1.2 Το ειδικό σχολείο	6
1.2 Το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης	7
1.2.1 Ηγεσία, Διεύθυνση και Διοίκηση.....	7
1.2.2 Εκπαιδευτική Ηγεσία- Τύποι ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον	8
1.2.3 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ελληνική πραγματικότητα.....	10
1.3 Σχέσεις εκπαιδευτικών- γονέων	11
1.3.1 Μοντέλα συνεργασίας οικογένειας- σχολείου.....	11
1.3.2 Τρόποι επικοινωνίας	12
1.3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση εκπαιδευτικών- γονέων.....	13
1.4 Αυτοαποτελεσματικότητα	14
1.4.1 Αυτοαποτελεσματικότητα και εκπαιδευτικοί.....	14
1.4.2 Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών	15
1.4.3 Ο αντίκτυπος της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ζωή.....	16
Κεφάλαιο 2 ^ο : Το στυλ ηγεσίας της διοίκησης του σχολείου, η σχέση γονέων- εκπαιδευτικών και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή	18
2.1 Το στυλ ηγεσίας της διοίκησης των ειδικών σχολείων.....	18

2.1.1 Διοίκηση Μονάδων Ειδικής Αγωγής.....	18
2.1.2 Ο ρόλος της Διεύθυνσης σε μονάδες Ειδικής Αγωγής.....	19
2.2 Η σχέση γονέων μαθητών ειδικών σχολείων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	22
2.3 Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	25
Κεφάλαιο 3 ^ο : Σύνδεση εννοιών στυλ ηγεσίας της διοίκησης του σχολείου, της σχέσης γονέων-εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής	28
3.1 Στυλ ηγεσίας διεύθυνσης- σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών.....	29
3.1.1 Ο αντίκτυπος των στυλ ηγεσίας στη δυναμική και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	29
3.1.2 Ο ρόλος της σχολικής διοίκησης στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς.....	31
3.2 Στυλ ηγεσίας- αυτοαποτελεσματικότητα	32
3.2.1 Ο αντίκτυπος της ηγεσίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	32
3.2.2 Συνέπειες της ενισχυμένης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή	34
3.3 Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών- αυτοαποτελεσματικότητα	36
3.3.1 Επίδραση των σχέσεων γονέων-δασκάλων στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή.....	36
3.3.2 Στρατηγικές για την ενίσχυση των συνεργασιών γονέων-δασκάλων και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή.....	36
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία της έρευνας.....	40
4.1. Περιγραφή κεφαλαίου	40
4.2. Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα.....	40
4.3. Μεθοδολογία	41
4.4. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	41

4.4.1. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων	41
4.4.2. «Teacher's Sense of Efficacy Scale».....	42
4.4.3.«Κλίμακα Συνεργασίας Γονέα-Εκπαιδευτικού»	42
4.4.4.Κλίμακα Ηγετικής Συμπεριφοράς Διευθυντή.....	42
4.5. Δείγμα-Δειγματοληψία	43
4.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	45
4.7. Διαδικασία.....	46
4.8. Ηθική και Δεοντολογία	46
Κεφάλαιο 5 ^ο : Αποτελέσματα	47
5.1. Αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα ειδικών παιδαγωγών	47
5.1.1. Αυτοαποτελεσματικότητα στην κινητοποίηση των μαθητών	49
5.1.2. Αυτοαποτελεσματικότητα στη διδακτική στρατηγική	51
5.1.3. Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης.....	53
5.2. Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή	56
5.3. Συνεργασία με γονείς.....	59
5.4. Διαφοροποίηση στην αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά	62
5.5. Σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με τη συνεργασία με τους γονείς.....	63
5.6. Σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών	64
5.7. Η συνεργασία με τους γονείς και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών ως προβλεπτικός παράγοντας για την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών	64
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συζήτηση.....	66
6.1. Περιορισμοί της έρευνας	70
6.2. Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις.....	71

Κεφάλαιο 7 ^ο : Συμπεράσματα.....	73
Βιβλιογραφία	75
Παράρτημα	92

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον αντίκτυπο του στυλ ηγεσίας των σχολικών διευθυντών και των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Χρησιμοποιώντας μια ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, στην έρευνα συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Η έρευνα μέτρησε την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, την επίδραση του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και τη δυναμική των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών-γονέων. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τόσο της αποτελεσματικής ηγεσίας του διευθυντή όσο και των παραγωγικών συνεργασιών εκπαιδευτικών-γονέων. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι η συνεργασία με τους γονείς, περισσότερο από το στυλ ηγεσίας, προβλέπει σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αναδεικνύεται η σημασία των υποστηρικτικών σχέσεων και της αποτελεσματικής επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και της απόδοσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοαποτελεσματικότητα, διεύθυνση, σχέσεις γονέων- εκπαιδευτικών, ειδική αγωγή

Abstract

This study investigates the impact of school principals' leadership styles and teacher-parent relationships on special education teachers' self-efficacy. Using a quantitative research approach, 128 special education teachers participated in the study. The survey measured perceived self-efficacy, the influence of principal leadership style, and the dynamics of teacher-parent interactions. Results showed a significant positive correlation between teacher self-efficacy and both effective principal leadership and productive teacher-parent interactions. The results confirmed that parent partnership, more than leadership style, significantly predicts teacher self-efficacy. Furthermore, the importance of supportive relationships and effective communication in the educational context for enhancing special education teachers' self-efficacy and performance is highlighted.

Key-words: Self-efficacy, management, parent-teacher relationships, special education

Λίστα πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	44
Πίνακας 2. Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών.....	48
Πίνακας 3. Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή/ντριας.....	57
Πίνακας 4. Συνεργασία με γονείς.....	60
Πίνακας 5. Έλεγχος μέσων τιμών – Συνάφειας.....	63
Πίνακας 6. Συνάφεια αυτοαποτελεσματικότητας-συνεργασία γονέων (Kendall tau-b).	64
Πίνακας 7. Συνάφεια αυτοαποτελεσματικότητας-στυλ ηγεσίας γονέων.....	64
Πίνακας 8. Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του δείκτη προσωπικών.....	65

Λίστα Γραφημάτων

Γράφημα 1	49
Γράφημα 2	50
Γράφημα 3	50
Γράφημα 4	51
Γράφημα 5	51
Γράφημα 6	52
Γράφημα 7	52
Γράφημα 8	53
Γράφημα 9	53
Γράφημα 10	54
Γράφημα 11	55
Γράφημα 12	55

Εισαγωγή

Στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο ρόλος της σχολικής διοίκησης περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών που αποσκοπούν στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων (Fullan, 2002). Η ηγεσία μέσα στα σχολεία είναι καθοριστικής σημασίας, επηρεάζοντας τα κίνητρα, τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και το συνολικό σχολικό κλίμα και περιβάλλον. Επιπλέον, η αποτελεσματική ηγεσία αναγνωρίζεται ως ακρογωνιαίος λίθος για τη βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας όσο και της ισότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή σχολική ηγεσία περιλαμβάνουν τη στρατηγική διαχείριση, τη διαχείριση του χρόνου, τη λήψη αποφάσεων και τις διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την προώθηση ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση και τη διδασκαλία (Nutov et al., 2021).

Μεταβαίνοντας στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, οι αρχές της αποτελεσματικής ηγεσίας πρέπει όχι μόνο να ενσαρκώνουν τις προαναφερθείσες δεξιότητες, αλλά και να μπορούν να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που παρουσιάζει η ειδική εκπαίδευση. Αυτό περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και τη διαχείριση των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων για τους μαθητές με αναπηρία (Billingsley et al., 2020). Το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του σχολείου στην ειδική αγωγή επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών εκπαιδευτικών (Almanie, 2023).

Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ αυτών των ενδιαφερομένων μερών σε όλους τους τύπους σχολείων. Γενικά, η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι απαραίτητη για την υποστήριξη της μάθησης και της ολιστικής εξέλιξης των μαθητών (Hornby, 2011). Ειδικότερα στην ειδική εκπαίδευσης, οι σχέσεις αυτές αποκτούν πρόσθετη σημασία. Η συνεργασία μεταξύ των ειδικών εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών με αναπηρία είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και την παροχή αμοιβαίας υποστήριξης (Τσιμπιδάκη, 2007).

Από την άλλη, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως βασικός παράγοντας που επηρεάζει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών συσχετίζονται θετικά με την επίδοση των μαθητών σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bas, 2022). Στην ειδική αγωγή, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμη λόγω της ανάγκης προσαρμογής της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Η αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την υποστήριξη της ηγεσίας, τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και την ποιότητα των σχέσεων με τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Pazey & Combes, 2020).

Οι παράγοντες του στυλ ηγεσίας στη διοίκηση των σχολείων ειδικής αγωγής, η δυναμική των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποτελούν θέματα που απασχολούν όλο και περισσότερο την εκπαιδευτική έρευνα. Οι παράγοντες αυτοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπειριών των παιδιών με αναπηρία (Even & BenDavid-Hadar, 2021; Passanisi et al., 2022; Antoniou et al., 2023). Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο το στυλ ηγεσίας της σχολικής διοίκησης επηρεάζει το επαγγελματικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς, καθώς και η συσχέτισή του με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δεν έχει διερευνηθεί εξίσου. Οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί σε αυτές τις πτυχές μεμονωμένα, παραβλέποντας συχνά τη διασύνδεση αυτών των παραγόντων και τη συλλογική τους επίδραση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει την επίδραση του στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του σχολείου ειδικής αγωγής στις σχέσεις μεταξύ των ειδικών εκπαιδευτικών και των γονέων και πώς αυτό, με τη σειρά του, επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών εκπαιδευτικών. Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο κύρια μέρη. Στο πρώτο μέρος αποσαφηνίζεται ο όρος "ηγεσία στη διοίκηση σχολείων ειδικής αγωγής" και παρουσιάζονται τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας. Επιπλέον, εννοιοποιούνται οι όροι "ειδικό σχολείο", "στυλ ηγεσίας διοίκησης σχολείου", "σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γονέων" και "αυτοαποτελεσματικότητα των

εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής" και παρουσιάζονται σχετικές έρευνες που έχουν διερευνήσει τη σχέση τους,

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία, συμπεριλαμβανομένων του σκοπού της μελέτης, των ερευνητικών ερωτημάτων και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων. Περιγράφεται επίσης η διαδικασία συλλογής δεδομένων, τα χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα και τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης. Ακολούθως, γίνεται συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας με αντιπαραβολή με συναφείς μελέτες για τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών. Κατόπιν, εξετάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα επί του θέματος. Επιπλέον, διατυπώνονται εκπαιδευτικές συστάσεις για την υποστήριξη των ειδικών εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, τη βελτίωση των σχέσεών τους με τους γονείς και τον περιορισμό των προκλήσεων που θέτει το στυλ ηγεσίας της σχολικής διοίκησης.

Τέλος, η εργασία παραθέτει τις βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν και περιλαμβάνει παράρτημα που παρουσιάζει το ερωτηματολόγιο έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Διασαφήνιση όρων

1.1 Ειδική Εκπαίδευση και Ειδικό σχολείο

1.1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, τα άτομα με αναπηρία περιγράφονται ως εκείνα που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες λόγω φυσικών ή νοητικών δυσκολιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Ωστόσο, ο ορισμός αυτός δεν είναι πάντα αποδεκτός από διάφορους επιστημονικούς τομείς και ιδεολογικές ομάδες, καθώς επικεντρώνεται κυρίως στην ιατρική διάσταση της αναπηρίας, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές πτυχές της (Σούλης, 2013). Αυτή η προσέγγιση έχει προκαλέσει συζητήσεις σχετικά με την ανάγκη για μια πιο ολιστική κατανόηση της αναπηρίας, η οποία να λαμβάνει υπόψη τόσο τις φυσικές όσο και τις κοινωνικές δυναμικές που επηρεάζουν τα άτομα με αναπηρία.

Η αρχή της ειδικής εκπαίδευσης, η οποία εντοπίζεται στα μέσα του 19ου αιώνα, ήταν να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των παιδιών και των εφήβων με αναπηρίες. Αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονταν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των τυπικών σχολικών προγραμμάτων και να ενταχθούν στην τάξη (Stainback, 1984, όπ. αναφ στο Σούλης 2008). Παρ' όλα αυτά, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, αναδύθηκε μια ισχυρή αντίδραση ενάντια στην αποκλειστική φοίτηση των μαθητών με αναπηρία σε ειδικά σχολεία. Το επιχείρημα ήταν ότι αυτή η προσέγγιση συνέβαλε στην περαιτέρω περιθωριοποίηση και αποκλεισμό τους από την κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα ενίσχυε τον στιγματισμό που αντιμετώπιζαν (Σούλης, 2008).

Κατά τους Winzer και Mazurek (2010), στόχος της ειδικής αγωγής είναι η εξυπηρέτηση όσων έχουν διαφορές που μεταβάλλουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, ανταποκρίνονται ή συμπεριφέρονται. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Conderman και Pedersen (2005), η ειδική αγωγή ορίζεται ως εξειδικευμένη διδασκαλία για μαθητές με αναπηρίες, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη τροποποιήσεων στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα λόγω διανοητικών, συναισθηματικών, αισθητηριακών ή σωματικών διαταραχών. Ο ορισμός αυτός αναδεικνύει τις προκλήσεις της διδασκαλίας των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με

αναπηρίες, αναγνωρίζοντας την πρόθεση πίσω από την ειδική εκπαίδευση να παρέχει προγράμματα προσαρμοσμένα στους μαθητές αυτούς.

Η νομοθεσία ορίζει ως κύριο στόχο της Ειδικής Αγωγής την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρία, με σκοπό την προσωπική τους ανάπτυξη και την ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη. Ειδικότερα, τα ειδικά σχολεία, που αποτελούν μέρος αυτής της εκπαιδευτικής προσπάθειας, υιοθετούν διδακτικές προσεγγίσεις και προγράμματα παρόμοια με αυτά της γενικής εκπαίδευσης, προσαρμοσμένα ωστόσο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2006). Η προσαρμογή αυτή επιτρέπει την απρόσκοπτη και ασφαλή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την εγγραφή τους να γίνεται μετά από γονική συναίνεση και την εκτίμηση των αρμόδιων διαγνωστικών κέντρων. Επιπλέον, οι ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες προσφέρουν και προεπαγγελματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενισχύοντας την επαγγελματική προοπτική των μαθητών τους.

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Committee on the Rights of Persons with Disabilities- CRPD), που υιοθετήθηκε το 2006, αποτελεί ένα σημαντικό νομικό έγγραφο που θέτει τις διεθνείς προδιαγραφές για τα δικαιώματα και την προστασία των ατόμων με αναπηρίες. Στην CRPD, η έμφαση δίνεται στην προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με την έννοια της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις φυσικές, νοητικές, αισθητηριακές ή άλλες διαφορές τους, σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

1.1.2 Το ειδικό σχολείο

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία δεν καθορίζει απευθείας τα "ειδικά σχολεία" ως ξεχωριστές εκπαιδευτικές δομές, αλλά προάγει την ιδέα ότι τα συστήματα εκπαίδευσης πρέπει να προσαρμόζονται για να φιλοξενούν όλους τους μαθητές σε ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο. Ειδικότερα, το άρθρο 24 της CRPD εστιάζει στην εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι τα κράτη μέλη πρέπει να διασφαλίζουν ότι τα άτομα με αναπηρία δεν αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση λόγω αναπηρίας και ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν πρόσβαση σε δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε

δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ίση βάση με τα άλλα παιδιά (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 2006).

Στην Ελλάδα, ο νόμος που καθορίζει το σκοπό των ειδικών σχολείων είναι ο Ν.3699/2008 για την "Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες", σύμφωνα με τον οποίο η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται σε μαθητές με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Αυτός ο νόμος αναγνωρίζει ως μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα άτομα που αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην μάθηση λόγω διαφόρων αναπηριών, όπως αισθητηριακές, νοητικές, γνωστικές, αναπτυξιακές, ψυχικές και νευροψυχικές διαταραχές. Το φάσμα των ατόμων με αναπηρία περιλαμβάνει άτομα με νοητικές αναπηρίες, αισθητηριακές αναπηρίες, χρόνιες ασθένειες, διαταραχές ομιλίας και επικοινωνίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής και αυτισμό μεταξύ άλλων (Παπάνης κ.ά., 2007).

Οι Νόμοι 2817/2000 και 3699/2008 έχουν συντελέσει στη βελτίωση της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία, εισάγοντας την υποχρεωτική φοίτηση, τη διαμόρφωση ειδικών δομών εκπαίδευσης και την παροχή ειδικευμένων υπηρεσιών διάγνωσης και υποστήριξης για την εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αυτοί οι νόμοι ενίσχυσαν επίσης την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, προωθώντας την ειδίκευση στην αντιμετώπιση των διαφόρων εκπαιδευτικών αναγκών (Παπάνης, 2011).

1.2 Το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης

1.2.1 Ηγεσία, Διεύθυνση και Διοίκηση

Η ηγεσία αποτελεί ένα κεντρικό θέμα στις κοινωνικές επιστήμες, θεωρούμενη ως κρίσιμη για τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων. Παρά την υποκειμενικότητα στους ορισμούς της ηγεσίας, μπορεί να αναγνωριστεί ως μια σχέση επιρροής που στοχεύει στην ανάπτυξη και προώθηση οργανισμών (Κάντας, 1998). Η ηγεσία χαρακτηρίζεται από την ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει και να κατευθύνει προς την επίτευξη κοινών στόχων, με την καινοτομία και την ανάληψη πρωτοβουλιών να αποτελούν σημαντικά στοιχεία (Cohen, 1990 όπ. αναφ. στο Sandybayev, 2019). Η διαχωριστική

γραμμή μεταξύ ηγεσίας, διεύθυνσης και διοίκησης είναι ξεκάθαρη, με την ηγεσία να εστιάζει στη στρατηγική κατεύθυνση και την καινοτομία, ενώ η διοίκηση και η διεύθυνση στην καθημερινή επίτευξη στόχων και εργασιών (Πασιαρδής, 2004). Η επιτυχής ηγεσία απαιτεί όχι μόνο την ενεργοποίηση όλων των πόρων αλλά και την οργανωτική βελτίωση και προσαρμογή στις συνεχείς αλλαγές του περιβάλλοντος (Daft, 2014).

1.2.2 Εκπαιδευτική Ηγεσία- Τύποι ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον

Το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης στα σχολεία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και τελικά επηρεάζει τα αποτελέσματα των μαθητών (Leithwood et al., 2008). Η διεύθυνση του σχολείου που μπορεί να υιοθετήσει διάφορα στυλ ηγεσίας, καθένα από τα οποία έχει ξεχωριστό αντίκτυπο στη λειτουργία και την επιτυχία του σχολείου.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι γενικές αρχές διοίκησης βρίσκουν εφαρμογή αλλά χρήζουν προσαρμογής και ανάπτυξης νέων προσεγγίσεων, λόγω των ιδιομορφιών των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μπουρής, 2008; Bush, 2020). Η εκπαιδευτική ηγεσία υπερβαίνει την απλή εφαρμογή νόμων, επιδιώκοντας τη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης μέσα από την ενεργοποίηση και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Κατσαρός, 2008· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η έρευνα των Urick και Bowers (2014) επιχειρήσε να εντοπίσει διαφορετικούς τύπους διευθυντών στις Ηνωμένες Πολιτείες, αποκαλύπτοντας ότι οι διαφορές μεταξύ των τύπων διευθυντών καθορίζονταν από το βαθμό ηγεσίας του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι αποτελεσματικοί τύποι ηγεσίας μπορεί να διαφέρουν σημαντικά σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης της αστικότητας, του μεγέθους του σχολείου και των επιδόσεων λογοδοσίας.

Επιπλέον, έχουν εντοπιστεί διάφοροι τύποι ηγεσίας που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Κάθε ένα από αυτά τα στυλ ηγεσίας μπορεί να έχει διαφορετική εφαρμογή και αποτελεσματικότητα ανάλογα με το σχολικό περιβάλλον, τις ανάγκες των μαθητών και τους στόχους της εκπαίδευσης. Η επιλογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας απαιτεί από τους διευθυντές να είναι ευέλικτοι και να

προσαρμόζονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του σχολείου τους. Συγκεκριμένα:

- *Δημοκρατική Ηγεσία*: Ο ηγέτης ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μελών της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Sarid, 2022).
- *Αυταρχική ή Απολυταρχική Ηγεσία*: Ο ηγέτης λαμβάνει αποφάσεις χωρίς τη συμμετοχή των άλλων και περιμένει από τους υπόλοιπους να ακολουθήσουν χωρίς αμφισβήτηση (Mirayani et al., 2019).
- *Μετασχηματιστική Ηγεσία*: Ο ηγέτης εργάζεται για να εμπνεύσει και να “μεταμορφώσει” τους υποστηρικτές του, ενθαρρύνοντας την καινοτομία και την αλλαγή (Shields & Hesbol, 2020).
- *Διαπραγματευτική Ηγεσία*: Ο ηγέτης εστιάζει στην ανταλλαγή κινήτρων και ανταμοιβών για την επίτευξη στόχων, με έμφαση στην εκπλήρωση συγκεκριμένων αποστολών και την οργάνωση της εργασίας (Aнци, 2015).
- *Συνεργατική Ηγεσία*: Ο ηγέτης προωθεί τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ενθαρρύνοντας την κοινή λήψη αποφάσεων και την κοινή ευθύνη (Jung & Sheldon, 2020).
- *Εξουσιοδοτική Ηγεσία* : Ο ηγέτης ενδυναμώνει τους υποστηρικτές του, παρέχοντας τους τα εργαλεία, την εκπαίδευση και την ενθάρρυνση για να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να λαμβάνουν αποφάσεις (Dağlı & Kalkan, 2021).
- *Συμμετοχική Ηγεσία*: Ο ηγέτης ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και τη συνεισφορά όλων των μελών της ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων (Jambo & Hongde, 2020).
- *Προσανατολισμένη στους Στόχους Ηγεσία*: Ο ηγέτης θέτει σαφείς στόχους και προσανατολίζεται στην επίτευξη αυτών των στόχων, εστιάζοντας στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα (Alina & Umar, 2022).
- *Εκπαιδευτική Ηγεσία*: Ο ηγέτης εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, εργαζόμενος στενά με τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη και την υλοποίηση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών (Hallinger et al., 2020).

Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αναγνωριστεί ως ευεργετική σε αυτά τα πλαίσια, τονίζοντας την ανάγκη οι διευθυντές να εμπνέουν, να παρακινούν και να υποστηρίζουν το προσωπικό και τους μαθητές τους για να επιτύχουν τα καλύτερα δυνατά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Skakon et al., 2010). Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από τέσσερις βασικές διαστάσεις: την ιδεαλιστική επιρροή, την

εμπνευστική κινητοποίηση, την πνευματική διέγερση και την ατομική μέριμνα (Davis & Thilagaraj, 2022). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες λειτουργούν ως πρότυπα για τους υφισταμένους τους, ενεργώντας με τρόπους που εμπνέουν και κινητοποιούν τους γύρω τους, προσφέροντας πρόκληση και νόημα στην εργασία τους. Επιπλέον, δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες του προσωπικού για ανάπτυξη, λειτουργώντας ως καθοδηγητές και μέντορες για την ενίσχυση των δυνατοτήτων τους. Η έρευνα των Long et al. (2014) επιβεβαιώνει ότι αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται σημαντικά με την ικανοποίηση της εργασίας των υπαλλήλων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ενίσχυση της θετικής εργασιακής σχέσης και της αποδοτικότητας.

Αναλύσεις των Leithwood et al. (1999) και του Bush (2020) παρουσιάζουν επίσης τα διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας, όπως τη διοικητική, συμμετοχική ηγεσία και άλλα, υποδεικνύοντας την πολυμορφία των προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική ηγεσία. Οι έρευνες εξακολουθούν να αναζητούν την πιο αποτελεσματική μορφή ηγεσίας, με την τάση, ωστόσο, να κλίνει προς τα μοντέλα που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή, όπως η μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία επικεντρώνεται στο κοινό όραμα και την αμοιβαία επίτευξη στόχων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008; Bush, 2020).

Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική ηγεσία τείνει να ακολουθεί ένα πιο γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό μοντέλο, όμως μελέτες, όπως αυτή των Ράπτη και Βιτιλάκη (2007), υποδηλώνουν μια στροφή προς πιο συνεργατικούς τύπους διοίκησης που επιτρέπουν την ενεργή συμμετοχή και την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος.

1.2.3 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην ελληνική πραγματικότητα

Το ελληνικό σχολείο, ως μέρος ενός δυναμικού και συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, αντιμετωπίζει την πρόκληση της προσαρμογής σε τεχνολογικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις. Αυτή η διαρκής προσαρμογή καθιστά απαραίτητη την έμφαση στην καινοτομία, την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και τον εκσυγχρονισμό της διδακτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο Fullan (2002) επισημαίνει ότι η σχολική ηγεσία αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την ενδυνάμωση και την επιτυχία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή, ο οποίος αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα της σχολικής ηγεσίας, έχει υποστεί μετασχηματισμούς, καθίσταται περισσότερο πολύπλοκος και απαιτητικός. Από τον παραδοσιακό διοικητικό του ρόλο, επεκτείνεται

πλέον σε έναν ρόλο οραματιστή και εμπνευστή που καθοδηγεί και ενθαρρύνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας, υποστηρίζοντας την καινοτομία και την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η αποτελεσματική διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος αποτελούν βασικές λειτουργίες του διευθυντή για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Σαϊτής, 2008).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις προσπάθειες για διοικητική αποκέντρωση, διατηρεί έντονα γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά, περιορίζοντας την αυτονομία της σχολικής μονάδας και καθιστώντας τον διευθυντή κυρίως ως εκτελεστικό όργανο των κεντρικών αποφάσεων (Ν. 2525/97). Ωστόσο, ο διευθυντής καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού, αποτελεσματικού και κοινωνικά ανοικτού σχολείου, εξασφαλίζοντας ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα και προάγοντας την καινοτομία (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Οι αρμοδιότητες του διευθυντή περιλαμβάνουν την καθοδήγηση και βοήθεια των εκπαιδευτικών, την προώθηση εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πρωτοβουλιών, την επίβλεψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα για την ενίσχυση της σχολικής μονάδας (Αργυροπούλου, 2012). Η καινοτομία, η προσαρμοστικότητα, και η δημιουργία συνθηκών για μια θετική και δημιουργική εκπαιδευτική περιβάλλον αποτελούν βασικά στοιχεία της σύγχρονης σχολικής ηγεσίας (Κουτούζης, 2008).

Ο σχολικός ηγέτης στην ελληνική πραγματικότητα αναγνωρίζεται ως ο κύριος παράγοντας που μπορεί να συνδέσει την εκπαιδευτική μονάδα με τις ευρύτερες κοινωνικές απαιτήσεις και να διασφαλίσει την ποιότητα και την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης, προσανατολίζοντας το σχολείο προς ένα ολοκληρωμένο, καινοτόμο και ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ράπτης & Βιτιλάκη, 2007) .

1.3 Σχέσεις εκπαιδευτικών- γονέων

1.3.1 Μοντέλα συνεργασίας οικογένειας- σχολείου

Η σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναδεικνύεται ως θεμελιώδης για την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών, με τα δύο αυτά συστήματα να αλληλεπιδρούν στα πλαίσια του μικροσυστήματος. Η δυναμική αυτή σχέση επηρεάζεται από τις ταχύτερες αλλαγές στο τεχνολογικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον,

καθιστώντας την συνεργασία αναγκαία για την προώθηση της προσωπικότητας του παιδιού (Τσαμπαρλή, 2004).

Έχοντας αναγνωρίσει τη σημασία της αλληλεξάρτησης μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι θεωρητικοί έχουν αναπτύξει διάφορα μοντέλα που επιδιώκουν να βελτιώσουν την αλληλεπίδρασή τους. Τα μοντέλα αυτά διακρίνονται σε έξι βασικές κατηγορίες σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000): το σταδιακό, το οικοσυστημικό, το σφαιρικό, το οργανισμικό, το κοινωνικό και το πολιτικό.

Το σταδιακό μοντέλο ξεκινά με την οικογένεια ως βασικό παράγοντα στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, μεταβαίνει στο σχολείο καθώς το παιδί ενηλικιώνεται και τελικά περνά στην αυτονομία του ενηλικιωμένου ατόμου. Αυτό το μοντέλο παραμένει περιοριστικό καθώς δεν αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Γεωργίου, 2000).

Αντίθετα, το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) υποστηρίζει μια πιο δυναμική αντίληψη, όπου σχολείο και οικογένεια αποτελούν μέρος ενός ενιαίου συστήματος που αλληλεπιδρά σε διάφορα επίπεδα (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα), επηρεάζοντας άμεσα την ανάπτυξη του παιδιού.

Το σφαιρικό μοντέλο της Epstein (1995) εμβαθύνει περαιτέρω στην οικοσυστημική προσέγγιση, τοποθετώντας το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα σε συνεχή αλληλεπίδραση, με το παιδί στο επίκεντρο των τριών κύκλων.

Από την άλλη πλευρά, το οργανισμικό μοντέλο, βασιζόμενο στις θέσεις του Weber (2009), τονίζει την ανάγκη για ξεκάθαρους ρόλους και αρμοδιότητες εντός των οργανισμών, προκαλώντας όμως δυσaráσκεια στην εκπαιδευτική κοινότητα λόγω της διστακτικότητας που προκαλεί στη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Τα κοινωνικά και πολιτικά μοντέλα, όπως αυτό των Guba και Getzels (1957), εξετάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσα από το πρίσμα των κοινωνικών και πολιτικών διαστάσεων, επισημαίνοντας τις πολύπλοκες σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας.

1.3.2 Τρόποι επικοινωνίας

Αναφορικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ήδη από το 1982 ο Fullan κατηγοριοποιεί τη συμμετοχή σε τέσσερις βασικούς τύπους: α) την ενίσχυση της διδασκαλίας από τους γονείς στο σπίτι, β) τη συνεισφορά των γονέων στη

διδασκαλία εντός του σχολείου, γ) την εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο και δ) τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου (Γεωργίου, 2000· Συμεού, 2003).

Από την άλλη πλευρά, η Tomlinson (1991) διακρίνει τέσσερις κατηγορίες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας: α) την ανταλλαγή πληροφοριών μέσω επιστολών, επισκέψεων και συναντήσεων, β) την ενεργή συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, γ) την άτυπη συμμετοχή των γονέων σε διοικητικά θέματα και δ) την επίσημη εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση.

Επιπλέον, η Epstein (1995) προτείνει ένα μοντέλο με έξι διαστάσεις συνεργασίας, το οποίο περιλαμβάνει την αμφίδρομη επικοινωνία, την εθελοντική εργασία των γονέων, την υποστήριξη του σχολείου στο σπίτι, την προσφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία, την εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση και τη συνεργασία με την κοινότητα. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινούνται και οι Martin et al. (1997), οι οποίοι περιγράφουν ένα μοντέλο ανάπτυξης των σχέσεων, μετατρέποντας την «εμπλοκή» σε «συμμετοχή» και την «εξάρτηση» όπου οι γονείς είναι παθητικοί, στη «συνεργασία/συνεταιρισμό» όπου γονείς και εκπαιδευτικοί αποφασίζουν από κοινού.

Τέλος, ο Macbeth (1989, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2003), χαρακτηρίζει τα σχολεία ανάλογα με το στάδιο συνεργασίας στο οποίο βρίσκονται, από «αυτάρκη» στην «σύμφωνη συνεργασία» με τους γονείς. Αυτές οι προσεγγίσεις έχουν επηρεάσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στα δυτικά συστήματα, αν και δεν εφαρμόζονται ομοιόμορφα σε όλες τις σχολικές μονάδες.

1.3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση εκπαιδευτικών- γονέων

Η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι κρίσιμη για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών, ιδιαίτερα στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης, όπως τονίζεται από την Τσιμπιδάκη (2005). Αυξανόμενος αριθμός ερευνών υπογραμμίζει τη σημασία της ομαλής λειτουργίας αυτής της σχέσης, παρά τα εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν. Οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την αλληλεπίδραση αυτή χωρίζονται σε τρία επίπεδα: α) τα χαρακτηριστικά των γονέων και της οικογένειας, β) τα χαρακτηριστικά του μαθητή και γ) τα χαρακτηριστικά του σχολείου (Epstein, 1995).

Μεταξύ των δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν είναι η διαφωνία μεταξύ των προσδοκιών του σχολείου και της οικογένειας, καθώς και η έλλειψη ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτικούς προς τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι οικογένειες (Gilliam et al., 2016). Επιπλέον, παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά του παιδιού, οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, μπορούν να επηρεάσουν τη σχέση, όπως επισημαίνει ο Πνευματικός (2008).

1.4 Αυτοαποτελεσματικότητα

1.4.1 Αυτοαποτελεσματικότητα και εκπαιδευτικοί

Η αυτοαποτελεσματικότητα, έννοια που ορίζεται στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura (1977), αντιπροσωπεύει την πεποίθηση ενός ατόμου στην ικανότητά του να εκτελέσει επιτυχώς μια συμπεριφορά που οδηγεί σε επιθυμητά αποτελέσματα. Η δύναμη αυτής της πεποίθησης επηρεάζει το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες, αντιδρά σε αυτές και διαχειρίζεται τις προκλήσεις, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα και την προσαρμοστικότητα στην αντιμετώπιση της αποτυχίας (Zaman et al., 2021). Η αυτοαποτελεσματικότητα δεν αφορά μόνο τις πραγματικές ικανότητες ενός ατόμου, αλλά την αυτοεκτίμηση των ικανοτήτων αυτών (Chien-Chi et al., 2020).

Ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κρίνεται ουσιαστική για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η αίσθηση επάρκειας τους επιτρέπει να θέτουν υψηλούς στόχους, να επιμένουν περισσότερο σε περιπτώσεις δυσκολιών και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με αισιοδοξία, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός θετικού και παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Sekreter, 2019). Αυτό το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο τόσο στην προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, μειώνοντας το άγχος και την ευαλωτότητα στην κατάθλιψη και ενισχύοντας την αφοσίωση και τη δέσμευση στο επάγγελμα (Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2016).

Η σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας εκτείνεται πέρα από την ατομική αυτοεκτίμηση και επηρεάζει την ολότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τη

διαχείριση της τάξης έως την επιλογή των διδακτικών μεθόδων και την αντιμετώπιση των προκλήσεων. Εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν προσεγγίσεις που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, να προσφέρουν θετική ενίσχυση και να υποστηρίζουν την εκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των προκλήσεων που μπορεί να αντιμετωπίζουν (Ayllón et al., 2019). Έτσι, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού και την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης.

1.4.2 Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Ο Bandura (1986, 1997) προσδιορίζει τέσσερις βασικές πηγές που συντελούν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών: α) Άμεσες επιτυχίες στη διδασκαλία, β) παρατηρησιακή μάθηση από το περιβάλλον και συναδέλφους, γ) λεκτική ενθάρρυνση και κοινωνική υποστήριξη και δ) εσωτερικές ψυχολογικές καταστάσεις. Οι επιτυχίες των μαθητών αναδεικνύονται ως ο πλέον σημαντικός παράγοντας, αφού η ακαδημαϊκή τους επιτυχία ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, ενώ η αποτυχία έχει το αντίθετο αποτέλεσμα (Wang, 2020). Η παρατηρησιακή μάθηση από τις εμπειρίες άλλων, καθώς και η θετική ενίσχυση και η υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο, επηρεάζουν επίσης την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Schlosser & Paetsch, 2023).

Εκτός από τις έμμεσες και άμεσες εμπειρίες, ψυχολογικοί και συναισθηματικοί παράγοντες όπως η ικανοποίηση από την εργασία, η θετική στάση και η αγάπη για το επάγγελμα, διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας (Ortan et al., 2021). Η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση και έχουν θετική διάθεση προς την εργασία τους, βελτιώνοντας την αποδοτικότητα και την αντοχή τους στις δυσκολίες.

Τέλος, οι εργασιακές συνθήκες, συμπεριλαμβανομένων των απαιτήσεων και των πόρων της δουλειάς, καθώς και οι ατομικές αξίες και κίνητρα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν επίσης την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την έρευνα των Huang et al. (2019), οι εργασιακοί πόροι συμβάλλουν θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οι υψηλές εργασιακές απαιτήσεις μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση. Η μελέτη των Barni et al. (2019) επίσης υπογραμμίζει τη σημασία των ατομικών αξιών και στάσεων ζωής στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, δείχνοντας πώς οι θετικές στάσεις μπορούν να ενισχύσουν

την αίσθηση αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τα κίνητρά τους για διδασκαλία.

1.4.3 Ο αντίκτυπος της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ζωή

Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετική επίδραση όχι μόνο στους ίδιους αλλά και στους μαθητές τους, καθώς και στη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη. Εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση αντιμετωπίζουν κίνδυνο για απουσίες από τη δουλειά, εμφάνιση σωματικών προβλημάτων και επαγγελματική καταπόνηση (Zee & Koomen, 2016).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η αυτοεκτίμηση που αισθάνονται συμβάλλει στη διατήρηση υψηλών επιπέδων ικανοποίησης από την εργασία τους και στη μείωση των επιπέδων άγχους και επαγγελματικής καταπόνησης, βελτιώνοντας συνολικά την ψυχολογική τους κατάσταση (Benevene et al., 2019). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί με αυξημένη αυτοεκτίμηση είναι πιο οργανωμένοι, επιδεικνύουν ανώτερες δεξιότητες στην καθοδήγηση, τη διατύπωση ερωτήσεων, την παροχή εξηγήσεων και ανατροφοδότησης σε μαθητές με δυσκολίες και ενσωματώνουν όλους τους μαθητές σε δραστηριότητες (Mojavezi & Tamiz, 2012). Σύμφωνα με τον Smylie (1989), εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανότερο να προσφέρουν ευκαιρίες για ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών μέσω διαφορετικών μεθόδων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

Από την πλευρά των μαθητών, η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία τους, την ενίσχυση των κινήτρων τους και την αυτοεκτίμηση που αισθάνονται οι ίδιοι σχετικά με την εκπλήρωση των ακαδημαϊκών τους καθηκόντων (Zee & Koomen, 2016). Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικές και καινοτόμες διδακτικές τεχνικές, προωθούν την αυτονομία των μαθητών και διαχειρίζονται τα προβλήματα της τάξης με αποτελεσματικότητα, διατηρώντας το ενδιαφέρον των μαθητών (Burić & Kim, 2020). Η θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών υπογραμμίζει τη σημασία της αυτοεκτίμησης ως καθοριστικού παράγοντα για την ακαδημαϊκή μάθηση και επιτυχία (Kärchner et al., 2021).

Τέλος, το κλίμα στην τάξη επηρεάζεται επίσης από την αυτοεκτίμηση των δασκάλων και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Οι Walker

και Graham (2021) τονίζουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη, προωθώντας την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων και την ενθάρρυνση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών.

Κεφάλαιο 2^ο: Το στυλ ηγεσίας της διοίκησης του σχολείου, η σχέση γονέων-εκπαιδευτικών και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή

2.1 Το στυλ ηγεσίας της διοίκησης των ειδικών σχολείων

2.1.1 Διοίκηση Μονάδων Ειδικής Αγωγής

Μεταβαίνοντας στα ειδικά σχολεία, ο ρόλος του στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης γίνεται ακόμη πιο κρίσιμος λόγω των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία (Rayner & Ribbins, 1999). Η επιτέλεση της διαχείρισης σε έναν οργανισμό ειδικής εκπαίδευσης παρουσιάζει μια σύνθετη και εντατική διαδικασία. Οι ευθύνες που αναλαμβάνουν οι Διευθυντές αυτών των οργανισμών είναι καθορισμένες από τον ισχύοντα νομικό πλαίσιο (Υπ. Απόφαση 27922/Γ6/2007) και αφορούν τόσο σε καθαρά διοικητικές λειτουργίες όσο και σε πτυχές σχετικές με την ανάπτυξη συνεργασιών, την αποτελεσματική επικοινωνία, την παροχή ενημέρωσης, την επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού και την ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας, δηλαδή στοιχεία που συνδέονται με την ηγεσία. Αυτή η διαδικασία απαιτεί από τη Διοίκηση να διαθέτει εξειδικευμένες δεξιότητες και ικανότητες.

Η λειτουργία της Διεύθυνσης σε έναν οργανισμό Ειδικής Αγωγής τείνει να προσδιορίζεται κυρίως από εκτελεστικά καθήκοντα, καθιστώντας την περισσότερο ως εκτελεστική αρχή σε θέματα διαχείρισης παρά ως ηγετική φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Fitzgerald & Radford, 2022; Σαΐτης et al., 1997). Η ενεργός συμμετοχή του σχολικού διευθυντή στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής υποστήριξης αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και την επιτυχία των μαθητών. Η στενή εμπλοκή του διευθυντή στην διαδικασία των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και η προσοχή στις ανησυχίες γονέων και εκπαιδευτικών οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους (Sharabi & Cohen-Ynon, 2022).

Η αποτελεσματική επικοινωνία από πλευράς Διεύθυνσης με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί έναν πυλώνα στη διαχείριση των εκπαιδευτικών μονάδων, ιδιαίτερα σε εκείνες που αφορούν μαθητές με αναπηρίες. Η σημασία της έγκειται στην ανάπτυξη στενών συνεργασιών, στην ομαλή διαχείριση των σχέσεων,

καθώς και στην αποτελεσματική εκτέλεση λειτουργικών και διεκπεραιωτικών αναγκών (Μυλωνά, 2005).

Είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους διευθυντές στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης να αναγνωρίζουν την αξία της τεχνολογίας ως ένα απαραίτητο εργαλείο για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Η αγορά διαθέτει πληθώρα λογισμικών που είναι σχεδιασμένα ειδικά για να ενισχύουν την εκπαίδευση και τη διοίκηση στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής, παρέχοντας σημαντική βοήθεια για την εκτέλεση των ρόλων τους (Bravou & Drigas, 2019).

Η επάρκεια στην επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής είναι, επίσης, κρίσιμη για την αποτελεσματική ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. Η ανεπάρκεια σε αυτόν τον τομέα μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών, εσφαλμένη τοποθέτηση προτεραιοτήτων ή ανεπαρκή κατανόηση της βαρύτητας των αναπηριών, επηρεάζοντας την παροχή της απαραίτητης υποστήριξης (Κωστίκα, 2004). Επιπλέον, η ευθυνοφοβία μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην αναγνώριση και αντιμετώπιση προβλημάτων, με έρευνες να δείχνουν ότι ορισμένοι διευθυντές αποφεύγουν την αντιμετώπιση προκλήσεων, ίσως λόγω έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης (Καρατάσιου & Παπασταμάτη, 2014).

Ακόμη, μια λανθασμένη αντίληψη για τα υποσυστήματα εντός της σχολικής μονάδας μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στη λειτουργία της, όπως η κατακερμάτιση των ρόλων και η αντίληψη ότι οι μαθητές με αναπηρία αποτελούν ειδική κατηγορία με αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Doyle, 2002). Ακόμη, η έρευνα του Σαϊτή (2005) επισημαίνει ότι πολλοί διευθυντές περιορίζουν τον ρόλο τους στη διαχείριση διοικητικών και λειτουργικών θεμάτων, αφήνοντας τις εκπαιδευτικές λειτουργίες στην αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών, μια προσέγγιση που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ομαλή λειτουργία και ένταξη των μαθητών με αναπηρία.

2.1.2 Ο ρόλος της Διεύθυνσης σε μονάδες Ειδικής Αγωγής

Η έρευνα έχει εντοπίσει διάφορα συλ ηγεσίας που μπορούν να υιοθετήσουν οι διευθυντές στα ειδικά σχολεία, το καθένα με τις δικές του επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το συνολικό σχολικό κλίμα. Για παράδειγμα, η Veale

(2010) σε έρευνά της συγκρίνει τα συνεργατικά και αυταρχικά στυλ ηγεσίας των διαχειριστών ειδικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η αυταρχική ηγεσία χρησιμοποιείται παραδοσιακά για την επιβολή διαδικασιών και κανόνων, εξασφαλίζοντας τη συμμόρφωση με την παροχή υπηρεσιών και τον προγραμματισμό. Από την άλλη πλευρά, η συνεργατική ηγεσία ενθαρρύνει την ευελιξία και επιτρέπει προσαρμογές όταν τα μέλη του προσωπικού αμφισβητούν τις διαδικασίες, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον που ευνοεί τον ανοιχτό διάλογο και την από κοινού λήψη αποφάσεων. Η συνεργατική προσέγγιση επισημαίνεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματική στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, όπου υποστηρίζει ουσιαστικές σχέσεις, μειώνει το άγχος και βελτιώνει την επαγγελματική ικανοποίηση του προσωπικού (Martin, 2021).

Οι έρευνες στα ειδικά σχολεία, όπως η μελέτη των Even και BenDavid-Hadar (2021), αναδεικνύουν τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπιστώνοντας ότι οι διευθυντές που θεωρούνται μετασχηματιστικοί ηγέτες συνδέονται με υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών. Αυτό το στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει την έμπνευση και την παρακίνηση του προσωπικού και των μαθητών να επιτύχουν τις υψηλότερες δυνατότητές τους και την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος υποστήριξης και καινοτομίας. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες στα ειδικά σχολεία εστιάζουν στην εξατομικευμένη εξέταση, την πνευματική διέγερση και τον καθορισμό ενός στόχου που ευθυγραμμίζεται με τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών και του προσωπικού τους (Almanie, 2023).

Η επάρκεια στην επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. Η ανεπάρκεια σε αυτόν τον τομέα μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών, εσφαλμένη τοποθέτηση προτεραιοτήτων ή ανεπαρκή κατανόηση της βαρύτητας των αναπηριών, επηρεάζοντας την παροχή της απαραίτητης υποστήριξης (Κωστίκα, 2004). Επιπλέον, η ευθυνοφοβία μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην αναγνώριση και αντιμετώπιση προβλημάτων, με έρευνες να δείχνουν ότι ορισμένοι διευθυντές αποφεύγουν την αντιμετώπιση προκλήσεων, ίσως λόγω έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης (Καρατάσιου & Παπασταμάτη, 2014).

Ακόμη, μια λανθασμένη αντίληψη για τα υποσυστήματα εντός της σχολικής μονάδας μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στη λειτουργία της, όπως η

κατακερμάτιση των ρόλων και η αντίληψη ότι οι μαθητές με αναπηρία αποτελούν ειδική κατηγορία με αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Doyle, 2001). Τέλος, η έρευνα του Σαΐτη (2008) επισημαίνει ότι πολλοί διευθυντές περιορίζουν τον ρόλο τους στη διαχείριση διοικητικών και λειτουργικών θεμάτων, αφήνοντας τις εκπαιδευτικές λειτουργίες στην αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών, μια προσέγγιση που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ομαλή λειτουργία και ένταξη των μαθητών με αναπηρία.

Οι ηγέτες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, είτε πρόκειται για γενική είτε για ειδική εκπαίδευση, όταν ενσαρκώνουν τον ρόλο του μέντορα, προσφέρουν έμπνευση στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν τους πιο έμπειρους να παρέχουν υποστήριξη (Στραβάκου, 2008). Η ανάληψη του ηγετικού ρόλου από τους διευθυντές ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας στους εργαζομένους, που προτιμούν έναν οδηγό αντί για έναν απλό διαχειριστή γραφειοκρατικών διαδικασιών. Η ηγετική διάσταση φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη διαδικασία ένταξης των μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι έχουν την απαραίτητη υποστήριξη (Morrissey, 2021). Έρευνες όπως αυτή των DeMatthews και Mueller (2022) δείχνουν ότι οι διευθυντές που επικεντρώνονται στον ηγετικό τους ρόλο και συνεργάζονται στενά με τους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η επικοινωνία και η ενημέρωση, με τις έρευνες να προτείνουν διάφορους τρόπους για την αποτελεσματική διαχείριση της πληροφόρησης από τους διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Για παράδειγμα η κοινοποίηση αλληλογραφίας σχετικά με εγκυκλίους και νομοθεσίες, καθώς και η διοργάνωση τακτικών συνελεύσεων για την ανταλλαγή απόψεων, ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κατανόηση των στόχων και των οραμάτων της εκπαιδευτικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004). Οι τακτικές συνελεύσεις επιτρέπουν επίσης τη συζήτηση προκλήσεων και εμποδίων σε διδακτικό και συνεργατικό επίπεδο, προσφέροντας έναν χώρο για την κοινή αναζήτηση λύσεων (Ματσαγγούρας, 2003).

2.2 Η σχέση γονέων μαθητών ειδικών σχολείων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Η δυναμική μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει καταστεί αντικείμενο ενδιαφέροντος για πολλούς ερευνητές επί δεκαετίες, προκαλώντας συνεχείς αναλύσεις και διαλόγους. Αυτή η σχέση εξετάζεται τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από αυτή των γονέων, με την αμοιβαία αλληλεπίδραση να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, για τους οποίους η συνεργασία αυτή είναι ζωτικής σημασίας.

Η έρευνα της Σαμαρά (2016) επιβεβαιώνει τη θετική φύση της συνεργασίας, καθώς διαπιστώνεται ότι οι γονείς διατηρούν ενεργή και συνειδητή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, ανταλλάσσοντας απόψεις και πληροφορίες με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών. Ωστόσο, στην Ελλάδα, αυτός ο τύπος συνεργασίας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς. Επιπρόσθετα, η έρευνα αναδεικνύει την θετική στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενθαρρύνουν την επίσκεψη των γονέων στο σχολείο και προσφέρουν ευκαιρίες για διάλογο.

Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων είναι θεμελιώδεις για την εκπαιδευτική και αναπτυξιακή επιτυχία των μαθητών. Η μελέτη των McGrath και Van Bergen (2015) διερεύνησε τα χαρακτηριστικά που θέτουν τους μαθητές σε κίνδυνο να βιώσουν αρνητικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, τονίζοντας την επίδραση των προηγούμενων σχέσεων προσκόλλησης, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με άλλους εκπαιδευτικούς και γονείς, επηρεάζοντας την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι αντιλήψεις των γονέων για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν σημαντικά την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση, σύμφωνα με μελέτη των Knopf και Swick (2007). Η μελέτη αυτή παρέχει επίσης προτάσεις για τους παιδαγωγούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας ώστε να δημιουργούν και να διατηρούν παραγωγικές σχέσεις με τις οικογένειες. Συνεπώς, η αντίληψη και η επικοινωνία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ παιδαγωγών και γονέων.

Τα χαρακτηριστικά των διαφόρων ειδών σχέσεων στα κοινωνικά δίκτυα των παιδιών επηρεάζουν σημαντικά τη ζωή ενός παιδιού (Furman & Buhrmester, 1985). Στις σχέσεις αυτές συμπεριλαμβάνονται κι εκείνες με τους εκπαιδευτικούς και τους

γονείς, αλλά και των εκπαιδευτικών τους με τους γονείς τους διαμορφώνοντας το χαρακτήρα του παιδιού.

Επιπλέον, οι Adams και Christenson (2000) διερεύνησαν την εμπιστοσύνη στη σχέση οικογένειας-σχολείου, διαπιστώνοντας διαφορές στα επίπεδα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, με την εμπιστοσύνη των γονέων να είναι σημαντικά υψηλότερη στο δημοτικό. Ακόμη πιο βαρύνουσας σημασίας είναι η σχέση μεταξύ των ειδικών εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, όπου η ανάγκη για εξατομικευμένες προσεγγίσεις, η σαφής επικοινωνία και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης για την διαχείριση των παιδιών των οικογενειών τους και τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι ζωτικής σημασίας.

Οι απόψεις των γονέων σχετικά με τη θεσμοθετημένη αξιολόγηση και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για τα παιδιά με αναπηρία στο Ηνωμένο Βασίλειο αποκαλύπτουν ότι, ενώ οι περισσότεροι γονείς είναι ικανοποιημένοι με τη διαδικασία αξιολόγησης, εντούτοις επιθυμούν βελτιώσεις στην επικοινωνία και την πρόσβαση σε πληροφορίες μεταξύ γονέων και επαγγελματιών (O'Connor et al., 2005). Η μελέτη αυτή υποδηλώνει ότι οι αποτελεσματικές σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης εξαρτώνται από τη σαφή επικοινωνία και την κοινή κατανόηση των αναγκών του παιδιού.

Η εμπιστοσύνη μεταξύ των γονέων των παιδιών με αναπηρία και του σχολικού προσωπικού προσδιορίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για την οικοδόμηση και τη διατήρηση των σχέσεων οικογένειας-επαγγελματιών (Angell et al., 2008). Η εμπιστοσύνη επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, του εκπαιδευτικού και του σχολείου, με την φροντίδα, την επικοινωνία και τη γνώση διαχείρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού να διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη διευκόλυνση της εμπιστοσύνης.

Άλλη μια έρευνα από τους Duchnowski et al. (2012), αναφορικά με τις υπηρεσίες υποστήριξης γονέων για οικογένειες παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές σε περιβάλλοντα ειδικής αγωγής, καταδεικνύει ότι παρά τη διαθεσιμότητα δραστηριοτήτων οικογενειακής εμπλοκής, αρκετές οικογένειες δεν λαμβάνουν υπηρεσίες υποστήριξης γονέων. Συγκεκριμένα, μόνο το 17% των οικογενειών με

παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές λαμβάνουν υπηρεσίες υποστήριξης των γονέων, αλλά όσες τις λαμβάνουν, εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο και την κοινότητά τους, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα επίδοσης. Αυτό υποδηλώνει ένα κενό στην εφαρμογή υπηρεσιών υποστήριξης που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων.

Επιπλέον, ένα πρόγραμμα έξι συνεδριών εκπαίδευσε αποτελεσματικά τους εφήβους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και τους γονείς τους σχετικά με τη σεξουαλικότητα και τις σχέσεις, τονίζοντας τον κρίσιμο ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση και την ανάγκη υποστήριξης στη διδασκαλία των παιδιών τους για ευαίσθητα θέματα (Wagner et al., 2021). Τα αποτελέσματα του προγράμματος κατέδειξαν αυξημένη συζήτηση μεταξύ γονέων και παιδιών για τα θέματα αυτά. Ωστόσο αυτό προϋποθέτει τη συνεργατική σχέση εκπαιδευτικών και γονέων προς την την επίτευξη ενός κοινού σκοπού.

Από την άλλη, η μελέτη της Bennett (2002) εστίασε στις επαγγελματικές σχέσεις με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρίζοντας ότι το νομοθετικό πλαίσιο για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο καθιστά τις επαγγελματικές πρακτικές υπεύθυνους έναντι των γονέων, έχει επίσης ως αποτέλεσμα την επικέντρωση σε μεμονωμένα παιδιά και μπορεί να ενθαρρύνει τους γονείς να αντιπαρατεθούν στους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, οι γονείς που συνεργάζονται και αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους επαγγελματίες είναι πιθανό να επιτύχουν πιο επιτυχημένα αποτελέσματα για τα παιδιά τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με εκείνους που υιοθετούν ανταγωνιστικές απόψεις.

Τέλος, η μελέτη των Bacon και Causton-Theoharis (2012) επισημαίνει τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα σχολεία, οι οποίες δεν επιτρέπουν τη δίκαιη συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες των εξατομικευμένων σχεδίων εκπαίδευσης. Οι ερευνητές ενθαρρύνουν τους γονείς να επιμένουν στην υπεράσπιση των παιδιών τους, με έμφαση στην ανάγκη για πιο προσιτές πληροφορίες και υποστήριξη από τα σχολεία και τις τοπικές κοινότητες. Επίσης, δίνεται μεγάλη έμφαση στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και γονέων για την αντιμετώπιση των γραφειοκρατικών προκλήσεων και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών με αναπηρία, υποστηρίζοντας τη στροφή προς ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγαλύτερη συμμετοχή και κατανόηση.

2.3 Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Η ανάδειξη των παραγόντων που βελτιώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στην διαδικασία εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες κρίνεται ως ιδιαιτέρως σημαντική. Σύμφωνα με τον Voris (2011), η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης απαιτεί την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στο περιβάλλον διδασκαλίας και τον βαθμό αναπηρίας των μαθητών. Οι μαθητές με λιγότερο σοβαρές αναπηρίες συνήθως συμμετέχουν σε πιο συνεργατικά προγράμματα, ενώ αυτοί με πιο σοβαρές αναπηρίες διδάσκονται από ειδικούς εκπαιδευτικούς σε εξειδικευμένες τάξεις. Η έρευνα των Ungar et al. (2019) προτρέπει στην εξέταση ευρύτερων παραγόντων όπως το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα διδασκαλίας και τους διαθέσιμους πόρους για την κατανόηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, η μελέτη της στάσης και των αντιληπτών αναγκών των εκπαιδευτικών προς την εκπαίδευση μαθητών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος αποτελεί έναν σημαντικό τομέα έρευνας, όπως διερευνήθηκε από τους Rodríguez et al. (2012). Αυτή η μελέτη υπογράμμισε την ανάγκη για κοινωνική υποστήριξη και πληροφόρηση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων στη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό. Επιπλέον, η έρευνα των Viel-Ruma et al. (2010) επιβεβαίωσε την θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησης από την εργασία, ενισχύοντας την σημασία της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών για την επίτευξη ικανοποιητικών αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες.

Οι Chao et al. (2017) στην έρευνά τους επιχείρησαν να αξιολογήσουν τον αντίκτυπο ενός αναθεωρημένου εκπαιδευτικού προγράμματος μιας εβδομάδας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο Χονγκ Κονγκ, εστιάζοντας στη βελτίωση των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης και στη διαχείριση της τάξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ευρήματά τους ανέδειξαν τη σημασία της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και του τύπου του σχολείου ως προβλεπτικών παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας στην ενταξιακή εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας τη σημασία της στοχευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη, οι Michael et al. (2020) διερεύνησαν τη συμβολή της εμπειρίας σε προγράμματα ειδικής αγωγής και των προσωπικών μεταβλητών στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ. Η μελέτη αποκάλυψε ότι τόσο το είδος της εμπειρίας όσο και οι προσωπικές μεταβλητές, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία και η ελπίδα, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, ιδίως στους τομείς της διδασκαλίας και της ειδικής αγωγής.

Άλλες έρευνες εστίασαν στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχολεία για παιδιά με προβλήματα ακοής, εντοπίζοντας υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε διάφορους τομείς, όπως ο σχεδιασμός, η διδασκαλία, η διαχείριση της τάξης και η αξιολόγηση (Malik et al., 2021). Διαπιστώθηκε μια ισχυρή σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών, γεγονός που υποδηλώνει την επίδραση των προσωπικών και επαγγελματικών εμπειριών στην αυτοαποτελεσματικότητα.

Επιπρόσθετα, οι Nik Zulkifli Ami et al. (2016) επιχείρησαν να μετρήσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία ενός εργαλείου αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών του ολοκληρωμένου προγράμματος ειδικής αγωγής για μαθησιακές δυσκολίες στη Μαλαισία. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα του εργαλείου στη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας, αναδεικνύοντας τη σημασία των αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης για την κατανόηση και την υποστήριξη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Σε αντίστοιχο πλαίσιο κινήθηκαν οι Reina et al. (2019), οι οποίοι αξιολόγησαν την επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Incluye-T) στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στην Ισπανία ως προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη φυσική αγωγή. Το πρόγραμμα οδήγησε σε σημαντική βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας, αποδεικνύοντας τη δυνατότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Για τη διερεύνηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι Mastrothanasis et al. (2021) προσάρμοσαν την Κλίμακα Αίσθησης της Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν υψηλά επίπεδα

αυτοαποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τις γυναίκες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας και των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας.

Παρομοίως, σε άλλες έρευνες για την αξιολόγηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, διαπιστώνονται υψηλές βαθμολογίες στην αυτοαποτελεσματικότητα χωρίς σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο, την εμπειρία ή την ηλικία (Antonίου et al., 2017). Διαπιστώθηκε, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι μια πολύπλευρη κατασκευή που έχει συγκεντρώσει σημαντική προσοχή τα τελευταία χρόνια, αντιστακώντας την πολυπλοκότητα και τις προκλήσεις που συνεπάγεται η διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κεφάλαιο 3^ο: Σύνδεση εννοιών στυλ ηγεσίας της διοίκησης του σχολείου, της σχέσης γονέων-εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Η μελέτη των σχέσεων μεταξύ του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές των ειδικών σχολείων διοικούν, του τρόπου με τον οποίο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους στα σχολεία ειδικής αγωγής είναι ένα πεδίο με τομείς που χρειάζονται περισσότερη έρευνα. Ωστόσο, υπάρχει ένα μεγάλο κενό στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, καθώς δεν βρέθηκαν έρευνες που να εξετάζουν άμεσα και ταυτόχρονα τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται και οι τρεις αυτοί παράγοντες.

Ενώ οι μελέτες που έχουν γίνει μέχρι στιγμής έχουν αξία από μόνες τους, τείνουν να εξετάζουν μόνο τον τρόπο με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε ζεύγη. Για παράδειγμα, εξετάζουν πώς τα στυλ ηγεσίας επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ή πώς οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα των μαθητών ή πώς τα στυλ ηγεσίας σχετίζονται με τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Αντ' αυτού, δεν εστιάζουν στη σχέση μεταξύ και των τριών παραγόντων.

Αυτή η έλλειψη έρευνας όχι μόνο δυσκολεύει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτοί οι παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν ο ένας τον άλλον, αλλά δυσκολεύει επίσης την εκπόνηση και την εφαρμογή προγραμμάτων για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών σε περιβάλλοντα ειδικής αγωγής. Αυτό το κενό είναι απαραίτητο να καλυφθεί όχι μόνο στον ακαδημαϊκό τομέα, αλλά και στον πραγματικό κόσμο.

Έτσι, ο στόχος της μελέτης μας είναι να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ και των τριών αυτών παραγόντων. στο πλαίσιο της τρέχουσας έρευνας. Ειδικότερα, παρούσα μελέτη εξετάζει την τριμερή σύνδεση μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολείων, των δεσμών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

3.1 Στυλ ηγεσίας διεύθυνσης- σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών

3.1.1 Ο αντίκτυπος των στυλ ηγεσίας στη δυναμική και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Τα στυλ ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική και η πατερναλιστική ηγεσία, έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν σημαντικά τη δυναμική των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων. Για παράδειγμα, η μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία χαρακτηρίζεται από διευθυντές που εμπνέουν, παρακινούν και διεγείρουν τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν τα δικά τους συμφέροντα προς όφελος του σχολείου και των μαθητών του, έχει συνδεθεί με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και ενισχυμένες συνεργασίες εκπαιδευτικών-γονέων (Even & BenDavid-Hadar, 2021). Αυτό το στυλ ηγεσίας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν βαθύτερα με τους γονείς, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον συνεργασίας που ωφελεί τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών.

Από την άλλη, η πατερναλιστική ηγεσία, η οποία συνδυάζει την εξουσία με την πατρική καλοσύνη και έχει τις ρίζες της σε πολιτισμικά πλαίσια, διαδραματίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών-γονέων. Αυτό το στυλ ηγεσίας μπορεί να διευκολύνει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών μέσω της διαχείρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας έτσι έμμεσα την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων (Zheng et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί υπό πατερναλιστική ηγεσία μπορεί να αισθάνονται περισσότερο υποστηριζόμενοι και, με τη σειρά τους, να είναι πιο ανοιχτοί και αποτελεσματικοί στην επικοινωνία τους με τους γονείς.

Επιπλέον, οι Breeman et al. (2015) υποστηρίζουν ότι η ηγετική προσέγγιση των διευθυντών μπορεί να επηρεάσει άμεσα τις κοινωνικές σχέσεις στην τάξη, συμπεριλαμβανομένων τόσο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού όσο και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμαθητών, οι οποίες είναι κρίσιμες για την κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική προσαρμογή των μαθητών στην ειδική εκπαίδευση. Η αποτελεσματική ηγεσία προάγει ένα θετικό σχολικό κλίμα όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να αναπτύξουν ισχυρές, υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς, βελτιώνοντας την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών με αναπηρία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στις τάξεις και τα σχολεία τους γίνονται βασικοί παράγοντες στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της σχολικής διοίκησης και των γονέων (Shen et al., 2020). Συχνά βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της υλοποίησης του οράματος και των στρατηγικών που θέτουν οι διευθυντές, επηρεάζοντας άμεσα τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται και συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του στυλ ηγεσίας του διευθυντή είναι πολύπλοκη, με αμφότερα να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που εκτιμά και δίνει προτεραιότητα στην αποτελεσματική συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Σύμφωνα με τους Sebastian et al. (2017), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους μπορούν να επηρεάσουν τη δική τους εμπλοκή με τους γονείς, την προθυμία τους να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και τη δέσμευσή τους για την προώθηση θετικών σχέσεων με τις οικογένειες.

Η έρευνα των Ang και Spencer (2022) επικεντρώθηκε στις απόψεις των γονέων σχετικά με τη σχέση μεταξύ της οικογένειας και των σχολείων ειδικής αγωγής της Σιγκαπούρης. Η μελέτη αποκάλυψε ότι η ηγεσία του σχολείου είναι αναγκαία για θετικές και παραγωγικές συνεργασίες. Οι ηγέτες που είναι φιλόξενοι, προσιτοί και διαθέτουν ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση μιας επιτυχημένης συνεργασίας με τις οικογένειες.

Σε μια άλλη μελέτη, πραγματοποιήθηκε μια παρέμβαση που αποσκοπούσε στον εντοπισμό αποτελεσματικών τρόπων για τη δημιουργία και τη διατήρηση συνεργασιών (Mereoiu et al., 2016). Τα ευρήματα μετά την παρέμβαση έδειξαν ότι η κατάρτιση βοήθησε τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν κρίσιμη εικόνα για τις προοπτικές του άλλου, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για βελτιωμένη επικοινωνία, κατανόηση και εκτίμηση των εμπειριών των οικογενειών.

Επιπλέον, οι Giordano et al. (2019) διερεύνησαν τα πολύπλοκα ζητήματα που αντιμετωπίζουν κατά την εξέταση των αναγκών των μαθητών ειδικής αγωγής μέσω μιας διεπιστημονικής μελέτης περίπτωσης. Η μελέτη αυτή αναφέρεται στους ρόλους των διαφόρων εμπλεκόμενων φορέων, συμπεριλαμβανομένων του διευθυντή, του εκπαιδευτικού, του σχολικού ψυχολόγου, των γονέων και του συμβούλου ψυχολόγου,

κατά την ανάπτυξη μιας συνεργατικής προσέγγισης για την τοποθέτηση στην ειδική εκπαίδευση.

Τέλος, η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σε έναν οργανισμό ειδικής εκπαίδευσης στο Λίβανο από τους Aouad και Bento (2019) υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανίχνευση των εκπαιδευτικών προκλήσεων και στην προσέγγιση για συνεργασία. Ωστόσο, οργανωτικοί παράγοντες συχνά περιορίζουν αυτήν την ανταλλαγή πληροφοριών. Οι ερευνητές συνιστούν τη διευκόλυνση των προσαρμοστικών διαδικασιών που απορρέουν από την ηγεσία του σχολείου με σκοπό τη διευκόλυνση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών για τη διερεύνηση καινοτόμων πρακτικών.

3.1.2 Ο ρόλος της σχολικής διοίκησης στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς

Ο ρόλος της σχολικής διοίκησης στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς είναι πολύπλευρος και κρίσιμος για την προώθηση ενός θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Οι διευθυντές των σχολείων, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών ειδικής αγωγής, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση μιας σχολικής κουλτούρας που εκτιμά και υποστηρίζει την αποτελεσματική εμπλοκή εκπαιδευτικών-γονέων. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή ηγεσίας και πόρων που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γονείς, να τους εμπλέκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες τους με εποικοδομητικό τρόπο (Le Fevre & Robinson, 2015).

Η έρευνα των Wiyono et al. (2021) υπογραμμίζει τη σημασία των διευθυντών των σχολείων στη διευκόλυνση της χρήσης τεχνολογιών επικοινωνίας για την εμπλοκή της κοινότητας, υποδεικνύοντας ότι η αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας, όπως το WhatsApp, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και το Google Drive, επηρεάζεται σημαντικά από την υποστήριξη και την υιοθέτηση των τεχνολογιών αυτών από τη διοίκηση. Επιπλέον, οι διευθυντές είναι επιφορτισμένοι με τη διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση και τους πόρους για την αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς, η οποία περιλαμβάνει την κατανόηση και την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και την αξιοποίηση της τεχνολογίας για την ενίσχυση της επικοινωνίας (Κόχilas, 2020).

Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την εφαρμογή ενός διεπιστημονικού συστήματος υποστήριξης το οποίο απαιτεί συνεργασία μεταξύ των σχολικών ψυχολόγων και των διευθυντών για την προώθηση αλλαγών σε επίπεδο συστήματος που υποστηρίζουν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς (Eagle et al., 2015). Αυτή η συνεργατική προσέγγιση επεκτείνεται και στην ειδική αγωγή, όπου οι διευθυντές πρέπει να συνεργάζονται στενά με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για να διασφαλίσουν ότι οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ικανοποιούνται, προωθώντας ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (Risen et al., 2015).

3.2 Στυλ ηγεσίας- αυτοαποτελεσματικότητα

3.2.1 Ο αντίκτυπος της ηγεσίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των στυλ ηγεσίας στην ειδική αγωγή και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά το εκπαιδευτικό κλίμα και την κουλτούρα μέσα στα σχολεία. Οι έρευνες αναδεικνύουν ολοένα και περισσότερο τον καθοριστικό ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους να διδάσκουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις τάξεις, ιδίως στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, όπου οι απαιτήσεις και οι προκλήσεις είναι πιο έντονες. Συγκεκριμένα, η μελέτη των Kelly και Antonio (2016) υπογραμμίζει τη σημασία των επιδράσεων της ηγεσίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αποκαλύπτοντας ότι η εργασιακή εμπειρία των διευθυντών και το στυλ ηγεσίας είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους. Συνεπώς, η ηγεσία στην ειδική εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει μόνο διοικητικά καθήκοντα, αλλά και την καλλιέργεια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία είναι απαραίτητη για την προώθηση ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη διαδικασία μάθησης των μαθητών που φοιτούν σε δομές ειδικής αγωγής.

Σημαντικός επίσης είναι κι ο ρόλος της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού στην κατανόηση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πλαισίων (Ryan & Deci, 2020). Η υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών για αυτονομία, επάρκεια και σχετικότητα είναι απαραίτητη για την ενίσχυση τόσο της εσωτερικής παρακίνησης όσο και των καλά εσωτερικευμένων

μορφών εξωτερικής παρακίνησης. Γενικεύοντας το συμπέρασμα των ερευνητών αυτών, το στυλ ηγεσίας που υποστηρίζει την αυτονομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επηρεάζει θετικά την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Από την άλλη, η παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης είναι άλλος ένας τρόπος με τον οποίο η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι Chao et al. (2017) απέδειξαν ότι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ο τύπος του σχολείου αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ενταξιακή εκπαίδευση. Οι ερευνητές τόνισαν τη σημασία της στοχευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης και της ανατροφοδότησης που απευθύνονται στις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ενισχύοντας έτσι την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Επιπλέον, οι Liu και Hallinger (2018) διερεύνησαν ένα μοντέλο επιδράσεων της διδακτικής ηγεσίας του διευθυντή και της μάθησης των εκπαιδευτικών, προτείνοντας ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως διαμεσολαβητής σε αυτή τη σχέση. Τα ευρήματά τους επιβεβαίωσαν ότι η ηγεσία του διευθυντή όχι μόνο επηρεάζει άμεσα την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, αλλά και έμμεσα την επηρεάζει μέσω της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Συγκριτικά με το φύλο, η μελέτη των Eagly et al. (1992) αποκάλυψε ότι, όσον αφορά στην εστίαση της ηγεσίας στο εργασιακό αντικείμενο, οι γυναίκες διευθυντές σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από τους άνδρες διευθυντές και ήταν πιθανότερο να χρησιμοποιούν δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ. Εξαιτίας αυτού, το φύλο μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ηγούνται και το πόσο καλά κάνουν τη δουλειά τους στη διοίκηση των σχολείων.

Στη Σερβία, οι Jošanov-Vrgović και Pavlović (2014) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Τόνισαν ότι η στάση του διευθυντή στην εργασία έχει μεγάλη επίδραση σε όλες τις επιδόσεις που σχετίζονται με το σχολείο, συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών.

Σε μια άλλη μελέτη, το στυλ ηγεσίας των διευθυντών συγκρίθηκε με την εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τις δεξιότητες, την εργασιακή

ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα στα ειδικά σχολεία (Sahara & Suriansyah, 2020). Όπως διαπιστώθηκε, οι παράγοντες αυτοί επηρεάζονται έντονα από τους τύπους ηγεσίας των διευθυντών. Επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, γεγονός που με τη σειρά του βελτιώνει τα αποτελέσματα των μαθητών.

Επιπλέον, το στυλ ηγεσίας του διευθυντή είναι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την επίδοσή τους στο σχολείο. Οι ερευνητές Even και BenDavid-Hadar (2021) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έβλεπαν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και του πόσο ικανοποιητική ήταν η επίδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Όπως προέκυψε, οι μαθητές τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο όταν θεωρούν τον διευθυντή τους ως δυναμικό ηγέτη. Επίσης, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκονται από πιο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και έχουν ήδη ένα υψηλό επίπεδο προηγούμενης επιτυχίας τα καταφέρνουν καλύτερα από τους συμμαθητές τους.

Τέλος, η μελέτη των Trichas και Avdimiotis (2020) αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί σε ειδικά σχολεία προτιμούν τους διευθυντές που χρησιμοποιούν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δίνει στους εκπαιδευτικούς περισσότερη ελευθερία και ενθάρρυνση, γεγονός που οδηγεί σε θετικό σχολικό κλίμα, κατανόηση και ισχυρή συλλογικότητα. Μάλιστα, αυτή η επιλογή ταιριάζει με τον ευρύτερο στόχο να καταστούν οι εκπαιδευτικοί πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους, γεγονός που έχει θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο.

3.2.2 Συνέπειες της ενισχυμένης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή

Οι έρευνες αναδεικνύουν τη σημαντική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε διάφορα μαθησιακά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της ακαδημαϊκής επίδοσης. Οι Perera και John (2020) διαπίστωσαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθηματικών σχετίζονταν θετικά με τα επίπεδα επίδοσης της τάξης στα μαθηματικά και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης. Αυτό υποδηλώνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην

ικανότητά τους να διδάσκουν αποτελεσματικά, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών σε περιβάλλοντα ειδικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα ατομικά επίπεδα αυτοαντίληψης για τα μαθηματικά συσχετίστηκαν θετικά με την επίδοση στα μαθηματικά, υποδεικνύοντας ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, που επηρεάζεται από την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της επίδοσης των μαθητών.

Επιπρόσθετα, η επιρροή της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επεκτείνεται πέρα από την ακαδημαϊκή επίδοση και περιλαμβάνει καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και βελτιωμένη διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις τάξεις τους, οδηγώντας σε αυξημένη δέσμευση των μαθητών και μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αναδεικνύει έρευνα των Miller et al. (2017). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδέεται σημαντικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητα και τον σεβασμό των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι κρίσιμες για την προώθηση ενός θετικού και ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Μια μελέτη που διερεύνησε την αυτοαποτελεσματικότητα ειδικά για τη διδασκαλία μαθητών με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ) διαπίστωσε σημαντικές θετικές συσχετίσεις σχετικά με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα των μαθητών τους και αρνητικές συσχετίσεις με το άγχος των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν συμβουλευτικές παρεμβάσεις ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ, υπογραμμίζοντας την πιθανή θετική επίδραση των συμβουλευτικών παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητα (Love et al., 2020).

Οι στρατηγικές των διευθυντών όταν περιλαμβάνουν την παροχή ευκαιριών συνεργασίας στη λήψη αποφάσεων, την αναγνώριση των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών και την προσφορά πόρων για επαγγελματική ανάπτυξη, μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας που εκτιμά και προάγει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ωφελώντας τελικά τη μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών (Doménech-Betoret et al., 2017). Οι διευθυντές έχουν καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση των διαδικασιών που

υποκρύπτουν κίνητρα, όπως οι πεποιθήσεις προσδοκίας-αξίας και στη διαμεσολάβηση της σχέσης μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης.

3.3 Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών- αυτοαποτελεσματικότητα

3.3.1 Επίδραση των σχέσεων γονέων-δασκάλων στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή

Οι θετικές σχέσεις γονέων-δασκάλων είναι θεμελιώδεις για την ενίσχυση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές και τις ικανότητες διαχείρισης της τάξης. Επιπλέον, η ποιότητα των σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει άμεσα και έμμεσα την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσω διαφόρων μηχανισμών. Για παράδειγμα, η έρευνα των Harpaz και Grinshtain (2020) αναδεικνύει ότι οι σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών συνδέονται με αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων γονέων-δασκάλων και η υποστήριξη των γονέων στο ρόλο τους μπορεί να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ιδίως στη διαχείριση των κοινωνικοσυναισθηματικών και μαθησιακών διαστάσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται υψηλά επίπεδα υποστήριξης και αποτελεσματικής επικοινωνίας από τους γονείς τείνουν να έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Sawyer et al., 2022). Αυτό αποδίδεται στην κοινή ευθύνη και την αμοιβαία υποστήριξη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία, γεγονός που ενισχύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους ικανότητες και στις δεξιότητες διαχείρισης της τάξης (Chao et al., 2017).

3.3.2 Στρατηγικές για την ενίσχυση των συνεργασιών γονέων-δασκάλων και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή

Οι Jones et al. (2020) τονίζουν τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους από την πρώιμη παιδική ηλικία για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι συχνά αλληλεπιδρούν με διαφορετικές οικογένειες, επωφελούνται από υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, τα οποία συνδέονται με την ποιότητα του

μαθησιακού περιβάλλοντος και τα αποτελέσματα των μαθητών. Η μελέτη υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεργασία με τις οικογένειες, υπογραμμίζοντας την ανάγκη τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών να προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική οικοδόμηση συνεργασιών μέσω αυθεντικών εμπειριών.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Chao et al. (2017) διαπίστωσαν ότι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ο τύπος του σχολείου προβλέπουν σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ενταξιακή εκπαίδευση. Η έρευνά τους τόνισε τη σημασία της παροχής στους εκπαιδευτικούς της απαραίτητης κατάρτισης και υποστήριξης για τη βελτίωση των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης και της διαχείρισης της τάξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, ο Hatlevik (2017) καταδεικνύει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και οι στρατηγικές τους για την αξιολόγηση των πληροφοριών είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής υποδηλώνουν ότι η ενίσχυση των ψηφιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει μια οδό για τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και, κατ' επέκταση, της ικανότητάς τους να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους γονείς και τους μαθητές.

Η επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση είναι ιδιαίτερες σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που θέλουν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους. Η μελέτη των Mereoiu et al., (2016) αναδεικνύει πόσο σημαντικό είναι για τα σχολικά συστήματα να σχεδιάζουν και να υλοποιούν επαγγελματική κατάρτιση που να εστιάζει στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ σχολείων και οικογενειών.

Οι Ekornes και Bele (2022) συζητούν για το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς όχι μόνο όταν τα παιδιά συμπεριφέρονται ανάρμοστα, είτε αυτό συμβαίνει μέσα είτε έξω από την τάξη. Η μελέτη αυτή καταγράφει πόσο σημαντική είναι η συμβολή των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ομαδική εργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Επίσης αναφέρεται ότι η αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών προς τους άλλους

μπορεί να χρειάζεται συγκεκριμένες μεθόδους που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να συνεργαστούν αποτελεσματικά.

Τέλος, οι Margaritoiu και Eftimie (2011) αναφέρουν ότι η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τις διαδικασίες προσαρμογής. Όπως υποστηρίζουν, η θετική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς και μια πιο αποδεκτή κοινωνική εικόνα στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Περιγραφή κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται το ερευνητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας. Συγκεκριμένα, θα αναφερθεί ο στόχος της μελέτης με τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνά καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου να επιτευχθεί ο ερευνητικός στόχος. Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά τα εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, η μέθοδος δειγματοληψίας και οι συμμετέχοντες στην έρευνα, η ερευνητική διαδικασία, η ανάλυση των δεδομένων και ζητήματα που αφορούν στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας καθώς και σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.

4.2. Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιπέδων της αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή. Επιπλέον στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του Σχολείου καθώς και της σχέσης των ειδικών παιδαγωγών με τους γονείς ως παράμετροι της αυτοαποτελεσματικότητας τους.

Επιχειρώντας να καλυφθεί το κενό που παρουσιάζεται στην βιβλιογραφία σχετικά με την εξαρτώμενη σχέση αυτών των παραγόντων, τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι τα επίπεδα της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών;
- 2) Υπάρχει διαφοροποίηση στην αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
- 3) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με τη συνεργασία με τους γονείς;
- 4) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών;

5) Αποτελεί η συνεργασία με τους γονείς και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών προβλεπτικό παράγοντα για την αυτό-αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών;

4.3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, αποτελεί μία έρευνα επισκόπησης. Η έρευνα επισκόπησης αποτελεί ένα συγχρονικό σχέδιο που βασίζεται στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσα από τη διεξαγωγή δομημένων συνεντεύξεων ή τη χορήγηση ατομικών ερωτηματολογίων (Bryman, 2017). Η ποσοτική έρευνα αποτελεί μία μεθοδολογική προσέγγιση που διασφαλίζει μεγάλο βαθμό αντικειμενικότητας και ακρίβειας σε μία έρευνα καθώς τα δεδομένα που συλλέγονται είναι αριθμητικά και μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, κάτι που μειώνει την εξαγωγή υποκειμενικών συμπερασμάτων και την επίδραση της προκατάληψης του ερευνητή (Creswell, 2016).

4.4. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Ως καταλληλότερο εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μία δημοφιλή επιλογή των ερευνητών που διεξάγουν ποσοτικές μελέτες καθώς αποτελεί ένα άμεσο και οικονομικό εργαλείο, που μπορεί να διαμοιραστεί εύκολα μέσω ηλεκτρονικών τρόπων σε μεγάλο αριθμό δείγματος. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για να συλλέξει στοιχεία αναφορικά με γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις από τα άτομα που συμμετέχουν σε μία έρευνα (Creswell, 2016).

Αρχικά υπήρχε μια εισαγωγική επιστολή όπου αναφερόταν ο στόχος της έρευνας καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται αυτή. Αναφέρθηκε ρητά η τήρηση του απορρήτου των πληροφοριών καθώς και ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη αποτελείται από τρία μέρη που αναφέρονται αναλυτικά παρακάτω.

4.4.1. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Τα στοιχεία αυτά βοήθησαν στην περιγραφή του δείγματος αλλά και στην χρήση τους για την διερεύνηση

της διαφοροποίησης των επιπέδων της αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

4.4.2. «Teacher's Sense of Efficacy Scale»

Πρόκειται για μία αυτοαναφορική κλίμακα όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα επίπεδα της αποτελεσματικότητάς τους κατά τη διδασκαλία που παρέχουν στην τάξη (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη του ερωτηματολογίου όπως αυτή διαμορφώθηκε από τους Tsigilis et al. (2010). Η κλίμακα αποτελείται από 12 ερωτήσεις που εξετάζουν τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα. Οι διαστάσεις στις οποίες διακρίνεται περιλαμβάνουν την αποτελεσματικότητα στην κινητοποίηση των μαθητών, τη διδακτική στρατηγική και τη διαχείριση της τάξης. Οι απαντήσεις δίνονται μέσα από 5βάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου-5=Πάρα πολύ).

4.4.3. «Κλίμακα Συνεργασίας Γονέα-Εκπαιδευτικού»

Για τη διερεύνηση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε η κλίμακα «Parent Teacher Relationship» (Vickers & Minke, 1995). Η συγκεκριμένη περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις που απαντώνται με 5βάθμια κλίμακα Likert (1=Ποτέ-5=Πολύ συχνά). Οι μεταβλητές σχετίζονται με τις δυσκολίες στη συνεργασία και την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων, στον αμοιβαίο σεβασμό, στις κοινές δράσεις και κοινό κώδικα επικοινωνίας για το παιδί, την αλληλοβοήθεια και την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν με το παιδί. Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης.

4.4.4. Κλίμακα Ηγετικής Συμπεριφοράς Διευθυντή

Πρόκειται για μία αυτοαναφορική κλίμακα όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή/ντριας στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Η κλίμακα Ηγετικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή (OCDQ-RE) των Hoy και Clover (1986) περιλαμβάνει 23 προτάσεις-δηλώσεις που περιγράφουν το οργανωτικό κλίμα σε σχολικές μονάδες. Η κλίμακα απαντάται με 4βάθμια κλίμακα Likert (1=Σπάνια-4=Πολύ συχνά). Αναφέρεται σε τέσσερις διαστάσεις οι οποίες είναι η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή, στην κατευθυντική συμπεριφορά του διευθυντή και την περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή όπως την αντιλαμβάνονται

οι εκπαιδευτικοί. Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Σταυρόπουλο και Σαραφίδου (2011) με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης.

4.5. Δείγμα-Δειγματοληψία

Στην παρούσα έρευνα δείγμα αποτελέσαν ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής. Για τη συλλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η βολική δειγματοληψία. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες (Bryman, 2017). Έτσι, προσεγγίστηκαν άτομα που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα και από τα οποία ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Επίσης, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης και ομάδες που υπάρχει ο πληθυσμός που μπορούσε να συμμετέχει στην έρευνα.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αναφέρονται στον Πίνακα 1. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 128 άτομα. Οι 83 (64,8%) ήταν γυναίκες και οι 45 (35,2%) ήταν άντρες. Η διαφορά στον αριθμό των γυναικών έναντι των αντρών είναι μεγάλη. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί καθώς από τα επίσημα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ φαίνεται πως οι γυναίκες ειδικοί παιδαγωγοί είναι περισσότερες από τους άντρες.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζεται σε ειδικό δημοτικό (29,7%), σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. εργάζεται το 21,9%, σε ΕΕΕΕΚ το 17,2%, σε τμήμα ένταξης το 16,4% και τέλος σε ειδικό νηπιαγωγείο το 14,8. Σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση οι 58 συμμετέχοντες είναι έγγαμοι, οι 55 άγαμοι και 15 είναι διαζευγμένοι. Το 22,7% των συμμετεχόντων έχει πτυχίο, το 69,5% μεταπτυχιακό και ένα ποσοστό 7,8% έχει διδακτορικό. Οι 91 συμμετέχοντες εργάζονται σε αστική περιοχή, οι 10 σε ημιαστική περιοχή και 17 σε αγροτική περιοχή. Αναφορικά με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων ποσοστό 39,1% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 60,9% είναι αναπληρωτές. Μέσος όρος ηλικίας των ειδικών παιδαγωγών είναι τα 37 χρόνια και εργάζονται περίπου 8,56 χρόνια στην εκπαίδευση.

Πίνακας 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.

	N(128)	%
Φύλο		
Άντρας	45	35,2%
Γυναίκα	83	64,8%
Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός		
Σε Ειδικό Νηπιαγωγείο	19	14,8%
Σε Ειδικό Δημοτικό	38	29,7%
Σε τμήμα ένταξης	21	16,4%
Σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	28	21,9%
Σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.	22	17,2%
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος/η	55	43%
Έγγαμος/η	58	45,3%
Διαζευγμένος/η	15	11,7%
Χήρος/α	0	0%
Άλλο	0	0%
Επίπεδο σπουδών		
Πτυχίο	29	22,7%
Μεταπτυχιακό	89	69,5%
Διδακτορικό	10	7,8%
Περιοχή σχολείου που υπηρετώ		
	17	14,4%

Αγροτική: με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους		
	10	8,5%
Ημιαστική: με πληθυσμό από 2.001 έως 10.000 κατοίκους		
	91	77,1%
Αστική: με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους		
Σχέση εργασίας		
Μόνιμος	50	39,1%
Αναπληρωτής	78	60,9%
	M.O.	T.A.
Ηλικία	37,02	6,635
Έτη Εργασίας	8,56	6,432

4.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας μίας έρευνας αποτελεί ένα σημείο μείζονος σημασίας για έναν ερευνητική καθώς αυτά τα στοιχεία προδίδουν έναν επιστημονικό και άρτιο χαρακτήρα σε μία εμπειρική μελέτη (Creswell, 2016). Έτσι, και στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν όλα εκείνα τα βήματα και τις στρατηγικές που θα διασφάλιζαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας αξιοποιήθηκε ο συντελεστής α Cronbach. Πρόκειται για έναν συντελεστή που ελέγχει την εσωτερική συνέπεια των τιμών του ερευνητικού εργαλείου. Για την διασφάλιση της εγκυρότητας προτού υλοποιηθεί η κύρια έρευνα, δόθηκε αρχικά το ερωτηματολόγιο σε μικρό αριθμό ατόμων προκειμένου να δώσουν ανατροφοδότηση σχετικά με το κατά πόσο οι ερωτήσεις σχετίζονται με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα και να διερευνηθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων αλλά και ζητήματα συντακτικού και γραμματικής. Εφόσον αυτά διασφαλίστηκαν, κατόπιν χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο για την διεξαγωγή της έρευνας.

4.7. Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Ιανουάριος- Μάρτιος 2024. Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε όπως αναφέρθηκε μέσω βολικής δειγματοληψίας σε ειδικούς παιδαγωγούς που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή. Αφού συγκεντρώθηκε ο απαραίτητος αριθμός συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, ακολούθησε η εξαγωγή των δεδομένων και η κωδικοποίησή τους. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS v.27.

4.8. Ηθική και Δεοντολογία

Ένα πολύ σημαντικό σημείο που αποτελεί βασικό ζήτημα στην διαδικασία μίας έρευνας είναι η τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας από τους ερευνητές. Πριν την έναρξη της διεξαγωγής μίας μελέτης, ο ερευνητής οφείλει να ενημερώνει τους υποψήφιους συμμετέχοντες για τους ακριβείς στόχους της έρευνας, το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται αυτή και πιθανά οφέλη αλλά και κινδύνους που μπορεί να προκύψουν (Bryman, 2017). Έτσι και στην παρούσα έρευνα, με εισαγωγικό σημείωμα που συνόδευε το ερωτηματολόγιο περιγράφηκε με σαφήνεια ο στόχος της έρευνας και οι οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Επίσης αναφέρθηκε το σημαντικό ζήτημα της ανωνυμίας και της τήρησης του απορρήτου, με τη διασφάλιση πως τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς στόχους. Ένα ακόμα σημαντικό σημείο είναι η ασφάλεια που χρειάζεται να νιώθει ο συμμετέχοντας σε μία έρευνα κατά τη συμμετοχή του στη διαδικασία. Έτσι, και στην παρούσα έρευνα ήταν ρητά διατυπωμένο πως οι συμμετέχοντες ειδικοί παιδαγωγοί θα μπορούσαν να αποχωρήσουν από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή και για οποιοδήποτε λόγο αυτοί επιθυμούσαν. Αυτές οι πρακτικές ενισχύουν την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων και τους ενθαρρύνουν να είναι ειλικρινείς, αντικειμενικοί και ακριβείς στις απαντήσεις τους χωρίς να νιώθουν ανασφάλεια.

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει η αναφορά των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS v.27. Συγκεκριμένα, έγινε περιγραφική στατιστική για την αναφορά του βαθμού της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με συχνότητες, μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις των τιμών. Στη συνέχεια έγινε επαγωγική στατιστική με τη χρήση των κατάλληλων τεστ προκειμένου να γίνει έλεγχος υποθέσεων, συσχετίσεις αλλά και έλεγχος παλινδρόμησης που αφορούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου τεστ με τον συντελεστή α Cronbach. Ο έλεγχος έδειξε πως ο α ισούται με ,830, που δείχνει τον υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας.

Ακολουθούν αναλυτικά τα ευρήματα της μελέτης.

5.1. Αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα ειδικών παιδαγωγών

Για την ανάδειξη του βαθμού της αυτοαποτελεσματικότητας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, το Teachers' Sense of Efficacy Scale (Short Form).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις 12 μεταβλητές που απαρτίζουν την Αυτοαποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο μέσος όρος της κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας ισούται με 40,43 με τυπική απόκλιση ίση με 6,75. Η κλίμακα της Αυτοαποτελεσματικότητας περιελάμβανε 12 μεταβλητές με βαθμολογία από 1 έως 5. Έτσι, η συνολική βαθμολογία που θα μπορούσε να συγκεντρωθεί μπορεί να είναι 12 και 60. Με κριτήριο το μέσο όρο της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν ένα μέτριο προς υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας ($M.O.= 40,43$).

Πίνακας 2. Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών.

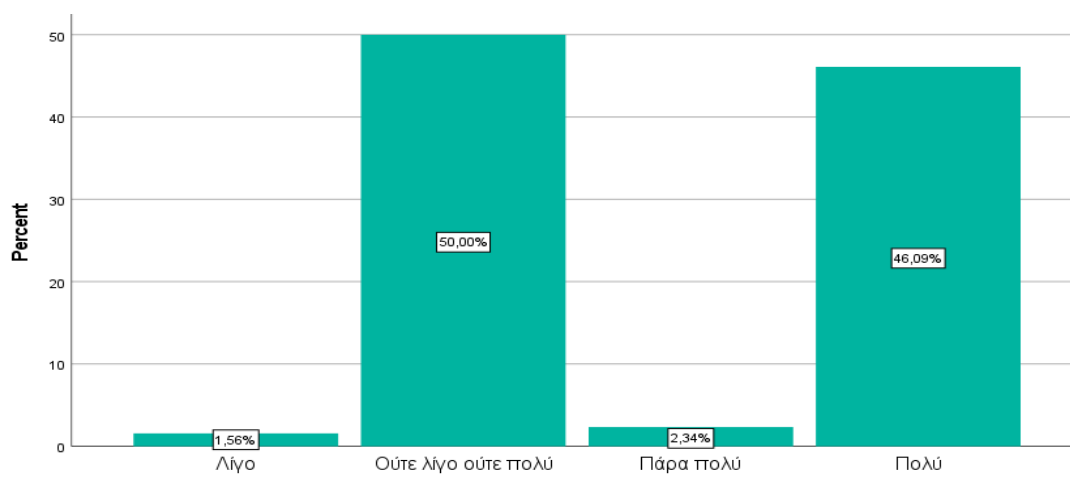
	M.O.	T.A.
1. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν την συνοχή της τάξης;	3,52	,532
2. Σε ποιο βαθμό μπορείς να παρακινείς τους μαθητές σου που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	3,49	,575
3. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	3,11	,618
4. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	3,27	,611
5. Σε ποιο βαθμό μπορείς να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	3,88	,447
6. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	3,22	,516
7. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	3,01	,693
8. Σε ποιο βαθμό μπορείς να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	3,45	,662
9. Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	3,43	,750
10. Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	3,73	,540

11. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ώστε να πάνε καλά στο σχολείο;	2,88	,660
12. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	3,44	,722
Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	40,43	6,75

Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά υποκλίμακα του ερωτηματολογίου.

5.1.1. Αυτοαποτελεσματικότητα στην κινητοποίηση των μαθητών

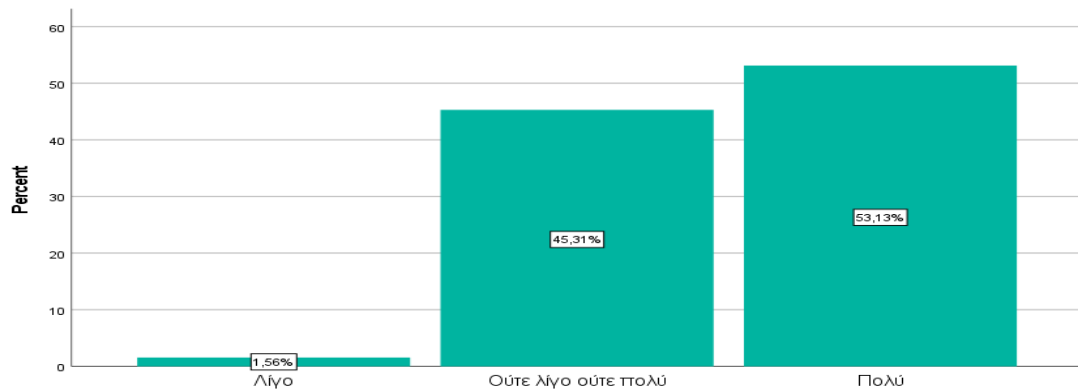
Οι ειδικοί παιδαγωγοί στην ερώτηση για το βαθμό που μπορούν να παρακινούν τους μαθητές τους που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον στην πλειοψηφία τους αναφέρουν πως το κάνουν σε μέτριο βαθμό (50%) ενώ υπάρχει και ένα μεγάλο ποσοστό που αναφέρει πως μπορεί να το κάνει πολύ (46,09%). Τα αποτελέσματα φαίνονται στο γράφημα 1.



Γράφημα 1: Βαθμός παρακίνησης μαθητών που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον

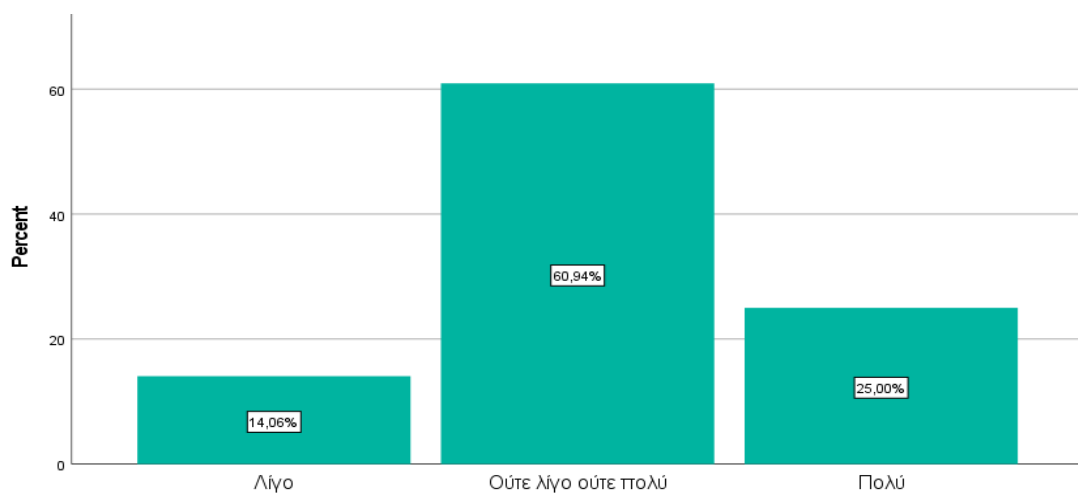
Οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν πως μπορούν πολύ να ελέγχουν συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης σε ποσοστό 53,1% ενώ ούτε λίγο ούτε πολύ το κάνει το

45,3%. Υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό ειδικών παιδαγωγών (1,5%) αναφέρει πως το κάνει λίγο (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Έλεγχος συμπεριφορών που διασπούν τη συνοχή της τάξης

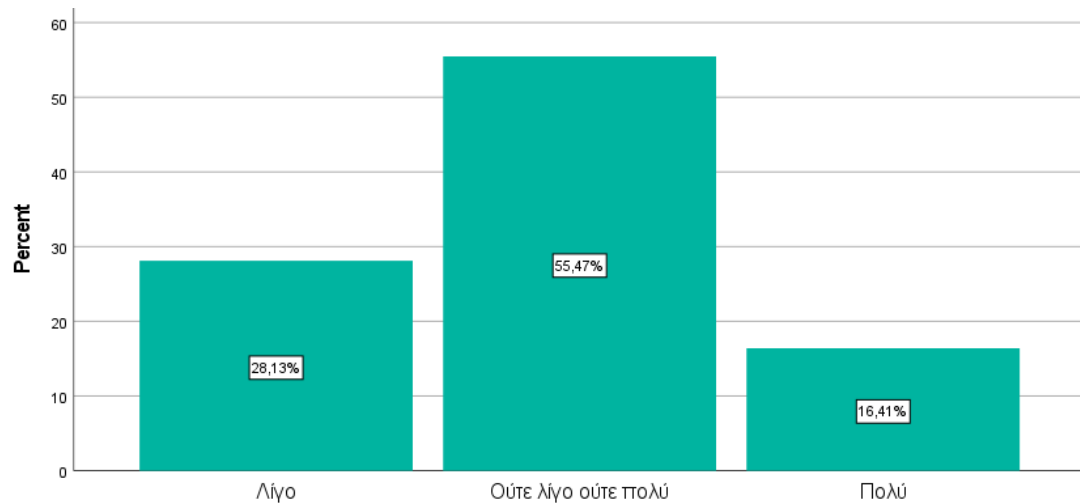
Ούτε λίγο ούτε πολύ μπορούν οι ειδικοί παιδαγωγοί να ηρεμήσουν έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία σε ποσοστό 60,9%. Ένα ποσοστό 25% δηλώνει πως μπορεί να το κάνει πολύ ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (14%) δηλώνει πως μπορεί να το κάνει λίγο. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο γράφημα 3.



Γράφημα 3: Δυνατότητα να ηρεμήσουν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία

Οι ειδικοί παιδαγωγοί απαντούν πως ούτε λίγο ούτε πολύ μπορούν να βοηθήσουν τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε να τα πάνε καλά

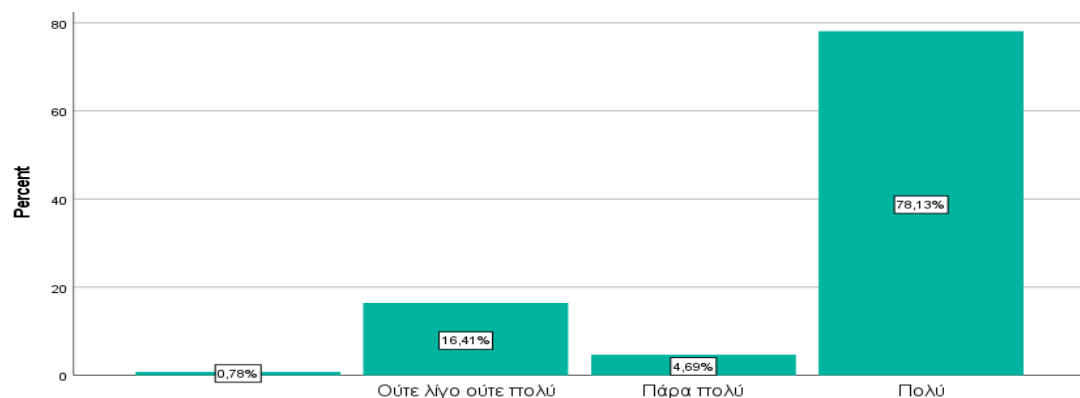
στο σχολείο σε ποσοστό 55,4%. Το 28,1% απαντά πως μπορεί να το κάνει λίγο και το 16,4% πως μπορεί να το κάνει πολύ (Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Υποστήριξη στις οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πάνε καλά στο σχολείο

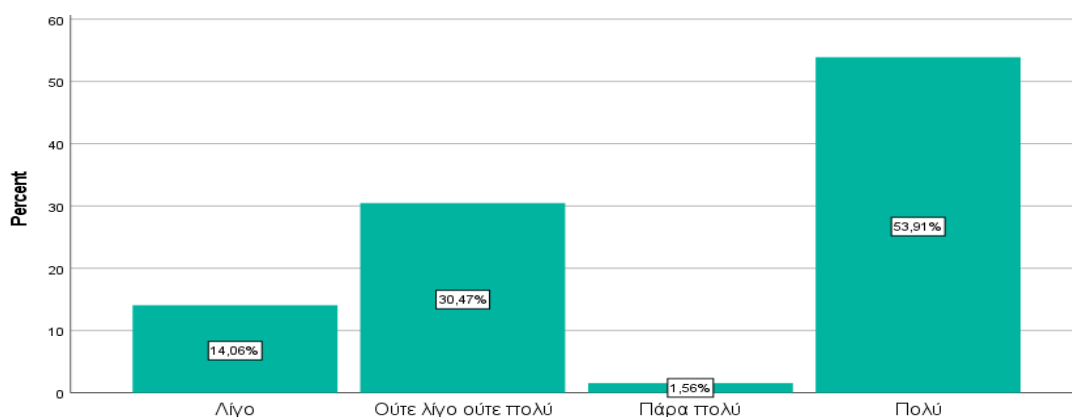
5.1.2. Αυτοαποτελεσματικότητα στη διδακτική στρατηγική

Το μεγαλύτερο ποσοστό (78,1%) των συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση σε ποιο βαθμό μπορούν να θέτουν εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος απαντά πολύ (Γράφημα 5).



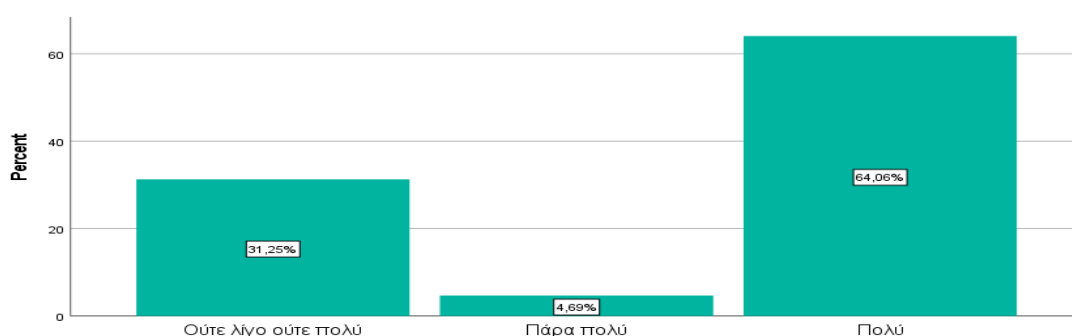
Γράφημα 5: Εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Οι ειδικοί παιδαγωγοί απαντούν πως μπορούν σε μεγάλο βαθμό να χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους (53,9%) ενώ το 30,4% απαντά πως δεν μπορεί να το κάνει ούτε λίγο ούτε πολύ. Ένα ποσοστό 14% απαντά πως το κάνει λίγο ενώ ένα μικρό ποσοστό 1,5% απαντά πως το κάνει πολύ. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο γράφημα 6.



Γράφημα 6: Διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

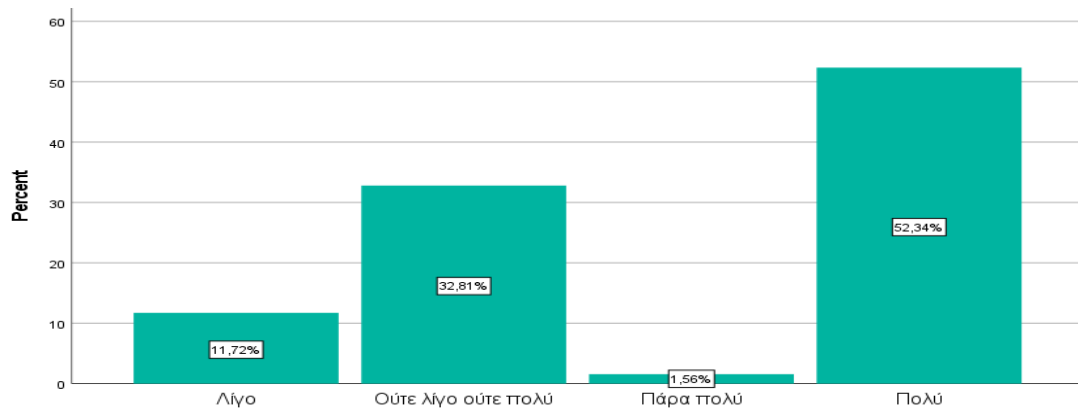
Οι ειδικοί παιδαγωγοί δηλώνουν πως μπορούν σε μεγάλο βαθμό (64%) να δίνουν εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξαν ενώ το 32,2% απαντά πως δεν το κάνει ούτε λίγο ούτε πολύ (Γράφημα 7).



Γράφημα 7: Εναλλακτικές λύσεις ή παραδείγματα

Η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών σε ποσοστό 52,3% δηλώνει πως μπορεί πολύ να εφαρμόζει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, με ένα χαμηλότερο ποσοστό

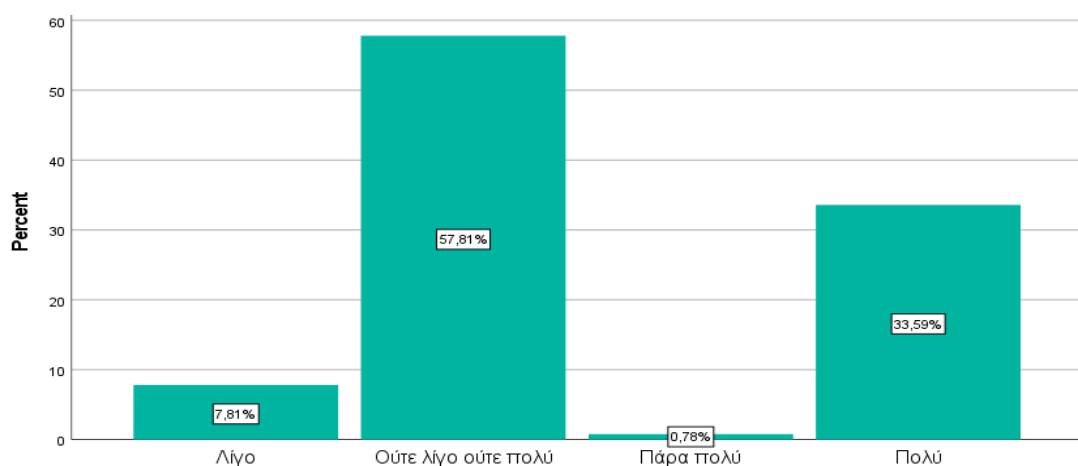
(32,8%) να δηλώνει πως δεν το κάνει ούτε λίγο ούτε πολύ. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο γράφημα 8.



Γράφημα 8: Εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας

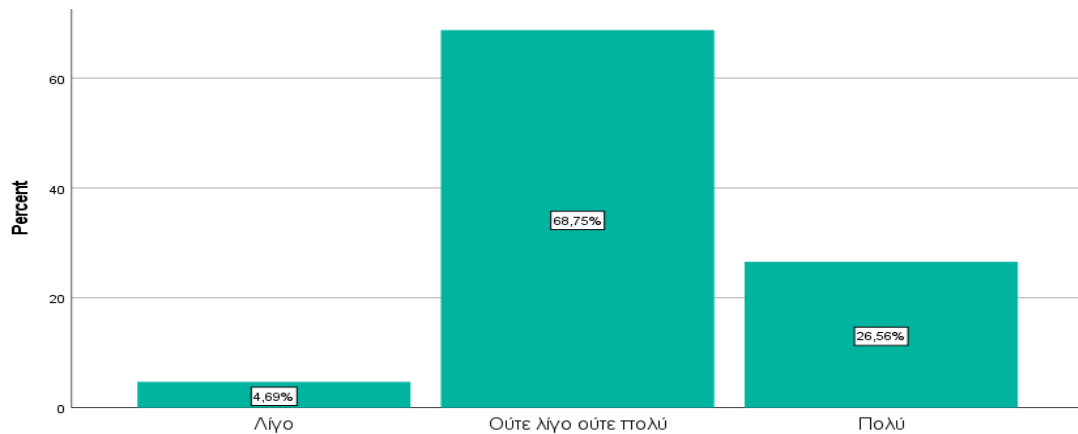
5.1.3. Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης

Ούτε λίγο ούτε πολύ στην πλειοψηφία τους απαντούν οι ειδικοί παιδαγωγοί πως μπορούν να βοηθούν τους μαθητές τους να εκτιμούν την αξία της μάθησης σε ποσοστό 57,8% ενώ ένα ποσοστό 33,5% απαντά πως μπορεί να το κάνει πολύ. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο γράφημα 9.



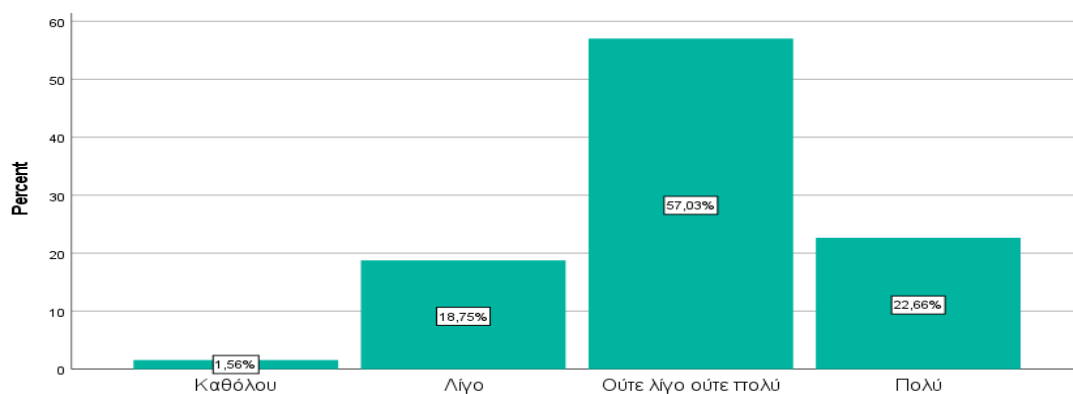
Γράφημα 9: Μετάδοση αξίας της μάθησης στους μαθητές

Στο γράφημα 10 φαίνεται πως οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν ούτε λίγο ούτε πολύ (68,7%) να κάνουν τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης ενώ ένα ποσοστό 26,5% απαντά πως μπορεί να το κάνει πολύ.



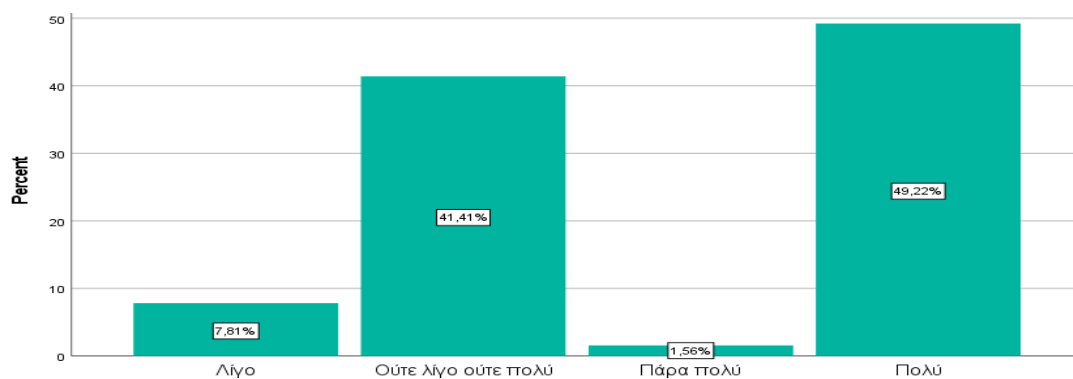
Γράφημα 10: Συμμόρφωση των μαθητών με τους κανόνες της τάξης

Ούτε λίγο ούτε πολύ στην πλειοψηφία τους απαντούν οι ειδικοί παιδαγωγοί πως μπορούν να κάνουν τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να πάνε καλά στις σχολικές εργασίες σε ποσοστό 57%. Ένα μικρότερο ποσοστό 22,6% απαντά πως μπορεί να το κάνει πολύ και ένα ποσοστό 18,7% πως μπορεί να κάνει λίγο. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων (1,5%) απαντά πως δεν μπορεί να το κάνει καθόλου (Γράφημα 11).



Γράφημα 11: Ενίσχυση των μαθητών ώστε να πιστέψουν πως μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες

Τέλος, οι ειδικοί παιδαγωγοί στην ερώτηση σε ποιο βαθμό μπορούν να καθιερώσουν ένα σύστημα διοίκησης της τάξης απαντούν πως μπορούν να το κάνουν πολύ σε ποσοστό 49,2% και ούτε λίγο ούτε πολύ σε ποσοστό 41,4% (Γράφημα 12).



Γράφημα 12: Καθιέρωση ενός συστήματος διοίκησης στην τάξη

5.2. Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή

Στη συνέχεια αναφέρονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών αναφορικά με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή/ντριας στο σχολείο που εργάζονται. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως ο διευθυντής του σχολείου συχνά υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 46,1%. Σε ποσοστό 45,3% απαντούν πως σπάνια και μερικές φορές ο διευθυντής του σχολείου ασκεί τον ρόλο του με «σιδηρά πυγμή». Η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών αναφέρει πως ο διευθυντής του σχολείου ασκεί συχνά κριτική με εποικοδομητικό τρόπο (49,2%). Οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν σε ποσοστό 69,5% πως ο διευθυντής του σχολείου μερικές φορές επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί. Θεωρούν πως συχνά υπάρχουν καθήκοντα ρουτίνας που εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία σε ποσοστό 51,6%. Σύμφωνα με τους ειδικούς παιδαγωγούς ο διευθυντής του σχολείου συχνά (46,1%) εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς και υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Ο διευθυντής του σχολείου υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών μερικές φορές (44,5%) αλλά και συχνά σε ποσοστό 40,6% ενώ σπάνια (67,2%) διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών. Μερικές φορές (57,8%) ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων. Σύμφωνα με τους ειδικούς παιδαγωγούς ο διευθυντής του σχολείου συχνά (42,2%) μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών και μερικές φορές μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον (36,7%). Μερικές φορές (76,6%) ο διευθυντής του σχολείου διορθώνει τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη και επίσης μερικές φορές (63,3%) η γραφειοκρατική εργασία είναι φορτική. Ο διευθυντής του σχολείου επαινεί τους εκπαιδευτικούς μερικές φορές (42,2%) και συχνά (41,4%) αλλά και μερικές φορές (39,8%) γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς.

Ο διευθυντής του σχολείου σπάνια ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη σύμφωνα με τους ειδικούς παιδαγωγούς (63,3%) και μερικές φορές (60,2%) η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από τον διευθυντή του σχολείου, μειώνει τη γραφική εργασία των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής του σχολείου σπάνια έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς (65,6%) και σπάνια (70,3%) ελέγχει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες (49,2%). Οι ειδικοί παιδαγωγοί στην πλειοψηφία

τους απαντούν πως σπάνια ο διευθυντής του σχολείου είναι αυταρχικός σε ποσοστό 68% και σπάνια ελέγχει οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί (70,3%). Τέλος, σύμφωνα με τους ειδικούς παιδαγωγούς ο διευθυντής του σχολείου συχνά υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 42,2%.

Πίνακας 3. Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή/ντριας

Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή/ντριας	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ο διευθυντής του σχολείου υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.	4,7%	37,5%	46,1%	11,7%	2,65	,749
Ο διευθυντής του σχολείου ασκεί τον ρόλο του με «σιδηρά πυγμή».	45,3%	45,3%	9,4%	0%	1,64	,649
Ο διευθυντής του σχολείου ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο	1,6%	35,2%	49,2%	14,1%	2,76	,707
Ο διευθυντής του σχολείου επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί	25%	69,5%	5,5%	0%	1,80	,518
Υπάρχουν καθήκοντα ρουτίνας που εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία	0,8%	43,8%	51,6%	3,9%	2,59	,582
Ο διευθυντής του σχολείου εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	4,7%	35,9%	46,1%	13,3%	2,68	,763
Ο διευθυντής του σχολείου υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	2,3%	44,5%	40,6%	12,5%	2,63	,730
Ο διευθυντής του σχολείου διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών	67,2%	28,9%	3,9%	0%	1,37	,559
Ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου,	0%	57,8%	32%	10,2%	2,52	,675

στο πλαίσιο του Συλλόγου
Διδασκόντων.

Ο διευθυντής του σχολείου μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών.	0%	41,4%	42,2%	16,4%	2,75	,478
Ο διευθυντής του σχολείου μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον.	4,7%	36,7%	38,3%	20,3%	2,74	,835
Ο διευθυντής του σχολείου διορθώνει τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη.	0,8%	76,6%	21,1%	1,6%	2,23	,478
Σε αυτό το σχολείο η γραφειοκρατική εργασία είναι φορτική.	0%	63,3%	28,9%	7,8%	2,45	,638
Ο διευθυντής του σχολείου επαινεί τους εκπαιδευτικούς	0%	42,2%	35,2%	21,9%	2,8	,780
Ο διευθυντής του σχολείου γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς	0%	39,8%	41,4%	18,8%	2,79	,739
Ο διευθυντής του σχολείου ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη	63,3%	32,8%	3,9%	0%	1,41	,567
Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από τον διευθυντή του σχολείου, μειώνει τη γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.	0,8%	60,2%	34,4%	4,7%	2,43	,598
Ο διευθυντής του σχολείου έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς.	65,6%	30,5%	3,9%	0%	1,38	,563
Ο διευθυντής του σχολείου ελέγχει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.	70,3%	25,8%	3,9%	0%	1,34	,551

Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες	0,8%	49,2%	34,4%	15,6%	2,65	,749
Ο διευθυντής του σχολείου είναι αυταρχικός.	68%	30,5%	3,9%	0%	1,34	,506
Ο διευθυντής του σχολείου ελέγχει οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	70,3%	25,8%	3,9%	0%	1,34	,551
Ο διευθυντής του σχολείου υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς.	14,1%	38,3%	42,2%	5,5%	2,39	,796

5.3. Συνεργασία με γονείς

Στον Πίνακα 4. αναφέρονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών για τη συνεργασία τους με τους γονείς. Οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν πως συχνά (52,3%) εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον. Μερικές φορές (72,7%) είναι δύσκολο για αυτούς να συμπράξουν με τους γονείς. Συχνά σε ποσοστό 48,4% οι ειδικοί παιδαγωγοί απαντούν πως συνεργάζονται με τους γονείς αν και μερικές φορές (72,7%) η επικοινωνία μεταξύ τους είναι δύσκολη. Οι ειδικοί παιδαγωγοί στην πλειοψηφία τους (47,7%) απαντούν πως πολύ συχνά σέβονται τους γονείς και νιώθουν πως και οι γονείς τους σέβονται συχνά σε ποσοστό 50%. Δηλώνουν πως συχνά (56,3%) δείχνουν ευαισθησία στα συναισθήματα του άλλου αν και μερικές φορές (59,4%) έχουν διαφορετική άποψη με τους γονείς για το σωστό και το λάθος.

Όταν υπάρχει ένα πρόβλημα με το παιδί, μερικές φορές (60,2%) ο/η γονέας μένει μόνο στα λόγια και δεν προχωρά σε πράξεις και επίσης μερικές φορές (64,8%) ο/η γονέας κρατάει τις υποσχέσεις του/της προς εμένα. Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, οι ειδικοί παιδαγωγοί μερικές φορές (60,9%) πρέπει να το επιλύσουν μου χωρίς τη βοήθεια από τον/την γονέα. Όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά, μερικές φορές παίρνει πάρα πολύ χρόνο να επιλυθούν σύμφωνα με τους ειδικούς παιδαγωγούς σε ποσοστό 46,6% και σε ποσοστό 46,1% αυτό συμβαίνει συχνά. Οι

ειδικοί παιδαγωγοί δηλώνουν πως μερικές φορές καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον (46,9%) και μερικές φορές έχουν άλλη άποψη για το παιδί (62,5%).

Συμφωνούν μερικές φορές σχετικά με το ποιος πρέπει να κάνει τι σχετικά με το παιδί (54,7%) και οι ειδικοί παιδαγωγοί μερικές φορές (61,7%) περιμένουν περισσότερα από τον/την γονέα από όσα παίρνουν. Μερικές φορές (68%) έχουν παρόμοιες προσδοκίες σχετικά με το παιδί. Οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν πως μερικές φορές ο/η γονέας με ενημερώνει όταν είναι ικανοποιημένος/η σε ποσοστό 58,6%. Σπάνια και σε ποσοστό 39,8% και μερικές φορές σε ποσοστό 38,1% οι ειδικοί παιδαγωγοί νιώθουν πως δεν τους αρέσει ο τρόπος που τους μιλάει ο γονέας. Οι ειδικοί παιδαγωγοί μερικές φορές λένε στον γονέα τότε είναι ευχαριστημένοι (53,1%), τότε είναι ανήσυχοι (52,3%) και τότε είναι στεναχωρημένοι (52,3%). Μερικές φορές (48,4%) ζητούν τη γνώμη του/της γονέα σχετικά με την πρόοδο του παιδιού του και σπάνια (43%) ζητούν από τον/την γονέα να τους κάνει υποδείξεις.

Πίνακας 4. Συνεργασία με γονείς.

Συνεργασία με γονείς	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Μ.Ο.	Τ.Α.
Εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον	0%	1,6%	44,5%	52,3%	1,6%	3,54	,560
Είναι δύσκολο για εμάς να συμπράξουμε	0%	3,9%	72,7%	23,4%	0%	3,20	,487
Συνεργαζόμαστε μεταξύ μας	0%	3,9%	42,2%	48,4%	5,5%	3,55	,662
Η επικοινωνία μεταξύ μας είναι δύσκολη	0%	0%	77,3%	21,9%	0,8%	3,23	,443
Σέβομαι τους γονείς	0%	0%	7,8%	44,5%	47,7%	4,40	,632
Οι γονείς με σέβονται	0%	0,8%	18,8%	50%	30,5%	4,10	,719

Δείχνουμε ευαισθησία στα συναισθήματα του άλλου	0%	0%	34,4%	56,3%	9,4%	3,75	,615
Έχουμε διαφορετική άποψη για το σωστό και το λάθος	0%	2,3%	59,4%	37,5%	0,8%	3,37	,545
Όταν υπάρχει ένα πρόβλημα με το παιδί, ο/η γονέας μένει μόνο στα λόγια και δεν προχωρά σε πράξεις	0%	3,1%	60,2%	36,7%	0%	3,34	,536
Ο/η γονέας κρατάει τις υποσχέσεις του/της προς εμένα	0%	9,4%	64,8%	25,8%	0%	3,16	,572
Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, πρέπει να το επιλύσω μόνος/η μου χωρίς τη βοήθεια από τον/την γονέα	0%	0%	60,9%	37,5%	1,6%	3,41	,524
Όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά, παίρνει πάρα πολύ χρόνο να επιλυθούν	0%	3,1%	46,9%	46,1%	3,9%	3,43	,528
Καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλον	0%	3,1%	46,9%	46,1%	3,9%	3,51	,627
Έχουμε άλλη άποψη για το παιδί	0%	0%	62,5%	28,9%	8,6%	3,46	,651
Συμφωνούμε σχετικά με το ποιος πρέπει να κάνει τι σχετικά με το παιδί	0%	9,4%	54,7%	35,9%	0%	3,27	,621

Περιμένω περισσότερα από τον/την γονέα από όσα παίρνω	0%	0%	61,7%	28,9%	9,4%	3,48	,664
Έχουμε παρόμοιες προσδοκίες σχετικά με το παιδί	0%	0,8%	68%	31,3%	0%	3,30	,479
Ο/Η γονέας με ενημερώνει όταν είναι ικανοποιημένος/η	0%	5,5%	58,6%	32%	3,9%	3,34	,645
Δεν μου αρέσει ο τρόπος με τον οποίο μου μιλάει ο/η γονέας	0%	39,8%	38,3%	21,9%	0%	2,82	,768
Λέω στον/στην γονέα πότε είμαι ευχαριστημένος/η	0%	3,1%	53,1%	41,4%	2,3%	3,43	,598
Λέω στον/στην γονέα πότε είμαι ανήσυχος/η	1%	2,3%	52,3%	44,5%	0,8%	3,44	,558
Λέω στον/στην γονέα πότε είμαι στεναχωρημένος/η	0%	6,3%	52,3%	44,5%	0,8%	3,42	,623
Ζητάω τη γνώμη του/της γονέα σχετικά με την πρόοδο του παιδιού του	0%	1,6%	43,8%	48,4%	6,3%	3,59	,623
Ζητάω από τον/την γονέα να μου κάνει υποδείξεις	27,3%	43%	29,7%	0%	0%	2,02	,758

5.4. Διαφοροποίηση στην αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Για τη διερεύνηση τυχόν διαφοροποίησης των μέσων τιμών στις απαντήσεις των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς τους ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, αρχικά έγινε έλεγχος προκειμένου να δούμε

αν η κατανομή του πληθυσμού είναι κανονική ή όχι. Διενεργήθηκε τεστ Kolmogorov-Smirnov, το οποίο έδειξε πως η κατανομή του πληθυσμού δεν είναι κανονική ($p = >,05$) έτσι, προχωρήσαμε σε μη παραμετρικούς ελέγχους και συγκεκριμένα στο έλεγχο Mann-Whitney για το φύλο και τη σχέση εργασίας και σε έλεγχο Kruskal-Wallis για την ειδικότητα, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, την περιοχή εργασίας. Καθώς η ηλικία και τα χρόνια εργασίας ήταν συνεχείς μεταβλητές προχωρήσαμε σε έλεγχο συνάφειας με το τεστ Kendall.

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων (Πίνακας 5) φαίνεται πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση των μέσων τιμών των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών για το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς τους ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Πίνακας 5. Έλεγχος μέσων τιμών – Συνάφειας.

	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>p</i>
Φύλο	1685,000	,361
Σχέση εργασίας	1866,000	,680
	<i>Kruskal-Wallis H</i>	<i>p</i>
Περιοχή Εργασίας	,109	,742
Επίπεδο σπουδών	,197	,906
Οικογενειακή κατάσταση	0,58	,972
Χρόνια εργασίας	,933	,627
	<i>Kendall t</i>	<i>p</i>
Χρόνια Εργασίας	,059	,357
Ηλικία	,078	,223

5.5. Σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με τη συνεργασία με τους γονείς

Για τη διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με τη συνεργασία με τους γονείς διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kendall. Τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν πως υπάρχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της

συνεργασίας με τους γονείς με Kendall tau-b=,260 και $p = ,000 < ,050$. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6. Συνάφεια αυτοαποτελεσματικότητας-συνεργασία γονέων (Kendall tau-b).

	<i>Kendall t</i>	<i>p</i>
Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών/ συνεργασία με γονείς	,260	,000

5.6. Σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών

Για τη διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kendall. Τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών με Kendall tau-b=,143 και $p = ,029 < ,050$. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7. Συνάφεια αυτοαποτελεσματικότητας-στυλ ηγεσίας γονέων.

	<i>Kendall t</i>	<i>p</i>
Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών/ στυλ ηγεσίας διευθυντή	,143	,029

5.7. Η συνεργασία με τους γονείς και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών ως προβλεπτικός παράγοντας για την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών

Για τη διερεύνηση του αν η συνεργασία με τους γονείς και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζονται οι ειδικοί παιδαγωγοί αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας, διενεργήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση.

Ως μεταβλητές πρόβλεψης χρησιμοποιήθηκαν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και η συνεργασία με τους γονείς με εξαρτημένη μεταβλητή το βαθμό

αυτοαποτελεσματικότητα. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,384 και ο συντελεστής R^2 είναι ίσος με 0.148. Δηλαδή, 14,8% της διασποράς του δείκτη της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών που είναι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και η συνεργασία με τους γονείς. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(2,127) = 10,816$, $p < 0,001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι και από τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές (στυλ ηγεσίας διευθυντή, συνεργασία με γονείς), μόνο η συνεργασία με τους γονείς συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης (αυτοαποτελεσματικότητα). Δηλαδή, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνεργασίας με τους γονείς τόσο μεγαλύτερος προβλέπεται να είναι και ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Πρόβλεψη αποτελεσματικότητας με βάση τους παράγοντες συνεργασία με γονείς και στυλ ηγεσίας διευθυντή

	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>sig</i>
(Αυτοαποτελεσματικότητα)	,393	,639		,615	,540
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	,752	,187	,348	4,029	,000*
ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	,195	,190	,089	1,032	,304

Σημείωση. *** $p < 0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα

$R^2 = 0.148$, $F(2,127) = 10,816$, $p < 0,001$.

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση

Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των επιπέδων της αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή. Επιπλέον στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του Σχολείου καθώς και της σχέσης των ειδικών παιδαγωγών με τους γονείς ως παράμετροι της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 128 άτομα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και μόνο το 1/3 αυτών ήταν άντρες.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τα επίπεδα της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν ένα μέτριο προς υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας.

Αναφορικά με την κινητοποίηση των μαθητών οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν να παρακινούν τους μαθητές τους που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον σε μέτριο βαθμό ενώ σε μεγάλο βαθμό μπορούν να ελέγχουν συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης. Αναφέρουν επίσης πως σε μέτριο βαθμό μπορούν να ηρεμήσουν έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία. Οι ειδικοί παιδαγωγοί σε μέτριο βαθμό μπορούν να βοηθήσουν τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε να τα πάνε καλά στο σχολείο. Σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδακτική στρατηγική το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών μπορεί να θέτει εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους. Δηλώνουν πως μπορούν σε μεγάλο βαθμό να δίνουν εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξαν και μπορούν να εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν να βοηθούν τους μαθητές τους να εκτιμούν την αξία της μάθησης αλλά σε μέτριο βαθμό μπορούν να κάνουν τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης και να κάνουν τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να πάνε καλά στις σχολικές εργασίες. Τέλος, μπορούν να καθιερώσουν ένα σύστημα διοίκησης της τάξης απαντούν πως μπορούν να το κάνουν σε μεγάλο βαθμό.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Sarris et al. (2020) όπου η διερεύνηση των επιπέδων της αυτοαποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή έδειξε πως αυτή κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής αναφέρουν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας όσον αφορά την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού τους ρόλου σε διαφορετικά πλαίσια και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τον διευθυντή του σχολείου τους, τους μαθητές και τους γονείς τους. Παρόμοια, έρευνες όπως αυτή των Klassen και Chiu (2010) καθώς και των Stephanou et al. (2013) δείχνουν πως οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη δουλειά τους.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για την τυχόν διαφοροποίηση στην αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά από τα αποτελέσματα φαίνεται πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση των μέσων τιμών των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών για το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς τους ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει μελετηθεί εκτενώς σε σχέση τόσο με το φύλο όσο και με την εμπειρία. Η έρευνα σε αυτόν τον τομέα έχει δείξει σταθερά ότι οι γυναίκες τείνουν να διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους άνδρες, ιδιαίτερα στον τομέα της διδασκαλίας (Ross, 1994). Αυτό το φαινόμενο μπορεί να αποδοθεί σε προκαταλήψεις για το φύλο και πολιτισμικά στερεότυπα που απεικονίζουν τη διδασκαλία ως πιο κατάλληλο επάγγελμα για τις γυναίκες. Κατά συνέπεια, οι γυναίκες μπορεί να θεωρούν τον εαυτό τους πιο αποτελεσματικό στο ρόλο του δασκάλου. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα, η επίδραση του φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών δεν είναι στατιστικά σημαντική, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τη γενική τάση που παρατηρήθηκε σε προηγούμενες μελέτες που ευνοούσαν τις γυναίκες ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητα (Ross, 1994; Κιούση κ.ά., 2017). Η έρευνά μας ευθυγραμμίζεται με πρόσφατες μελέτες που υποδηλώνουν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση με βάση το φύλο στην αυτό-αποτελεσματικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι δεν υπάρχει διακριτή διαφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων εκπαιδευτικών. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Λαζαρίδου και Μπέκα (2015), οι οποίες στην έρευνά τους βρήκαν ότι η ηλικία επηρεάζει την αυτό-

αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η μελέτη δεν βρήκε επίσης καμία σημαντική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της διδακτικής εμπειρίας. Πολλές προηγούμενες μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι νεότεροι, λιγότερο έμπειροι δάσκαλοι τείνουν να έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2007; Soodak & Podell, 1996). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτές οι συσχετίσεις είναι γενικά αδύναμες.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας υποδηλώνουν ότι η διαμόρφωση επαγγελματικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας δεν επηρεάζεται απαραίτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης που έχει αποκτήσει κάποιος. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα συμπεράσματα του ΟΟΣΑ (2017), τα οποία πρότειναν ότι τα άτομα με πανεπιστημιακό πτυχίο είναι καλύτερα εξοπλισμένα για να ανακάμψουν από τις καθημερινές προκλήσεις στην ειδική αγωγή.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με τη συνεργασία με τους γονείς τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν πως υπάρχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της συνεργασίας με τους γονείς.

Αρκετές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στο θέμα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας με τους γονείς, συμπεριλαμβανομένων της έρευνας των Hoover-Dempsey et al. (1992). Σύμφωνα με τη μελέτη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρή πίστη στις διδακτικές τους ικανότητες, έχουν μεγαλύτερη τάση να ενθαρρύνουν και να εκτιμούν τη συμμετοχή των γονέων στις τάξεις τους. Ουσιαστικά, όσο μεγαλύτερη είναι η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στον εαυτό τους, τόσο πιο πιθανό είναι για τους γονείς να δημιουργήσουν μια ουσιαστική σχέση μαζί τους.

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρή πίστη στις δικές τους ικανότητες είναι σε θέση να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη των γονέων στο ρόλο τους στην υποστήριξη της εκπαίδευσης του παιδιού τους. Αυτή η αμοιβαία σχέση μεταξύ γονέων και ειδικών παιδαγωγών λειτουργεί επίσης προς την αντίθετη κατεύθυνση, καθώς η συμμετοχή και η ενθάρρυνση των γονέων μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους ικανότητες. Αυτή η διασύνδεση μεταξύ γονέων και δασκάλων έχει τονιστεί από τους Hoover-Dempsey et al. (1992).

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους γονείς μαθητών με χαμηλή απόδοση έχει βρεθεί ότι επηρεάζει αρνητικά την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Όταν οι δάσκαλοι συναντούν γονείς που δεν εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους, δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το πρόγραμμα σπουδών ή αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού, μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και να οδηγήσει σε αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών από αυτούς τους γονείς. Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι η διατήρηση μιας θετικής σχέσης με τις οικογένειες των μαθητών είναι κρίσιμη όχι μόνο για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Αυτό συμβαίνει επειδή οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως αρχικοί εκπαιδευτές του παιδιού τους και το σπίτι χρησιμεύει ως το πρωταρχικό εκπαιδευτικό τους περιβάλλον (Bandura, 1997). Μεταγενέστερες μελέτες, όπως η εργασία που διεξήχθη από τους Friedman και Kass (2005), υποστήριξαν αυτά τα ευρήματα.

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και σχέση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν πως υπάρχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών

Σε αντίστοιχα ευρήματα καταλήγουν οι Calik et al. (2012) σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολείων και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών καθώς βρήκαν πως το στυλ ηγεσίας είχε σημαντική άμεση και θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παρόμοια, σε μελέτη που διεξήχθη από τους Walker και Slear (2011) σχετικά με την επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι υπήρχε θετική σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του διευθυντή και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα των Nir και Kranot (2006) αντίστοιχα έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της προσωπικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαμεσολαβείται από τις θετικές εμπειρίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, κυρίως από την ικανοποίησή τους. Σύμφωνα με τον Staggs (2002), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία. Η καθοδήγηση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών για τη συνολική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι

έχει θετικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, από την ανασκόπηση των μελετών σχετικά με τη σχέση μεταξύ των ηγετικών συμπεριφορών, και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δείχνει ότι υπάρχει μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας (Anderman & Klassen, 2015).

Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα και αν αποτελεί η συνεργασία με τους γονείς και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών προβλεπτικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι και από τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές (στυλ ηγεσίας διευθυντή, συνεργασία με γονείς), μόνο η συνεργασία με τους γονείς συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης (αυτοαποτελεσματικότητα).

6.1. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη εμπεριέχει κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα είναι μικρό, κάτι που δεν επιτρέπει στον ερευνητή να γενικεύσει τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε. Μίας μεγαλύτερης κλίμακας και εμβέλειας έρευνα που θα συμμετέχει πολύ μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων θα μπορεί να δώσει δυνατότητα στον ερευνητή να κάνει γενίκευση των συμπερασμάτων μίας ανάλογης έρευνας.

Όπως φάνηκε από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν, οι περισσότερες ήταν γυναίκες, ενώ οι άντρες ήταν αισθητά λιγότεροι αν και αναμενόμενο να συμβαίνει αυτό με βάση τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ και την υπεροχή του γυναικείου φύλου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν η αναλογία ήταν διαφορετική ίσως και τα αποτελέσματα να έδιναν διαφορετικά συμπεράσματα.

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι ειδικοί παιδαγωγοί αποτελεί ένα αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο, κάτι που μπορεί να κρύβει τον κίνδυνο να έχουν δοθεί λιγότερο αντικειμενικές απαντήσεις από τους ειδικούς παιδαγωγούς που ενδεχομένως να θέλουν να δώσουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Τέλος, το ερωτηματολόγιο δόθηκε μέσω Google Forms κάτι που επίσης δεν διασφαλίζει την ταυτότητα του συμμετέχοντα και αν όντως πληροί τα κριτήρια συμμετοχής. Μία μελλοντική μικτή έρευνα, τόσο με τη χορήγηση ερωτηματολογίων όσο και με τη

διεξαγωγή συνεντεύξεων, θα δώσει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει στο υπό εξέταση ζήτημα αλλά και να διασφαλίσει την εγκυρότητα της διαδικασίας. Τέλος, θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον η διεξαγωγή διαχρονικής μελέτης ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών με τις μεταβλητές που απασχολούν την παρούσα μελέτη στην πάροδο του χρόνου.

6.2. Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος των μαθητών και η αυτοαποτελεσματικότητά τους στις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς και τους διευθυντές μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Τα αποτεκλεσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέονται με βελτιωμένα αποτελέσματα των μαθητών και τη συνολική απόδοση του σχολείου. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διερευνηθούν στρατηγικές για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε αυτές τις βασικές σχέσεις.

Ένας τρόπος για να βελτιωθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς είναι να δοθεί προτεραιότητα στην επικοινωνία και τη συνεργασία. Με την καθιέρωση ανοικτών γραμμών επικοινωνίας με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οικοδομήσουν εμπιστοσύνη και αμοιβαία κατανόηση που οδηγεί σε μια πιο υποστηρικτική και παραγωγική συνεργασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω τακτικών συναντήσεων γονέων-καθηγητών με τη χρήση της τεχνολογίας για ενημερώσεις και ανατροφοδότηση και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους μέσω ευκαιριών εθελοντισμού ή εργαστηρίων γονέων .

Εκτός από την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς, οι διευθυντές διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα δείχνει ότι το στυλ ηγεσίας ενός διευθυντή μπορεί να επηρεάσει την αυτοαποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς αυτονομία, υποστήριξη και αναγνώριση των προσπαθειών τους, δημιουργώντας ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Δείχνοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών και παρέχοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση οι διευθυντές μπορούν να ενδυναμώσουν τους

εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους στο ρόλο τους.

Προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς και τους διευθυντές, είναι απαραίτητο να τονωθεί η αυτοπεποίθηση και η ικανότητά τους σε αυτές τις σχέσεις. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαφόρων στρατηγικών, συμπεριλαμβανομένων εργαστηρίων επαγγελματικής ανάπτυξης και προγραμμάτων καθοδήγησης.

Μια άλλη στρατηγική είναι η δημιουργία προγραμμάτων καθοδήγησης που συνδυάζουν νεότερους ή λιγότερο έμπειρους δασκάλους με έμπειρους μέντορες που έχουν αποδεδειγμένο ιστορικό στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων με τους γονείς και τους διευθυντές. Αυτοί οι μέντορες μπορούν να χρησιμεύσουν ως πρότυπα και πηγές έμπνευσης για τους καθοδηγούμενους, μοιράζοντας τις δικές τους εμπειρίες και προσφέροντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Μέσω αυτής της καθοδήγησης, οι δάσκαλοι μπορούν να αποκτήσουν πολύτιμες γνώσεις και να μάθουν από την τεχνογνωσία των μεντόρων τους, βοηθώντας τους τελικά να αναπτύξουν την απαραίτητη εμπιστοσύνη και ικανότητα στις σχέσεις τους με τους γονείς και τους διευθυντές. Μια αποτελεσματική προσέγγιση είναι η διοργάνωση εργαστηρίων επαγγελματικής ανάπτυξης που επικεντρώνονται ειδικά στην ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας με τους γονείς. Αυτά τα εργαστήρια μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς καθοδήγηση σχετικά με το πώς να ξεκινήσουν συζητήσεις, να ακούσουν ενεργά τις ανησυχίες και τις προοπτικές των γονέων και των διευθυντών και να χρησιμοποιήσουν τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων όταν είναι απαραίτητο. Εξοπλίζοντας τους εκπαιδευτικούς με αυτές τις δεξιότητες, μπορούν να αισθάνονται πιο σίγουροι για την ικανότητά τους να συμμετέχουν σε ουσιαστικές και παραγωγικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και τους διευθυντές.

Συμπερασματικά, η βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς και τους διευθυντές είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και την προώθηση της επιτυχίας των μαθητών. Δίνοντας προτεραιότητα στην επικοινωνία, τη συνεργασία και την υποστηρικτική ηγεσία, τα σχολεία μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αισθάνονται αυτοπεποίθηση και ικανότητα στους ρόλους τους, ωφελώντας τελικά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές.

Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα

Με την παρούσα μελέτη αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν η σχολική ηγεσία και η γονική εμπλοκή στην επιρροή της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, με έμφαση στην αλληλεπίδραση με τους γονείς, η οποία έχει πιο έντονο προγνωστικό αντίκτυπο στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τονίζεται η σημασία της καλλιέργειας ισχυρών, συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι οποίες αναδεικνύονται ως καθοριστικές για την ενίσχυση της αίσθησης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών.

Οι υποστηρικτικές και ενδυναμωτικές πρακτικές ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολείων συσχετίζονται θετικά με την αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό υποδηλώνει ότι οι διευθυντές σχολείων που υιοθετούν στυλ ηγεσίας που ενθαρρύνουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών και παρέχουν ισχυρή υποστήριξη μπορούν να προωθήσουν ένα περιβάλλον που ευνοεί την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση.

Επιπλέον, οι ισχυρές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων αποδείχθηκε ότι ενισχύουν σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, υπογραμμίζοντας την ανάγκη να βελτιώσουν τα σχολεία τους μηχανισμούς επικοινωνίας και κοινής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, η αποτελεσματική επικοινωνία και η ενεργός συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών σε περιβάλλοντα ειδικής αγωγής.

Με βάση αυτά τα ευρήματα, συνιστάται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα να εστιάσουν τις προσπάθειές τους στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενισχύουν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς. Επιπλέον, θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην υιοθέτηση στυλ ηγεσίας που ενδυναμώνουν και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει τον αντίκτυπο αυτών των παραγόντων με την πάροδο του χρόνου χρησιμοποιώντας μια διαχρονική προσέγγιση ή θα μπορούσε να επεκταθεί ώστε να συμπεριλάβει ένα πιο ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών

πλαisiών και γεωγραφικών περιοχών. Αυτό θα βοηθούσε στην ενίσχυση της γενικευσιμότητας των ευρημάτων και θα παρείχε βαθύτερες γνώσεις σχετικά με τις δυναμικές που διαδραματίζονται σε περιβάλλοντα ειδικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Έλλην.
- Αργυροπούλου, Ε. (2012). Η Οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. (σσ. 229– 244). Ίων.
- Creswell J., (2016). *Έρευνα στην Εκπαίδευση – Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (μτφ. Ν. Κουβαράκου, επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Ίων
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2006) *Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο*. Πρακτικά 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998).· *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατάσιος, Γ., Παπασταμάτης, Α. (2014). *Διοίκηση και Διαχείριση Σχολικής Μονάδας*. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ., & Παπακίτσος, Ε. Χ. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 95-111.
- Κουντούζης, Μ.(2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Αφοι Κυριακίδη Α.Ε

- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική τάξη*. Γρηγόρη.
- Μπουρής, Ι. (2008). Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική ενότητα στο πλαίσιο του Υποέργου 3 «Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» της Πράξης «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 07-02-2024 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf>
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 188/23.9.1997.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. ΦΕΚ Α' 199/2/10/2008.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (2006). *Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία*. Ανακτήθηκε από <https://unric.org/el/σύμβαση-για-τα-δικαιώματα-των-ατόμων-μ-2/>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σσ.213- 230. Π.Ι.Α.Π.Θ.
- Παπάνης, Ε. Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2007). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή*. Εκδόσεις Σιδεράς.
- Παπάνης, Ε. Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2011). *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Εκδόσεις Κυριακίδης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία :από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πνευματικός Δ., Παπακανάκης Π. & Γάκη Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, & Α. Εμβαλώτης (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια* (σσ. 193-216). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

- Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Κυριακίδη.
- Σαμαρά, Ε. (2016). *Η συνεργασία ανάμεσα σε δασκάλους ειδικής αγωγής και γονείς παιδιών με βαριές αναπηρίες*. Παιδαγωγική Ακαδημία της Χαϊδελβέργης.
- Σαϊτή, Α. και Σαϊτής, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση.
- Σούλης Σ.-Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους . Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης*. Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. ΕΣΑμεΑ.
- Στραβάκου, Π. (2008). Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας – Η οπτική των φοιτητών. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 149-162.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36*, σσ. 101-113.
- Τσαμπαρλή , Α. (2004). *Η ψυχαναλυτική προσέγγιση της οικογένειας*. Ατραπός.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). Παιδί με ειδικές ανάγκες. Οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση. Ατραπος.
- Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007. *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). Β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης . ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007.*
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Κυριακίδη.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε.Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδ.). Αυτοέκδοση.

Ξενογλώσση

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Anderman, L. H., & Klassen, R. M. (2015). Being a teacher: Efficacy, emotions, and interpersonal relationships in the classroom. In *Handbook of educational psychology* (pp. 416-428). Routledge.
- Alina, H., & Umar, A. (2022). The influence of leadership style and motivation on the performance of teachers in senior high school state and private district Obi. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan, 8*(1), 461–479.
- Almanie, A. M. (2023). Transformational Leadership and Crisis Management in Special Education: within the Initiatives of Prince Mohammed Bin Salman. *American Journal of Arts and Human Science, 2*(1), 15–18.
- Ang, M., & Spencer, B. (2022). The Role of School Leaders in Promoting Successful Home–School Partnerships in Singapore’s Special Education Schools. *International Journal for Leadership in Learning, 22*(1), 396–424.
- Angell, M. E., Stoner, J. B., & Shelden, D. L. (2008). Trust in Education Professionals: Perspectives of Mothers of Children With Disabilities. *Remedial and Special Education, 30*(3), 160–176.
<https://doi.org/10.1177/0741932508315648>
- Antoniou, A.-S., Efthymiou, V., Polychroni, F., & Kofa, O. (2023). Occupational stress in mainstream and special needs primary school teachers and its relationship with self-efficacy. *Educational Studies, 49*(1), 200–217.
- Antoniou, A.-S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators’ teaching self-efficacy determination: a quantitative approach. *Psychology, 8*(11), 1642–1656.
- Aouad, J., & Bento, F. (2019). A complexity perspective on parent–teacher collaboration in special education: Narratives from the field in Lebanon. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 6*(1), 4.

- Avci, A. (2015). Investigation of transformational and transactional leadership styles of school principals, and evaluation of them in terms of educational administration. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2758–2767.
- Ayllón, S., Alsina, Á., & Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PloS One*, 14(5), e0216865.
- Bacon, J., & Causton-Theoharis, J. (2012). "It should be teamwork": A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.708060>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. (pp. xiii, 617–xiii, 617). Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. In *Self-efficacy: The exercise of control*. (pp. ix, 604–ix, 604). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645.
- Bas, G. (2022). Effect of student teachers' teaching beliefs and attitudes towards teaching on motivation to teach: Mediating role of self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(3), 348–363.
- Benevene, P., De Stasio, S., Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., Briegas, J. J. M., & Barni, D. (2019). Effect of teachers' happiness on teachers' health. The mediating role of happiness at work. *Frontiers in Psychology*, 10, 2449.
- Bennett, P. L. (2002). Parents of children with special educational needs: Ethical issues in partnerships and power. *DECP Debate*.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:255896919>

- Billingsley, B., Bettini, E., Mathews, H. M., & McLeskey, J. (2020). Improving working conditions to support special educators' effectiveness: A call for leadership. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 7–27.
- Bravou, V., & Drigas, A. (2019). *A contemporary view on online and web tools for students with sensory & learning disabilities*.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87–103.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302.
- Bush, T. (2020). Theories of educational leadership and management. *Theories of Educational Leadership and Management*, 1–208.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy. *Educational sciences: Theory and practice*, 12(4), 2498-2504.
- Call Jones, J., Hampshire, P., & McDonnell, A. (2020). Authentically Preparing Early Childhood Special Education Teachers to Partner with Families. *Early Childhood Education Journal*, 48. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01035-7>
- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360–369.
- Chien-Chi, C., Sun, B., Yang, H., Zheng, M., & Li, B. (2020). Emotional competence, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial intention: A study based on China college students' social entrepreneurship project. *Frontiers in Psychology*,

11, 547627.

- Conderman, G., & Pedersen, T. (2005). Promoting positive special education practices. *NASSP Bulletin*, 89(644), 90–98.
- Daft, R. L. (2014). *The leadership experience*. Cengage Learning.
- Dağlı, E., & Kalkan, F. (2021). The Relationship Between Empowering Leadership Behaviors of School Principals and Teachers' Self-Efficacy Perceptions and Job Satisfaction Levels. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 46(208).
- Davis, K. J., & Thilagaraj, A. (2022). Transformational Leadership Theory—A Critical Analysis with reference to Banking Sector. *Webology*, 19(2).
- DeMatthews, D. E., & Mueller, C. (2022). Principal leadership for inclusion: Supporting positive student identity development for students with disabilities. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(4), 315–332.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1193.
- Doyle, L. H. (2002). Leadership and inclusion: Reculturing for reform. *International Journal of Educational Reform*, 11(1), 38–62.
- Duchnowski, A. J., Kutash, K., Green, A. L., Ferron, J. M., Wagner, M., & Vengrofski, B. (2012). Parent Support Services for Families of Children With Emotional Disturbances Served in Elementary School Special Education Settings: Examination of Data From the Special Education Elementary Longitudinal Study. *Journal of Disability Policy Studies*, 24(1), 36–52. <https://doi.org/10.1177/1044207312460889>
- Eagle, J. W., Dowd-Eagle, S. E., Snyder, A., & Holtzman, E. G. (2015). Implementing a multi-tiered system of support (MTSS): Collaboration between school psychologists and administrators to promote systems-level change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(2–3), 160–177.
- Eagly, A. H., Karau, S. J., & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 76–102.

- Ekornes, S., & Bele, I. V. (2022). Teachers' perceived efficacy in parental collaboration when students exhibit internalizing or externalizing behaviour—Perspectives from a Norwegian Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 382–395.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701.
- Even, U., & BenDavid-Hadar, I. (2021). Teachers' perceptions of their school principal's leadership style and improvement in their students' performance in specialized schools for students with conduct disorders. *Management in Education*, 08920206211054654.
- Fitzgerald, J., & Radford, J. (2022). Leadership for inclusive special education: A qualitative exploration of SENCOs' and principals' Experiences in secondary schools in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 992–1007.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2005). Between the personal family and the professional family: Building teachers' self-efficacy. *Megamot*, 4, 699–728.
- Fullan, M. (2002). The change. *Educational Leadership*, 59(8), 16–20.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016–1024. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1016>
- Gilliam, W. S., Maupin, A. N., Reyes, C. R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions. *Yale University Child Study Center*, 9(28), 1–16.
- Giordano, K., LoCascio, S., & Inoa, R. (2019). Special education placement: an interdisciplinary case study. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 22(2), 14–25.
- Guba, E. G., & Getzels, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *School Review*, 65(2), 423–441.
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional

- leaders yet?’ A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629–1650.
- Harpaz, G., & Grinshtain, Y. (2020). Parent–teacher relations, parental self-efficacy, and parents’ help-seeking from teachers about children’s learning and socio-emotional problems. *Education and Urban Society*, 52(9), 1397–1416.
- Hatlevik, O. E. (2017). Examining the relationship between teachers’ self-efficacy, their digital competence, strategies to evaluate information, and use of ICT at school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555–567.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O., & Brissie, J. S. (1992). Exploration in parentschool relations. *Journal of Education Research*, 85(5), 287–294.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships* (Vol. 53, Issue 9). Springer.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93–110.
<https://doi.org/10.1177/0013161X86022001007>
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313–331.
- 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.
- Jambo, D., & Hongde, L. (2020). The Effect of Principal’s Distributed Leadership Practice on Students’ Academic Achievement: A Systematic Review of the Literature. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 189–198.
- Jošanov-Vrgović, I., & Pavlović, N. (2014). Relationship between the school principal leadership style and teachers’ job satisfaction. *Hotel and Tourism Management*, 2(2), 22–37.
- Jung, S. B., & Sheldon, S. (2020). Connecting Dimensions of School Leadership for Partnerships with School and Teacher Practices of Family Engagement. *School*

Community Journal, 30(1), 9–32.

- Kärchner, H., Schöne, C., & Schwinger, M. (2021). Beyond level of self-esteem: exploring the interplay of level, stability, and contingency of self-esteem, mediating factors, and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 24, 319–341.
- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138–149.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Knopf, H., & Swick, K. (2007). How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34, 291–296. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6>
- Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772–791.
- Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. J. (2015). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 58–95.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528.

- Long, C. S., Yusof, W. M. M., Kowang, T. O., & Heng, L. H. (2014). The impact of transformational leadership style on job satisfaction. *World Applied Sciences Journal*, 29(1), 117–124.
- Love, A. M. A., Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2020). Teacher self-efficacy for teaching students with autism spectrum disorder: Associations with stress, teacher engagement, and student IEP outcomes following COMPASS consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 47–54.
- Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Heinemann Educational Publishers.
- Malik, M., Qureshi, M., & Bano, H. (2021). Self-Efficacy Of Teachers In Special Education. *International Journal of Rehabilitation and Special Education (IJRSE)*, 1(1), 13–26.
- Margaritoiu, A., & Eftimie, S. (2011). Some issues concerning school-families partnership. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 42–46.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Educational Review*, 29(1), 39–55.
- Martin, T. (2021). *The effects of collaborative leadership practices on employee satisfaction levels*. Pepperdine University.
- Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 9(1), 28–51.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Mereoiu, M., Abercrombie, S., & Murray, M. (2016). One step closer: Connecting parents and teachers for improved student outcomes. *Cogent Education*, 3(1), 1243079.
- Michael, R., Levi-Keren, M., Efrati-Virtzer, M., & Cinamon, R. G. (2020). The contribution of field experience in special education programs and personal

- variables to the teaching self-efficacy of higher education students. *Teacher Development*, 24(2), 223–241.
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260–269.
- Mirayani, R., Kusumaningsih, S. W., Mustikasiwi, A., & Purwanto, A. (2019). Transformational, authentic, and authoritarian types of leadership: which one is the most influential in staffs' performance (A Study On Performance In A Religious School Setting). *Dinasti International Journal of Education Management And Social Science*, 1(2), 172–182.
- Morrissey, B. (2021). Theorising leadership for inclusion in the Irish context: A triadic typology within a distributed ecosystem. *Management in Education*, 35(1), 22–31.
- Nik Zulkifli Ami, N. A. S., Abd Majid, R., & Mohd Yasin, M. H. (2016). Confirmatory factor analysis of self-efficacy instrument among special education teachers. *Asian Social Science*, 12(2), 172–183.
<https://doi.org/10.5539/ass.v12n2p172>
- Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School Principal's Leadership Style and Teachers' Self-Efficacy. *Planning and changing*, 37, 205-218.
- Nutov, L., Gilad-Hai, S., & Maskit, D. (2021). Complementary assessment in teacher and school leadership training: Necessity, conceptualization and validation. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101070.
- O'Connor, U., Mcconkey, R., & Hartop, B. (2005). Parental views on the statutory assessment and educational planning for children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 251–269.
<https://doi.org/10.1080/08856250500155998>
- OECD (2017), Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-efficacy, job satisfaction and teacher

- well-being in the K-12 educational system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12763.
- Passanisi, A., Buzzai, C., & Pace, U. (2022). Special Education Teachers: The Role of Autonomous Motivation in the Relationship between Teachers' Efficacy for Inclusive Practice and Teaching Styles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10921.
- Pazey, B., & Combes, B. (2020). Principals' and school leaders' roles in inclusive education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Perera, H., & John, J. (2020). Teachers' Self-efficacy Beliefs for Teaching Math: Relations with Teacher and Student Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101842. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101842>
- Rayner, S., & Ribbins, P. (1999). *Headteachers and Leadership in Education*. A&C Black.
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I., & Klavina, A. (2019). Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319–331.
- Risen, D. M., Tripses, J., & Risen, A. (2015). Role of school leaders in interdisciplinary connections in special education. In *Interdisciplinary connections to special education: Important aspects to consider* (Vol. 30, pp. 95–117). Emerald Group Publishing Limited.
- Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and teacher Education*, 10(4), 381-394.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Sarris, D., Christopoulou, F., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P.

- (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7, 150–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>
- Sahara, B., & Suriansyah, A. (2020). Relationship of principal leadership style, teacher work culture, teacher competency, teacher job satisfaction and performance of special school teachers in banjarbaru city. *Journal of K6 Education and Management*, 3(4), 505–518.
- Sandybayev, A. (2019). Impact of effective entrepreneurial leadership style on organizational performance: Critical review. *International Journal of Economics and Management*, 1(1), 47–55.
- Sarid, A. (2022). A dilemmatic approach to democratic school leadership and governance. *Leadership and Policy in Schools*, 1–17.
- Sawyer, B. E., O'Connell, A., Bhaktha, N., Justice, L. M., Santoro, J. R., & Rhoad Drogalis, A. (2022). Does teachers' self-efficacy vary for different children? A study of early childhood special educators. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 50–63.
- Schlosser, A., & Paetsch, J. (2023). The role of emotion and reflection in the development of student teachers' self-efficacy when analyzing video lessons. *Frontiers in Psychology*, 14, 1080883.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463–488.
- Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505–517.
- Sekreter, G. (2019). Emotional intelligence as a vital indicator of teacher effectiveness. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(3), 286–302.
- Sharabi, M., & Cohen-Ynon, G. (2022). Strategies used to gain an effective parental involvement: school administration and teachers' perceptions. *International Journal of Education (IJE)*, 10(3).

- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357.
- Shields, C. M., & Hesbol, K. A. (2020). Transformative leadership approaches to inclusion, equity, and social justice. *Journal of School Leadership*, 30(1), 3–22.
- Skakon, J., Nielsen, K., Borg, V., & Guzman, J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work & Stress*, 24(2), 107–139.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and teacher education*, 12(4), 401-411.
- Staggs, J. D. (2001). *The relationships among teacher perceptions of principal leadership, teacher efficacy and school health in a school improvement program*. The Ohio State University.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self-and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4(03), 268.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tomlinson, S. (1991). Ethnicity and educational attainment in England: An overview. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(2), 121–139.
- Trichas, P.-C., & Avdimiotis, S. (2020). Leadership styles in special education. *Journal of Contemporary Education Theory & Research (JCETR)*, 4(1), 3–7.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric Properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale Within the Greek Educational Context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162. <https://doi.org/10.1177/0734282909342532>
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young people's resilience. *Social Indicators Research*, 145,

615–627.

- Urlick, A., & Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96–134.
- Veale, N. W. (2010). A Comparison between Collaborative and Authoritative Leadership Styles of Special Education Administrators. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 147, 156.
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133–150. <https://doi.org/10.1037/h0088300>
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225–233.
- Voris, B. C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers*.
- Wagner, L., Corona, L. L., Weitlauf, A. S., Marsh, K. L., Berman, A. F., Broderick, N. A., Francis, S., Hine, J., Nicholson, A., & Stone, C. (2021). Use of the TELE-ASD-PEDS for autism evaluations in response to COVID-19: Preliminary outcomes and clinician acceptability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 3063–3072.
- Walker, S., & Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 896–913.
- Walker, J., & Slear, S. (2011). The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*, 95(1), 46-64.
- Wang, Y. (2020). High-expectation comments increase students' mental activity and confidence in the test. *E3S Web of Conferences*, 185, 2005.
- Weber, M. (2009). *The theory of social and economic organization*. Simon and

Schuster.

- Winzer, M., & Mazurek, K. (2010). *Including students with special needs: Implications for social justice*. Springer.
- Wiyono, B. B., Indreswari, H., & Prastiawan, A. (2021). The use of communication technology in establishing community relationships applied by school administration staff, in relation to their education level and age. *2021 3rd International Conference on Computer Communication and the Internet (ICCCI)*, 214–219.
- Zaman, U., Florez-Perez, L., Fariás, P., Abbasi, S., Khwaja, M. G., & Wijaksana, T. I. (2021). Shadow of your former self: exploring project leaders' post-failure behaviors (resilience, self-esteem and self-efficacy) in high-tech startup projects. *Sustainability*, *13*(22), 12868.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015.
- Zheng, X., Shi, X., & Liu, Y. (2020). Leading teachers' emotions like parents: Relationships between paternalistic leadership, emotional labor and teacher commitment in China. *Frontiers in Psychology*, *11*, 519.
- Κόχιλας, Ν. (2020). *Οι καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων της τυπικής εκπαίδευσης*. University of Piraeus (Greece).

Παράρτημα

Το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης και η σχέση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής τους με τους γονείς των μαθητών τους ως παράμετροι της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητάς τους

Ερευνητικό Εργαλείο

Αγαπητοί/ές εκπαιδευτικοί,

στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας μου στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, εκπονώ έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών και το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης ως παράμετροι της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητάς τους.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι απόρρητη και οι πληροφορίες που θα δοθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της έρευνας. Μπορείτε να αποχωρήσετε από τη διαδικασία της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου όποια στιγμή και για όποιο λόγο επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη διάθεση του χρόνου σας.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση στο

Email: tsagasharris@gmail.com

και στο τηλέφωνο: 6983513667

Με εκτίμηση,

Θεοχάρης Τσάγκας

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Φύλο

- ☐ Άντρας
- ☐ Γυναίκα

Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός

- ☐ Σε Ειδικό Νηπιαγωγείο
- ☐ Σε Ειδικό Δημοτικό
- ☐ Σε τμήμα ένταξης
- ☐ Σε Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο – Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)
- ☐ Σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης)

Ηλικία

- ☐ Ως 30 ετών
- ☐ 31-40 ετών
- ☐ 41-50 ετών
- ☐ 51 και άνω

Χρόνια προϋπηρεσίας

- ☐ Ως 10 έτη
- ☐ 11-20 έτη
- ☐ 20 έτη και άνω

Οικογενειακή κατάσταση

- ☐ Άγαμος/η
- ☐ Έγγαμος/η
- ☐ Διαζευγμένος/η
- ☐ Χήρος/α
- ☐ Άλλο

Επίπεδο σπουδών

- ☐ Πτυχίο
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

Μετεκπαίδευση – Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

Περιοχή σχολείου που υπηρετώ

- ☐ Αγροτική: με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους
- ☐ Ημιαστική: με πληθυσμό από 2.001 έως 10.000 κατοίκους
- ☐ Αστική: με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους

Σχέση εργασίας

- ☐ Μόνιμος
- ☐ Αναπληρωτής

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις απόψεις σας για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή/τριας στο σχολείο που εργάζεστε. Απαντήστε ανάλογα με το πόσο συχνά βιώνετε τη συνθήκη που αναφέρετε στην κάθε ερώτηση.

1. Ο διευθυντής του σχολείου υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

2. Ο διευθυντής του σχολείου ασκεί τον ρόλο του με «σιδηρά πυγμή».

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

3. Ο διευθυντής του σχολείου ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

4. Ο διευθυντής του σχολείου επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

5. Υπάρχουν καθήκοντα ρουτίνας που εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

6. Ο διευθυντής του σχολείου εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

7. Ο διευθυντής του σχολείου υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

8. Ο διευθυντής του σχολείου διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

9. Ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

10. Ο διευθυντής του σχολείου μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

11. Ο διευθυντής του σχολείου μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

12. Ο διευθυντής του σχολείου διορθώνει τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

13. Σε αυτό το σχολείο η γραφειοκρατική εργασία είναι φορτική.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

14. Ο διευθυντής του σχολείου επαινεί τους εκπαιδευτικούς

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

15. Ο διευθυντής του σχολείου γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

16. Ο διευθυντής του σχολείου ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

17. Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από τον διευθυντή του σχολείου, μειώνει τη γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

18. Ο διευθυντής του σχολείου έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

19. Ο διευθυντής του σχολείου ελέγχει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

20. Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

21. Ο διευθυντής του σχολείου είναι αυταρχικός.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

22. Ο διευθυντής του σχολείου ελέγχει οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

23. Ο διευθυντής του σχολείου υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς.

1= Σπάνια, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Πολύ συχνά

Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν κατασκευαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Παρακάτω επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν την συνοχή της τάξης;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

2. Σε ποιο βαθμό μπορείς να παρακινείς τους μαθητές σου που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

3. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

4. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

5. Σε ποιο βαθμό μπορείς να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

6. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

7. Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

8. Σε ποιο βαθμό μπορείς να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

9. Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

10. Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

11. Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ώστε να πάνε καλά στο σχολείο;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

12. Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Καθόλου Σε μικρό βαθμό Σε κάποιο βαθμό Σε μεγάλο βαθμό Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Παρακαλώ χρησιμοποιείτε την κλίμακα για να δείξετε σε ποιο βαθμό ισχύουν για εσάς οι παρακάτω προτάσεις με βάση την εμπειρία σας με τους γονείς των μαθητών σας

1. Εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

2. Είναι δύσκολο για εμάς να συμπράξουμε

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

3. Συνεργαζόμαστε μεταξύ μας

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

4. Η επικοινωνία μεταξύ μας είναι δύσκολη

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

5. Σέβομαι τους γονείς

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

6. Οι γονείς με σέβονται

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

7. Δείχνουμε ευαισθησία στα συναισθήματα του άλλου

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

8. Έχουμε διαφορετική άποψη για το σωστό και το λάθος

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

9. Όταν υπάρχει ένα πρόβλημα με το παιδί, ο/η γονέας μένει μόνο στα λόγια και δεν προχωρά σε πράξεις

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

10. Ο/η γονέας κρατάει τις υποσχέσεις του/της προς εμένα

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

11. Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, πρέπει να το επιλύσω μόνος/η μου χωρίς τη βοήθεια από τον/την γονέα

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

12. Όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά, παίρνει πάρα πολύ χρόνο να επιλυθούν

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

13. Καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλον

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

14. Έχουμε άλλη άποψη για το παιδί

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

15. Συμφωνούμε σχετικά με το ποιος πρέπει να κάνει τι σχετικά με το παιδί

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

16. Περιμένω περισσότερα από τον/την γονέα από όσα παίρνω

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

17. Έχουμε παρόμοιες προσδοκίες σχετικά με το παιδί

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

18. Ο/Η γονέας με ενημερώνει όταν είναι ικανοποιημένος/η

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

19. Δεν μου αρέσει ο τρόπος με τον οποίο μου μιλάει ο/η γονέας

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

20. Λέω στον/στην γονέα πότε είμαι ευχαριστημένος/η

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

21. Λέω στον/στην γονέα πότε είμαι ανήσυχος/η

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

22. Λέω στον/στην γονέα πότε είμαι στεναχωρημένος/η

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

23. Ζητάω τη γνώμη του/της γονέα σχετικά με την πρόοδο του παιδιού του

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

24. Ζητάω από τον/την γονέα να μου κάνει υποδείξεις

1= Ποτέ 2=Σπάνια 3= Μερικές φορές 4= Συχνά 5= Πολύ συχνά

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας!