



Πανεπιστήμιο Πειραιώς  
Οικονομικά της Εκπαίδευσης  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών



Θέμα:

**Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της  
βιώσιμης στρατηγικής ηγεσίας  
(εμπειρική διερεύνηση)**

Διπλωματική εργασία της:

Κετικίδου Γεωργία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σαΐτη Άννα

Πειραιάς, 2020

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Σαΐτη Άννα για την ειλικρινή συνεργασία, την κατανόηση και την υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω και τον κ. Σαΐτη Χρήστο, για τις χρήσιμες οδηγίες. Σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είχαν και οι σχολικοί ηγέτες της Β' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, που εν μέσω πανδημίας, συμμετείχαν στην έρευνά μου και τους ευχαριστώ θερμά από τα βάθη της ψυχής μου. Τέλος οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου που είναι πάντα δίπλα μου και με υποστηρίζει σ' όλες επιλογές μου.

## Περίληψη

Στο πλαίσιο της διεθνούς προσπάθειας υλοποίησης της ατζέντας του ΟΗΕ για βιώσιμη εκπαίδευση, και συγκεκριμένα με σκοπό την επίτευξη του 4ου στόχου για την προώθηση της ελεύθερης, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης της εκπαίδευσης, προκύπτει σήμερα περισσότερο από ποτέ η ανάγκη προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια νέα φιλοσοφία, που εστιάζει σε μια διαφορετική οπτική της εκπαίδευσης και αποβλέπει στον συνεχή εκσυγχρονισμό του σημερινού σχολείου. Πρόκειται για μια πρόσκληση- πρόκληση για τη δημιουργία μιας κοινότητας, που προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης, εμπνέει ασφάλεια, αποδοχή και συνεργασία και επενδύει στην ευημερία των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, έθνους, κοινωνικο-οικονομικής τάξης, νοητικής κατάστασης. Δεν εστιάζει μόνο σε ένα διαφορετικό τρόπο θέασης των πραγμάτων εντός του σχολείου, άλλα στοχεύει σε μια γενικότερη αλλαγή του κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι, όπου καλείται το σύγχρονο σχολείο από το ατομικό μοντέλο να περάσει στο κοινωνικό μοντέλο θέασης της διαφορετικότητας, σύμφωνα με το οποίο το ίδιο το σχολείο είναι αυτό που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας και όχι ίδιος ο μαθητής, λόγω της ιδιαιτερότητας του. Συνεπώς, πρόκειται για μια καινοτόμα δράση και μια αέναη διαδικασία που μέσω της μοναδικότητας και ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού θα στοχεύει στον συνεχή μετασχηματισμό της ίδιας της κοινωνίας. Βέβαια, καθοριστικό ρόλο στην προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος/η οποία οφείλει να αμφισβητεί το κατεστημένο, να είναι ευέλικτος/η, να αναστοχάζεται συνεχώς σε θέματα δημοκρατικών αξιών και να είναι προσανατολισμένος/η προς την βιωσιμότητα της εκπαίδευσης, ώστε να μεταλαμπαδεύσει το όραμά του/της για συμπερίληψη στους/στις υφισταμένους/ες και να δημιουργήσει τις βάσεις για συνεχείς βελτιώσεις. Στην εργασία αυτή, μελετήθηκαν τόσο οι συμπεριληπτικές πρακτικές των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εφαρμόζουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, το κλίμα του σχολείου, τους/τις εκπαιδευτικούς-υφισταμένους τους και την κοινότητα όσο και τα βασικά εμπόδια, με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στην προσπάθεια τους να καλλιεργήσουν συμπεριληπτική κουλτούρα στα πλαίσια ενός βιώσιμου σχολείου. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα πορίσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας,

υιοθετούν το συμπεριληπτικό όραμα και προχωρούν σε μια μεγάλη ποικιλία συμπεριληπτικών πρακτικών που στοχεύουν σε βιώσιμα συμπεριληπτικά σχολεία. Ωστόσο, σε αυτή τους την προσπάθεια συναντούν πολλά εμπόδια.

Λέξεις – Κλειδιά: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ισότιμη εκπαίδευση, ποιοτική εκπαίδευση, βιώσιμη/αιιφορική ηγεσία

## **The promotion of inclusive education through sustainable and strategic leadership (empirical investigation)**

### **Abstract**

Within the framework of the international effort to enrich and promote the basic principles of sustainable development in education, and particularly in an effort to achieve the 4th objective of the UN Agenda regarding the Promotion of Free, Equal and Quality Education, the need to promote inclusive education in school units is more acute than ever. Inclusive education is a philosophical concept, with a particular emphasis on different aspects of the educational process that aim to continuously modernize the schools of today. It is a challenge to create a community that offers equal learning opportunities, that instills security, acceptance and cooperation and invests in the well-being of students regardless of gender, race, ethnicity, socio-economic class or state of mind. Inclusive education is an innovative and creative educational process that shifts the emphasis from the individual to the collective. Inclusive schools acknowledge and embrace diversity. They do not focus on the educational needs and particularities of individual students but on the wider goals of the whole school community. Certainly, the school leader - who needs to challenge the establishment, to constantly reflect on democratic values, to focus on the sustainability of education and to be flexible - plays a key role in promoting an inclusive culture amongst its subordinates and in creating the basis for continuous improvement. The purpose of this paper is to study the inclusive practices that primary school principals apply to their educational activities, to the school climate, to their subordinates and to the community, as well as the main obstacles they may face in their effort to cultivate an inclusive culture within a sustainable school.

Keywords: Inclusive Education, Special Education Needs, Equal Education, Quality Education, Sustainability / Sustainable Leadership

## Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> :Παρουσίαση του προβλήματος .....	9
1.1 Εισαγωγή στο πρόβλημα.....	9
1.2 Αναγκαιότητα της έρευνας .....	10
1.3 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	12
1.4. Μεθοδολογική προσέγγιση .....	12
1.5 Περιορισμοί της έρευνας .....	13
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> :Βιβλιογραφική Επισκόπηση .....	14
1. Οριοθέτηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης .....	14
1.1. Από το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο σε ένα πολυδιάστατο μοντέλο θέασης της αναπηρίας .....	17
2. Ο ρόλος της βιώσιμης ηγεσίας στην προώθηση Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης .....	23
2.1. Μοντέλα ηγεσίας για την προώθηση της Συμπεριληπτικής.....	27
2.2. Συμπεριληπτικές πρακτικές ενός βιώσιμου ηγέτη.....	29
2.2.1. Πρακτικές ως προς την προετοιμασία/εκπαίδευση των σχολικών ηγετών.....	30
2.2.2. Πρακτικές ως προς το κλίμα του σχολείου .....	32
2.2.3. Πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς.....	35
2.2.4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές .....	39
2.2.5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα.....	41
2.3. Εμπόδια Συμπερίληψης .....	43
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	47
3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση .....	47
3.2 Δείγμα έρευνας .....	47
3.3 Μέσο συλλογής δεδομένων.....	48
3.4. Δομή ερωτηματολογίου .....	48
3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	50
3.6 Στατιστική ανάλυση .....	50
Κεφάλαιο 4ο :Παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων .....	51
4.1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία .....	51
4.2. Η βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης .....	61
4.3. Συμπεριληπτικές Πρακτικές .....	66
4.3.1. Πρακτικές ως προς την εκπαίδευση/ προετοιμασία των σχολικών ηγεσιών .....	66
4.3.2. Πρακτικές ως προς την σχολικό κλίμα .....	74
4.3.3. Πρακτικές ως προς την εκπαιδευτικούς.....	80
4.3.4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές .....	89

4.3.5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα.....	97
4.4. Ανασταλτικοί παράγοντες.....	106
Κεφάλαιο 5° :Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	110
5.1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία.....	110
5.2 Πόσο σημαντική θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες την βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;.....	111
5.3. Ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες;.....	112
5.3.1 Πρακτικές ως προς την εκπαίδευση/ προετοιμασία των σχολικών ηγεσιών.....	112
5.3.2. Πρακτικές ως προς την σχολικό κλίμα.....	113
5.3.3 Πρακτικές ως προς την εκπαιδευτικούς.....	114
5.3.4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές.....	116
5.3.5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα.....	118
5.4. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες και τα εμπόδια για μια αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;.....	119
5.5. Συμπεράσματα.....	120
5.6. Προτάσεις.....	125
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	139
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	139

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφισβήτητα, αποτελεί επιτακτική ανάγκη της σύγχρονης και προοδευτικής κοινωνίας η διαμόρφωση κουλτούρας Συμπερίληψης στην εκπαίδευση, όπου όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες διδασκαλίας και μάθησης, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, έθνους, κοινωνικο-οικονομικής τάξης, νοητικής κατάστασης. Και αυτό γιατί η ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία δημιουργεί μια κοινότητα, που προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης, εμπνέει ασφάλεια, αποδοχή και συνεργασία.

Η παρούσα επιστημονική-εργασία οργανώνεται και κατανέμεται σε πέντε διακριτά κεφάλαια. Παρακάτω, παρουσιάζεται τα θέματα που διαπραγματεύεται κάθε κεφάλαιο.

Στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα που αφορά την αναγκαιότητα αλλά και τους τρόπους προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον βιώσιμο σχολικό ηγέτη. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο σκοπός της έρευνας και γίνονται διακριτά τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζεται αδρομερώς η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε και αιτιολογείται η αναγκαιότητα της έρευνας .

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η ανάδειξη της σημασίας του ρόλου του σχολικού ηγέτη για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Αρχικά, πραγματοποιείται η εννοιολογική οριοθέτηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, επιχειρείται ιστορική αναδρομή από το ιατρικό μοντέλο μέχρι το πολυδιάστατο μοντέλο θέασης της αναπηρίας και τονίζεται η αναγκαιότητα για προώθηση συμπεριληπτικών σχολείων. Έπειτα γίνεται σύνδεση της έννοιας της Συμπερίληψης με τη βιώσιμη στρατηγική ηγεσίας, τα στυλ και τα μοντέλα ηγεσίας που την προωθούν. Στη συνέχεια, γίνεται εκτενής αναφορά στις συμπεριληπτικές πρακτικές που αναφέρονται στην βιβλιογραφία και σε σύγχρονες έρευνες, ταξινομημένες σε πέντε κατηγορίες, δηλαδή σε πρακτικές που αφορούν: 1) την εκπαίδευση και την προετοιμασία των σχολικών ηγεσιών, 2) το σχολικό κλίμα, 3) τους/τις εκπαιδευτικούς, 4) τους μαθητές/τις μαθήτριες και 5) την κοινότητα, δηλαδή τους γονείς/κηδεμόνες και την κοινότητα. Τέλος, γίνεται αναφορά στα εμπόδια που συναντούν οι σχολικοί ηγέτες στην προσπάθειά τους να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και εκπαίδευσης, συμβάλλοντας την ευημερία του συνόλου των μαθητών και των μαθητριών.



Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που συμμετείχαν στην έρευνα και παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος καθώς και το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο. Στη συνέχεια, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, διαρθρωμένα σε υποενότητες. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για τις απόψεις των σχολικών ηγετών αναφορικά με την αναγκαιότητα προώθησης της βιώσιμης ηγεσίας για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Στη δεύτερη ενότητα, γίνεται λόγος για τις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόσουν στη σχολική τους μονάδα και στη τρίτη και τελευταία ενότητα, γίνεται λόγος για τους ανασταλτικούς παράγοντες και τα εμπόδια, που έρχονται αντιμέτωποι/αντιμέτωπες στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, αντιπαραβάλλοντάς τα με τις νέες μορφές ηγεσίας, τις συμπεριληπτικές πρακτικές αλλά και τους ανασταλτικούς παράγοντες που προτάσσονται στην σύγχρονη βιβλιογραφία. Τέλος, γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> :Παρουσίαση του προβλήματος

### 1.1 Εισαγωγή στο πρόβλημα

Σύμφωνα με την ατζέντα του 2030 του ΟΗΕ για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Unesco, 2015), τα σύγχρονα αειφόρα σχολεία, ως η μικρογραφία της κοινωνίας μας, καλούνται να ανταποκριθούν σε μια νέα πρόκληση. Πιο συγκεκριμένα, οφείλουν να προωθήσουν την ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση και τις ευκαιρίες δια βίου εκπαίδευσης για όλους, χωρίς αποκλεισμούς, ώστε να διαμορφωθεί μια κοινωνία που εμπνέει ασφάλεια, αποδοχή και συνεργασία. Για την επίτευξη αυτού του στόχου στο πλαίσιο ενός βιώσιμου σχολείου, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (*Inclusive Education*) (Αγγελίδης, 2011).

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση είναι μια νέα οπτική της διαφορετικότητας και αποτελεί τη διαδικασία συνεχούς ενίσχυσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού (UNESCO, 2017) και να προσφέρει ποιοτικότερη μάθηση για όλους (Αγγελίδης, 2011). Σύμφωνα με έναν από τους σαφείς ορισμούς, η Συμπερίληψη ορίζεται ως η προσπάθεια υπερπήδησης των παραγόντων που ενδέχεται να λειτουργούν ως φραγμό στη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από εθνικότητα, φυλή, κοινωνική κατάσταση, αναπηρία ή πρόοδο στα μαθήματα και αποτελεί μια ατέρμονη διαδικασία μετασχηματισμού τόσο του περιεχόμενου των δομών, όσο και των προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση (Αγγελίδης, 2011).

Πρόκειται ουσιαστικά για το πέρασμα από το ατομικό ή αλλιώς ιατρικό μοντέλο θέασης της διαφορετικότητας στο κοινωνικό μοντέλο. Με άλλα λόγια, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση τονίζει την ανάγκη για μετατόπιση του κέντρου βάρους από την αδυναμία του μαθητή εξαιτίας της διαφορετικότητάς του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, στην αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από μια σειρά μέτρων και εξειδικευμένων στρατηγικών, ώστε να προσαρμοστεί στις ανάγκες κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας ξεχωριστά (Καραγιάννη & Σιδέρη-Ζώνιου, 2006; Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρία, 2009 ). Απώτερος στόχος της είναι η αύξηση των δυνατοτήτων στις υπάρχουσες γενιές αλλά κυρίως στις μελλοντικές γενιές για μια αξιοπρεπή ζωή (Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015).

Στην προσπάθεια αυτή, λοιπόν, για προώθηση της πολυπόθητης συμπεριληπτικής κουλτούρας και της βιωσιμότητας των συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας κρίνεται ζωτικής σημασίας, καθώς είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη διαμόρφωση και μεταλαμπάδευση του οράματος για εξάλειψη του αποκλεισμού από τη μάθηση, τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τον συνεχή εντοπισμό των εμποδίων (Angelides, Antoniou & Charalambous, 2010; Waldron, McLeskey & Redd, 2011). Για την επίτευξη αυτού οφείλει να δεσμευθεί πρωτίστως απέναντι στις αρχές της βιώσιμης ηγεσίας (*sustainable leadership*) και να προωθή μια κουλτούρα ισότητας, αποδοχής και σεβασμού της ανομοιογένειας (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Με αφετηρία τη θέση αυτή, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αμφισβητεί συνεχώς το κατεστημένο, να αναστοχάζεται συνεχώς σε θέματα δημοκρατικών αξιών και να είναι προσανατολισμένος προς την βιωσιμότητα της εκπαίδευσης, ώστε να μεταλαμπαδέυσει το όραμά του για συμπερίληψη στους υφισταμένους του, να δημιουργήσει τις βάσεις για συνεχείς αλλαγές μέσα από καλές πρακτικές και να παρέχει στα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας τα εχέγγυα για την προώθηση ενός βιώσιμου σχολείου (Hargreaves & Fink, 2012).

## **1.2 Αναγκαιότητα της έρευνας**

Αναμφισβήτητα, η Συμπερίληψη υλοποιείται τα τελευταία χρόνια σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, σε παγκόσμια κλίμακα, με διαφορετική βέβαια αφετηρία έναρξης, και κάθε νέα νομοθετική ρύθμιση επισημαίνει την αξία και τον υποχρεωτικό της χαρακτήρα στα πλαίσια ενός βιώσιμου σχολείου, όπως στην Ελλάδα ο Νόμος 4415/2016 - ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016.

Μάλιστα, πρότυπο αποτελούν οι ΗΠΑ, καθώς η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων της προωθούν εδώ και δεκαετίες αποτελεσματικά την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Είναι άξιο αναφοράς ότι περισσότεροι από το 80% των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν στην τάξη του συνηθισμένου σχολείου και μάλιστα μέσα σε ένα πλήρως υποστηρικτικό πλαίσιο (U.S. Department of Education, 2016).

Παρόλα αυτά, στον βαθμό που είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών που να μελετούν την Συμπερίληψη Εκπαίδευση από την

οπτική των σχολικών ηγετών, οι οποίοι/οποίες αποτελούν τα πρόσωπα κλειδιά για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Praisner, 2003). Η πλειονότητα των ελληνικών ερευνών μελετούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, μέσα στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι απόψεις των σχολικών ηγετών, χωρίς να γίνεται σαφής και ξεχωριστή αναφορά και συνεπώς περαιτέρω μελέτη.

Σύμφωνα με τα πορίσματα αυτών των ερευνών, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ίδιων των σχολικών ηγετών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ainscow & Sandill, 2010; Workman, 2016), καθώς η θεσμική ευθύνη για τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και το όραμα για εξάλειψη του αποκλεισμού από τη μάθηση γίνεται σαφές ότι ανήκει κυρίως στη σχολική ηγεσία. (Angelides, Antoniou & Charalambous, 2010; Waldron, McLeskey & Redd, 2011). Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα αυτών των συμπεριληπτικών προγραμμάτων συνδέεται άμεσα με την ευαισθητοποίηση του ηγέτη απέναντι σε θέματα Ειδικής Αγωγής (Piaw & Ting, 2014) και την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Leithwood & Beatty, 2008).

Πολύ σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins (2007). Σύμφωνα με αυτά οι αποτελεσματικοί ηγέτες φαίνεται να διατηρούν μια ατζέντα με καλές πρακτικές που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και να προχωρούν σε επιτυχημένες παρεμβάσεις της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, την εξασφάλιση μεγαλύτερης δέσμευσης απέναντι στις συμπεριληπτικές αρχές και μέσα από την προώθηση συμμετοχικού και δημοκρατικού σχολικού. Μάλιστα, η αποδοτικότητά αυτών των πρακτικών αυξάνεται όταν αξιοποιούνται πιο συμμετοχικά στυλ ηγεσίας, όπως η κατανεμημένη ηγεσία.

Συνεπώς, η συμβολή της παρούσας διπλωματικής εργασίας στην εκπαιδευτική έρευνα προσδοκάται να είναι σημαντική, καθώς θα δοθούν αξιοποιήσιμα δεδομένα όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών (συγκεκριμένα του Νομού Αττικής) αναφορικά με την αναγκαιότητα προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης μέσα από το μοντέλο της βιώσιμης ηγεσίας και τις πρόσφορες στρατηγικές και πρακτικές που αξιοποιούν για την προώθηση της Συμπερίληψης στα πλαίσια ενός βιώσιμου σχολείου. Με την καταγραφή των

απόψεών τους θα εξαχθούν συμπεράσματα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις, που δύναται να συμβάλλουν στην ουσιαστική μεταρρύθμιση των σχολείων και στην αντιμετώπιση των πιθανών ανασταλτικών εμποδίων στο άμεσο μέλλον.

Επιπρόσθετα, τα συμπεράσματα της έρευνας θα ωφελήσουν πιθανά και μελλοντικούς ερευνητές, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος. Τέλος, η εργασία αυτή μπορεί να συνεισφέρει και σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας ως προς την άντληση ιδεών για θέσπιση συστηματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης τόσο των διευθυντικών στελεχών πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας τους όσο και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

### **1.3 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των σχολικών ηγετών για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της βιώσιμης στρατηγικής ηγεσίας. Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιούνται δεδομένα που συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίου και αφορούν διευθυντικά στελέχη που εργάζονται το σχολικό έτος 2020-2021 σε σχολεία της Β' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας.

Πιο αναλυτικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα έρευνα είναι:

- a. Πόσο σημαντική θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες την βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
- b. Ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες;
- c. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες και τα εμπόδια για μια αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

### **1.4. Μεθοδολογική προσέγγιση**

Στην παρούσα εργασία, γίνεται χρήση της ποσοτικής μεθόδου αξιοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο (διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή), δομήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους της παρούσας μελέτης.

### **1.5 Περιορισμοί της έρευνας**

Στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι η έρευνα αυτή είναι εμπειρική και διερευνά μόνο τις αντιλήψεις των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται το σχολικό έτος 2020-2021 σε σχολεία της Β΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, δεν λαμβάνει δείγματα από όλη την επικράτεια της χώρας, καθώς από την αρχή αποφασίστηκε να γίνει μια μελέτη περίπτωσης, ώστε να αναδειχθούν οι συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες αλλά και τα εμπόδια σε σχολικές μονάδες με μεγάλο αριθμό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, η έρευνα απευθύνεται στα δημόσια δημοτικά σχολεία που ανήκουν στην εν λόγω Διεύθυνση και όχι στα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία ούτε στο Ειδικό Σχολείο, καθώς εκεί επικρατούν άλλες συνθήκες.

## Κεφάλαιο 2° :Βιβλιογραφική Επισκόπηση

### 1. Οριοθέτηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Χωρίς αμφιβολία, σήμερα περισσότερο από ποτέ, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να υιοθετήσουν το όραμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (*Inclusive Education*) και της δημιουργίας ενός σχολείου για Όλους. Πρόκειται για μια νέα πρόκληση ή αλλιώς μια νέα κοσμοθεωρία της εκπαίδευσης, που στοχεύει σε αποτελεσματικά και βιώσιμα εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, δεν πρόκειται για μια νέα φιλοσοφία.

Η απαρχή της φιλοσοφίας αυτής εντοπίζεται στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948), σύμφωνα με το οποίο: «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα» (Άρθρο 1). Επιπρόσθετα, στην Διακήρυξη της Σαλαμάνγκα στην Ισπανία (UNESCO, 1994), η οποία υπεγράφη από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς, υπογραμμίζεται το ισότιμο και αναφαίρετο δικαίωμα κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως αναπηριών να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι η αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες αλλά και ενδιαφέροντα του μαθητικού δυναμικού.

Η αποσαφήνιση του όρου της Συμπεριληπτικής είναι μια δύσκολη διαδικασία, διότι η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση άπτεται σε ένα ευρύ φάσμα ανθρωπιστικών, εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κυρίως κοινωνικών θεμάτων όπως αυτό της δημοκρατίας, του ρατσισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Angelides, Stylianou & Gibbs, 2006; Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Και αυτό γιατί η ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία στοχεύει στη διαμόρφωση μιας κοινότητας, που προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης, εμπνέει ασφάλεια, αποδοχή και συνεργασία.

Συνεπώς πρόκειται για έναν όρο-ομπρέλα, που εξασφαλίζει ότι όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν πρόσβαση σε γνώσεις, ικανότητες, και πληροφορίες, οι οποίες προσφέρονται σε πιο αποδοτικά, δημοκρατικά, συνεργατικά περιβάλλοντα (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, εξαιτίας φύλου, φυλής, έθνους, γλώσσας, κοινωνικο-οικονομικής τάξης, θρησκείας, νοητικής

κατάστασης, ψυχικής υγείας με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να προετοιμαστούν για τη συμμετοχή τους στην κοινωνία ως ενήλικες.

Επιπλέον οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς δοθεί για την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, διακρίνονται σε δύο είδη. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν ορισμοί που εστιάζουν κυρίως στην μεταφορά κάποιων ομάδων μαθητών που χρήζουν Συμπερίληψη από το ειδικό σχολείο στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, ενώ από την άλλη πλευρά, υπάρχουν πιο διαδεδομένοι ορισμοί, που αναδεικνύουν την ποικιλομορφία ως την προστιθέμενη αξία της εκπαιδευτικής πρακτικής και συνεπώς ως τη μεγαλύτερη πρόκληση της σχολικής μονάδας, στην προσπάθεια να προάγει την πρόοδο όλων των μαθητών/μαθητριών του σχολείου (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013).

Σύμφωνα με έναν σύντομο ορισμό, η Συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), ενώ με έναν παλαιότερο αλλά πιο αναλυτικό ορισμό (Booth & Ainscow, 1998) ως η προσπάθεια υπερπήδησης των φραγμών που ενδέχεται να παρεμποδίζουν τη μάθηση όλων των μαθητών εξαιτίας της ετερότητας τους ως προς την εθνικότητα, τη φυλή, την κοινωνική κατάσταση, την αναπηρία αλλά και την πρόοδο στα μαθήματα (Αγγελίδης, 2011), φοιτώντας στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους με την παροχή κατάλληλης υποστήριξης εντός της τάξης με τους υπόλοιπους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να επιτευχθούν τα βέλτιστα μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα για όλους (Waldron, McLeskey & Redd, 2011).

Στην παρούσα εργασία, λαμβάνουμε τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ως τη διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να αγκαλιάζει όλους τους μαθητές και όλες οι μαθήτριες (UNESCO, 2017). Η προσοχή εστιάζεται στην υιοθέτηση των αρχών της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και τη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος και όχι στις αδυναμίες των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Nilsen, 2018). Έτσι, όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες δύνανται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ασχοληθούν με δραστηριότητες που έχουν ουσιαστικό νόημα για αυτούς/αυτές.

Σύμφωνα με τις βασικές συμπεριληπτικές αρχές που αναφέρθηκαν παραπάνω, α) όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναπόσπαστο



κομμάτι του γενικού σχολείου, β) αποτελεί υποχρέωση όλων μας να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα και να υιοθετήσουμε θετική οπτική απέναντι της, ώστε να αμβλυνθεί η απομόνωση και να αυξηθεί η συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και γ) απαιτείται έγκαιρος προγραμματισμός και διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων, ώστε να σημειωθεί μαθησιακή και κοινωνική πρόοδος (Πατσιδου- Ηλιάδου, 2011).

Στο σημείο αυτό, να τονίσουμε ότι δεν πρόκειται για έναν στόχο ή ένα συγκεκριμένο στάδιο που μπορούμε να φτάσουμε, αλλά για μια αέναη διαδικασία (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011), που αφορά τη φοίτηση όλων των μαθητών/μαθητριών στο σχολείο της γειτονιάς τους, τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία αλλά και την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Booth & Ainscow, 2002). Πρόκειται δηλαδή, για μια συνεχή προσπάθεια άμβλυνσης του αποκλεισμού μέσα από τον εντοπισμό μαθητών/μαθητριών που για διάφορους λόγους περιθωριοποιούνται, την υπερπήδηση των εμποδίων που παρεμποδίζουν τη φοίτηση τους και παράλληλα, την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης (Στασινός, 2016).

Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να σημειωθεί ότι γίνεται χρήση των όρων «*Συμπερίληψη*» ή «*Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*», αποδίδει τον όρο «*inclusive education*» που συναντάται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, αντίστοιχα. Ο όρος «*inclusive education*» πρωτοεμφανίστηκε το 1990 και αντικατέστησε τον όρο «ένταξη» («*integration*») (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ωστόσο, σταχυολογώντας την ελληνική βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι έχουν αποδοθεί κατά καιρούς κι άλλοι όροι όπως είναι η «ενσωμάτωση», η «ενταξιακή εκπαίδευση» ή η «ένταξη», η «συνεκπαίδευση» και η «συμμετοχική εκπαίδευση» (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013).

Στο σημείο αυτό να υπογραμμίσουμε ότι ο όρος της *Συμπερίληψης* δεν πρέπει να συγχέεται με τον όρο της *Ένταξης*, διότι πρόκειται για δύο διαφορετικά οράματα (Fortier, 2016). Από τη μία πλευρά, ο όρος ένταξη (*integration*) σημαίνει συστηματική μεταφορά των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το ειδικό σχολείο στο σχολείο της γειτονιάς, χωρίς αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και χωρίς δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον νέο-εισαχθέντα μαθητή και την ομάδα αποδοχής.

Από την άλλη, η Συμπερίληψη (*inclusive education*) δίνει έμφαση στη ριζική αναδιοργάνωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και προασπίζεται τη συνεργατική μάθηση (Στασινός, 2016), προσδίδοντας έμφαση στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, είτε μαθησιακές είτε κοινωνικές, ανεξάρτητα τις όποιες ιδιαιτερότητες ή δυσκολίες τους, ώστε να υπάρχουν μαθησιακά αποτελέσματα και προϋποθέσεις για κοινωνική πρόοδο. Συνεπώς, η Συμπερίληψη σε αντίθεση με την ένταξη είναι μια σύνθετη και καθόλου εύκολη διαδικασία.

Η ειδοποιός αυτή διαφορά μεταξύ της Ένταξης και της Συμπερίληψης συνδέεται άμεσα με τη μετάβαση από το ατομικό/ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο θέασης της διαφορετικότητας. Από τη μία, το ατομικό/ιατρικό, προσεγγίζει την αναπηρία ως πρόβλημα του ίδιου του ατόμου, και από την άλλη, το κοινωνικό ερμηνεύει την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και στοχεύει σε μια γενικότερη αλλαγή του κοινωνικο-πολιτισμικού γίνεσθαι με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα (Avramidis & Norwich, 2002).

### **1.1. Από το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο σε ένα πολυδιάστατο μοντέλο θέασης της αναπηρίας**

Μέχρι το 1980 κυριαρχούσε το ατομικό/ιατρικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, το “πρόβλημα” της αναπηρίας τοποθετείται στο ίδιο το άτομο. Το μοντέλο αυτό προσεγγίζει την αναπηρία από την οπτική της ασθένειας, της διάγνωσης και της θεραπείας. Συνεπώς, οι καθημερινές δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι επακόλουθο της δικής του δυσλειτουργίας, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να φέρεις εις πέρας δραστηριότητες που επιτυγχάνει κάποιος που δεν είναι ανάπηρος (Βεργιώτη, 2010, Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006).

Το σχολείο σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, εστιάζει στα ιδιαίτερα αποκλίνοντα χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συνεπώς το θεωρεί τροχοπέδη της διδακτικής πρακτικής αλλά και της μάθησης των συμμαθητών/συμμαθητριών του (Πολυχρονοπούλου, 2017). Απόρροια αυτών, είναι να οδηγείται το άτομο στην περιθωριοποίηση, την ιδρυματοποίηση και τα ψυχιατρικά νοσοκομεία.

Αντίθετα, το κοινωνικό μοντέλο βρίσκεται στον αντίποδα του ιατρικού/ ατομικού μοντέλου, καθώς προσεγγίζει με τελείως διαφορετικό τρόπο την αναπηρία, καθώς τη διαχωρίζει από την ασθένεια. Η αναφορά της ασθένειας επικεντρώνεται στη δυσλειτουργία που επιφέρει στο άτομο, ενώ η αναπηρία θεωρείται κοινωνική κατασκευή (Σούλης, 2008). Σύμφωνα με αυτό, το σχολείο είναι αυτό που αποτυγχάνει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή/μαθήτριας και όχι οι μαθητές/μαθήτριες, λόγω της ιδιαιτερότητας τους. Για αυτό το σχολείο οφείλει να εστιάζει στις ικανότητες του κάθε ατόμου, να τις αξιοποιεί, να σχεδιάζει τις εξατομικευμένες λύσεις και να προωθεί ποιοτικότερη μάθηση για όλους.

Τα τελευταία όμως, χρόνια γίνεται λόγος για το πολυδιάστατο μοντέλο, το οποίο αποτελεί έναν συγκερασμό του ατομικού, το οποίο διαχειρίζεται την αναπηρία ως ζήτημα του ίδιο του ατόμου, και του κοινωνικού μοντέλου, που εστιάζει στις αδυναμίες της κοινωνίας να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες. Ουσιαστικά, το πολυδιάστατο μοντέλο προχωράει ένα βήμα παραπέρα και προτείνει πολιτικές, οι οποίες βασίζονται σε έναν πλουραλισμό μέτρων και εξατομικευμένες δράσεις για την μείωση του ρατσισμού και των διακρίσεων (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρία, 2009), αποφεύγοντας αποσπασματικές ή συγκυριακές δράσεις.

Συνεπώς, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω της ετερότητας των μαθητών/μαθητριών και επιδιώκει τον σχεδιασμό της κατάλληλης πολιτικής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και την ανάπτυξη του κατάλληλου κλίματος, κουλτούρας, και πρακτικών στη σχολική μονάδα (Booth & Ainscow, 2002), ώστε το γενικό σχολείο να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και διδασκαλίας. Γι' αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με τους Angelides, Stylianou & Gibbs (2006) η ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το «ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό» μεταφέρεται σταδιακά και όλο και περισσότερο, στον/στην εκπαιδευτικό του «γενικού σχολείου», με την υποστήριξη όμως, πάντοτε όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας.

## 1.2. Η αναγκαιότητα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Αναμφισβήτητα, στην εποχή της ύστερης μετανεωτερικότητας, με τις συνεχείς μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στο κοινωνικο-πολιτικό-οικονομικό περιβάλλον, τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας και τη διαμόρφωση μιας “νέας τάξης πραγμάτων”, αποτελεί επιτακτική ανάγκη σήμερα περισσότερο από ποτέ το σχολείο, το οποίο αποτελεί και μικρογραφία της κοινωνίας μας, να μετασχηματιστεί σ’ ένα ανοιχτό, ανταγωνιστικό και πρωτίστως αειφόρο σύστημα, με απώτερο σκοπό τη συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης, τη διασφάλιση της βιωσιμότητάς του και την επίτευξη ενός καλύτερου και πιο αειφόρου μέλλοντος.

Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και με το κάλεσμα του ΟΗΕ με την Ατζέντα 30 (Unesco, 2015), στην οποία υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα προώθησης της βιώσιμης ανάπτυξης σε διεθνές επίπεδο σε όλους τους τομείς. Πιο αναλυτικά, με τον 4ο Στόχο της Ατζέντας, που αφορά την εκπαίδευση, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα προώθησης ίσης και ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αναδεικνύοντας τον καταλυτικό ρόλο της εκπαίδευσης για την προώθησή της ελεύθερης, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης για όλους μέσα από το κοινό όραμα για Συμπερίληψη και κατά συνέπεια, για αναβάθμιση του βιοτικού επιπέδου των ανθρώπων στο παρόν και στο μέλλον.

Επιπλέον, η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ανταποκρίνεται στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, καθώς αναβαθμίζει την ποιότητα της παραγόμενης εκπαίδευσης και συνεπώς ενδυναμώνει τη διαδικασία ανάπτυξης των σχολικών μονάδων (Ainscow, 2005). Πέρα από αυτό, η διαμόρφωση συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, με στόχο την παροχή περισσότερων των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές οδηγεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικονομικά οφέλη (UNESCO, 2001b).

Επιπρόσθετα, η Συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί τη βέλτιστη πρακτική που ανταποκρίνεται και στους στόχους του Αειφόρου Σχολείου (*Sustainable School*). Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλει στην διαμόρφωση ενός μοντέλου καλής πρακτικής για τους μαθητές αλλά και την κοινωνία, προωθεί την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστήσει ικανούς τους μαθητές και τις μαθήτριες να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας και προωθεί την κοινωνική ευημερία. Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, παρατηρούμε ότι η συμπερίληψη σχετίζεται και με τους τρεις τομείς του Αειφόρου Σχολείου: τον παιδαγωγικό άξονα (Αναλυτικό Πρόγραμμα, κλίμα, εισαγωγή καινοτομιών κτλ.), τον κοινωνικό και

οργανωσιακό (ηγεσία, σχέσεις με την τοπική κοινωνία, τους γονείς κτλ.) και τον περιβαλλοντικό ( κτίρια, εξοπλισμός, αυλή κτλ.) (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας, 2012).

Συνεπώς, τα συμπεριληπτικά σχολεία καλούνται σήμερα να καλωσορίσουν τη διαφορετικότητα και να θεωρήσουν την ποικιλομορφία ως πηγή μάθησης και όχι ως πρόβλημα, καθώς μαθαίνει κανείς περισσότερα από ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από αυτόν, από ότι από τους όμοιούς του (Hargreaves & Fullan, 1998). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και μια πρόσφατη έρευνα των Szumski, Smogorzewska & Karwowski (2017), σύμφωνα με την οποία η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση συμβάλλει στην αναβάθμιση της συνολικής ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας και μάθησης, με αποτέλεσμα να επωφελείται το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού τη σχολικής κοινότητας. Ο Χρηστάκης (2006), προσθέτει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/μαθητριών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, οδηγεί στην ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών και των μαθητριών και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους, που συμβάλουν με τη σειρά τους μακροπρόθεσμα στην διαμόρφωση μιας κοινωνίας για όλους.

Επιπλέον, σύμφωνα με την UNESCO (1994), με χρήση οικονομικών όρων, τονίζει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ κόστους και απόδοσης του συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Και αυτό διότι η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση βελτιώνει την απόδοση της σχολικής μονάδας και αυξάνει τις πιθανότητες για βιωσιμότητα (Avery & Bergsteiner, 2011). Αυτό ισχύει στο μέτρο που η κατανομή των πόρων μετατοπιστεί από τη δαπάνη που γίνεται σήμερα για την ύπαρξη ειδικών σχολείων σε επενδύσεις για διαμόρφωση πιο συμπεριληπτικών και ευέλικτων σχολικών μονάδων (Parapetrou 2010), διαμορφώνοντας ολιγάριθμα τμήματα, προσλαμβάνοντας ειδικό βοηθητικό προσωπικό, επιμορφώνοντας το ήδη υπάρχον κτλ.

Για την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, η UNESCO (2009) παρέχει μια κατευθυντήρια γραμμή με τους τρεις θεμελιώδεις παράγοντες για την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: α) την ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες και αδυναμίες των μαθητών/μαθητριών, έτσι ώστε να μπορούν να επωφελούνται από τη διδασκαλία της τάξης β) την αλλαγή στάσης ως προς την ποικιλομορφία και την επίτευξη μιας δίκαιης και χωρίς διακρίσεις κοινωνίας και γ) τη δημιουργία και διατήρηση σχολείων που εκπαιδεύουν όλους, μαθητές και μαθήτριες και την

αποφυγή δημιουργίας ενός πολύπλοκου συστήματος που αυξάνει τις διακρίσεις (γενικό σχολείο, ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη κτλ).

Κάθε χώρα αν και υιοθετεί τις παραπάνω βασικές αρχές, εφαρμόζει το δικό της σύστημα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εξαιτίας των διαφοροποιήσεων σε προσωπικό αλλά και πόρους. Τα διαφορετικά αυτά εκπαιδευτικά συστήματα μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε σε τέσσερα μοντέλα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Norwich, 2000):

1. Μοντέλο της **«πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις»** (*Full Inclusion*)

Το μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις εστιάζει στη μεταφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους και την ισότιμη συμμετοχή, αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση στο περιβάλλον του σχολείου, χωρίς όμως να συνοδεύεται από θεσμικές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις ή παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

2. Μοντέλο **«συμμετοχής όλων των μαθητών/μαθητριών στην ίδια τάξη»** (*Focus on participating in the same place*)

Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει τη μεταφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το ειδικό σχολείο στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, με την προϋπόθεση να υπάρχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, προωθεί τις θεσμικές και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις, την συμβολή του ειδικού παιδαγωγού και την αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ικανότητες αλλά και ανάγκες του συνολικού μαθητικού πληθυσμού.

3. Μοντέλο **«έμφασης στις ατομικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού»** (*Focus on individual needs*)

Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει την σημασία της αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για την τοποθέτησή των μαθητών στο γενικό ή ειδικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, για τις πιο σοβαρές περιπτώσεις, υποστηρίζει τη βραχυχρόνια φοίτηση στο ειδικό σχολείο, καθώς θεωρεί την φοίτησή τους στο γενικό σχολείο ως εμπόδιο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο και των ίδιων αλλά και των συμμαθητών τους.

4. **«Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης»** (*Choice limited inclusion*)

Πρόκειται για το μοντέλο που αναγνωρίζει την *αναγκαιότητα φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις*, για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, όμως τονίζει ότι η φοίτηση σε γενικό σχολείο συμβάλλει στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποίηση αυτών των μαθητών/μαθητριών. Η απόφαση για την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου λαμβάνει υπόψη και τη γνώμη της οικογένειας.

Πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ αυτών και στην Ελλάδα, με διαφορετικό βέβαια σημείο εκκίνησης, φαίνεται να ανταποκρίνονται στην πρόκληση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Σούλης, 2008; Pijl, 2010; Αγγελίδης, 2011) προχωρώντας τόσο σε νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και θέματα χρηματοδότησης όσο και στην υλοποίηση πρακτικών, που υποστηρίζουν και επικροτούν την ποικιλομορφία μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Η αρχή για πιο συμπεριληπτικά σχολεία στην Ελλάδα έγινε το 2008 με την έκδοση του Νόμου 3699/2008, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες με αναπηρίες δύναται να φοιτούν στο γενικό σχολείο με τη στήριξη του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης ή του τμήματος ένταξης ή της ενισχυτικής διδασκαλίας. Για πιο σοβαρές περιπτώσεις, σύμφωνα με την ίδια νομοθεσία, προτείνεται η φοίτηση σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας ακόμα και στο σπίτι.

Σύμφωνα, όμως, με πρόσφατες έρευνες, τα ελληνικά σχολεία επικεντρώνονται αποκλειστικά στη βελτίωση της προσβασιμότητας των σχολικών κτιρίων, στον σχεδιασμό εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας και σε ορισμένες μετατροπές στην τάξη (Strogilos, Avramidis, Voulagka & Tragoulia, 2018). Επιπλέον, με την ίδρυση των *Τμημάτων Ένταξης* η εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιορίστηκε στην εκπαίδευσή τους σ' αυτά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται το πρόβλημα του στιγματισμού (Λαχανάς & Ευσταθίου, 2015). Ακόμη σύμφωνα με τους τελευταίους, πολλοί εκπαιδευτικοί στην σύνταξη της σχετικής παιδαγωγικής αξιολόγησης που πραγματοποιείται στα αρμόδια Κέντρα Εκπαιδευτικής και



Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), επιδιώκουν να περιγράψουν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, ως πολύ σοβαρές, ώστε ο μαθητής/μαθήτρια να παραπεμφθεί τελικά σε ειδικό σχολείο.

Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι τελευταίες εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις μπορεί να τονίζουν την αναγκαιότητά της αλλά δεν εγγυούνται την πρακτική εφαρμογή τους (ΝΝ. 4415/ΦΔΚ Α 159/06.09.2016). Επιπλέον, ανασταλτικό ρόλο διαδραματίζει τόσο η οικονομική κρίση όσο και ο ανεπαρκής αριθμός οργανωτικών δομών (Χρηστάκης, 2006). Μείζονος σημασίας είναι και η ευελιξία, αλλά ο βαθμός υιοθέτησης του οράματος της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Μαυροπάλιας, 2013) .

Με αυτό τον τρόπο όμως, αυτό εξασφαλίζεται απλώς η ένταξη των μαθητών/μαθητριών στο περιβάλλον του σχολείου δίχως να γίνεται προσπάθεια να γίνει ισότιμο μέλος αυτού (Fortier, 2016). Για το πέρασμα από αυτό το ενταξιακό στο συμπεριληπτικό μοντέλο απαιτείται η συνεχής προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος, η επιμόρφωση και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η προώθηση της συνεργασίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να είναι πιο ευέλικτοι (Snell & Broon, 2000). Στην αντίπερα όχθη, βρίσκονται οι ΗΠΑ, όπου η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση εφαρμόζεται εδώ και δεκαετίες, με αποτέλεσμα πάνω από το 80% των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν και υποστηρίζονται στο σχολείο της γειτονιάς τους (U.S. Department of Education, 2016).

Καταληκτικά, αποτελεί καθήκον υψίστης σημασίας η προώθηση του οράματος για τη δημιουργία ενός σχολείου για Όλους/Όλες. Στην προσπάθεια αυτή ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας κρίνεται ζωτικής σημασίας, καθώς είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη διαμόρφωση και μεταλαμπάδευση του οράματος για εξάλειψη του αποκλεισμού από τη μάθηση και τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Angelides, Antoniou & Charalambous, 2010; Waldron, McLeskey & Redd, 2011).

## **2. Ο ρόλος της βιώσιμης ηγεσίας στην προώθηση Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης**

Το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, έχει μια αποστολή και ένα σύνολο στόχων που δικαιολογούν την ύπαρξή και τη λειτουργία του (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Για την επίτευξη



όμως, των στόχων αυτών απαιτείται η διοίκηση των συντελεστών εκπαίδευσης, δηλαδή του ανθρώπινου δυναμικού, των υλικών μέσων, του χώρου και του χρόνου (Σαΐτης, 2014) να γίνεται από αποτελεσματικούς ηγέτες, δηλαδή ανθρώπους που διακρίνονται για την ικανότητά τους να επηρεάζουν τα άτομα μιας ομάδας, ώστε να συνεργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος (Robbins & Jundge, 2012).

Με τη μορφή ηγεσίας και τα πιστεύω και τις αξίες που υιοθετεί απέναντι στη Συμπεριληπτική φιλοσοφία (Theocharis, 2009), είναι σε θέση να δημιουργεί το όραμα για ένα βιώσιμο σχολείο που προωθεί τη Συμπερίληψη, να εμπνέει όλα τα μέλη εκπαιδευτικής κοινότητας και προχωρά σε βαθιές ανατροπές, που θα συμβάλλουν στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και διδασκαλίας για όλους τους μαθητές στο γενικό σχολείο μέσω από την εξέλιξη της σχολικής μονάδας. (Gous, Eloff, & Moen, 2014; McLeskey & Waldrom, 2015). Βασική προϋπόθεση για αυτό είναι να γίνει κατανοητό από το σύνολο των εμπλεκόμενων μελών η βαθιά κατανόηση της έννοιας της Συμπερίληψης (Miles & Signal, 2010).

Το ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι πώς ο σχολικός ηγέτης σε ένα περίπλοκο και ποικιλόμορφο εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό της νεωτερικής εποχής, δύναται να προωθήσει και να ενσωματώσει σύνθετες πρακτικές που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη και την ποιοτική και ισότιμη εκπαίδευση για όλους; Για να απαντήσουμε σε αυτό το πολυσύνθετο ερώτημα πρέπει να προσδιορίσουμε αρχικά την κατάλληλη μορφή ηγεσίας και έπειτα να εστιάσουμε σε επιτυχημένες ιδέες και συμπεριληπτικές πρακτικές.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η Συμπερίληψη είναι μια διαδικασία που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και προάγει την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση (Στασινός, 2016), αλλά και στην κοινωνία (Sosu, Mtika & Coluxxi-Gray, 2010), παρέχοντας αυξημένες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές (Στασινός, 2016). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση άπτεται της αειφόρου ανάπτυξης, διότι η ορθολογική διαχείριση των διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού που βασίζεται σε παναθρώπινες αξίες, ισοδυναμεί με την κατάλληλη αξιοποίηση των φυσικών, κοινωνικών και οικονομικών πόρων, με σκοπό να ενδυναμωθεί η διαδικασία ανάπτυξης των σχολείων (Ainscow, 2005).

Συνεπώς, χρειαζόμαστε ηγέτες που αμφισβητούν το κατεστημένο, είναι έτοιμοι/έτοιμες για αλλαγές και επιδιώκουν την ευημερία της τρέχουσας αλλά της

μελλοντικής γενιάς. Γι' αυτό το λόγο, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανταποκρίνονται όλο και περισσότερο στην πρόκληση αυτή και αναπτύσσουν προγράμματα, που διαμορφώνουν αιεφόρους ηγέτες, ικανούς/ικανές να αντιμετωπίζουν τις προσκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Shriberg & MacDonald, 2013), ώστε να μετασχηματιστούν τα σχολεία σε αιεφόρα συστήματα, που εξασφαλίζουν τη βιωσιμότητα των πρακτικών τους.

Η βιώσιμη ηγεσία (sustainable leadership) βρίσκεται στο επίκεντρο των σύγχρονων θεωριών στον κλάδο της εκπαίδευσης καθώς, σύμφωνα με τους Hargreaves & Fink (2003) η πλειοψηφία των διαδικασιών και των πρακτικών ηγεσίας που εφαρμόζονται μέχρι σήμερα οδηγεί κυρίως σε προσωρινές αλλαγές εστιασμένες σε συγκεκριμένους τομείς. Αντίθετα, σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς αν επιδιώκουμε διαρκείς και συστημικές βελτιώσεις, τότε πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση τόσο στη βιώσιμη ηγεσία όσο και τη διαδοχή τη ηγεσίας.

Επιπρόσθετα, η αιεφόρος ηγεσία εστιάζει στην προώθηση δυνατοτήτων στις γενιές αλλά κυρίως στις μελλοντικές γενιές για μια αξιοπρεπή ζωή (Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Hargreaves & Fink (2012), η αιεφόρος ηγεσία αναπτύσσει ή υιοθετεί και παράλληλα, διατηρεί καλές πρακτικές κοινής μάθησης, τις οποίες ενσωματώνει αμέσως στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και τη σχολική κουλτούρα (Levin & Fullan, 2008), ώστε τα οφέλη να έχουν διάρκεια.

Παράλληλα, βασίζεται, επίσης, στην έννοια της ηθικής ηγεσίας (Brown & Treviño, 2006 στο Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015) και ο ηγέτης οφείλει να αναστοχάζεται σε πανανθρώπινες αξίες και αρχές, όπως είναι αυτές της ευημερίας, της ισότητας, της δημοκρατίας και του σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών, με αποτέλεσμα να ενισχυθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι, για να λαμβάνουν αποφάσεις και να ενεργούν προς την κατεύθυνση της επίλυσης των μελλοντικών ζητημάτων (Hargreaves & Fink, 2012).

Πιο αναλυτικά, οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να ασπαστούν τις αρχές της αιεφόρου ανάπτυξης και να προωθήσουν βιώσιμους στόχους στην εκπαίδευση. Σε κάθε άλλη περίπτωση, η ώθηση προς τη μεταρρύθμιση δε θα διατηρηθεί και θα οδηγηθεί σε πρακτικές μη συνεκπαίδευσης (Drago-Severson, 2007; Fullan, 2007, Gravois, 2013; White, 2013; Rayner, 2007).

Οι στόχοι της αιεφόρου ανάπτυξης σύμφωνα με τη Φλογαίτη (1998) είναι:

1. Η ανάπτυξη γνώσεων που σχετίζονται με περιβαλλοντικά θέματα και θέματα βιωσιμότητας και τη βελτίωση του περιβαλλοντικού, πολιτιστικού, πολιτικού και κοινωνικού γραμματισμού.
2. Η ευαισθητοποίηση της πολυσυνθετότητας των θεμάτων αιεφόρου ανάπτυξης αλλά και της ατομικής και συλλογικής ευθύνης.
3. Η καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως αυτή του διαλόγου, της αξιοποίησης τεχνολογικών μέσων, συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων, διαγενεακής επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.
4. Η καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στον τρόπο ζωής, θετικής στάσης για την κοινότητα, ώστε να υιοθετήσουν την πεποίθηση ότι μπορούν συλλογικά να διαμορφώσουν το μέλλον.
5. Η ενθάρρυνση της συμμετοχής και της ανάληψης δράσης και καλλιέργεια της επιθυμίας για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο με αφετηρία την τοπική κοινότητα.

Σύμφωνα με την οπτική του Fullan (2004), η σύγχρονη κοινωνία πλέον είναι τόσο πολύπλοκη, που κάθε ηγέτης μόνος/μόνη δε μπορεί να είναι σε θέση να ελέγξει τα πάντα. Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι απαιτείται η διανομή της ηγεσίας αλλά η ανάπτυξη της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, δηλαδή τους/τις εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τις μαθήτριες, τους γονείς/κηδεμόνες, την κοινότητα ακόμα και στα ανώτερα και κατώτερα οργανωσιακά στρώματα (Hargreaves & Fink, 2012). Κατά συνέπεια, μέσα από την κατανεμημένη ηγεσία πραγματοποιείται η προετοιμασία των διαδόχων σχολικών ηγετών, μειώνεται ο κίνδυνος να είναι μεγάλες οι απώλειες κατά τη διαδικασία της διαδοχής του στην ευρύτερη σχολική κοινότητα και, κατ' επέκταση, εξασφαλίζεται η βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας.

Αναντίρρητα, οι σχολικές μονάδες σήμερα φαίνεται να αναγνωρίζουν και να εφαρμόζουν την αιεφόρο ανάπτυξη, εστιάζοντας κυρίως στην τεχνοκρατική οπτική του ζητήματος, εφαρμόζοντας κατά κύριο λόγο, περιβαλλοντικές δραστηριότητες. Παράλληλα, όμως, αγνοούν τις οπτικές της αιεφορίας που σχετίζονται με την παιδαγωγική αλλά και οικονομική και κοινωνική διάσταση της σχολικής μονάδας (Kuzich, 2011). Για τον λόγο αυτόν, καλούνται οι αιεφόροι ηγέτες να προωθήσουν την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, που

ενισχύει την απόδοση μιας επιχείρησης, εν προκειμένω του σχολείου, και τις προοπτικές της για επιβίωση (Avery & Bergsteiner, 2011).

### **2.1. Μοντέλα ηγεσίας για την προώθηση της Συμπεριληπτικής**

Πέρα όμως, από τη στρατηγική της βιώσιμης ηγεσίας, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο ηγέτης, καθώς σχετίζεται άμεσα με την συμπεριφορά του/της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία, υπάρχουν τρία βασικά στυλ διοίκησης- ηγεσίας, με κριτήριο το πώς δείχνει την εξουσία που έχει εξαιτίας της θέσης του αλλά και τον τρόπο που συμβάλλει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006), που αποτελούν το μέσο ή αλλιώς τη διαδικασία κατεύθυνσης κάθε οργανισμού. Έτσι, διαμορφώθηκαν τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας :

1) **Το αυταρχικό στυλ:** Βασικό σημείο εδώ είναι ότι οι υφιστάμενοι/ες, δηλαδή οι υφιστάμενοι/ες δεν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του/της τις αποφάσεις και καθορίζει τα καθήκοντά τους χωρίς να δίνει εξηγήσεις. Απλώς επιβάλλει την εξουσία που του παρέχει η θέση του/της.

2) **Το εξουσιοδοτικό στυλ:** Εδώ οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις με βάση προσωπικά κριτήρια, αφού ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του ή αδιαφορεί για θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα. Απόρροια αυτού είναι να αποπροσανατολίζεται ο οργανισμός.

3) **Το δημοκρατικό- συμμετοχικό στυλ:** Εδώ η λήψη αποφάσεων είτε γίνεται με συμμετοχικές-δημοκρατικές διαδικασίες είτε γίνεται από τον ηγέτη, αφού αναλογισθεί τις απόψεις των άλλων και τους συμβουλευτεί για ένα σοβαρό ζήτημα του οργανισμού. Την τελική απόφαση λαμβάνει ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος είναι και εξουσιοδοτημένος να λαμβάνει αποφάσεις για το σχολείο (Griffin, 2008).

Όπως είναι αναμενόμενο, το δημοκρατικό- συμμετοχικό στυλ έχει αποδειχθεί το πιο αποτελεσματικό και εξασφαλίζει κλίμα συνεργασίας, ικανοποίησης και πλουραλισμού απόψεων, απαραίτητο για την προώθηση της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από ωριμότητα (Σαϊτίης, 2014). Στο βαθμό

που αυτό αποτελεί βασικό σκοπό της παιδείας, ενισχύεται η άποψη ότι το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι το δημοκρατικό –συμμετοχικό.

Στο σημείο αυτό πέρα από το στυλ ηγεσίας έχουμε και εκπαιδευτικά μοντέλα ηγεσίας, με κριτήριο την σπουδαιότητα που αποδίδει ο ηγέτης στις ανθρώπινες σχέσεις και στην απόδοσή τους στην εργασία (Σαΐτης, 2014). Έτσι, έχουμε τέσσερα βασικά μοντέλα ηγεσίας:

**α) το τυπικό μοντέλο ηγεσίας (*typical management*)**

Πρόκειται για το μοντέλο που αντιμετωπίζει τους οργανισμούς ως ιεραρχικά συστήματα. Ο/Η διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου στηρίζεται στην χρήση της επίσημης θέσης που κατέχει για να επιβληθεί στους/στις συναδέλφους και να επιτύχει τους προσυμφωνημένους στόχους.

**β) το συναδελφικό μοντέλο ηγεσίας (*Affiliative style*)**

Το συναδελφικό μοντέλο ηγεσίας σε αντίθεση με το τυπικό μοντέλο εστιάζει όχι στην επιβολή αλλά στη συμμετοχή όλων εμπλεκομένων κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης σε κλίμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Συνεπώς, η ευθύνη των αποτελεσμάτων αποτελεί συλλογική κατασκευή και κατανέμεται στα μέλη του σχολείου (Σαΐτης, 2014).

**γ) το συναλλακτικό (ή διαπραγματευτικό) μοντέλο ηγεσίας (*transactional management*)**

Σύμφωνα με τον Harris (2005) η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στο δίπολο ηγέτης-ακόλουθοι και εστιάζει στην υλοποίηση καθηκόντων ή υπηρεσιών μέσα σε κλίμα συνεργασίας, που οδηγεί πάντα σε διάφορες ανταμοιβές. Προϋπόθεση αποτελεί να γνωρίζει εκ των προτέρων ο ηγέτης τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εργαζομένων και να τις συνδέει με τις ανταμοιβές, ώστε να αυξάνεται η προσπάθεια των εργαζομένων.α

**δ) το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας (*transformation management*)**

Πρόκειται για ένα καινούριο μοντέλο ηγεσίας, το οποίο υποστηρίζει ότι ο ηγέτης αλληλεπιδρά μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους ενθαρρύνει να συνεργαστούν στη βάση ενός κοινού οράματος, να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Σαΐτης, 2014).

Συνεπώς, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αναθεωρήσει σχετικά με την παραδοσιακή μορφή ηγεσίας, όπου καλείται να είναι ο βασικός υπεύθυνος στη λήψη αποφάσεων, ελέγχοντας και δίνοντας εντολές για όλα τα σχολικά ζητήματα. Είναι πολύ σημαντικό να παύσει να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία. Αντίθετα, πρέπει να μάθει να αφουγκράζεται συνεχώς το τοπικό συγκείμενο, να κατανοεί και να διερευνά σε βάθος τις σύνθετες καταστάσεις που επικρατούν στο σχολείο και μέσα από τις κατάλληλες πρακτικές να ενδυναμώνει κάθε μαθητή ξεχωριστά, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο την αποδοχή του από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Αγγελίδης, 2011).

Επιλέγοντας το κατάλληλο στυλ και μοντέλο ηγεσίας, ο ηγέτης θα καταφέρει να εμψυχήσει στα υπόλοιπα μέλη -διδάσκοντες, μαθητές και γονείς- το όραμα του για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και θα τους κινητοποιήσει (Φακουρέλη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2013), ώστε να προχωρήσει τις κατάλληλες πρακτικές και να οργανώσει και να συντονίσει τις καταστάσεις με επιδεξιότητα, να δημιουργήσει θετικές στάσεις και συμπεριφορές και να καθορίσει κοινούς στόχους (Σαΐτης, 2008).

## **2.2. Συμπεριληπτικές πρακτικές ενός βιώσιμου ηγέτη**

Το ίδιο θετικά αντανακλά και η προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών από τον ηγέτη. Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να επιλέγονται, να διορίζονται και να εκπαιδεύονται δεσμευόμενοι πάντα στις αρχές της Συμπεριληψης (Ainscow & Sandill, 2010). Μάλιστα σύμφωνα με τους Leithwood & Beatty (2008) κρίνεται απαραίτητο ο σχολικός ηγέτης να διακρίνεται απ' τη συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να αντιλαμβάνεται αμέσως την συναισθηματική κατάσταση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Παρακάτω, αναλύονται οι πρακτικές σχετικά με την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, που αφορούν την δράση του σχολικού ηγέτη ως προς την προετοιμασία/εκπαίδευσή του, τους υφισταμένους-εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της σχολικής μονάδας, τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Αυτές οι πρακτικές συμβάλλουν στον συμπεριληπτικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και μακροπρόθεσμα σε μια συμπεριληπτική και κατά συνέπεια βιώσιμη κοινωνία.

### **2.2.1. Πρακτικές ως προς την προετοιμασία/εκπαίδευση των σχολικών ηγετών**

Αναντίρρητα, πρώτο μέλημα κάθε ηγέτη είναι η εκπαίδευση σε θέματα Συμπερίληψης, καθώς ο βαθμός που το εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή/μαθήτριας ξεχωριστά, είναι αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησης του ηγέτη απέναντι στην Ειδική Αγωγή (Piauw & Ting, 2014). Γι' αυτό τα προγράμματα προετοιμασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των ηγετών οφείλουν να διαμορφώνουν ηγέτες που εκπαιδεύονται ουσιαστικά πάνω στις πρακτικές Συμπερίληψης, ώστε να προωθούν την πολυπόθητη κοινωνική δικαιοσύνη (Marshall & Oliva, 2006).

Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμα πιο επιτακτική, όταν τα πορίσματα ερευνών τονίζουν ότι οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων αλλά και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι/ες σε θέματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσω ίσων ευκαιριών μάθησης και διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες (DiPaola & Walther-Thomas, 2003, Pazez & Cole, 2013). Σύμφωνα με τον Seltzer (2011) αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή δεν εμπερικλείεται στα προγράμματα σπουδών που προετοιμάζουν τους ηγέτες.

Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν εξειδικευμένα θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, αλλά να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για βιώσιμα και συμπεριληπτικά σχολεία και να ενημερώνονται σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις (DiPaola & Walther-Thomas, 2003). Για τον λόγο αυτόν, τα προγράμματα προετοιμασίας βιώσιμων ηγετών πρέπει να προσεγγίζουν ολιστικά το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και να εστιάζουν στις βασικές πεποιθήσεις, γνώσεις, δεξιότητες και αναστοχαστικές συμπεριφορές (Goor, Schwenn & Boyer, 1997).

Παράλληλα, χρειάζεται ο σχολικός ηγέτης να συμμετέχει σε τακτά χρονικά διαστήματα σε επιμορφώσεις και σεμινάρια, ώστε να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να αναστοχάζεται συνεχώς κριτικά πάνω στις πρακτικές τους, με σκοπό τη βελτίωση τους μέσω της δια βίου εκπαίδευσης, καθώς η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αποτελεί μια ατέρμονη διαδικασία. Πάνω σ' αυτό, οι Titrek, Bayrakc & Nguluma (2017) υπογραμμίζουν την ανάγκη για αξιόπιστα και ποιοτικά προγράμματα επιμόρφωσης, διότι η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση μιας θετικής οπτικής απέναντι στη Συμπερίληψη.



Για τον προσδιορισμό των προαπαιτούμενων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων έχουν αναπτυχθεί Πρότυπα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΠΕΑ) για τη Συμπεριληπτική σχολική ηγεσία από επίσημους φορείς, όπως το Council for Exceptional Children (CEA) και το Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC). Πρόκειται ουσιαστικά για κριτήρια αξιολόγησης των προγραμμάτων προετοιμασίας και πιστοποίησης των συμπεριληπτικών σχολικών ηγετών. Τα κριτήρια αυτά είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων ερευνών σε πολυπληθή δείγματα εκπαιδευτικών (Council for Exceptional Children, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη και την άποψη ότι η Συμπερίληψη είναι ουσιαστικά «*μια προγραμματισμένη οργανωτική μεταρρύθμιση*» (Mayrowetz και Weinstein, 1999 σελ. 424) στα πλαίσια της βιώσιμης ανάπτυξης, που προωθείται από τον ΟΗΕ, οι Hargreaves και Fink (2003) και Fullan (2006) τονίζουν ότι για την προετοιμασία των σχολικών ηγετών για μια αειφόρο εκπαίδευση, απαιτείται οι σχολικές ηγέτες να αναθεωρήσουν για τον τρόπο ηγεσίας και να διαμορφώσουν μια νέα οπτική. Η νέα αυτή οπτική της ηγεσίας, δηλαδή της αειφορικής ηγεσίας, στηρίζεται σε επτά βασικές αρχές Hargreaves και Fink (2004), οι οποίες καθοδηγούν τους ηγέτες για τη διαμόρφωση ενός υψηλού επιπέδου μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές που θα μπορεί να βελτιώνεται συνεχώς με το πέρασμα των χρόνων, υλοποιώντας τους παραπάνω στόχους. Συνοπτικά, οι αρχές αυτές περιλαμβάνουν:

- 1) την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που συντελούν στη δια βίου μάθηση,
- 2) την μεταλαμπάδευση του οράματος για αειφόρα ανάπτυξη στον/στη διάδοχο σχολικό ηγέτη,
- 3) την παρακίνηση των υφισταμένων- εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε οργανωτικές και διοικητικές λειτουργίες,
- 4) την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους υφισταμένους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποφευχθεί πιθανή επαγγελματική εξουθένωση,
- 5) την αντίληψη μίμησης της στρατηγικής ηγεσίας που υιοθετήθηκε από έναν σχολικό ηγέτη από άλλους σχολικούς ηγέτες.
- 6) τον σχεδιασμό και την αξιοποίηση καινοτόμων δράσεων στη διδασκαλία και μάθηση και



7) την επικοινωνία του σχολικού ηγέτη τόσο με το μικροσύστημα, όσο και με το μακροσύστημα της σχολικής μονάδας.

Καταληκτικά, η αλλαγή της ίδιας του της στάσης απέναντι στις αρχές αλλά και τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την προώθηση όλων των συμπεριληπτικών πρακτικών. Από πολύ νωρίς, ο Riji (2010) είχε υπογραμμίσει ότι η επιτυχία οποιωνδήποτε προσπαθειών για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και τις δραστηριότητες των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μόνο υπερασπιζόμενοι το δημόσιο συμφέρον όλων των παιδιών, μέσα και έξω από την σχολική κοινότητά, τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση και καθυστερούν ή παρεμποδίζουν την κάλυψη των ΑΠ θα πάψουν να θεωρούνται εμπόδια και ανεπιθύμητα.

### **2.2.2. Πρακτικές ως προς το κλίμα του σχολείου**

Χωρίς αμφιβολία, καμιά προσπάθεια για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν δύναται να καρποφορήσει, αν πρώτα δεν έχει διαμορφωθεί ένα θετικό και συνάμα συνεργατικό κλίμα στην σχολική μονάδα (Πασιαρδή, 2004). Σταχυολογώντας την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία προέκυψε ότι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου αποτελεί το «κλειδί» για τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος και συμπεριληπτικής κουλτούρας καθώς και για την προώθηση ενός κοινού οράματος για Συμπερίληψη και προώθηση των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης στη σχολική μονάδα (Πασιαρδή, 2004; Αγγελίδου, 2011; Waldron Waldron, McLeskey & Redd, 2011; Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α; Meister, 2014).

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008) με την έννοια σχολικό κλίμα νοείται η προσωπικότητα ή αλλιώς η ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική, ουδέτερη, ανταγωνιστική κτλ) μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, είναι μια ομάδα εσωτερικών χαρακτηριστικών, που σχηματίζονται από τις κοινές αντιλήψεις των εμπλεκόμενων μελών, επηρεάζει τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά τους και γενικότερα την καθημερινή στάση των μελών της σχολικής μονάδας και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το σχολικό κλίμα είναι αυτά που κάνουν κάθε οργανισμό ξεχωριστό.

Για τη διαμόρφωση, λοιπόν, ενός σχολείου που διαπνέεται από τη φιλοσοφία της Συμπερίληψης και γενικότερα της βιωσιμότητας, απαιτούνται κάποιες ριζικές οργανωσιακές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές δεν επιβάλλονται εκ των άνω, αλλά ξεκινούν από κάτω (Παπαδημητρίου, 2010) και συγκεκριμένα από τον/την σχολικό ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των προσπαθειών, ώστε να υιοθετηθεί από κοινού το όραμα για την παροχή ίσως ευκαιριών μάθησης, οι κοινόι στόχοι και το σχέδιο δράσης για την υλοποίηση του (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000: 84). Σημαντικό βήμα πριν προχωρήσει σε άλλες δράσεις είναι η εξασφάλιση ότι το όραμα είναι ξεκάθαρο, κατανοητό και αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Επιπρόσθετα, ο σχολικός ηγέτης με την προσωπικότητά του/της, τη συμπεριφορά του/της, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις στάσεις και το παράδειγμά του/της διαμορφώνει την ίδια την ταυτότητα, και συνεπώς την κουλτούρα, της σχολικής κοινότητας (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008) σχολική κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που στηρίζεται στις αξίες, στους κανόνες, στις συμπεριφορές και τις παραδοχές, που χαρακτηρίζουν όλα τα μέλη και διαμορφώνουν μια μοναδική ταυτότητα.

Διαμορφώνοντας μια συμπεριληπτική κουλτούρα, δύναται να επηρεάζει και εμπνέει τα υπόλοιπα μέλη, ώστε να εργαστούν πρόθυμα απέναντι στην κοινωνικο-οικονομική ανισότητα και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και γενικότερα της ζωής (Jean-Louis, 2004). Με άλλα λόγια η πιο μεγάλη πρόκληση για έναν/μία διευθυντή-ηγέτη στο σχολείο είναι να καλλιεργήσει μια σταθερή οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα, που συμβάλει στη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνεχή πρόοδο και βελτίωση της μάθησης (Alger, 2008).

Παράλληλα όλες οι αποφάσεις και οι πρωτοβουλίες του/της για την χάραξη της πολιτικής και των καθημερινών πρακτικών, οφείλει να λαμβάνονται με βάση αιεφόρες αξίες, όπως είναι η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η αξιοκρατία, η εμπιστοσύνη, η εντιμότητα, η συνεργατική κουλτούρα (Αγγελίδου, 2011). Επιπλέον, η αίσθηση της συμμετοχής σε μια κοινότητα αποτελεί ένα κρίσιμο θεμέλιο για την εμπάθυνση και τη διατήρηση των πολυπόθητων αλλαγών και βελτιώσεων, που είναι πολύ σημαντικό για την βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών μονάδων.

Με αφετηρία τη θέση αυτή, θα πρέπει να εστιάσει στην οργάνωση μιας δημοκρατικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας, στο πλαίσιο της οποίας θα δραστηριοποιούνται τα μέλη για την πραγμάτωση του οράματος. Μέσα από το ομαδικό πνεύμα, την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διδασκαλία και την από κοινού λήψη αποφάσεων, καλλιεργείται η αίσθηση ότι κάθε μέλος είναι πολύτιμο, αυξάνεται η δέσμευση απέναντι στην υλοποίηση του στόχου ενώ ταυτόχρονα, αναπτύσσεται η αίσθηση της συλλογικής ευθύνης (McCarley, Peters & Decman, 2014; McLeskey & Waldron, 2015). Έτσι διαμορφώνεται μια ποικιλόμορφη κοινότητα κοινής μάθησης και ανάπτυξης, που βασίζεται στο τρίπτυχο ασφάλεια-αποδοχή-συνεργασία και επιζητά την διασταύρωση καλών ιδεών και επιτυχημένων πρακτικών Hargreaves & Fink (2003).

Επίσης, αποτελεί μεγάλη ευθύνη του σχολικού ηγέτη η σωστή διαχείριση των σχέσεων του με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να αισθάνονται όλα τα μέλη άνετα, να εκφράζουν τις απόψεις και τις ιδέες τους για βελτιώσεις και παράλληλα, να προωθείται η καθοδική, ανοδική και οριζόντια ανταλλαγή πληροφοριών (McCarley, Peters & Decman, 2014). Το μυστικό για την επίτευξη αυτών, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014), η επικοινωνία θα πρέπει να στηρίζεται στην αμοιβαία κατανόηση. Σε μια τέτοια περίπτωση, ο ίδιος συγγραφέας συμπληρώνει ότι απαιτείται: 1) ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία, 2) ειλικρινής ακρόαση, 3) ενσυναίσθηση, 4) αποδοχή και σεβασμός στη διαφορετικότητα, 5) εμπιστοσύνη, 6) εστίαση στα θετικά στοιχεία και 7) αναγνώριση των καλών πρακτικών μέσα από την επιβράβευση.

Κατά συνέπεια, είναι ανάγκη ο σχολικός ηγέτης οφείλει να προωθεί τα κατάλληλα επικοινωνιακά δίκτυα εντός και εκτός της σχολικής μονάδα (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012α: 236) για την διαμόρφωση ενός θετικού και ευνοϊκού κλίματος ο σχολικός ηγέτης οφείλει να επενδύει στην επικοινωνία με τα εμπλεκόμενα μέλη, είτε πρόκειται για τυπική είτε για άτυπη επικοινωνία. Η επικοινωνία αυτή αναφέρεται στην: α) Επικοινωνία και συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς β) Επικοινωνία του διευθυντή του σχολείου με τους μαθητές γ) Επικοινωνία και συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους γονείς.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι ο συμπεριληπτικός ηγέτης οφείλει να διαχειρίζεται κατάλληλα και τις συγκρούσεις που ενδέχεται να προκύψουν μεταξύ των

υφισταμένων του, εξαιτίας των εμποδίων που μπορεί αν εμφανιστούν. Για την ομαλή προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να κάνει κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας να νιώθει ξεχωριστό για τις μοναδικές δεξιότητες και ικανότητες που μπορεί να διακρίνεται αλλά και απαραίτητο για την υλοποίηση των στόχων για προώθηση της συμπεριληπτικού οράματος. Έτσι, σύμφωνα με τον Hollander ( 2012, σελ. 3) η επιτυχημένη ηγεσία προσδιορίζεται από το «να κάνουμε πράγματα με τους ανθρώπους και όχι για τους ανθρώπους».

Συνεπώς, η δράση του ηγέτη κα η διαμόρφωση θετικού και ευχάριστου κλίματος αποτελούν κύρια συστατικά για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (McCarley, Peters and Decman, 2014). Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμιστεί ότι όλα τα παραπάνω βρίσκονται σε συνάρτηση με την ωριμότητα των υφισταμένων τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει οι υφιστάμενοι/ες να διακρίνονται για την υψηλή ωριμότητάς τους, ώστε να επιδιώκουν τη συνεργασία, να αισθάνονται υπεύθυνοι για το έργο τους και να σέβονται και να αποδέχονται τον ηγέτη τους (Σαϊτής, 2014). Το θέμα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των υφισταμένων του αναλύεται παρακάτω.

### **2.2.3. Πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς**

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) κάθε οργανισμός λειτουργεί πιο αποδοτικά, όταν τα μέλη του διακρίνονται από υψηλή ωριμότητα και ο ηγέτης ασκεί το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας. Την ευθύνη για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας του την έχει ο σχολικός ηγέτης (Σαϊτής, 2014). Για την επίτευξη αυτού του στόχου, το επίκεντρο ενδιαφέροντος του σχολικού ηγέτη στρέφεται προς τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες έρχονται αντιμέτωποι με τα εμπόδια που παρεμποδίζουν την προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.

Πιο συγκεκριμένα, η σχολική ηγεσία είναι υπεύθυνη για την διαμόρφωση ενός διανοητικά προκλητικού περιβάλλοντος, όπου ο ίδιος/η ίδια αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους/τις υφισταμένους του/της και ασκεί θετική επιρροή. Με το παράδειγμα του δύναται να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και παράλληλα να καλλιεργήσει υψηλές προσδοκίες για επαγγελματική εξέλιξη των υφισταμένων του, με σκοπό την προώθηση της χειραφετικής μάθησης, που στοχεύει σε έναν κοινωνικό

μετασχηματισμό σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική (Grundy, 2003), υπερπηδώντας τους φραγμούς που παρεμποδίζουν τις δράσεις για μετασχηματισμό. Σημαντικά εργαλεία είναι η τήρηση των υποσχέσεων του, η παροχή ελευθερία που εμπνέει εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους και συνεχής συναισθηματική υποστήριξη.

Όταν όμως, οι υφιστάμενοι/υφιστάμενες δεν βρίσκονται σε ετοιμότητα ανταπόκρισης στο κάλεσμα του ηγέτη ή αλλιώς δεν διακρίνονται από υψηλή ωριμότητα, τότε καλείται ο σχολικός ηγέτης να αναλάβει την επαγγελματική εξέλιξη τους, μέσω της παρακίνησης, της σωστής καθοδήγησης και την εκπαίδευσης (Σαϊτής, 2014). Ο ηγέτης θα πρέπει να προγραμματίζει το χρόνο και να παρέχει κοινές ευκαιρίες συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα Συμπερίληψης, συμμετέχοντας σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (*professional learning communities*) (Σούλης, 2013), ώστε να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική και να αισθανθούν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Με αυτό τον τρόπο αυξάνονται οι πιθανότητες για βιώσιμη σχολική αλλαγή (Waldron, McLeskey & Redd, 2011).

Παράλληλα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενδέχεται να γίνει και μέσα στη ίδια τη σχολική μονάδα, μέσω της συμμετοχής τους σε δίκτυα συνεργασίας (*networkings*) (Παρασκευόπουλος, 2004; Αγγελίδης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, το διευθυντικό στέλεχος οφείλει να αναγνωρίζει και να αναδεικνύει τις δεξιότητες κάθε εκπαιδευτικού, να τους ενθαρρύνει να αναλάβει πρωτοβουλίες σύμφωνα με τις δεξιότητες αλλά και τα ενδιαφέροντά τους και να δημιουργεί κοινότητες πρακτικής ή μικρά δίκτυα συνεργασίας, με σκοπό να αναδειχθούν πετυχημένες πρακτικές και εργαλεία Συμπερίληψης στο σχολείο.

Στα δίκτυα αυτά υπάρχει ένας ηγέτης και έτσι η ηγεσία κατανέμεται στους υφισταμένους. Σε περίπτωση που υπάρχει κάποιο πρόβλημα, δεν απευθύνονται σε ακαδημαϊκούς αλλά μέσα από την εκπαιδευτική κοινότητα επιδιώκουν να αναλύσουν τις πρακτικές, να αναστοχαστούν και να διαμοιράσουν τη νέα γνώση σε άλλους/ες συναδέλφους, με απώτερο σκοπό την εξέλιξη όλων των εκπαιδευτικών. Βέβαια, για την αποφυγή των συγκρούσεων κρίνεται απαραίτητος ο ρόλος ενός κριτικού φίλου (*critical friend*). Αυτά τα δίκτυα συνεργασίας μπορούν να επεκταθούν και να ενωθούν με άλλα δίκτυα από άλλες σχολικές μονάδες.

Η πρακτική αυτή είναι πολύ σημαντική, γιατί αξιοποιείται η κατανεμημένη ή αλλιώς συμμετοχική ηγεσία, η οποία συμβάλει στην επίτευξη βελτίωσης και αλλαγής του οργανισμού (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2007). Κάθε εκπαιδευτικός δύναται να αναλάβει ηγετική θέση και με τη σειρά του να ενθαρρύνει τους/τις υπόλοιπους/ες συναδέλφους τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα άτομα που αναλαμβάνουν και ασκούν ανεπίσημη ηγεσία είναι πιο εύκολο να γίνουν αποδεκτά από τους/τις συναδέλφους τους παρά τα άτομα που ασκούν επίσημη ηγεσία (Wasley, 1991).

Παράλληλα, μέσα από την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων αυξάνεται η δέσμευση απέναντι στους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης και συμβάλει στην ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Για τον λόγο αυτόν ο OECD (2008b) προτείνει την ενθάρρυνση της κατανομής ηγεσίας σε ομάδες και άτομα, την επιμόρφωση των ομάδων και των ατόμων στην άσκηση ηγεσίας και την αναγνώριση και επιβράβευση όσων εμπλέκονται στην άσκηση ηγεσίας.

Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003) η ποιοτικότερη μάθηση είναι αποτέλεσμα της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών/μαθητριών. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond (2009) όταν αξιοποιείται μια μεγάλη ποικιλία διδακτικών μεθόδων και υποστηρικτικών πρακτικών, ενδέχεται η παραγόμενη μάθηση να ανταποκρίνεται τόσο στον στόχο για ίσες ευκαιρίες μάθησης όσο και στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποδόσεων. Γι' αυτό εξίσου σημαντική πρακτική του σχολικού ηγέτη είναι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών για ουσιαστική διαφοροποίηση ως προς την προετοιμασία, τροποποίηση του περιεχομένου και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας και εισαγωγή καινοτομιών, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/μαθήτριας ξεχωριστά (Γεωργίου, Αγγελίδης & Κυριάκου, 2009; Στασινός, 2016).

Όταν μιλάμε για ποικιλία διδακτικών μεθόδων εννοούμε την ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, η ανακαλυπτική μάθηση και οι βιωματικές δραστηριότητες (Μπακιρτζή, 2018). Επίσης, σημαντικό εργαλείο σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011) είναι η ανάπτυξη ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, βασισμένες σε προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών ή στα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών, η δημιουργία διαβαθμισμένων ασκήσεων, δηλαδή από απλές σταδιακά σε πιο σύνθετες ερωτήσεις και η παροχή κινήτρων συμμετοχής όλων των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό κάθε μαθητής/μαθήτρια αισθάνεται άνετα και κινητοποιείται να συμμετέχει στο μέγιστο βαθμό που δύναται.

Ας σημειωθεί ακόμη ότι η συμβολή του σχολικού ηγέτη στη ανάπτυξη εξειδικευμένων προγραμμάτων είναι υψίστης σημασίας. Κρίνεται απαραίτητη η συμβολή του/της στην δημιουργία μιας επιστημονικής ομάδας, εντός της σχολικής μονάδας, για τη διεπιστημονική σύνταξη και εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός από αυτό πρέπει να συμμετέχει και στον επανασχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος, ενσωματώνοντας πρακτικές που προκύπτουν από τα δίκτυα συνεργασίας, που αναφέρθηκαν προηγουμένως, αλλά και από την επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες, με σκοπό την κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/μαθητριών (Mitchell, 2015).

Επίσης, θα πρέπει ο ηγέτης να συμμετέχει και στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/μαθητριών που για κάποιο λόγο περιθωριοποιούνται και την κοινωνική ένταξη και αλληλεπίδραση τους (Γουδήρας, 2013). Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν την συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς/κηδεμόνες, μαθητές/μαθήτριες και εξειδικευμένο προσωπικό (Theoharis, Causton & Woodfield, 2015)

Ακόμη, στην κατεύθυνση παροχής ποιοτικότερης μάθησης και εξάλειψης των φραγμών που παρεμποδίζουν τη μάθηση, το διευθυντικό στέλεχος είναι υπεύθυνο για τη βελτίωση του σχολικού εξοπλισμού (υποστηρικτική τεχνολογία, γραφικά υλικά, εξειδικευμένα εγχειρίδια, σύγχρονα οπτικο-ακουστικά υλικά κτλ) και των κτιριακών εγκαταστάσεων, διότι δεν υπάρχει μια σταθερή πολιτική που να τα ρυθμίζει (Σαϊτίης, 2014). Μάλιστα, σύμφωνα με τους (Bickel & Bickel, 1986) οι εκπαιδευτικοί που έχουν πρόσβαση σε διάφορους πόρους και υλικά είναι πιο πιθανό να τροποποιήσουν το τρόπο διδασκαλίας για να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο σχολικός ηγέτης αφότου εξασφαλίσει τον απαραίτητο εξοπλισμό, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, οφείλει να συνδράμει στην οργάνωση και διαρρύθμιση του χώρου και του εξοπλισμού προσαρμόζοντας τα μέσα με κατάλληλο τρόπο. Έτσι θα προσφέρει την ελεύθερη πρόσβαση, κίνηση και προστασία της μαθητικής κοινότητας στο σύνολό της (Fraser & Shields, 2010), σ' όλη την έκταση της σχολικής μονάδας, εντός και εκτός της σχολικής τάξης, ώστε να μην εξαρτώνται από το ειδικό βοηθητικό προσωπικό.



Τέλος, μια ακόμα πρακτική αποτελεί η παρότρυνση των εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από τα αυστηρά πλαίσια του σχολείου και να αξιοποιήσουν τα Άτυπα Περιβάλλοντα Μάθησης (ΑΤΠ), διότι η μάθηση προκύπτει καθημερινά σε κάθε περιβάλλον. Ανάμεσα στα ΑΤΠ συγκαταλέγονται το πάρκο της γειτονιάς, ο ζωολογικός κήπος ή το ενυδρείο. Σύμφωνα με τους Αγγελίδης και Αβρααμίδου (2011) μέσα από τα ΑΤΠ, οι μαθητές/μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες συγκεκριμένες με το διδακτικό αντικείμενο του μαθήματος, προσαρμοσμένες όμως στα δικά τους ενδιαφέροντα και τις ανάγκες, να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από βιωματικές διαδικασίες και πολλές φορές να γίνουν οι ίδιοι δάσκαλοι, όταν βρίσκονται σε χώρο γνώριμο για αυτούς. Συνεπώς, ο συνδυασμός της διδασκαλίας με τα ΑΤΠ συμβάλλει στην αλληλεπίδραση και στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011).

#### **2.2.4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές**

Προχωρώντας, δεν θα μπορούσε να γίνεται λόγος για άρση των εμποδίων που παρεμποδίζουν την συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνία γενικότερα, χωρίς ο σχολικός ηγέτης να εισακούσει τις «φωνές» των μαθητών/μαθητριών, που για κάποιο λόγο περιθωριοποιούνται (Messiou & Hope, 2015) και να επενδύσει σε μια εποικοδομητική σχέση μαζί τους.

Ένας αποτελεσματικός ηγέτης όχι απλά επιτρέπει αλλά παροτρύνει την εγγραφή των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011) το διευθυντικό στέλεχος δεν πρέπει να μένει κλεισμένο στο γραφείο του, απορροφημένο μόνο με διοικητικές και γραφειοκρατικές υποθέσεις, αλλά να βγαίνει στο προαύλιο, να συναναστρέφονται με τα παιδιά και να συνομιλεί μαζί τους, ώστε να επιταχύνεται ο εντοπισμός των μαθητών/μαθητριών που για κάποιο λόγο περιθωριοποιούνται και να παρεμβαίνει όταν είναι απαραίτητο (Σάββα & Αγγελίδης, 2011). Πρόκειται για μια συνεχή προσπάθεια, διότι η διερεύνηση των διαφορετικών αναγκών και ικανοτήτων του μαθητικού δυναμικού δεν είναι καθόλου εύκολη διαδικασία.

Ο εντοπισμός των μαθητών/μαθητριών που περιθωριοποιούνται πρέπει να εστιάζει και στον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών/μαθητριών. Πολλές φορές η ομάδα αυτή είναι δύσκολο να ανιχνευτεί και αυτό ελλοχεύει πολλούς κινδύνους αποκλεισμού και



περιθωριοποίησης. Σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα οι χαρισματικοί/ες μαθητές/μαθήτριες συχνά εκδηλώνουν έντονα την αδιαφορία τους για την εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να στιγματίζονται ως “τεμπέληδες” (Mendoza, 2006). Συνεπώς, πρέπει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στις «κρυφές φωνές» των μαθητών, όπως για παράδειγμα τις ζωγραφιές τους (Μιχαηλίδου & Αγγελίδης, 2012), οι οποίες συμβάλλουν στην βελτίωση των εκπαιδευτικών μονάδων, της μάθησης και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Messiou & Hope, 2015).

Αφού εντοπίσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες που περιθωριοποιούνται, οφείλει να εισακούσει προσεκτικά τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς κάθε μαθητή/μαθήτριας ξεχωριστά και να προχωράει στη λήψη στρατηγικών αποφάσεων για την επίλυσή τους. Για την επιτυχία αυτού απαιτείται η διαμόρφωση ενός θετικού και δημοκρατικού κλίματος που προωθεί το ειλικρινή διάλογο και την αίσθηση του ανήκειν αλλά και την ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, ώστε να προωθείται η κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη τους (Boutot & Bryant, 2005).

Επιπρόσθετα, πέρα από τον εντοπισμό και την ειλικρινή ακρόαση των μαθητών/μαθητριών, προτείνεται να αξιοποιούνται οι απόψεις, τα συναισθήματά τους και οι εμπειρίες όλων των μαθητών/μαθητριών της σχολικής κοινότητας, αλλά κυρίως εκείνων που περιθωριοποιούνται, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που τους/τις αφορά (Μέσσιου, 2004). Μάλιστα, ο Σαλβαράς (2011) προχωράει τη σκέψη ένα βήμα παρακάτω και τονίζει ότι δεν δύναται διδασκαλία χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επιπλέον, σύμφωνα με Messiou & Ainscow (2015), ο μοναδικός τρόπος μάθησης κάθε μαθητή, αποτελεί ουσιαστικά ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επιστρέφει στα αυτιά των εκπαιδευτικών, παροτρύνοντας τους να αναθεωρήσουν, να πειραματιστούν και να καινοτομήσουν αξιοποιώντας νέες μεθόδους διδασκαλίας. Κι αυτό διότι τα δεδομένα που λαμβάνονται από αυτούς τους μαθητές καταλυτικό ρόλο στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τη βιώσιμη πρόσβασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### 2.2..5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα

Ανάμεσα στα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη, για την εγκαθίδρυση της φιλοσοφίας και της πρακτικής της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι και το χτίσιμο γέφυρας επικοινωνίας με τους γονείς και την κοινότητα και εν συνεχεία η μεταλαμπάδευση του οράματος για Συμπερίληψη και στην ευρύτερη κοινότητα (Miles & Singal, 2010). Άλλωστε η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση της σχολικής κοινότητας με το κοινωνικό υπερούστημα αποτελεί σημαντικό κριτήριο της αποτελεσματικότητας του σχολείου ( Σαΐτης, 2002).

Συνεπώς, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς (Γεωργίου, Αγγελίδης & Κυριάκου, 2009) αλλά και με την κοινότητα (Ματσαγγούρας, 2008; Αγγελίδης, Αντωνίου & Χαραλάμπους, 2009; Billingsley, McLeskey & Crockett, 2014). Πιο αναλυτικά, ο ηγέτης οφείλει να διασφαλίζει θετικές σχέσεις με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (π.χ. διευθυντές/διευθύντριες, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινότητα), να επιδιώκει ουσιαστική εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας, τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στις δραστηριότητες του σχολείου (Horrey & Mcleskey, 2013) με απώτερο σκοπό να προκύψει μια αμοιβαία συνεργασία (*bottom-up approach* και *top-down approach*).

Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια είναι η συνεργασία και η καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Με την πρωτοβουλία του/της διευθυντή/διευθύντριας και την καθοδήγηση του σχολικού συμβούλου είναι δυνατό να ληφθούν οι κατάλληλες, νομικά και ηθικά αποφάσεις, να δοθούν οι σωστές οδηγίες καθοδήγησης για την ομαλή και αποδοτική συνεργασία με τους γονείς, να διαχειριστούν κατάλληλες συγκρουσιακές καταστάσεις, να αξιοποιηθούν καινοτόμες δράσεις να αναπτυχθούν στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων προκαταλήψεων και διακρίσεων και να αναπτύσσονται διασχολικές συνεργασίες, για την ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό, ότι θα πρέπει το σχολείο οφείλει να αφουγκράζεται τις ανησυχίες και τα προβλήματα τόσο των γονέων όσο και των μαθητών/μαθητριών και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις απόψεις τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, έτσι ώστε να προκύψουν αποτελεσματικά μέτρα επίλυσης των προβλημάτων (Beveridge, 2005). Γι' αυτό η σχολική ηγεσία οφείλει να προσεγγίζει τους γονείς περιθωριοποιημένων μαθητών/μαθητριών και να αναλάβει την οργάνωση συμβουλευτικών συναντήσεων μαζί τους. Εκεί θα έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται

για τα προγράμματα σπουδών, την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των παιδιών τους και τις σχολικές δραστηριότητες και παράλληλα, να επισημαίνουν τυχόν προβλήματα και ανησυχίες τους.

Επίσης, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες εντός του σχολικού χώρου (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Για παράδειγμα, τους προτρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό των εξατομικευμένων προγραμμάτων, τους προσκαλεί σε επιμορφωτικές ημερίδες, σε γιορτές, εκδηλώσεις, τους ορίζει ως συνοδούς σε σχολικές εκδρομές και επισκέψεις, ως παρατηρητές στην τάξη και ως άτυπους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν διδακτικά αντικείμενα που κατέχουν, ακόμα και οικοκυρικά (Αγγελίδης, 2011).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι βασική προϋπόθεση για να επιτευχθούν όλα αυτά θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής, ιδίως όσων τα παιδιά παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για κάποιο λόγο περιθωριοποιούνται, για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, επιλύοντας τους θέματα με παιδαγωγικές και κοινωνικές προεκτάσεις στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης και κατ' επέκταση της αειφόρου ανάπτυξης. Μάλιστα, σύμφωνα με την Τσιμπιδάκη (2007) οφείλουν να είναι πολύ καλά προετοιμασμένοι για την επικοινωνία τους και με τον Dale (2000) να ακούν προσεκτικά τις αντιλήψεις και τις προτάσεις των γονέων αξιοποιώντας την πολυπόθητη ενσυναίσθηση.

Ως ένα ανοιχτό σύστημα το σχολείο, καλείται, λοιπόν, να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας, και να προωθεί μέσα σε κλίμα σεβασμού και συνεργασίας, τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένης και της τοπικής κοινωνίας, και την καλλιέργεια αξιών, με σκοπό την ακαδημαϊκή, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και πολιτισμική ευημερία των μαθητών (Μπακιρτζής, 2018). Σε ένα τέτοιο κλίμα συνεργασίας, το διευθυντικό στέλεχος προτρέπει τους γονείς, όπως επίσης τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων αλλά και την τοπική κοινότητα και τους φορείς που σχετίζονται με την υγεία ή ανεξάρτητων φορέων (π.χ. την τοπική αυτοδιοίκηση) να οργανώνουν από κοινού αλλά και να συμμετέχουν σε συμπεριληπτικές δράσεις, όπως είναι η τοποθέτηση βοηθητικής ράμπας, η ευαισθητοποίηση σε θέματα ρατσισμού ή η οργάνωση σχολείων γονέων

Συνεπώς, ο σχολικός ηγέτης έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει μια μεγάλη ποικιλία πρακτικών που ενδέχεται να εφαρμόσει στη βάση της συμπεριληπτικής κουλτούρας (Booth & Ainscow, 2002). Πρακτικές που εκλαμβάνονται όχι ως η “μαγική συνταγή” αλλά από την οπτική της κοινωνικής μάθησης εντός της εκπαιδευτικής μονάδας (Ainscow, 1999) και μέσα από την προσαρμογή της τελευταίας στις συνθήκες του εκάστοτε σχολείου, στην ωριμότητα των υφισταμένων του και την ευαισθητοποίηση της κοινότητας. Άλλωστε, όπως σημειώνουν και οι Hargreaves & Fink (2003) η τυποποίηση είναι ο εχθρός της βιωσιμότητας. Πολύ συχνά, όμως, οι προσπάθειες για Συμπερίληψη συναντούν εμπόδια.

### **2.3. Εμπόδια Συμπερίληψης**

Αν και σε επίπεδο πολιτικής ρητορικής υποστηρίζεται τόσο ο πλουραλισμός στην εκπαίδευση (Gropas & Triandafyllidou, 2011) όσο και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες για συμμετοχή στην εκπαίδευση και στην κοινωνία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012), σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής η συμπεριληπτική εκπαίδευση συναντά ακόμα και σήμερα πολλά εμπόδια (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, & Υφαντή, 2013).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονίσουμε ότι για την διασφάλιση της συμπεριληπτικής κουλτούρας απαιτείται ένας καλός ηγέτης και όχι ένας αξιόλογος διευθυντής/μια αξιόλογη διευθύντρια. Μόνο ένας ηγέτης πέρα από την εξουσία της θέσης του, καταφέρνει να εμπνέει, να ασκεί επιρροή στους υφισταμένους και να κερδίζει τη θεληματική και πρόθυμη συνεργασία και συμμετοχή τους, ώστε να επιτυγχάνεται το βέλτιστο αποτέλεσμα (Σαΐτης, 2014). Ο Καραμητόπουλος (2015) συμπληρώνει ότι η πραγματικότητα θέλει τα διευθυντικά εκπαιδευτικά στελέχη να περιορίζονται στην αποσπασματική εφαρμογή νομοθετικών παρεμβάσεων χωρίς την ύπαρξη οράματος για το μέλλον.

Επιπρόσθετα, οι εξειδικευμένες γνώσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση των παιδιών που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών στέκονται εμπόδιο. Αποτελεί κοινή αποδοχή ότι στα εκπαιδευτικά ιδρύματα οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί δεν μαθαίνουν και δεν καταρτίζονται κατάλληλα πάνω στη νέα αυτή φιλοσοφία. Σε συνδυασμό με το άγχος που τους προκαλεί η άγνοια διατηρούν επιφυλακτική ή και αρνητική στάση απέναντι σε οποιαδήποτε πρακτική Συμπερίληψης.

Συνεπώς, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί κρίνονται ως ανώριμοι, ώστε να συνεργαστούν και να αναλάβουν ευθύνες.

Παραπάνω για την εκπαίδευση των σχολικών ηγετών έγινε αναφορά ότι έχουν αναπτυχθεί από επίσημους φορείς του εξωτερικού Πρότυπα Επαγγελματικής Ανάπτυξης σχολικών ηγετών, που περιλαμβάνουν κριτήρια αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών που αφορούν τους σχολικούς ηγέτες. Παρ' όλα αυτά, δεν αξιοποιούνται από τα Πανεπιστήμια ή τα προγράμματα προετοιμασίας σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης και κατά συνέπεια διαιωνίζεται το πρόβλημα της ελλιπούς επιμόρφωσης (Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασίδης 2005) ; Αγγελίδης Νικολάου & Κλεάνθους 2005).

Επιπρόσθετα, η έμφαση που δίνεται στο ατομικό/ιατρικό μοντέλο αποτελεί σημαντικό φραγμό, καθώς ακόμα πολλά διευθυντικά στελέχη θεωρούν ότι το πρόβλημα είναι τον μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος, να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες. Έτσι, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των σχολικών ηγετών σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι πιθανόν να επηρεάζουν και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασίδης, 2005; Αγγελίδης Νικολάου & Κλεάνθους, 2005).

Σύμφωνα με την συγγραφέα Ζώνιου – Σιδέρη (2012), ακόμα και η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δρουν ανασταλτικά. Αν και ενδέχεται να στοχεύουν στην εξασφάλιση ριζικών αλλαγών και ίσων ευκαιριών στην παρεχόμενη εκπαίδευση, παράλληλα όμως, περιορίζουν σημαντικά την αυτονομία των σχολείων (Wikeley, Stoll, Murillo, & De Jong, 2005). Πιο συγκεκριμένα, το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και οι προτάσεις διδασκαλίας που το συνοδεύουν, περιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών, να προσεγγίζουν τα διδακτικά αντικείμενα με αυτόνομο και ευέλικτο τρόπο (Αγαλιώτης, 2013) και να εισάγουν καινοτομίες.

Για τον λόγο αυτό, οι Ainscow, Dyson,, Goldrick, & West (2016) τονίζουν ότι οι εθνικές πολιτικές πρέπει να προωθούν μεγαλύτερη ευελιξία σε τοπικό επίπεδο, έτσι ώστε ο σχολικός ηγέτης αλλά και οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν την κατάσταση και να καθορίσουν ανάλογα τις προτεραιότητες. Μόνο έτσι θα είναι σε θέση το εκπαιδευτικό

σύστημα να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά (Αγγελίδης, 2011).

Ο Αγγελίδης (2011) από την πλευρά του χαρακτηρίζει την ίδια τη σχολική κουλτούρα, ως εμπόδιο Συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος αυτός όπως προαναφέρθηκε, εμπερικλείει τα πιστεύω, τις αξίες και τις νόρμες που καθορίζουν την πρακτική των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Οι οποιοσδήποτε προσπάθειες παροχής ίσων ευκαιριών, αν δεν υποστηρίζονται από την κουλτούρα οδηγούνται τις περισσότερες φορές σε αποτυχία.

Επιπρόσθετα, η δομή και το πρόγραμμα του βιώσιμου σχολείου απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για την οργάνωση της διδασκαλίας τους, την παρακολούθηση πετυχημένων διδακτικών πρακτικών άλλων συναδέλφων και την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων. Όλα αυτά οδηγούν τόσο τον σχολικό ηγέτη όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς σε περισσότερο φόρτο στην εργασία τους, σε άγχος, σε συγκρούσεις με συναδέλφους και τελικά σε απομάκρυνση από τα διδακτικά τους καθήκοντα (Αγγελίδης, 2011).

Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της, που είναι πολύ έντονο στις μέρες μας, είναι οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι που βρίσκονται στη διάθεση του σχολικού οργανισμού (Πισιήα – Πιερουλλή, 2015). Με αποτέλεσμα αντί να κατανέμονται περισσότεροι πόροι στην υλικοτεχνική υποδομή και την ένταξη των ΤΠΕ, όπως υποστηρικτική τεχνολογία, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες, εκπαιδευτικά λογισμικά και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, στην πράξη να μην γίνονται.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε η βιώσιμη ηγεσία πρέπει να αποτελεί θεμελιώδη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε ο σχολικός ηγέτης εστιασμένος στην κοινωνική δικαιοσύνη, να ανταποκριθεί στο σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο του για ριζική αλλαγή θεμελιωδών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος, υπεράσπιση των αξιών όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Miles & Singal, 2008) και εισαγωγή καινοτομιών.

Αν και τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο σε ζητήματα ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού, υπάρχουν ακόμα πολλά περιθώρια βελτίωσης για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με τον εξαιρετικά ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό της χώρας (Καραμητόπουλος, 2015). Για την επίτευξη ενός

σχολείου για όλους, απαιτείται η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων σε ενδοσχολικό, διεπιστημονικό, τοπικό και εθνικό επίπεδο. Το σίγουρο είναι ότι όλες οι συμπεριληπτικές πρακτικές που εστιάζουν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελούν πρακτικές ενίσχυσης της σχολικής ηγεσίας, που συμβάλλουν ουσιαστικά στην βελτίωση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και αυξάνουν τις προοπτικές της επιβίωσής της.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Αναμφισβήτητα, η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου δεν είναι μια τυχαία διαδικασία, αλλά εξαρτάται από το σκοπό της έρευνας, την βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και συγκεκριμένα η δειγματοληπτική επισκοπική εμπειρική έρευνα (survey). Η επιλογή της μεθόδου έγινε διότι σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ελέγξει κατά πόσο οι αντιλήψεις των σχολικών ηγετών για την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις που υπάρχουν και αναλύθηκαν στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Επιπρόσθετα, η ποσοτική μέθοδος θεωρείται αξιόπιστη, καθώς πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον των ερωτηθέντων (Κυριαζή, 2002) ενώ ταυτόχρονα, δύναται να δώσει μια σαφή απεικόνιση της ελληνικής πραγματικότητας, καταγράφοντας τις απόψεις ενός μεγάλου δείγματος (Creswell, 2011, σελ. 66). Τέλος, με την αξιοποίηση της ποσοτικής προσέγγισης είναι εφικτή και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, που προκύπτουν μέσα από την αποτύπωση των απόψεων.

### 3.2 Δείγμα έρευνας

Εξαιτίας της αντικειμενικής δυσκολίας της διερεύνησης των αντιλήψεων και των στάσεων των σχολικών ηγετών σε πανελλήνια βάση, επιλέχθηκε να μελετηθούν τα σχολεία μιας από τις μεγαλύτερες περιφέρειες. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η Περιφέρεια της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας, ώστε να είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για την υφιστάμενη κατάσταση της χώρας μας. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 126 εν ενεργεία διευθυντικά στελέχη Δημοτικής Εκπαίδευσης. , το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τελικά 107 άτομα, μεταξύ αυτών άντρες και γυναίκες, οι οποίοι συμπλήρωσαν επαρκώς το ερωτηματολόγιο και μπορούσαμε να προχωρήσουμε στη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεών τους.



### 3.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ως το πιο αποτελεσματικό μέσο ως προς τον εντοπισμό και την καταχώριση απόψεων και στάσεων των σχολικών ηγετών για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης μέσα από την στρατηγική της βιώσιμης ηγεσίας.

Οι λόγοι που συντέλεσαν σε αυτή την απόφαση είναι ότι το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο και οι απαντήσεις που δίνονται είναι σαφέστερες και εγκυρότερες, καθώς οι ερωτώμενοι δύναται να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο και μάλιστα ελεύθερα, χωρίς να επηρεάζονται από τον παρατηρητή. Επιπρόσθετα, αποτελεί τη λιγότερο χρονοβόρα διαδικασία.

Προτού την σύνταξη του τελικού ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια προχώρησε στη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου, συναφών ερευνών και έλαβε υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, αντάλλαξε απόψεις με εν ενεργεία σχολικούς ηγέτες. Έπειτα δημιούργησε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο βασισμένο στα ερευνητικά ερωτήματα με την συμβολή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms.

Έτσι, διαμορφώθηκε και συντάχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο, που καταλάμβανε 6 σελίδες, συμπεριλαμβανομένου και μιας συνοδευτικής επιστολής. Η συνοδευτική επιστολή έχει στόχο να γνωστοποιήσει στους συμμετέχοντες τον σκοπό συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, διαβεβαιώνοντας την ανωνυμία των απαντήσεων. Το ερωτηματολόγιο καταλαμβάνει 5 σελίδες και είναι δομημένο με 58 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αντίστοιχο αντίγραφο του ερωτηματολογίου υπάρχει στο Παράρτημα.

### 3.4. Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς απάντηση στους σχολικούς ηγέτες διακρίνεται από τέσσερις θεματικές ενότητες.

<b>Πρώτο μέρος</b>	A. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία (5 ερωτήσεις)
<b>Δεύτερο μέρος</b>	B. Η βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (6 ερωτήσεις)
<b>Τρίτο μέρος</b>	Γ. Συμπεριληπτικές Πρακτικές

	Γ.1. Πρακτικές ως προς την εκπαίδευση/ προετοιμασία των σχολικών ηγετών (7 ερωτήσεις)
	Γ.2. Πρακτικές ως προς την σχολικό κλίμα (6 ερωτήσεις)
	Γ.3. Πρακτικές ως προς την εκπαιδευτικούς (9 ερωτήσεις)
	Γ.4. Πρακτικές ως προς την μαθητές (8 ερωτήσεις)
	Γ.5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα (9 ερωτήσεις)
<b>Τέταρτο μέρος</b>	Δ. Ανασταλτικοί παράγοντες (8 ερωτήσεις)

Πιο συγκεκριμένα, το **πρώτο μέρος** περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, την προϋπηρεσία ως διευθυντής/διευθύντρια σχολείου αλλά και ως διευθυντής/διευθύντρια του συγκεκριμένου σχολείου.

Το **δεύτερο μέρος** σχετίζεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα *“Πόσο σημαντική θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες τη βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;”*. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της προώθησης της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τη βιώσιμη στρατηγική ηγεσία. Η άποψη τους εκφράζεται μέσω απαντήσεων χρησιμοποιώντας την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με κλίμακα που ξεκινάει από το 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα.

Το **τρίτο μέρος** βασίζεται στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα *“Ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες;”* και χωρίζεται σε 5 τμήματα. Πιο αναλυτικά, αξιοποιώντας την κλίμακα Likert, με κλίμακα που ξεκινάει από το 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα, οι σχολικοί ηγέτες εκφράσουν την άποψή τους αναφορικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές που αφορούν 1) την εκπαίδευση και την προετοιμασία των σχολικών ηγεσιών, 2) το σχολικό κλίμα, 3) τους εκπαιδευτικούς, 4) τους μαθητές 5) και την κοινότητα, δηλαδή τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Τέλος, το **τέταρτο μέρος** βασίζεται στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα *“Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες και τα εμπόδια για μια αποτελεσματική εφαρμογή της*

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;”. Οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε 8 ανασταλτικούς παράγοντες, που προέκυψαν μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση.

### **3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Σε πρώτη φάση, αφότου δόθηκε έγκριση από την επιβλέπουσα καθηγήτρια διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στις διευθύνσεις των σχολείων της Β΄ Αθήνας, προκειμένου να γίνει μια πιλοτική έρευνα. Πιο αναλυτικά, στάλθηκε σε ένα μικρό δείγμα, και συγκεκριμένα σε 20 διευθυντές, ώστε να επισημανθούν πιθανές αστοχίες στη σύνταξη των ερωτήσεων και συνεπώς, να υπάρξουν αλλαγές και βελτιώσεις στις ερωτήσεις. Έπειτα, από αυτή τη διαδικασία, το ερωτηματολόγιο οριστικοποιήθηκε και έλαβε την τελική του μορφή.

Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε αρχές Σεπτεμβρίου του 2020 και διήρκησε 1 εβδομάδα ενώ η τελική έρευνα ακολούθησε αμέσως μετά και διήρκησε 2 εβδομάδες. Πολύ σημαντικό ρόλο στην άμεση ανταπόκριση των ερωτηματολογίων αποδείχθηκε η ηλεκτρονική μορφή, η τηλεφωνική επικοινωνία με όλες τις σχολικές μονάδες και ο περιορισμένος χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωσή του, ο οποίος υπολογίζεται περίπου σε 10 λεπτά.

### **3.6 Στατιστική ανάλυση**

Το στατιστικό πακέτο που προτείνει το Πανεπιστήμιο του Πειραιά είναι το SPSS. Συνεπώς αυτό το εξειδικευμένο πρόγραμμα για τις Κοινωνικές Επιστήμες αξιοποιήθηκε ως το βασικό εργαλείο περιγραφής και ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας για την αποτίμηση των προσδιοριστικών παραγόντων όσον αφορά τις αντιλήψεις των ερωτώμενων σχολικών ηγετών αναφορικά με την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι πίνακες συχνότητας απλής εισόδου και διαγράμματα για την περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών.

## Κεφάλαιο 4ο :Παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν με τη βοήθεια πινάκων και διαγραμμάτων, όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων, που συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

### 4.1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

Το πρώτο μέρος της έρευνας αφορά τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 107 διευθυντές/διευθύντριες, ποσοστό ανταπόκρισης 84,9%, επί του συνόλου των διευθυντών/διευθυντριών των 126 Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας, του νομού Αττικής.

Από αυτούς, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι άντρες. Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες αποτελούν το 58,9% (63 άτομα), ενώ οι γυναίκες που συμμετείχαν είναι 44 άτομα και αποτελούν το 41,1% του δείγματος (Πίνακας 1 και Γράφημα 1).

Πίνακας 1

#### ΦΥΛΟ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άντρες	63	58.9	58.9	58.9
Γυναίκες	44	41.1	41.1	100.0
Total	107	100.0	100.0	

Γράφημα 1



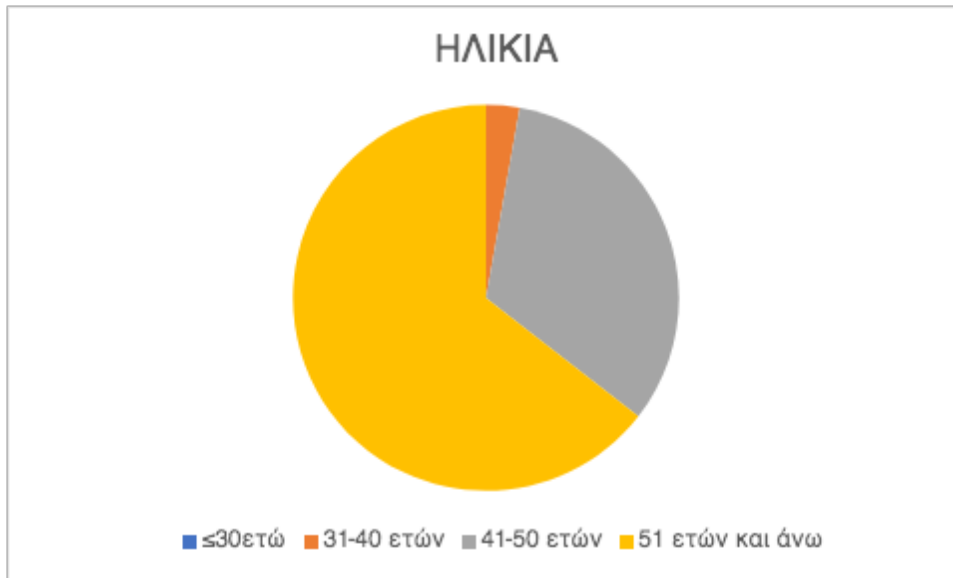
Η κατανομή του δείγματος αναφορικά με την ηλικία εμφανίζει την πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία της Β' Αθήνας, στην ηλικία μεταξύ 51 ετών και άνω. Πιο συγκεκριμένα, 69 διευθυντές/διευθύντριες, δηλαδή το 64,5% του δείγματος ανήκει σ' αυτή την ηλικιακή ομάδα, ενώ 35 διευθυντές/ διευθύντριες, το 32,7 είναι μεταξύ 41 και 50 ετών. Τέλος, μόλις 3 εκπαιδευτικοί, το 2,8% του δείγματος είναι μέχρι 40 ετών. Η πλειοψηφία δηλαδή του δείγματος, συνολικά το 97,2%, είναι άνω των 41 ετών (Πίνακας 2 και Γράφημα 2).

**Πίνακας 2**

**ΗΛΙΚΙΑ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 31-40	3	2.8	2.8	2.8
41-50	35	32.7	32.7	35.5
51 και άνω	69	64.5	64.5	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 2**



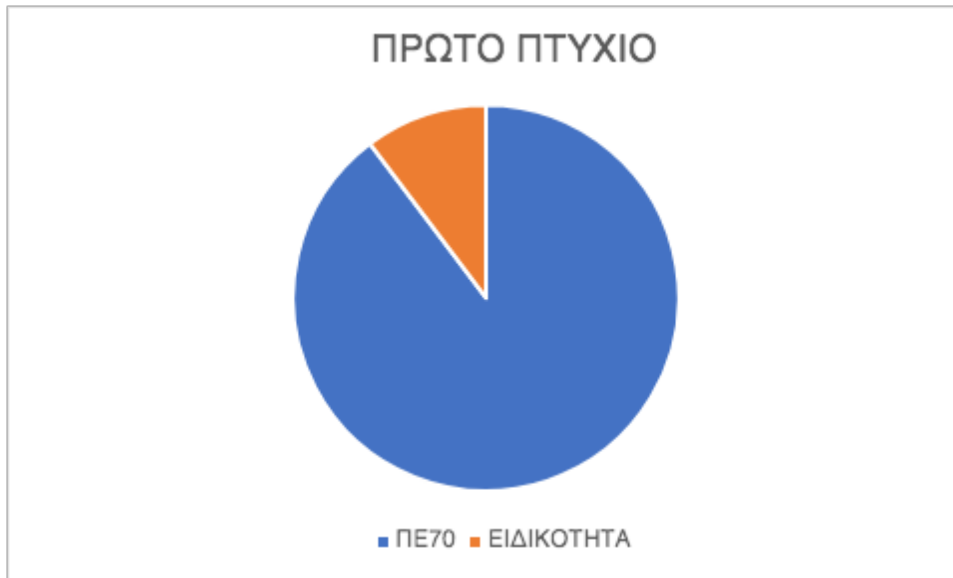
Η πλειοψηφία του δείγματος, με ποσοστό 89,7% είναι *απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, ενώ μόλις το 10,3% είναι *εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων* (Πίνακας 3 και Γράφημα 3).

Πίνακας 3

**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΠΕ70	96	89.7	89.7	89.7
Ειδικότητα	11	10.3	10.3	100.0
Total	107	100.0	100.0	

Γράφημα 3



Από τους 126 διευθυντές/διευθύντριες που διαθέτουν *τίτλους σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο*, οι 32 εκπαιδευτικοί, το 29,9% του συνολικού δείγματος διαθέτουν δεύτερο πτυχίο (Πίνακας 4 και Γράφημα 4), οι 58 εκπαιδευτικοί, το 54,2% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (Πίνακας 5 και Γράφημα 5) και οι 11 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 10,3% του συνόλου διαθέτουν διδακτορικό τίτλο (Πίνακας 6 και Γράφημα 6). Η συνολική εικόνα απεικονίζεται αναλυτικότερα στο Γράφημα 7. Σημειώνεται ότι το σύνολο των επιπλέον τίτλων δεν μπορεί να υπολογιστεί αθροιστικά, διότι υπάρχουν διευθυντές/διευθύντριες που έχουν περισσότερους του ενός επιπλέον από το βασικό τους πτυχίο τίτλους.

**Πίνακας 4**

**2ο ΠΤΥΧΙΟ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	75	70.1	70.1	70.1
NAI	32	29.9	29.9	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 4**



**Πίνακας 5**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	49	45.8	45.8	45.8
Valid NAI	58	54.2	54.2	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 5**





Πίνακας 6

Double-click to activate

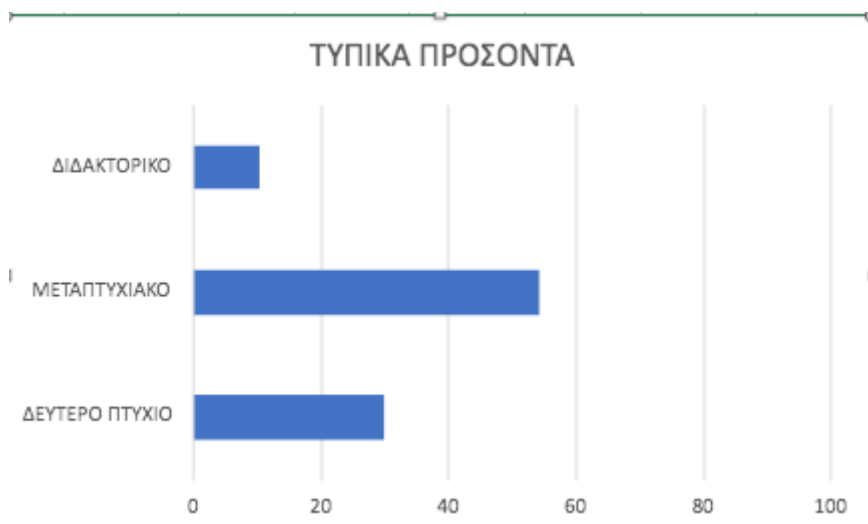
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	OXI	96	89.7	89.7	89.7
	NAI	11	10.3	10.3	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

Γράφημα 6



Γράφημα 7



Από τους 107 εκπαιδευτικούς του δείγματος η πλειοψηφία, 77 άτομα που αποτελούν το 72% του συνόλου, έχει λάβει κάποιας μορφής *επιμόρφωση στη συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση*, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό, το 28% (30 άτομα) δεν έχουν καμία επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης (Πίνακας 7 και Γράφημα 7). Πιο αναλυτικά, οι 46 διευθυντές/διευθύντριες από τους 77 που απάντησαν πως έχουν επιμορφωθεί σε θέματα συμπερίληψης, δηλαδή το 43% έχουν παρακολουθήσει από 1 έως 200 ώρες επιμόρφωσης, οι 23, δηλαδή το 21,5% από 201 έως 400 ώρες, ενώ μόλις 8 διευθυντές/διευθύντριες, δηλαδή το 7,5% του δείγματος από 401 κα πάνω ώρες (Πίνακας 8 και Γράφημα 8).

**Πίνακας 7**

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ/ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	30	28.0	100.0	100.0
Missing NAI	77	72.0		
Total	107	100.0		

**Γράφημα 7**

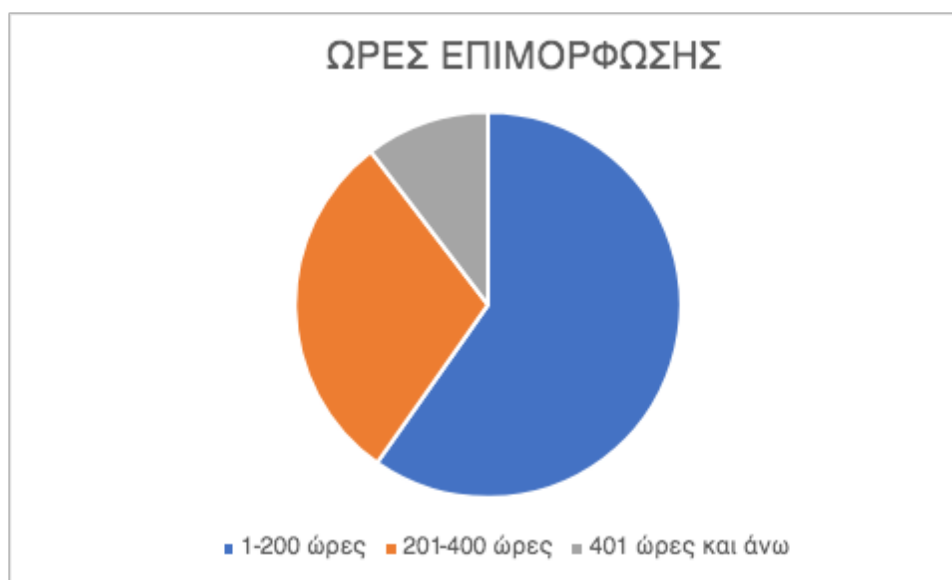


## Πίνακας 8

### ΩΡΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
1-200 ώρες	46	43.0	59.7	59.7
201-400 ώρες	23	21.5	29.9	89.6
401 και άνω ώρες	8	7.5	10.4	100.0
Total	77	72.0	100.0	
Missing				
0 ώρες	30	28.0		
Total	107	100.0		

## Γράφημα 8



Οι διευθυντές/διευθύντριες που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα αποκρίθηκαν αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους ως εξής: 13 διευθυντές/διευθύντριες, δηλαδή το 12,1% έχουν από 10 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, 56 διευθυντές/διευθύντριες, το 52,3% του δείγματος έχουν 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας, ενώ 38 διευθυντές/διευθύντριες, το 41,9 % έχουν περισσότερα από 30 χρόνια προϋπηρεσίας (Πίνακας 9 και Γράφημα 9).

## Πίνακας 9

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 10-20 έτη	13	12.1	12.1	12.1
21-30 έτη	56	52.3	52.3	64.5
31 και άνω	38	35.5	35.5	100.0
Total	107	100.0	100.0	

Γράφημα 9



Πιο αναλυτικά, από τους 107 διευθυντές/ διευθύντριες οι 56, δηλαδή το 52,3% έχουν από 0 έως 5 έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντές/διευθύντριες, οι 33 διευθυντές/διευθύντριες, δηλαδή το 30,8% του δείγματος έχουν 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντές/διευθύντριες, ενώ μόλις 18 διευθυντές/διευθύντριες, δηλαδή το 16,8% έχουν περισσότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας (Πίνακας 10 και Γράφημα 10).

Πίνακας 10

### ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5 έτη	56	52.3	52.3	52.3
6-10 έτη	33	30.8	30.8	83.2
10 και άνω έτη	18	16.8	16.8	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 10**



Ο πίνακας συχνοτήτων για τα χρόνια προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο δείχνει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών, 68 άτομα που αποτελούν το 63,6% του δείγματος, υπηρετούν στο ίδιο σχολείο από 3 έως 5 έτη. Το 32,7%, 35 άτομα βρίσκονται στο σημερινό τους σχολείο έως 2 έτη κι ένα μικρό ποσοστό 3,7%, δηλαδή 4 μόλις άτομα βρίσκονται στο ίδιο σχολείο από 6 και άνω έτη (Πίνακας 11 και Γράφημα 11).

**Πίνακας 11**

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-2 έτη	35	32.7	32.7	32.7
	3-5 έτη	68	63.6	63.6	96.3
	6 και άνω έτη	4	3.7	3.7	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 11**



#### 4.2. Η βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Ο πίνακας 12 και το γράφημα 12 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών, με ποσοστό 55,1% συμφωνεί ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια θα πρέπει να λαμβάνει κάθε μέριμνα, ώστε να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου αυξημένες ευκαιρίες μάθησης, το 36,4% απαντά ότι μάλλον συμφωνεί και μόνο το 8,4% απαντά ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 12**

**Ο διευθυντής θα πρέπει να λαμβάνει κάθε μέριμνα, ώστε να εξασφαλίζονται για όλους αυξημένες ευκαιρίες μάθησης.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	9	8.4	8.4	8.4
Μάλλον συμφωνώ	39	36.4	36.4	44.9
Συμφωνώ απόλυτα	59	55.1	55.1	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 12**



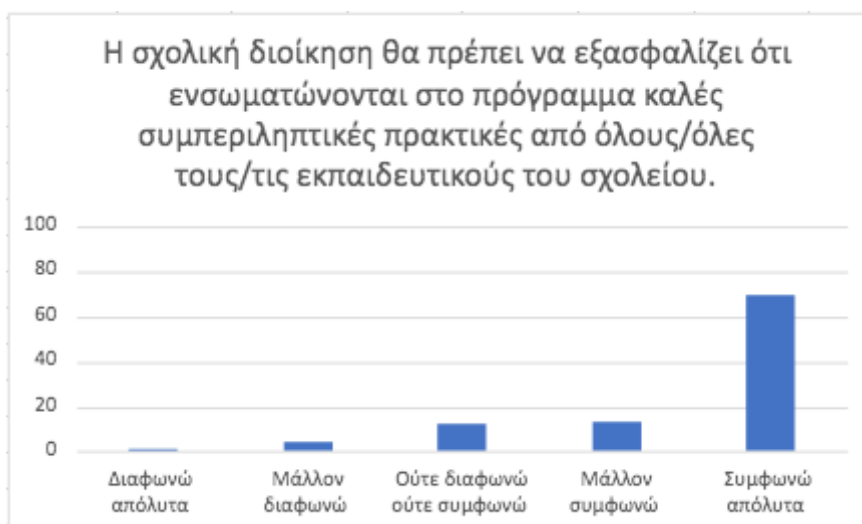
Ο πίνακας 13 και το γράφημα 13 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας Β' Αθήνας, με ποσοστό 69,2% συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η *σχολική διοίκηση θα πρέπει να εξασφαλίζει ότι ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου καλές συμπεριληπτικές πρακτικές από όλους/όλες τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου*, το 13,1 μάλλον συμφωνεί, το 12,1 ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 4,7% μάλλον συμφωνεί και μόλις το 0,9% διαφωνεί απόλυτα.

**Πίνακας 13**

**Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να εξασφαλίζει ότι ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου καλές πρακτικές από όλους.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	.9	.9	.9
Μάλλον διαφωνώ	5	4.7	4.7	5.6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	13	12.1	12.1	17.8
Μάλλον συμφωνώ	14	13.1	13.1	30.8
Συμφωνώ απόλυτα	74	69.2	69.2	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 13**



Ο πίνακας 14 και το 14 συνοψίζουν ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες με ποσοστό 49,5% συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο την εφαρμογή των αξιών της ισότητας και της δημοκρατίας, το 33,6% μάλλον συμφωνεί, το 15,9 ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και μόλις το 0,9% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 14**

**Η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο την εφαρμογή των αξιών της ισότητας και της δημοκρατίας.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον διαφωνώ	1	.9	.9	.9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	15.9	15.9	16.8
Μάλλον συμφωνώ	36	33.6	33.6	50.5
Συμφωνώ απόλυτα	53	49.5	49.5	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 14**





Ο πίνακας 15 και το γράφημα 15 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών, με ποσοστό 58,9% συμφωνεί ότι η *σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας*, το 38,3% απαντά ότι μάλλον συμφωνεί και μόνο το 2,8% απαντά ότι ούτε συμφωνεί , ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 15**

**Η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	2.8	2.8	2.8
Μάλλον συμφωνώ	41	38.3	38.3	41.1
Συμφωνώ απόλυτα	63	58.9	58.9	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 15**

Ο πίνακας 16 και το γράφημα 16 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 75,7% συμφωνεί ότι η *διοίκηση οφείλει να καλλιεργεί το αίσθημα της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας*, το

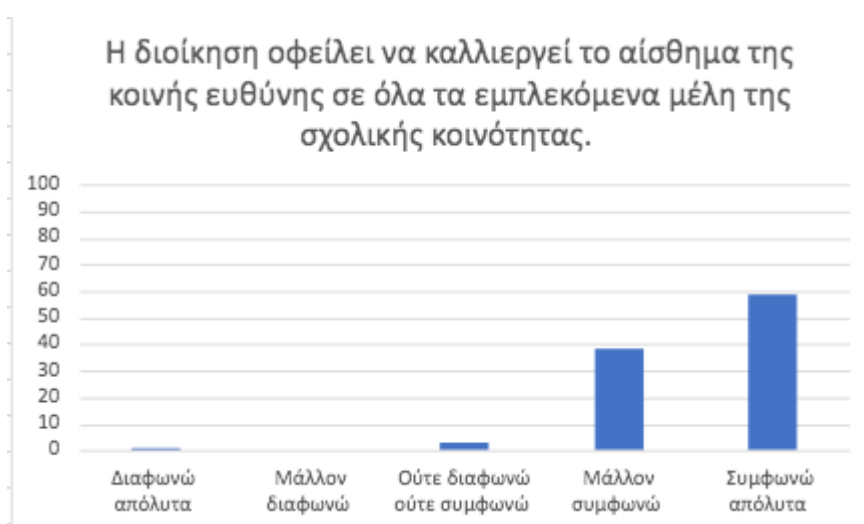
12,1% απαντά ότι μάλλον συμφωνεί, το 11,2 ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί και μόλις το 0,9% απαντά ότι μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 16**

**Η διοίκηση οφείλει να καλλιεργεί το αίσθημα της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον διαφωνώ	1	.9	.9	.9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	12	11.2	11.2	12.1
Μάλλον συμφωνώ	13	12.1	12.1	24.3
Συμφωνώ απόλυτα	81	75.7	75.7	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 16**



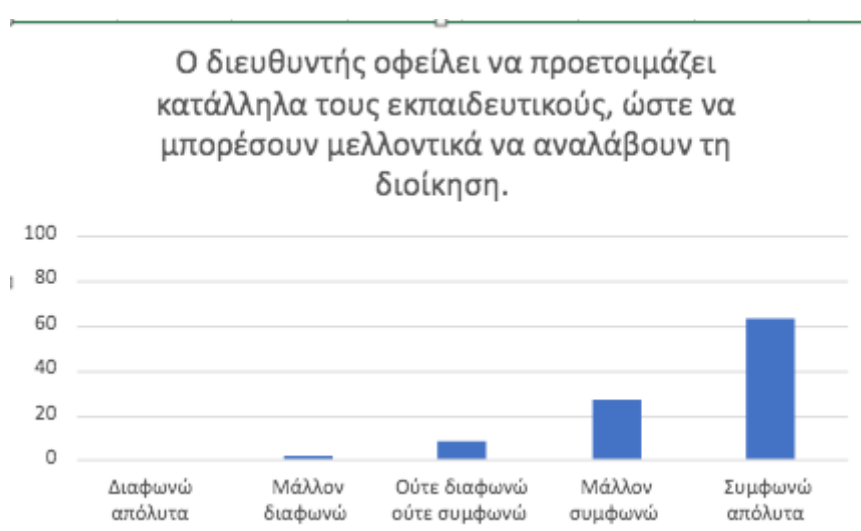
Στον πίνακα 17 και το γράφημα 17 βλέπουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 62,6% συμφωνεί απόλυτα ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να προετοιμάζει κατάλληλα τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ώστε να μπορέσουν μελλοντικά να διεκδικήσουν/αναλάβουν τη διοίκηση του σχολείου, το 27,1% απαντά ότι μάλλον συμφωνεί, το 8,4% ότι ούτε συμφωνεί , ούτε διαφωνεί. και μόλις το 1,9% απαντά ότι μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 17**

**Ο διευθυντής οφείλει να προετοιμάζει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν μελλοντικά να αναλάβουν τη διοίκηση του σχολείου.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον διαφωνώ	2	1.9	1.9	1.9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	9	8.4	8.4	10.3
Μάλλον συμφωνώ	29	27.1	27.1	37.4
Συμφωνώ απόλυτα	67	62.6	62.6	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 17**



### 4.3. Συμπεριληπτικές Πρακτικές

#### 4.3.1. Πρακτικές ως προς την εκπαίδευση/ προετοιμασία των σχολικών ηγεσιών

Ο πίνακας 18 και το γράφημα 18 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 43,9% διαφωνεί ότι στο πρόγραμμα των προπτυχιακών σπουδών σας υπήρχε επαρκής αριθμός μαθημάτων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση ενώ 21,5% διαφωνεί απόλυτα. Το 30,8% ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί και μόλις το 3,7 μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 18**

Στο πρόγραμμα των προπτυχιακών σπουδών σας υπήρχε επαρκής αριθμός μαθημάτων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	23	21.5	21.5	21.5
Μάλλον διαφωνώ	47	43.9	43.9	65.4
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	33	30.8	30.8	96.3
Μάλλον συμφωνώ	4	3.7	3.7	100.0
Total	107	100.0	100.0	

Γράφημα 18



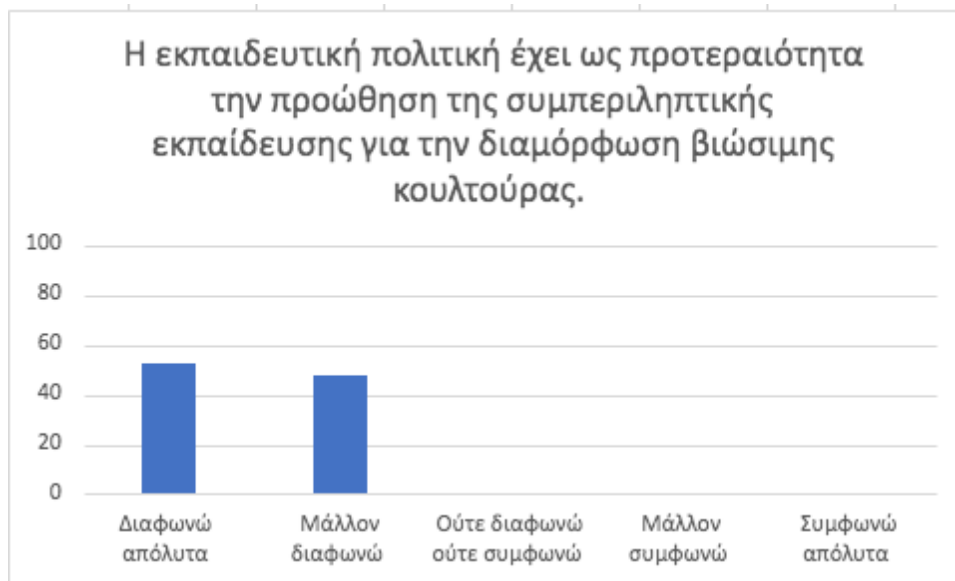
Ο πίνακας 19 και το γράφημα 19 συνοψίζουν ότι όλοι οι διευθυντές/διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν θεωρούν ότι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας έχει ως προτεραιότητα την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την διαμόρφωση βιώσιμης κουλτούρας στα σχολεία. Πιο αναλυτικά, το 52,3% των ερωτηθέντων δήλωσε πως διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 47,7% ότι μάλλον διαφωνεί.

Πίνακας 19

Η εκπαιδευτική πολιτική έχει ως προτεραιότητα την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την διαμόρφωση βιώσιμης κουλτούρας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	56	52.3	52.3	52.3
Μάλλον διαφωνώ	51	47.7	47.7	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 19**



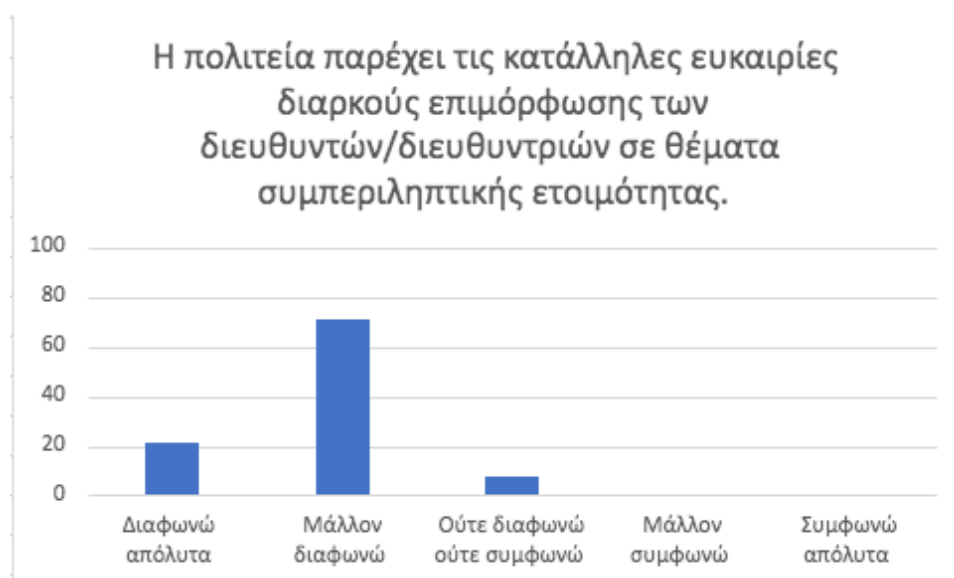
Ο πίνακας 20 και το γράφημα 20 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 71% μάλλον διαφωνεί με την άποψη ότι η πολιτεία παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης των διευθυντών/διευθυντριών σε θέματα συμπεριληπτικής ετοιμότητας, το 21,5% δήλωσε πως διαφωνεί απόλυτα, ενώ μόλις το 75% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 20**

Η πολιτεία παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης των διευθυντών/διευθυντριών σε θέματα συμπεριληπτικής ετοιμότητας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	23	21.5	21.5	21.5
Μάλλον διαφωνώ	76	71.0	71.0	92.5
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	8	7.5	7.5	100.0
Total	107	100.0	100.0	

Γράφημα 20



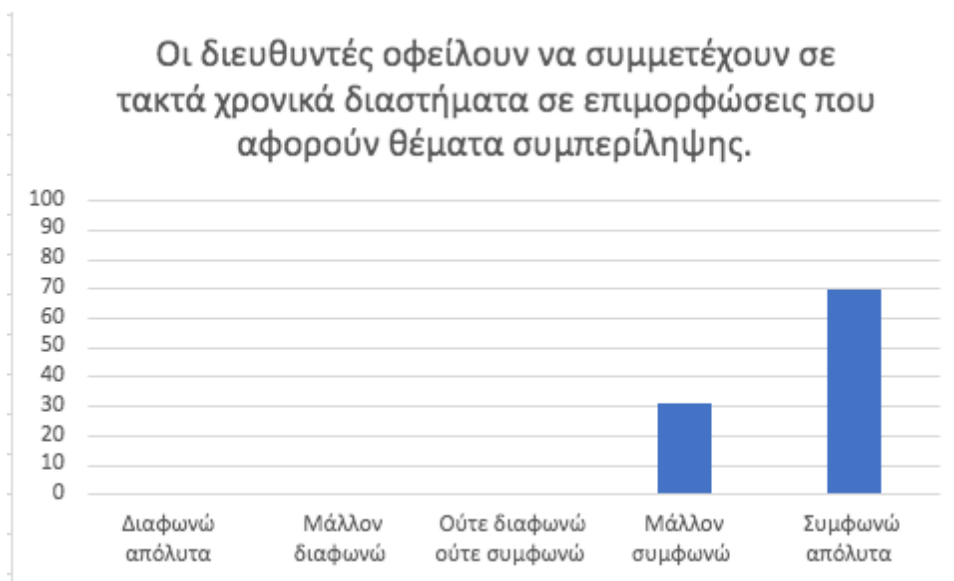
Ο πίνακας 21 και το γράφημα 21 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 69,2% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι αν οι διευθυντές/διευθύντριες οφείλουν να συμμετέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σε επιμορφώσεις και σεμινάρια που αφορούν θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ενώ το 30,8% δηλώνει πως μάλλον συμφωνεί.

Πίνακας 21

**Οι διευθυντές οφείλουν να συμμετέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σε επιμορφώσεις που αφορούν θέματα συμπερίληψης.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	33	30.8	30.8	30.8
Συμφωνώ απόλυτα	74	69.2	69.2	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 21**



Ο πίνακας 22 και το γράφημα 22 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες διαφωνούν με την άποψη ότι οι υφιστάμενες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου υποστηρίζουν πλήρως τους διευθυντές/διευθύντριες σε θέματα συμπεριληπτικής κουλτούρας. Πιο αναλυτικά, το 78,5% μάλλον διαφωνεί ενώ το 21,5% διαφωνεί απόλυτα.

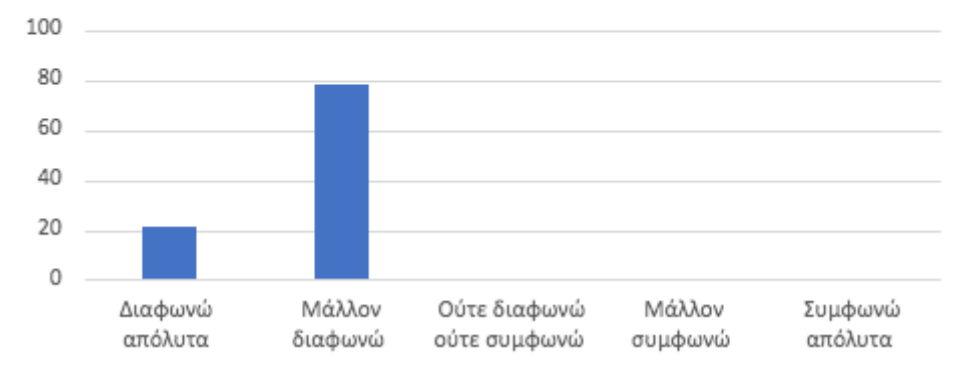
**Πίνακας 22**

Οι υφιστάμενες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου υποστηρίζουν πλήρως τους διευθυντές σε θέματα συμπεριληπτικής κουλτούρας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	23	21.5	21.5	21.5
Μάλλον διαφωνώ	84	78.5	78.5	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 22**

Οι υφιστάμενες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου υποστηρίζουν πλήρως τους διευθυντές σε θέματα συμπεριληπτικής κουλτούρας.



Όπως φαίνεται στον Πίνακα 23 και το γράφημα 23 η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, με ποσοστό 64,5% μάλλον συμφωνώ και 10,3% συμφωνώ απόλυτα, θεωρεί ότι η διοικητική (επίσημη) ενημέρωση των διευθυντών/διευθυντριών για τις εξελίξεις στο νομοθετικό πλαίσιο της ΕΑΕ είναι συνεχής. Πιο αναλυτικά, το 73,8% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι μάλλον συμφωνεί ενώ το 36,4% ότι συμφωνεί απόλυτα.

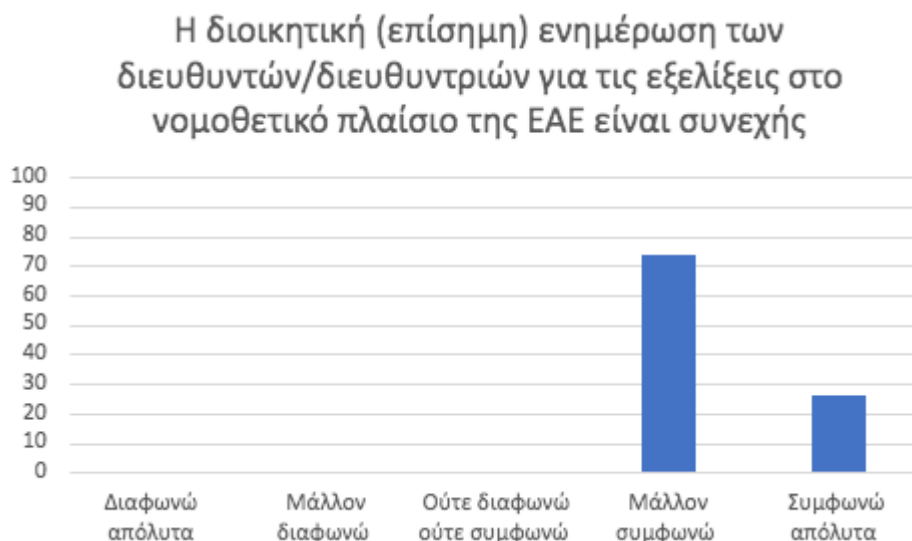
**Πίνακας 23**

Η διοικητική (επίσημη) ενημέρωση των διευθυντών/διευθυντριών για τις εξελίξεις στο νομοθετικό πλαίσιο της ΕΑΕ είναι συνεχής

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	79	73.8	73.8	73.8
Συμφωνώ απόλυτα	28	26.2	26.2	100.0
Total	107	100.0	100.0	



**Γράφημα 23**



Στον πίνακα 24 και το γράφημα 24 παρατηρούμε ότι όλοι οι διευθυντές/διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι διευθυντές/διευθύντριες οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις στην Ειδική Αγωγή. Πιο αναλυτικά, το 63,6% των ερωτηθέντων δήλωσε πως συμφωνεί απόλυτα ενώ το 36,4% ότι μάλλον συμφωνεί.

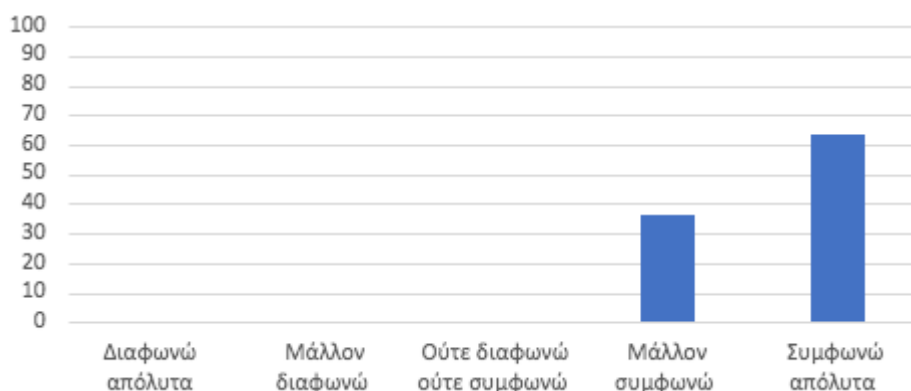
**Πίνακας 24**

Οι διευθυντές/διευθύντριες οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις στην Ειδική Αγωγή.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	39	36.4	36.4	36.4
Συμφωνώ απόλυτα	68	63.6	63.6	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 24**

Οι διευθυντές/διευθύντριες οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις στην Ειδική Αγωγή.



Στον πίνακα 24 και το γράφημα 24 παρατηρούμε ότι όλοι οι διευθυντές/διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι αναγκαίο να βασίζεται σε πρακτικές που μεριμνούν και επιλύουν μελλοντικά προβλήματα του σχολείου. Πιο αναλυτικά, το 52,3% των ερωτηθέντων δήλωσε πως συμφωνεί απόλυτα ενώ το 47,7% ότι μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 25**

Η λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι αναγκαίο να βασίζεται σε πρακτικές που μεριμνούν και επιλύουν μελλοντικά προβλήματα του σχολείου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	51	47.7	47.7	47.7
Συμφωνώ απόλυτα	56	52.3	52.3	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 25**

Η λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι αναγκαίο να βασίζεται σε πρακτικές που μεριμνούν και επιλύουν μελλοντικά προβλήματα του σχολείου.



#### 4.3.2. Πρακτικές ως προς την σχολικό κλίμα

Ο πίνακας 26 και το γράφημα 26 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια θα πρέπει να προωθεί το κοινό όραμα για συμπερίληψη όλων των μαθητών/μαθητριών. Πιο αναλυτικά, το 61,7% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 38,3% μάλλον συμφωνεί.

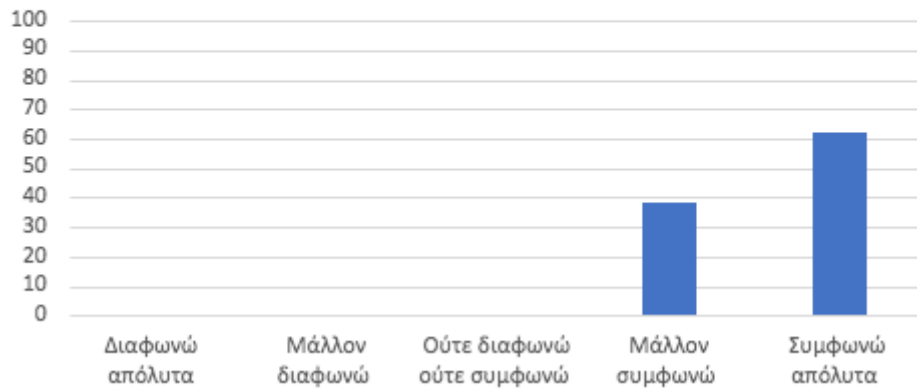
Πίνακας 26

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια θα πρέπει να προωθεί το κοινό όραμα για συμπερίληψη όλων των μαθητών/μαθητριών.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	41	38.3	38.3	38.3
Συμφωνώ απόλυτα	66	61.7	61.7	100.0
Total	107	100.0	100.0	

Γράφημα 26

**Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια θα πρέπει να προωθεί το κοινό όραμα για συμπερίληψη όλων των μαθητών/μαθητριών.**



Ο πίνακας 27 και το γράφημα 27 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να καλλιεργεί κουλτούρα συμπερίληψης στη σχολική μονάδα. Πιο αναλυτικά, το 61,7% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 38,3% μάλλον συμφωνεί.

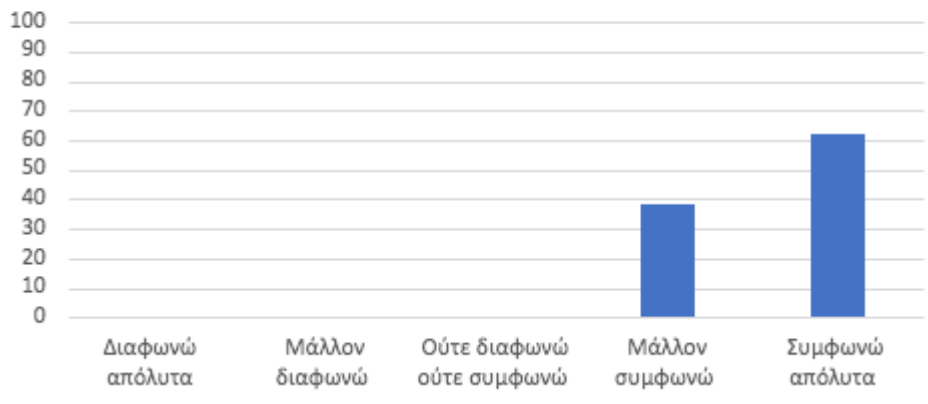
**Πίνακας 27**

**Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να καλλιεργεί κουλτούρα συμπερίληψης στη σχολική μονάδα.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	41	38.3	38.3	38.3
Συμφωνώ απόλυτα	66	61.7	61.7	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 27**

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να καλλιεργεί κουλτούρα συμπερίληψης στη σχολική μονάδα.



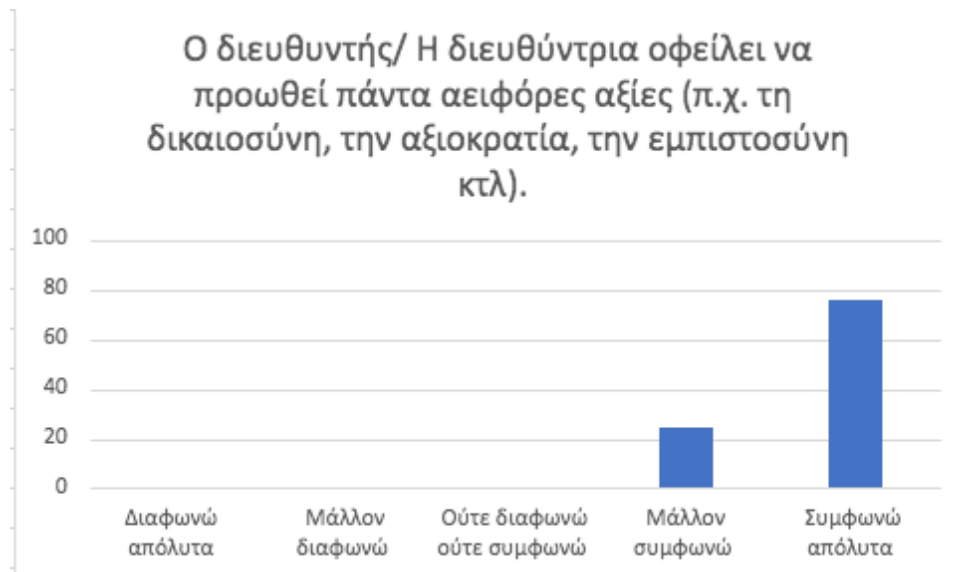
Ο πίνακας 28 και το γράφημα 28 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 75,7% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να προωθεί πάντα αειφόρες αξίες (π.χ. τη δικαιοσύνη, την αξιοκρατία, την εμπιστοσύνη κτλ), ενώ το 24,3% δηλώνει πως μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 28**

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να προωθεί πάντα αειφόρες αξίες (π.χ. τη δικαιοσύνη, την αξιοκρατία, την εμπιστοσύνη κτλ).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	26	24.3	24.3	24.3
Συμφωνώ απόλυτα	81	75.7	75.7	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 28**



Ο πίνακας 29 και το γράφημα 29 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 52,3% συμφωνεί απόλυτα ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια θα πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διδασκαλία για την από κοινού λήψη αποφάσεων, το 35,5% μάλλον συμφωνεί και μόλις το 12,1% ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί.

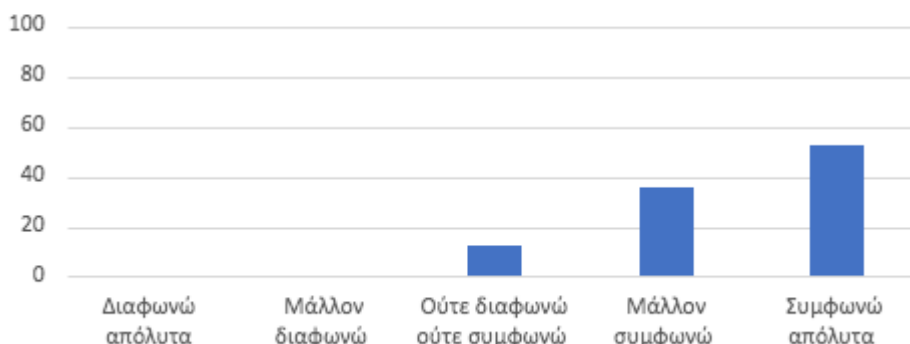
**Πίνακας 29**

**Οι διευθυντές θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διδασκαλία για την από κοινού λήψη αποφάσεων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	13	12.1	12.1	12.1
Μάλλον συμφωνώ	38	35.5	35.5	47.7
Συμφωνώ απόλυτα	56	52.3	52.3	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 29**

Οι διευθυντές θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διδασκαλία για την από κοινού λήψη αποφάσεων.



Ο πίνακας 30 και το γράφημα 30 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 73,8% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να παροτρύνει την επικοινωνία και την πληροφόρηση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ το 26,2% δηλώνει πως μάλλον συμφωνεί.

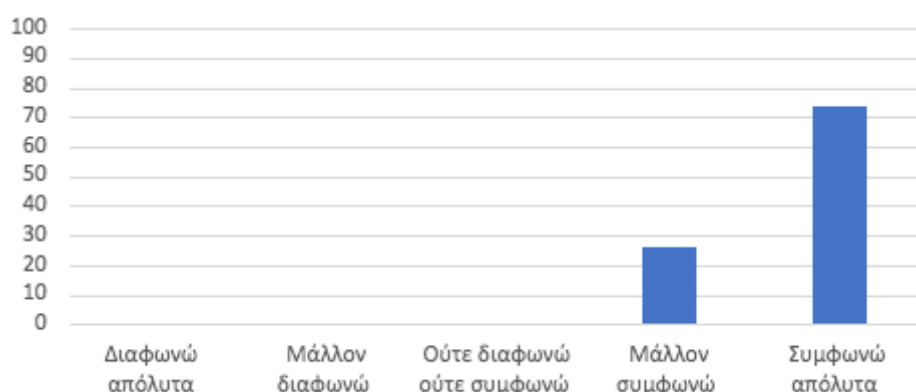
**Πίνακας 30**

Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να παροτρύνει την επικοινωνία και την πληροφόρηση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	28	26.2	26.2	26.2
Συμφωνώ απόλυτα	79	73.8	73.8	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 30**

Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να παροτρύνει την επικοινωνία και την πληροφόρηση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.



Ο πίνακας 31 και το γράφημα 31 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 63,6% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να δίνει έμφαση/προτεραιότητα στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ το 36,4% δηλώνει πως μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 31**

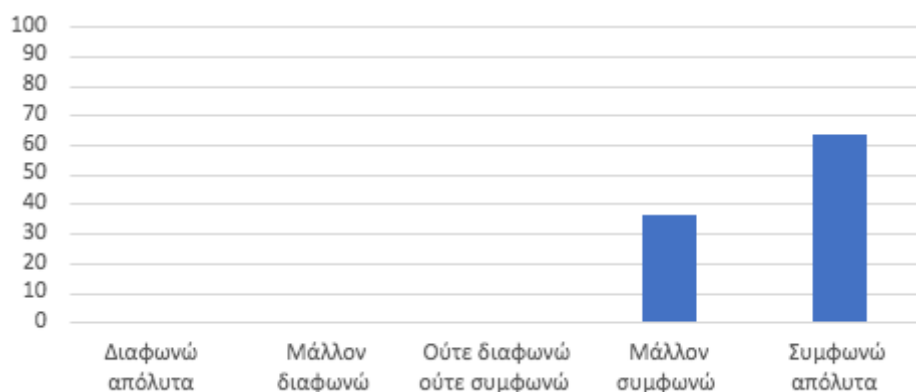
Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να δίνει έμφαση/προτεραιότητα στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	39	36.4	36.4	36.4
Συμφωνώ απόλυτα	68	63.6	63.6	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 31**



**Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να δίνει  
έμφαση/προτεραιότητα στην αποτελεσματική  
διαχείριση των συγκρούσεων.**



#### 4.3.3. Πρακτικές ως προς την εκπαιδευτικούς

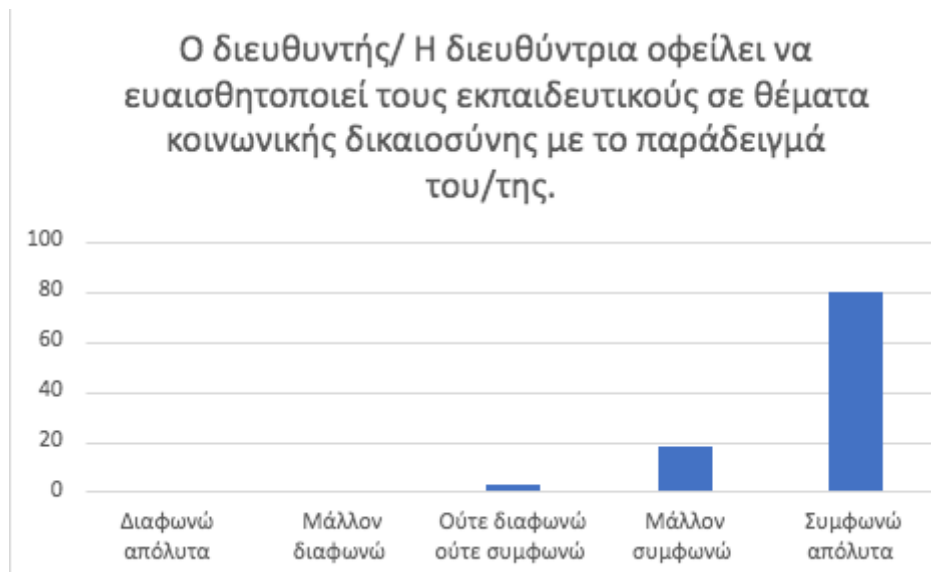
Ο πίνακας 32 και το γράφημα 32 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 79,4% συμφωνεί απόλυτα ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης με το παράδειγμά του/της, το 17,8% μάλλον συμφωνεί και μόλις το 2,8% ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 32**

**Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης με το παράδειγμά του/της.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	3	2.8	2.8	2.8
Μάλλον συμφωνώ	19	17.8	17.8	20.6
Συμφωνώ απόλυτα	85	79.4	79.4	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 32**



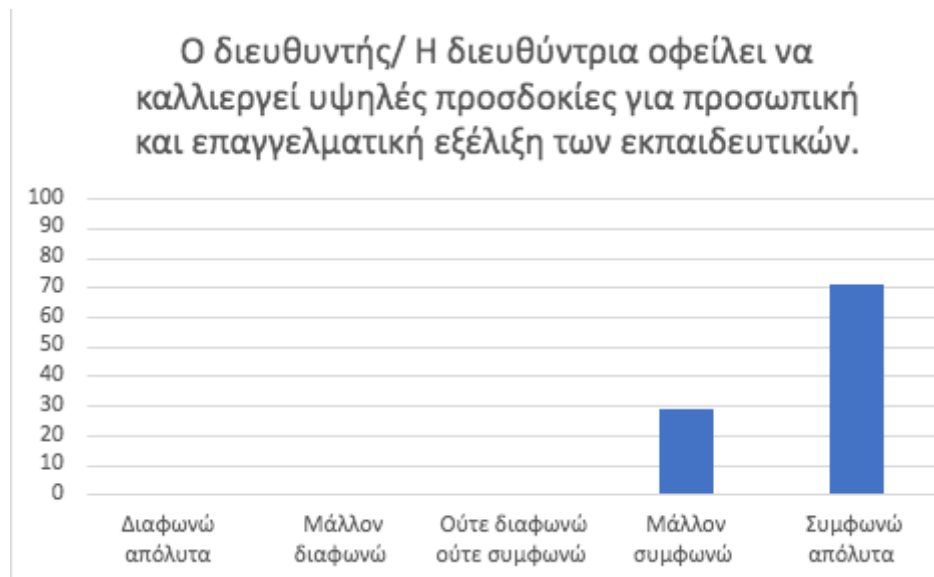
Ο πίνακας 33 και το γράφημα 33 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 71% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ενώ το 29% δηλώνει πως μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 33**

**Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	31	29.0	29.0	29.0
Συμφωνώ απόλυτα	76	71.0	71.0	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 33**



Ο πίνακας 34 και το γράφημα 34 συνοψίζουν ότι οι συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 71% διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να προγραμματίζει επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενώ το 37,4% δηλώνει πως συμφωνεί απόλυτα.

**Πίνακας 34**

**Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να προγραμματίζει επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	67	62.6	62.6	62.6
Συμφωνώ απόλυτα	40	37.4	37.4	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 34**

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να προγραμματίζει επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.



Ο πίνακας 35 και το γράφημα 35 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 72,9% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση θα πρέπει ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ενώ το 27,1% δηλώνει πως μάλλον συμφωνεί.

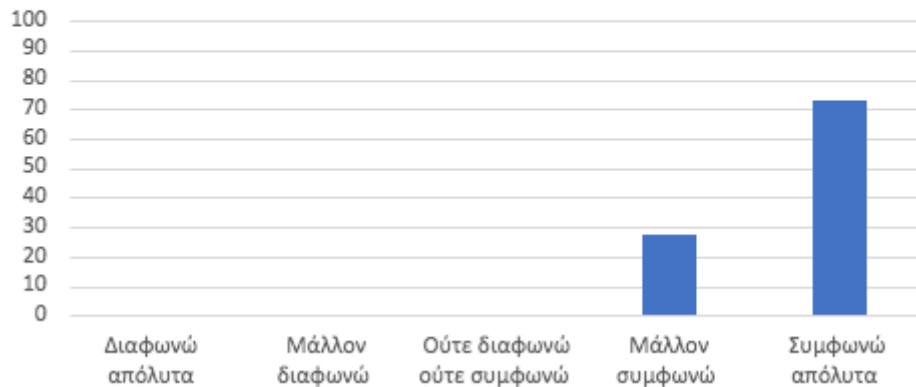
**Πίνακας 35**

Η διοίκηση θα πρέπει ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	29	27.1	27.1	27.1
Συμφωνώ απόλυτα	78	72.9	72.9	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 35**

**Η διοίκηση θα πρέπει ενθαρρύνει τη συνεργασία  
μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής  
μονάδας.**



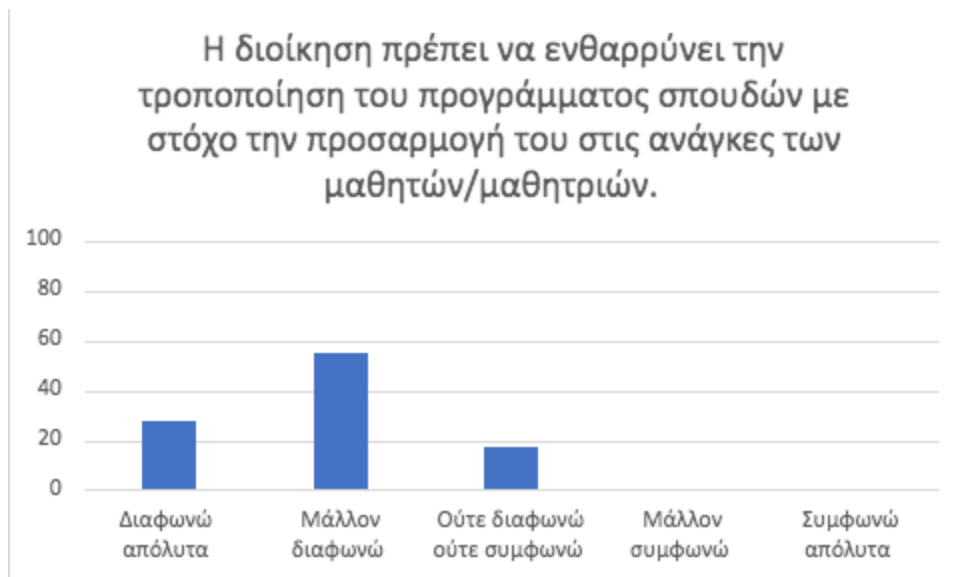
Ο πίνακας 36 και το γράφημα 36 συνοψίζουν ότι οι συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών διαφωνεί με την άποψη ότι η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών με στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Πιο αναλυτικά, το 55,1% του δείγματος δηλώνει ότι μάλλον διαφωνεί, το 28% διαφωνεί απόλυτα και το 16,8% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 36**

**Η διοίκηση πρέπει να ενθαρρύνει την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών με στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	30	28.0	28.0	28.0
Μάλλον διαφωνώ	59	55.1	55.1	83.2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	16.8	16.8	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 36**



Ο πίνακας 37 και το γράφημα 37 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική πραγματικότητα. Πιο αναλυτικά, το 54,2% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 45,8% μάλλον συμφωνεί.

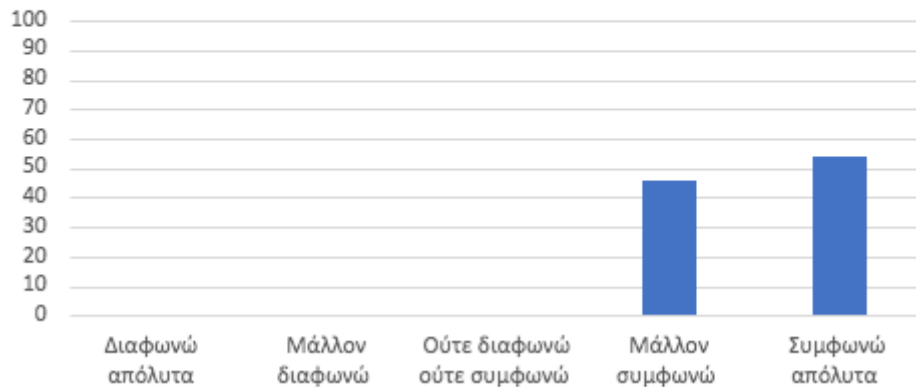
**Πίνακας 37**

**Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική πραγματικότητα.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	49	45.8	45.8	45.8
Συμφωνώ απόλυτα	58	54.2	54.2	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 37**

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική πραγματικότητα.



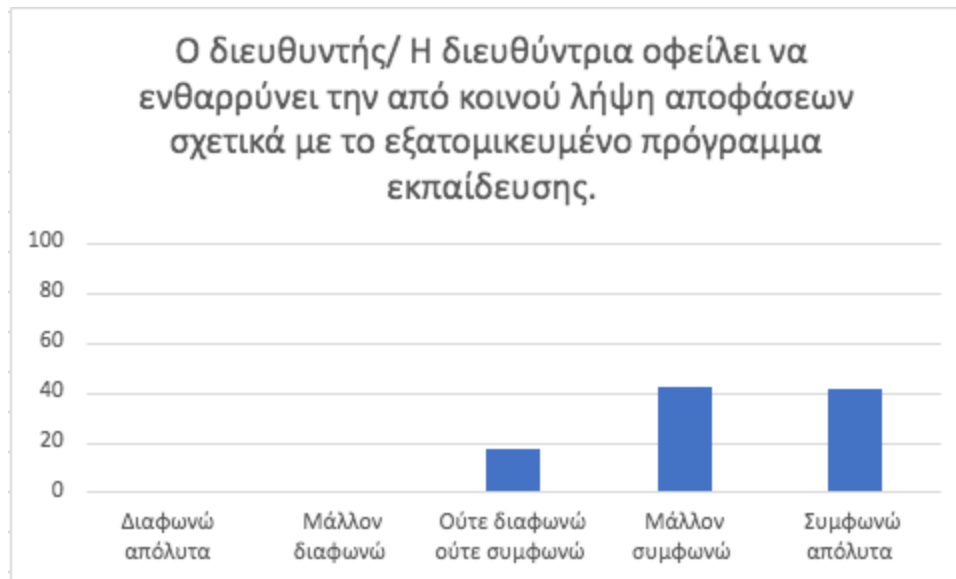
Ο πίνακας 38 και το γράφημα 38 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, το 42,1% του δείγματος δηλώνει ότι μάλλον συμφωνεί, το 41,1% συμφωνεί απόλυτα και το 16,8% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 38**

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει την από κοινού λήψη αποφάσεων σχετικά με το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	16.8	16.8	16.8
Μάλλον συμφωνώ	45	42.1	42.1	58.9
Συμφωνώ απόλυτα	44	41.1	41.1	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 38**



Ο πίνακας 39 και το γράφημα 39 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι η διοίκηση οφείλει να μεριμνά για την κατάλληλη αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού (π.χ. υποστηρικτική τεχνολογία, εξειδικευμένα εγχειρίδια, σύγχρονα οπτικο-ακουστικά υλικά). Πιο αναλυτικά, το 47,7% του δείγματος δηλώνει ότι μάλλον συμφωνεί, το 47,7% συμφωνεί απόλυτα και μόλις το 4,7% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 39**

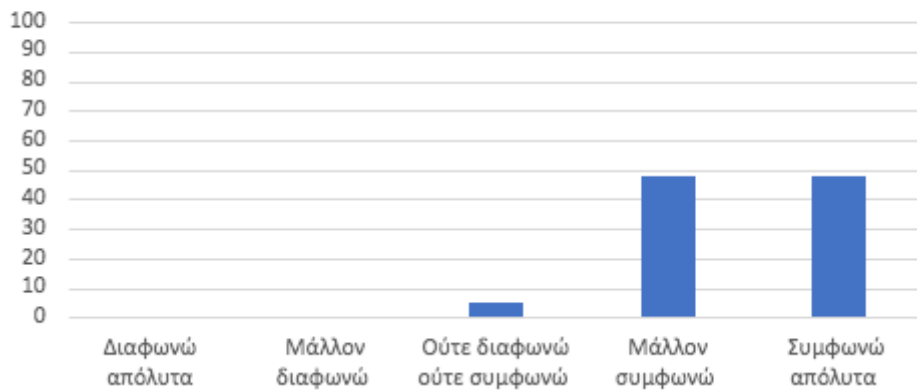
**Η διοίκηση οφείλει να μεριμνά για την κατάλληλη αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	5	4.7	4.7	4.7
Μάλλον συμφωνώ	51	47.7	47.7	52.3
Συμφωνώ απόλυτα	51	47.7	47.7	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 39**



Η διοίκηση οφείλει να μεριμνά για την κατάλληλη αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού.



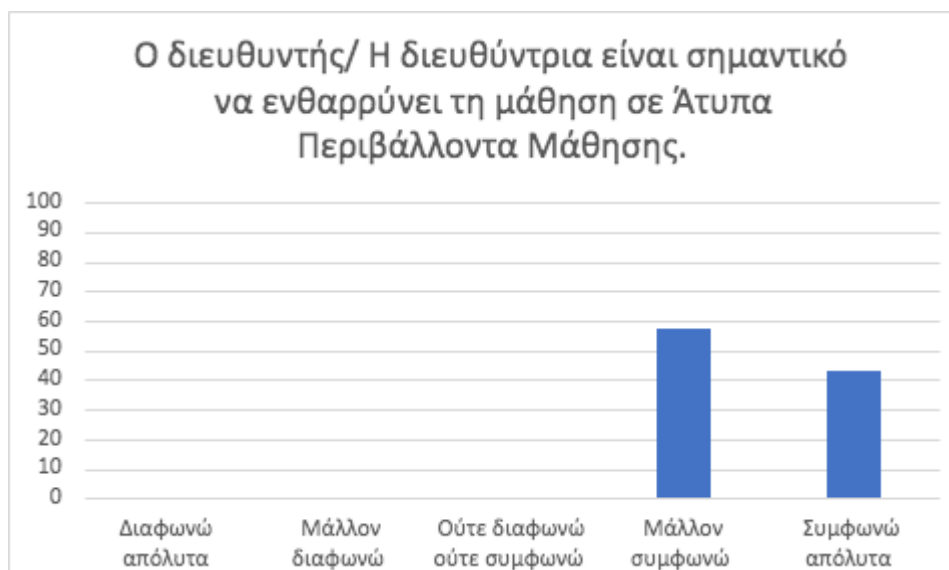
Ο πίνακας 40 και το γράφημα 40 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 57% διαφωνεί απόλυτα ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει τη μάθηση σε Άτυπα Περιβάλλοντα Μάθησης (π.χ. σε μουσεία, ζωολογικό κήπο, πάρκο της γειτονιάς), ενώ το 43% δηλώνει πως μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 40**

**Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει τη μάθηση σε Άτυπα Περιβάλλοντα Μάθησης.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον διαφωνώ	61	57.0	57.0	57.0
Μάλλον συμφωνώ	46	43.0	43.0	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 40**



#### 4.3.4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές

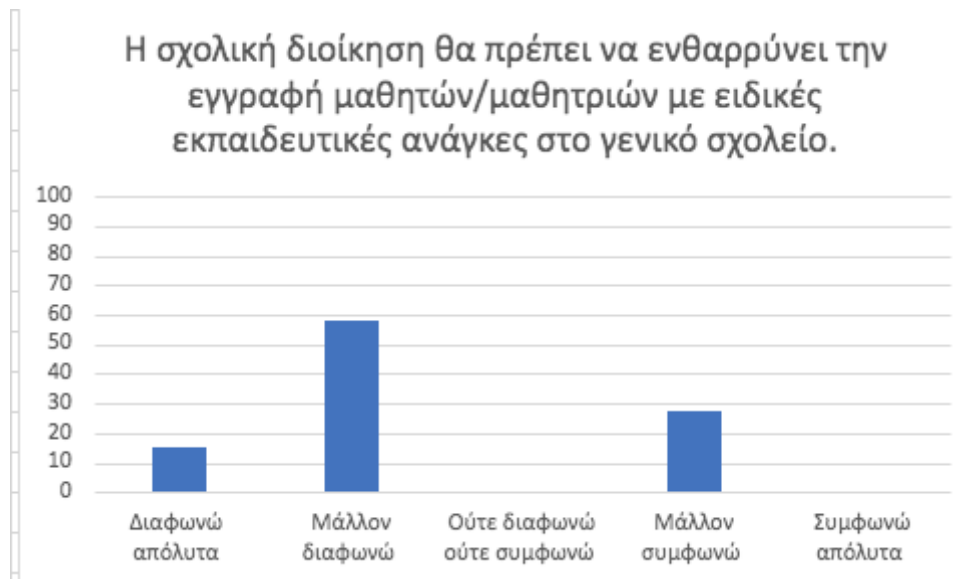
Ο πίνακας 41 και το γράφημα 41 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 57,9% μάλλον διαφωνεί με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την εγγραφή μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, το 15% διαφωνεί απόλυτα και το 27.1% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 41**

**Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την εγγραφή μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	16	15.0	15.0	15.0
Μάλλον διαφωνώ	62	57.9	57.9	72.9
Μάλλον συμφωνώ	29	27.1	27.1	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 41**



Ο πίνακας 42 και το γράφημα 42 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι *είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό περιθωριοποιημένων μαθητών μέσα από την επικοινωνία με τον Σύλλογο Διδασκόντων/Διδασκουσών*. Πιο αναλυτικά, το 51,4% του δείγματος δηλώνει ότι συμφωνεί απόλυτα, το 43,9% μάλλον συμφωνεί και μόλις το 4,7% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 42**

**Είναι σημαντικό η διοίκηση να παρακολουθεί για τον εντοπισμό περιθωριοποιημένων μαθητών μέσα από τον Σύλλογο Διδασκόντων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	5	4.7	4.7	4.7
Μάλλον συμφωνώ	47	43.9	43.9	48.6
Συμφωνώ απόλυτα	55	51.4	51.4	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 42**



Ο πίνακας 43 και το γράφημα 43 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών μέσα από την επικοινωνία με τον Σύλλογο Διδασκόντων/Διδασκουσών. Πιο αναλυτικά, το 50,5% του δείγματος δηλώνει ότι μάλλον συμφωνεί, το 40,2% συμφωνεί απόλυτα και μόλις το 9,3% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 43**

**Είναι σημαντικό η διοίκηση να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών μέσα από τον Σύλλογο Διδασκόντων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	10	9.3	9.3	9.3
Μάλλον συμφωνώ	54	50.5	50.5	59.8
Συμφωνώ απόλυτα	43	40.2	40.2	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 43**

**Είναι σημαντικό η διοίκηση να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών μέσα από τον Σύλλογο Διδασκόντων.**



Ο πίνακας 44 και το γράφημα 44 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι *είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς κάθε μαθητή/μαθήτριας*. Πιο αναλυτικά, το 85% του δείγματος δηλώνει ότι συμφωνεί απόλυτα, το 13,1% μάλλον συμφωνεί και μόλις το 1,9% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

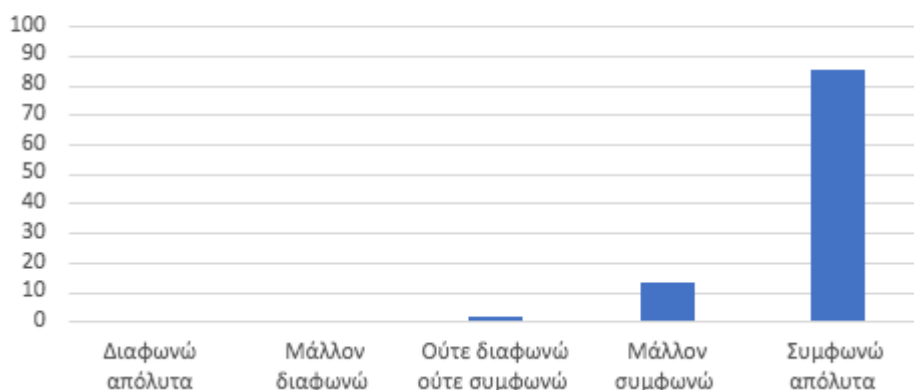
**Πίνακας 44**

**Είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς κάθε μαθητή**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	2	1.9	1.9	1.9
Μάλλον συμφωνώ	14	13.1	13.1	15.0
Συμφωνώ απόλυτα	91	85.0	85.0	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 44**

**Είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς κάθε μαθητή**



Ο πίνακας 45 και το γράφημα 45 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι *είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να αναλαμβάνει υπόψη του τις ανησυχίες αυτές κατά τη λήψη σχετικών αποφάσεων*. Πιο αναλυτικά, το 57,9% του δείγματος δηλώνει ότι μάλλον συμφωνεί, το 39,3% συμφωνεί απόλυτα και μόλις το 2,8% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

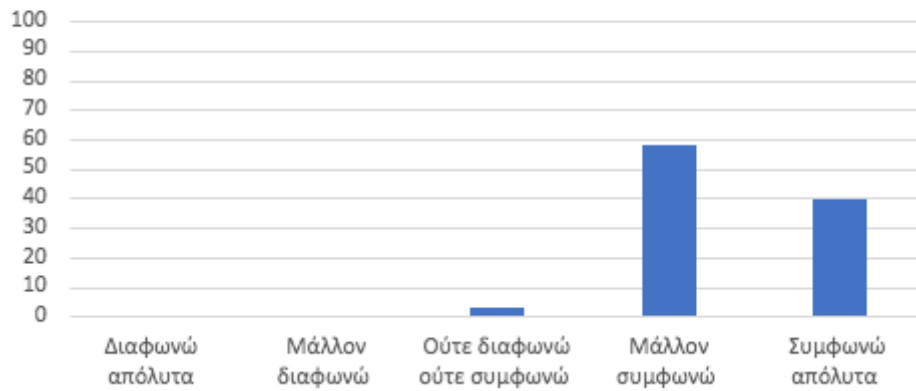
**Πίνακας 45**

**Είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να αναλαμβάνει υπόψη του τις ανησυχίες αυτές κατά τη λήψη σχετικών αποφάσεων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	3	2.8	2.8	2.8
Μάλλον συμφωνώ	62	57.9	57.9	60.7
Συμφωνώ απόλυτα	42	39.3	39.3	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 45**

Είναι σημαντικό ο διευθυντή/η διευθύντρια να αναλαμβάνει υπόψη του τις ανησυχίες αυτές κατά τη λήψη σχετικών αποφάσεων.



Ο πίνακας 46 και το γράφημα 46 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Πιο αναλυτικά, το 54,2% του δείγματος δηλώνει ότι συμφωνεί απόλυτα, το 38,3% μάλλον συμφωνεί και μόλις το 7,5% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 46**

**Η σχολική διοίκηση οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	8	7.5	7.5	7.5
Μάλλον συμφωνώ	41	38.3	38.3	45.8
Συμφωνώ απόλυτα	58	54.2	54.2	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 46**



Ο πίνακας 47 και το γράφημα 47 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 60,7% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής/ υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών απέναντι στους/στις μαθητές/ μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ το 39,3% δηλώνει πως μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 47**

**Η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	42	39.3	39.3	39.3
Συμφωνώ απόλυτα	65	60.7	60.7	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 47**



**Η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την  
ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς  
απέναντι στους μαθητές με ειδικές  
εκπαιδευτικές ανάγκες.**



Ο πίνακας 48 και το γράφημα 48 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 78,5% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση θα πρέπει να σχεδιάζει και να υλοποιεί ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, ενώ το 21,5% δηλώνει πως μάλλον συμφωνεί.

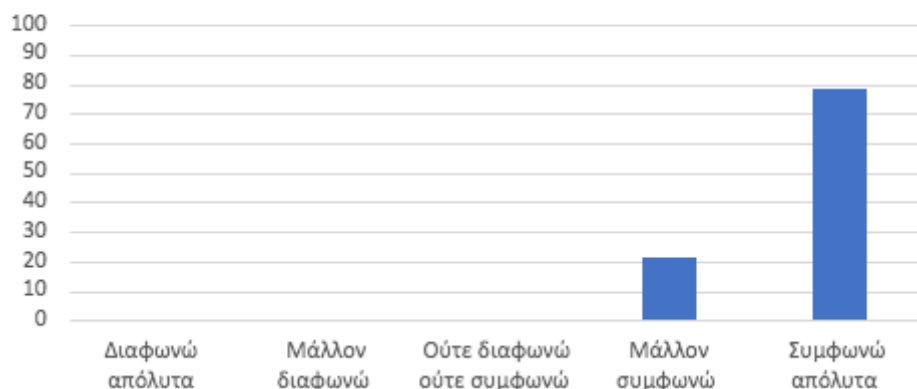
**Πίνακας 48**

**Η διοίκηση θα πρέπει να υλοποιεί ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Γυμνάσιο.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	23	21.5	21.5	21.5
Συμφωνώ απόλυτα	84	78.5	78.5	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 48**

Η διοίκηση θα πρέπει να υλοποιεί ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Γυμνάσιο.



#### 4.3.5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα

Ο πίνακας 49 και το γράφημα 49 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας με ποσοστό 54,2% διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς/κηδεμόνες, το 0,9% μάλλον διαφωνεί και το 44,9% μάλλον συμφωνεί.

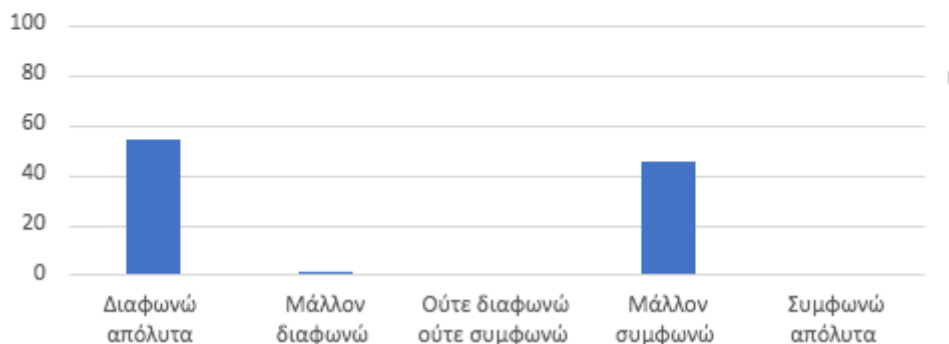
Πίνακας 49

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους γονείς/ κηδεμόνες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	58	54.2	54.2	54.2
Μάλλον διαφωνώ	1	.9	.9	55.1
Μάλλον συμφωνώ	48	44.9	44.9	100.0
Total	107	100.0	100.0	

Γράφημα 49

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες.



Ο πίνακας 50 και το γράφημα 50 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας με ποσοστό 74,8% μάλλον συμφωνεί με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα, το 18,7% ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί και μόλις το 6,5% διαφωνεί απόλυτα.

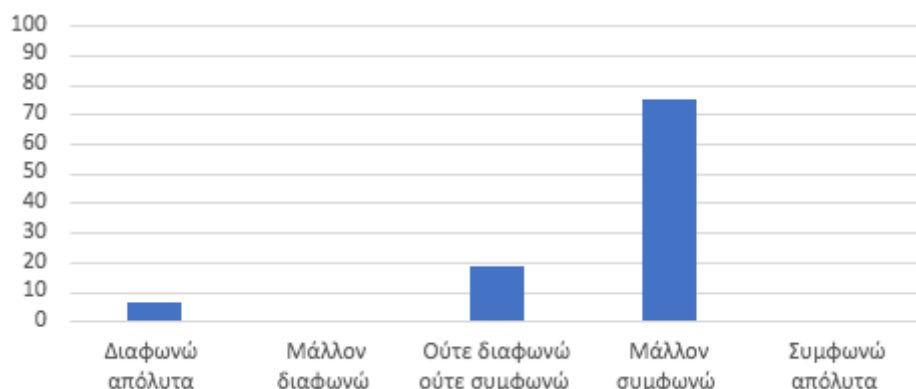
**Πίνακας 50**

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να προωθή τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	7	6.5	6.5	6.5
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	20	18.7	18.7	25.2
Μάλλον συμφωνώ	80	74.8	74.8	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 50**

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να προωθεί τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα.



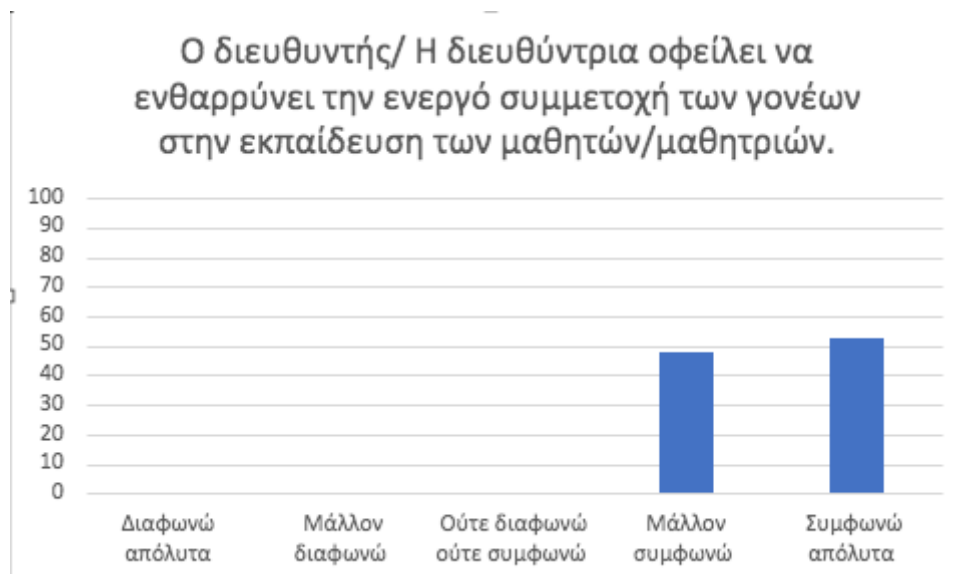
Ο πίνακας 51 και το γράφημα 51 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών. Πιο αναλυτικά, το 52,3% του δείγματος δηλώνει ότι συμφωνεί απόλυτα και το 47,7 % μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 51**

Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	51	47.7	47.7	47.7
Συμφωνώ απόλυτα	56	52.3	52.3	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 51**



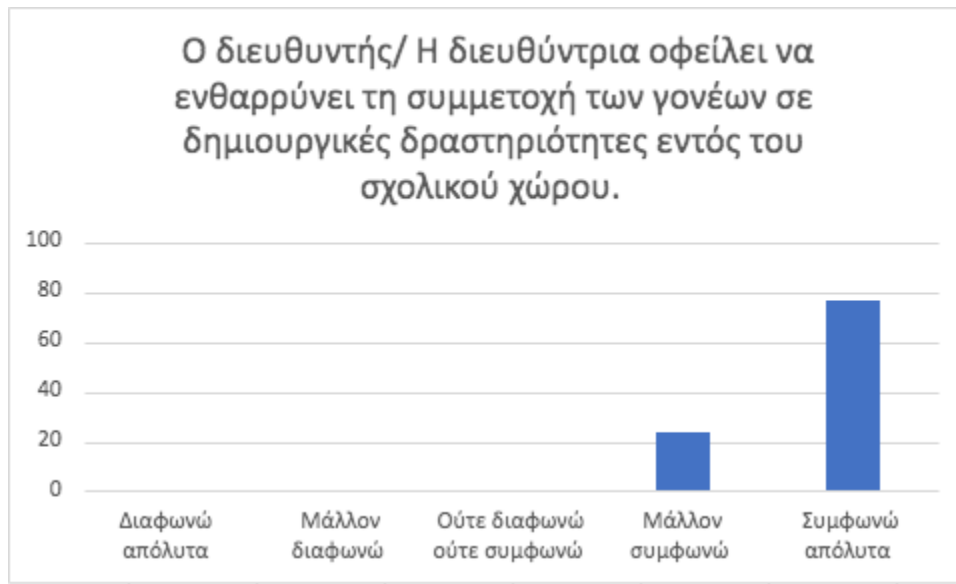
Ο πίνακας 52 και το γράφημα 52 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων σε δημιουργικές δραστηριότητες εντός του σχολικού χώρου. Πιο αναλυτικά, το 76,6% του δείγματος δηλώνει ότι συμφωνεί απόλυτα και το 23,4 % μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 52**

**Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων σε δημιουργικές δραστηριότητες εντός του σχολικού χώρου.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	25	23.4	23.4	23.4
Συμφωνώ απόλυτα	82	76.6	76.6	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 52**



Ο πίνακας 53 και το γράφημα 53 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας με ποσοστό 74,8% διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο συντονισμός μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή/διευθύντριας, το 39,3% μάλλον διαφωνεί και το 5,6% ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 53**

**Ο συντονισμός μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή/διευθύντριας.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	59	55.1	55.1	55.1
Μάλλον διαφωνώ	42	39.3	39.3	94.4
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	6	5.6	5.6	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 53**



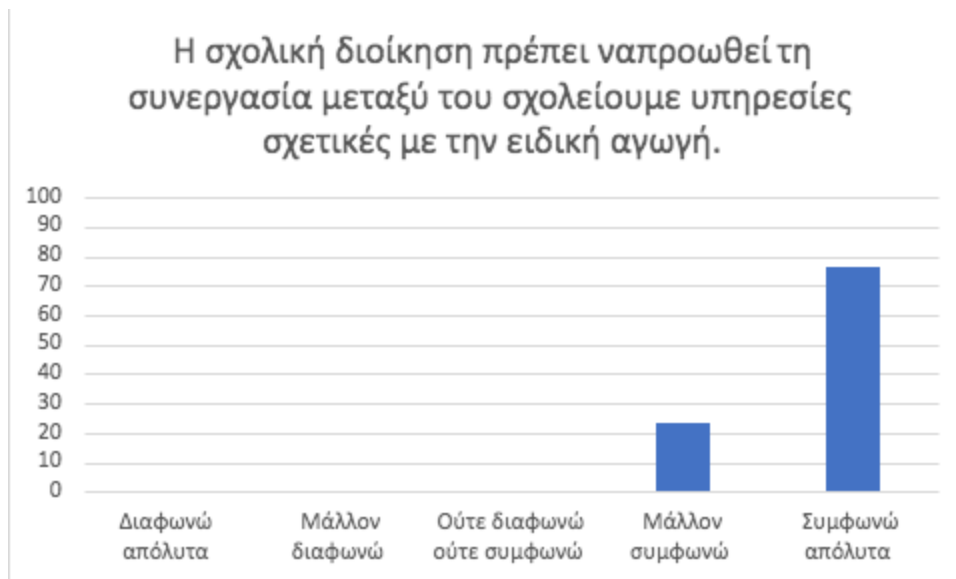
Ο πίνακας 54 και το γράφημα 54 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση πρέπει να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. σύμβουλος ειδικής αγωγής, ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα). Πιο αναλυτικά, το 76,6% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 23,4% μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 54**

**Η σχολική διοίκηση πρέπει να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον συμφωνώ	25	23.4	23.4	23.4
Συμφωνώ απόλυτα	82	76.6	76.6	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 54**



Ο πίνακας 55 και το γράφημα 55 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας με ποσοστό 59.8% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση οφείλει να οργανώνει συμβουλευτικές συναντήσεις με τους γονείς μαθητών/μαθητριών ευπαθών κοινωνικών ομάδων, το 27,1% μάλλον συμφωνεί και το 13,1% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 55**

**Η διοίκηση οφείλει να οργανώνει συμβουλευτικές συναντήσεις με τους γονείς μαθητών/μαθητριών ευπαθών κοινωνικών ομάδων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	14	13.1	13.1	13.1
Μάλλον συμφωνώ	29	27.1	27.1	40.2
Συμφωνώ απόλυτα	64	59.8	59.8	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 55**





Ο πίνακας 56 και το γράφημα 56 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι η διοίκηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πιο αναλυτικά, το 44,9% του δείγματος δηλώνει ότι συμφωνεί απόλυτα, το 36,4% μάλλον συμφωνεί και μόλις το 18,7% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 56**

**Η διοίκηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των γονέων στη  
διαδικασία λήψης αποφάσεων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	20	18.7	18.7	18.7
Μάλλον συμφωνώ	39	36.4	36.4	55.1
Συμφωνώ απόλυτα	48	44.9	44.9	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 56**



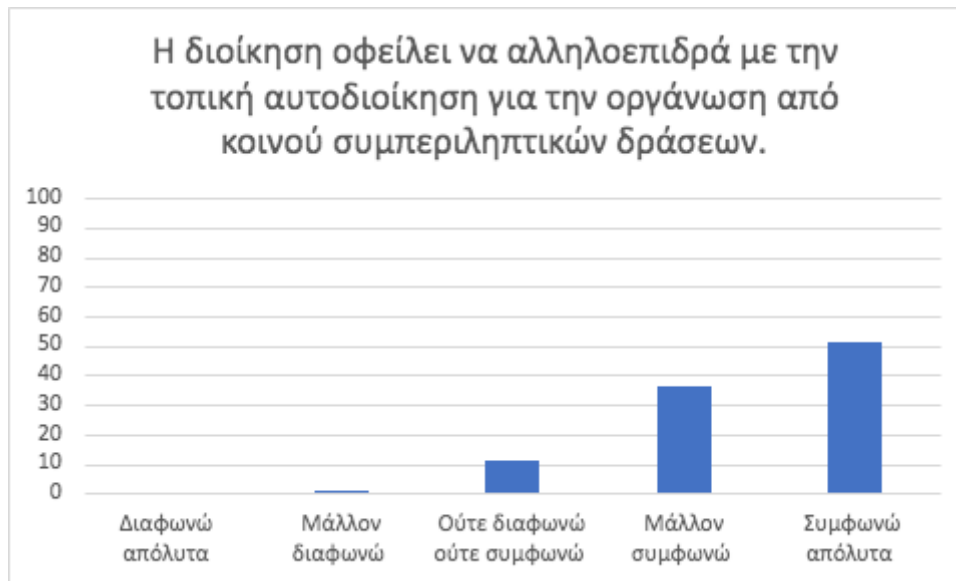
Ο πίνακας 57 και το γράφημα 57 συνοψίζουν ότι οι συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι *η διοίκηση οφείλει να αλληλοεπιδρά με την τοπική αυτοδιοίκηση για την οργάνωση από κοινού συμπεριληπτικών δράσεων*. Πιο αναλυτικά, το 51,4% του δείγματος δηλώνει ότι συμφωνεί απόλυτα, το 36,4% μάλλον συμφωνεί, το 11,2 % ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και μόλις το 0,9% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 57**

**Η διοίκηση οφείλει να αλληλοεπιδρά με την τοπική αυτοδιοίκηση για την οργάνωση από κοινού συμπεριληπτικών δράσεων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μάλλον διαφωνώ	1	.9	.9	.9
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	12	11.2	11.2	12.1
Μάλλον συμφωνώ	39	36.4	36.4	48.6
Συμφωνώ απόλυτα	55	51.4	51.4	100.0
Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 57**



#### 4.4. Ανασταλτικοί παράγοντες

Τέλος, στην ερώτηση αναφορικά με τα εμπόδια που συναντούν οι διευθυντές/διευθύντριες στην προσπάθειά τους να προωθήσουν την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, οι περισσότεροι συμμετέχοντες, όπως φαίνεται αναλυτικά στο Γράφημα 58 που ακολουθεί, απάντησαν η *ελλιπής επιμόρφωση των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης* (με ποσοστό 72,9%) (Πίνακας 60) και οι *μειωμένοι οικονομικοί πόροι* (με ποσοστό 68,2%) (Πίνακας 65). Έπειτα με ποσοστό 61,7% θεωρούν τις *συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις* και με ποσοστό 54,2% (Πίνακας 58) την *έλλειψη χρόνου σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες*. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες τόνισαν με ποσοστό 52,3% (Πίνακας 64) την *ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης* (Πίνακας 60) και με 48,6% (Πίνακας 59) την *ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική Συμπερίληψη*. Αντιθέτως, φαίνεται ότι δεν υποστηρίζουν πως ο διευθυντής/διευθύντρια δεν προωθεί την συμπερίληψη εξαιτίας της *περιορισμένης αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της σχολικής κουλτούρας που απέχει από τη συμπεριληπτικό όραμα*, καθώς εκεί εμφανίζονται τα χαμηλότερα ποσοστά 24.3% (Πίνακας 62) και 22.4% (Πίνακας 63) αντίστοιχα.

**Πίνακας 58**

**Οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	41	38.3	38.3	38.3
	Ναι	66	61.7	61.7	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

**Πίνακας 59**

**Η ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική Συμπερίληψης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	55	51.4	51.4	51.4
	Ναι	52	48.6	48.6	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

**Πίνακας 60**

**Η ελλιπής επιμόρφωση των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	29	27.1	27.1	27.1
	Ναι	78	72.9	72.9	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

**Πίνακας 61**

**Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	51	47.7	47.7	47.7
	Ναι	56	52.3	52.3	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

**Πίνακας 62**

**Η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	81	75.7	75.7	75.7
	Ναι	26	24.3	24.3	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

**Πίνακας 63**

**Η σχολική κουλτούρα που απέχει από τη συμπεριληπτικό όραμα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	83	77.6	77.6	77.6
	Ναι	24	22.4	22.4	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

**Πίνακας 64**

Double-click to activate | χρόνου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	49	45.8	45.8	45.8
	Ναι	58	54.2	54.2	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

**Πίνακας 65**

**Οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	34	31.8	31.8	31.8
	Ναι	73	68.2	68.2	100.0
	Total	107	100.0	100.0	

**Γράφημα 58**

### Ποια εμπόδια συναντάτε στην προσπάθεια προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης;



- Οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις
- Η ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική Συμπερίληψης
- Η ελλιπής επιμόρφωση των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης
- Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης
- Η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας
- Η σχολική κουλτούρα που απέχει από τη συμπεριληπτικό όραμα
- Η έλλειψη χρόνου
- Οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι

## Κεφάλαιο 5° :Ανάλυση αποτελεσμάτων

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων, που προηγήθηκε, αναφορικά με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τη βιώσιμη μορφή ηγεσίας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

### 5.1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

Όπως προαναφέρθηκε, στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 107 διευθυντές/διευθύντριες, ποσοστό ανταπόκρισης 84,9%, επί του συνόλου των διευθυντών/διευθυντριών των 126 Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας του νομού Αττικής.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών/διευθυντριών που συμμετείχαν, η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών ήταν άντρες, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι άντρες έχουν εμφανώς μεγαλύτερη παρουσία στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης από ότι οι γυναίκες. Μάλιστα πρόκειται για άτομα μέσης ηλικίας 51 ετών και άνω. Ωστόσο τα υψηλά ηλικιακά κλιμάκια μας προϊδεάζουν πως η υφιστάμενη κατάσταση πρόκειται να αλλάξει άμεσα στο μέλλον και άρα τα αποτελέσματα μιας σχετικής έρευνας σε λίγα χρόνια από σήμερα να διαφέρουν σημαντικά.

Επιπροσθέτως, παρατηρείται στην έρευνα μεγάλη κατάρτιση των στελεχών ως προς την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Όσον αφορά τα τυπικά προσόντα, η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών ηγετών στα Δημοτικά Σχολεία είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και όχι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Επιπλέον, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες κατέχουν μεταπτυχιακό, το ένα τρίτο δεύτερο πτυχίο και μόλις 10 διδακτορικό δίπλωμα. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία, το έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση από 1 μέχρι 200 ώρες. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει ο τρόπος επιλογής των διευθυντικών στελεχών και συγκεκριμένα, πλέον περνούν από συνέντευξη και μοριοδότηση των τυπικών τους προσόντων πριν επιλεγούν.

Επιπρόσθετα, αν και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία της πλειοψηφίας κυμαίνεται στα 21 με 30 έτη, η προϋπηρεσία τους ως διευθυντές του Δημοτικού Σχολείου περιορίζεται για τους περισσότερους μέχρι τα 5 έτη. Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι η προϋπηρεσία

των εν λόγω διευθυντών/διευθυντριών στο σημερινό τους σχολείο κυμαίνεται από 3 έως 5 έτη. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η επανάληψη της θητείας των διευθυντών/διευθυντριών στο ίδιο σχολείο, συμβάλλει και στην εξασφάλιση της βιωσιμότητας της εκπαιδευτικής μονάδας.

## **5.2 Πόσο σημαντική θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες την βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;**

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και πιο συγκεκριμένα, με τις απόψεις των σχολικών ηγετών για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τη βιώσιμη ηγεσία, η έρευνα έδειξε ότι οι σημερινοί διευθυντές/διευθύντριες υιοθετούν τις βασικές αρχές της βιώσιμης ηγεσίας και προχωρούν σε στοχευμένες δράσεις, ώστε να διαμορφωθεί στις σχολικές κοινότητες η πολυπόθητη βιώσιμη κουλτούρα ηγεσίας.

Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα συμφωνεί ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια πρέπει να λαμβάνει κάθε μέριμνα, ώστε να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου αυξημένες ευκαιρίες μάθησης αλλά κυρίως να ενσωματώνει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου τις καλές συμπεριληπτικές πρακτικές, προάγοντας, όπως τονίζουν οι Sosu, Mtika & Coluxxi-Gray (2010) και ο Στασινός (2016) με αυτό τον τρόπο την πολυπόθητη κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε επίσης, ότι η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο την εφαρμογή πανανθρώπινων αξιών, όπως της ισότητας, της δημοκρατίας, του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας, αποδεικνύοντας ότι η αιεφόρος ηγεσία σχετίζεται άμεσα με την ηθική ηγεσία (Brown & Treviño, 2006 στο Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015).

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών δηλώνει ότι καλλιεργεί το αίσθημα της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fink (2012), απαιτείται η κατανομή της ηγεσίας και η ανάπτυξη της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη,



δηλαδή τους/τις εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τις μαθήτριες, τους γονείς/κηδεμόνες, την κοινότητα ακόμα και στα ανώτερα και κατώτερα οργανωσιακά στρώματα.

Τέλος, πολύ ενθαρρυντικό είναι και το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες μεριμνούν για την διαδοχή τους και συνεπώς, προετοιμάζουν κατάλληλα τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ώστε να μπορέσουν μελλοντικά να διεκδικήσουν/αναλάβουν τη διοίκηση του σχολείου. Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα, που φανερώνει την ανάγκη και για συστημικές βελτιώσεις αλλά και για τη διαδοχή της ηγεσίας, ώστε να έχουμε αποτελέσματα με διάρκεια (Hargreaves & Fink, 2003).

### **5.3. Ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες;**

#### **5.3.1 Πρακτικές ως προς την εκπαίδευση/ προετοιμασία των σχολικών ηγεσιών**

Παρόλο που η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τους σημερινούς σχολικούς ηγέτες αποτελεί μια επιτακτική ανάγκη στην εποχή της νεωτερικότητας, η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας δεν έχει ως προτεραιότητα την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την διαμόρφωση βιώσιμης κουλτούρας στα σχολεία. Στην προσπάθεια εμβάθυνσης του θέματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι οι υφιστάμενες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου δεν υποστηρίζουν πλήρως τους διευθυντές/διευθύντριες σε θέματα συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι μέχρι και σήμερα η πολιτική που υιοθετεί και εφαρμόζει η χώρα μας αποτελεί τροχοπέδη στην προσπάθεια επίτευξης του συμπεριληπτικού οράματος. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι τελευταίες εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις μπορεί να τονίζουν την αναγκαιότητά της αλλά δεν εγγυόνται την πρακτική εφαρμογή τους (NN. 4415/ΦΔΚ Α 159/06.09.2016) και για το λόγο αυτό απαιτείται η αναθεώρηση της υφιστάμενης κατάστασης σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η άμεση προσαρμογή στις αλλαγές (Vlašić & Alfirević, 2019).

Αυτό το πρόβλημα φαίνεται ότι έχει αντίκτυπο και στην κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών, καθώς ένα πολύ σημαντικό εύρημα της έρευνας που διενεργήθηκε, αποτελεί το γεγονός πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει έναν επαρκή αριθμό μαθημάτων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια

των προπτυχιακών σπουδών τους. Αυτό σημαίνει πως ένα στέλεχος που ασκεί σήμερα το διευθυντικό έργο και οι σπουδές του δεν έχουν συνάφεια με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, βασίζει την δράση του είτε στις εμπειρίες που έχει βιώσει ο ίδιος στα χρόνια της εργασιακής του δράσης, είτε στην προσωπική επιλογή για συνέχιση της πανεπιστημιακής κατάρτισης (μεταπτυχιακό/διδακτορικό) ή την συμμετοχή σε επιμορφωτικές συναντήσεις και σεμινάρια.

Να σημειωθεί εδώ ότι πρόκειται για μεταπτυχιακά, διδακτορικά και σεμινάρια επί πληρωμή, καθώς η έρευνα ανέδειξε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών δεν είναι ικανοποιημένοι από την υπάρχουσα και διαθέσιμη δωρεάν επιμόρφωση που τους παρέχεται. Για αυτό τον λόγο, οι Ainscow & Sandill (2010) τονίζουν ότι οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να επιλέγονται, να διορίζονται αλλά και να εκπαιδεύονται πάνω στις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η επιμόρφωση θεωρείται από το δείγμα μια άκρως θετική διαδικασία, καθώς υποστηρίζουν ότι είναι υποχρέωση τους να συμμετέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σε επιμορφώσεις και σεμινάρια που αφορούν θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ώστε να παρακολουθούν τις εξελίξεις και να είναι σε θέση να αναστοχάζονται συνεχώς πάνω στις πρακτικές τους (Hagevik, Aydeniz & Rowell, 2012).

Αξιοσημείωτο αποτέλεσμα της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι διευθυντές/διευθύντριες θεωρούν ότι εκτός από την συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις στην Ειδική Αγωγή, καθώς επιβεβαιώνουν ότι η διοικητική (επίσημη) ενημέρωση των διευθυντών/διευθυντριών για τις εξελίξεις στο νομοθετικό πλαίσιο της ΕΑΕ είναι συνεχής, όπως παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα των DiPaola & Walther-Thomas, 2003.

### **5.3.2. Πρακτικές ως προς την σχολικό κλίμα**

Όσον αφορά το σχολικό κλίμα, φαίνεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ο διευθυντής/η διευθύντρια βρίσκεται σε θέση «κλειδί» για την προώθηση του κοινού οράματος για την παροχή ίσως ευκαιριών μάθησης. Εύρημα που επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες, όπως των Πασιαρδή (2004), Αγγελίδου (2011), Waldron Waldron, McLeskey & Redd (2011), Σαΐτη & Σαΐτης (2012α) και Meister, 2014).

Πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα, όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να καλλιεργεί πέρα από το συμπεριληπτικό όραμα και κουλτούρα συμπερίληψης στη σχολική μονάδα. Μια κουλτούρα που όπως υπογραμμίζει ο Alger (2008), συμβάλει στη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνεχή πρόοδο και βελτίωση της μάθησης.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν επίσης ότι τόσο το όραμα όσο κι η κουλτούρα συμπερίληψης θα πρέπει να διακρίνονται πάντοτε από αειφόρες αξίες, πως είναι η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η αξιοκρατία, η εμπιστοσύνη, η εντιμότητα, η συνεργατική κουλτούρα, όπως ακριβώς τονίζει και η Αγγελίδου (2011). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Hargreaves & Fink (2003) οι αξίες αυτές διαμορφώνουν μια κοινότητα που στηρίζεται στο τρίπτυχο ασφάλεια-αποδοχή-συνεργασία και που επιδιώκει την διασταύρωση καλών ιδεών και επιτυχημένων πρακτικών.

Μέσα σε αυτό το ομαδικό πνεύμα, οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οφείλουν να ενθαρρύνουν και την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται, εύρημα που αναδεικνύεται και στις έρευνες των (McCarley, Peters & Decman, 2014; McLeskey & Waldron, 2015). Οι τελευταίοι τονίζουν ότι με τον τρόπο αυτό κάθε μέλος νιώθει πολύτιμο, δεσμεύεται απέναντι στην υλοποίηση του κοινού οράματος και αποκτά την αίσθηση της συλλογικής ευθύνης.

Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί ότι αποτελεί μεγάλη ευθύνη της σχολικής διοίκησης η επικοινωνία και η πληροφόρηση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων εντός της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία και τους McCarley, Peters & Decman (2014), η σωστή διαχείριση των σχέσεων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας συμβάλει στην προώθηση της καθοδικής, ανοδικής και οριζόντιας ανταλλαγής πληροφοριών.

### **5.3.3 Πρακτικές ως προς την εκπαιδευτικούς**

Αναφορικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς, η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε θέματα

κοινωνικής δικαιοσύνης με το παράδειγμά του/της, όπως έδειξε και η έρευνα του Grundy (2003). Παράλληλα, η πλειοψηφία του δείγματος ανέδειξε ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, άποψη που επιβεβαιώνει και ο Σαΐτης (2014).

Ακόμα, πολύτιμα είναι τα συμπεράσματα που αναδείχθηκαν από το δείγμα σχετικά τον προγραμματισμό επιμορφωτικών συναντήσεων ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αν και η σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζει ότι ο σχολικός ηγέτης οφείλει να προγραμματίζει το χρόνο και να παρέχει κοινές ευκαιρίες συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα Συμπερίληψης, συμμετέχοντας σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities) (Σούλης, 2013), ώστε να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική και να αισθανθούν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να έχει αντίθετη άποψη.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα φάνηκαν αρνητικοί και ως προς την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών με στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Luciak & Biewer (2011), οι οποίοι ανέδειξαν την διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού αναλυτικού προγράμματος, που χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της εξατομίκευσης και του μαθητοκεντρικού προσανατολισμού, ως πρακτική πρωταρχικής αξίας.

Ωστόσο, θετική στάση φαίνεται πως διατηρούν ως προς την ενθάρρυνση για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011), πρόκειται για μια πολύ σημαντική πρακτική, καθώς μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών προωθείται η σύνδεση, η αλληλεπίδραση, ο στοχασμός και η μετάδοση των εμπειριών αλλά και των γνώσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Εμβαθύνοντας το ερώτημα, η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί απόλυτα και με την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Ακόμη, οι απαντήσεις του δείγματος δείχνουν πως ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική πραγματικότητα, άποψη που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Γεωργίου, Αγγελίδη & Κυριακού (2012), οι

οποίοι τονίζουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ταυτίζεται με τις έννοιες της ανοιχτότητας, της καινοτομίας και της εξέλιξης.

Όσο αφορά τη μέριμνα για την κατάλληλη αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού (π.χ. υποστηρικτική τεχνολογία, εξειδικευμένα εγχειρίδια, σύγχρονα οπτικο-ακουστικά υλικά), όλοι οι ερωτηθέντες διευθυντές και διευθύντριες του δείγματος συμφωνούν απόλυτα, καθώς όπως τονίζει και ο Σαΐτης (2014) δεν υπάρχει μια σταθερή πολιτική που να τα ρυθμίζει.

Τέλος, όσο αφορά τη μάθηση σε Άτυπα Περιβάλλοντα Μάθησης (ΑΠΤ) (π.χ. σε μουσεία, ζωολογικό κήπο, πάρκο της γειτονιάς) φαίνεται να μην υπάρχει μια συγκεκριμένη στάση, καθώς η πλειοψηφία με ποσοστό 57% φαίνεται να θεωρούν δική τους ευθύνη την ενθάρρυνση για διδασκαλία εκτός των στενών ορίων του σχολείου. Ωστόσο ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό του δείγματος της τάξεως 43% δηλώνει πως είναι μέλημα του/της διευθυντή/διευθύντριας, επιβεβαιώνοντας το έρευνα των Αγγελίδη και Αβρααμίδου (2011), σύμφωνα με τους οποίους ο συνδυασμός της διδασκαλίας με τα ΑΠΤ συμβάλλει δραστικά και ουσιαστικά τόσο στην αλληλεπίδραση όσο και στην ολιστική ανάπτυξη όλων των μαθητών/μαθητριών.

#### **5.3.4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές**

Όσον αφορά τις πρακτικές προς τους μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών διαφωνεί με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την εγγραφή μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, γεγονός που αποτελεί επιτακτική ανάγκη στην προσπάθεια άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού και την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση και τη διδασκαλία.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία και την έρευνα των Λαχανά & Ευσταθίου (2015), η σχολική κοινότητα κατά την σύνταξη της σχετικής παιδαγωγικής αξιολόγησης που πραγματοποιείται στα αρμόδια Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), επιδιώκει να περιγράψει τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, ως πολύ σοβαρές, ώστε ο μαθητής/μαθήτρια να παραπεμφθεί τελικά σε ειδικό σχολείο και όχι στο συνηθισμένο σχολείο της γειτονιάς τους. Οι ίδιοι προσθέτουν ότι η εγγραφή αυτών των μαθητών στο σχολείο της γειτονιάς τους συνήθως σημαίνει και πολύωρη

παρακολούθηση στο Τμήμα Ένταξης, με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται το πρόβλημα του στιγματισμού.

Πέρα από αυτό, οι διευθυντές/ διευθύντριες αποφάνθηκαν ότι παρακολουθούν και ενημερώνονται για τον εντοπισμό τόσο των περιθωριοποιημένων όσο και των χαρισματικών μαθητών/μαθητριών μέσα από την επικοινωνία τους με τον Σύλλογο Διδασκόντων/Διδασκουσών. Πρόκειται ωστόσο για μια συνεχή και δύσκολη διαδικασία, γιατί αφορά τις «κρυφές φωνές» των μαθητών (Μιχαηλίδου & Αγγελίδης, 2012), οι οποίες συμβάλλουν όμως ριζικά στην βελτίωση των εκπαιδευτικών μονάδων, της μάθησης και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Messiou & Hope, 2015). Για το λόγο αυτό άλλωστε και ο Αγγελίδης (2011) τονίζει ότι το διευθυντικό στέλεχος θα πρέπει να βρίσκεται πολύ συχνά και στο προαύλιο της σχολικής μονάδας και να επικοινωνεί ποικιλοτρόπως με όλους τους μαθητές, ώστε να επιταχύνεται ο εντοπισμός των μαθητών/μαθητριών που για κάποιο λόγο περιθωριοποιούνται και να παρεμβαίνει όταν είναι απαραίτητο (Σάββα & Αγγελίδης, 2011).

Εντυπωσιακό είναι και το μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων, που αποφάνθηκε ότι είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς κάθε μαθητή/μαθήτριας. Πρόκειται για εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τους Messiou & Hope (2015), οι οποίοι θεωρούν απαραίτητο να επενδύσουμε σε επικοινωνιακή σχέση με τους μαθητές/μαθήτριες που για κάποιο λόγο περιθωριοποιούνται. Εκτός όμως από το να ακούν τις ανησυχίες, η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί απόλυτα ότι πρέπει και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι απόψεις, τα συναισθήματά τους και οι εμπειρίες όλων των μαθητών/μαθητριών της σχολικής κοινότητας, αλλά κυρίως εκείνων που περιθωριοποιούνται, κατά τη λήψη σχετικών αποφάσεων, όπως ακριβώς τονίζει και η Μέσσιου (2004).

Ακόμα, όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες και παράλληλα να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής/ υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών απέναντι στους/στις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι και η έρευνα των Boutot & Bryant (2005) και του Χρηστάκη (2006) σύμφωνα με τους οποίους μέσα από την ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, προωθείται η

πολυπύθητη κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη τους, που συμβάλουν με τη σειρά τους μακροπρόθεσμα στην διαμόρφωση μιας κοινωνίας για όλους.

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε ότι η διοίκηση θα πρέπει να σχεδιάζει και να υλοποιεί ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Σύμφωνα και με πρόσφατη έρευνα των Gillett - Swan & Sargeant (2018) η φοίτηση στο συνηθισμένο σχολείο καθιστά όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας υπεύθυνους για τη μάθηση, τη σωματική, προσωπική και κοινωνική ευημερία, την κοινωνικοποίηση αλλά και το ρόλο όλων των μαθητών/μαθητριών στην τοπική κοινωνία, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις δύσκολες προκλήσεις της νεωτερικής εποχής.

### **5.3.5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα**

Όσο αφορά τις πρακτικές ως προς τους γονείς και ως προς την κοινότητα η έρευνα έδειξε ότι όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες της έρευνας συμφωνούν με την άποψη ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου τόσο με τους γονείς/κηδεμόνες, όσο και με την κοινότητα. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Γεωργίου, Αγγελίδη & Κυριάκου (2009), Ματσαγγούρα (2008), Αγγελίδη, Αντωνίου & Χαραλάμπους (2009) και των Billingsley, McLeskey & Crockett (2014).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις πρακτικές ως προς τους γονείς, όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας ανέδειξαν τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των γονέων τόσο στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών, όσο και σε δημιουργικές δραστηριότητες εντός της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για πρακτικές που αναδεικνύονται από πολλές έρευνες, όπως του Αγγελίδη (2011), στην οποία αναδεικνύεται η σημασία των γονέων ως παρατηρητές στην τάξη και ως άτυπους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν διδακτικά αντικείμενα που κατέχουν, ακόμα και οικοκυρικά αλλά και των Κωστή, Χατζηαγγελή, Χατζησωτηρίου και Αγγελίδη (2012) και Χατζησωτηρίου & Αγγελίδη (2018), οι οποίοι κάνουν λόγο για δραστηριότητες, εντός του σχολικού χώρου, εκδηλώσεις, σεμινάρια, σχολές γονέων, απογευματινά μαθήματα εκμάθησης γλωσσών μαθητών του σχολείου που προέρχονται από άλλες χώρες.



Επιπρόσθετα, όλοι συμφώνησαν ότι η διοίκηση οφείλει να οργανώνει συμβουλευτικές συναντήσεις με τους γονείς μαθητών/μαθητριών ευπαθών κοινωνικών ομάδων και να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των γονέων που ακούγονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μάλιστα, σύμφωνα με την Τσιμπιδάκη (2007) τόσο τα διευθυντικά στελέχη όσο και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής κοινότητας οφείλουν να είναι πολύ καλά προετοιμασμένοι για αυτήν την επικοινωνία τους και να ακούν προσεκτικά τις αντιλήψεις και τις προτάσεις των γονέων αξιοποιώντας την πολυπόθητη ενσυναίσθηση (Dale, 2000).

Πέρα, όμως από την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς, οι σχολικοί ηγέτες θεωρούν υποχρέωσή τους να αλληλοεπιδρούν με την τοπική αυτοδιοίκηση για την οργάνωση από κοινού συμπεριληπτικών δράσεων αλλά και να συνεργάζονται με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή, όπως είναι ο σύμβουλος ειδικής αγωγής, τα ΚΕΔΔΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα).

Ωστόσο, η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι δεν συμφωνεί με την άποψη ότι είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή/διευθύντριας μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου. Εύρημα, που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, & Kerr, Lennie & Miles (2010), οι οποίοι τονίζουν ότι η επίτευξη της κοινωνικής συμπερίληψης είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### **5.4. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες και τα εμπόδια για μια αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;**

Σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες για μια αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι απαντήσεις επιβεβαίωσαν την άποψη των Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, & Υφαντή (2013) ότι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για συμμετοχή στην εκπαίδευση και στην κοινωνία δεν είναι εύκολη διαδικασία, καθώς οι σχολικοί ηγέτες συναντούν ακόμα και σήμερα πολλά εμπόδια.

Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι ως κύριο εμπόδιο συμπερίληψης θεωρούνται τόσο οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι που βρίσκονται στη διάθεση της σχολικής κοινότητας, επιβεβαιώνοντας του Πισιήα – Πιερουλλή (2015), όσο και η ελλιπής επιμόρφωση των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα



Συμπερίληψη, επηρεάζοντας σύμφωνα με τους Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασίδης (2005) και τους Αγγελίδης Νικολάου & Κλεάνθους (2005) τις απόψεις των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ως άλλα σημαντικά εμπόδια θεωρήθηκαν η έλλειψη χρόνου και οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις, όπως ανέδειξε και η μελέτη του Καραμητόπουλου (2015), ο οποίος τόνισε ότι τα πράγματα περιπλέκονται ακόμα περισσότερο με την αποσπασματική εφαρμογή νομοθετικών παρεμβάσεων χωρίς την ύπαρξη οράματος για το μέλλον.

Αντιθέτως, δεν θεωρούνται ως σημαντικά εμπόδια ούτε η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας, ούτε η σχολική κουλτούρα που απέχει από τη συμπεριληπτικό όραμα, ευρήματα που έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα του Αγγελίδη (2011), σύμφωνα με τον οποίο οποιοσδήποτε προσπάθειες παροχής ίσων ευκαιριών, αν δεν υποστηρίζονται από την σχολική κουλτούρα οδηγούνται τις περισσότερες φορές σε αποτυχία, αλλά και την έρευνα του Αγαλιώτη (2013), ο οποίος υπερτονίζει ότι σε ένα μη αυτόνομο σχολείο η ευελιξία και η καινοτομία δεν έχουν θέση.

### **5.5. Συμπεράσματα**

Αναμφισβήτητα, η Συμπερίληψη αποτελεί μια καινοτόμα εκπαιδευτική φιλοσοφία, που αποσκοπεί στην άμβλυση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης λόγω της διαφορετικότητας ως προς το φύλο, την εθνικότητα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τις εκπαιδευτικές ανάγκες ή ικανότητες και ταυτόχρονα στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και διδασκαλίας (Luciak & Biewer, 2011). Απώτερος σκοπός της φιλοσοφίας αυτής είναι η φοίτηση όλων των μαθητών στο συνηθισμένο σχολείο της γειτονιάς τους και η ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, ανεξάρτητα τις όποιες δυσκολίες ή ιδιαιτερότητές τους, ώστε να υπάρχουν μαθησιακά αποτελέσματα και προϋποθέσεις για κοινωνική πρόοδο (Στασινός, 2016).

Συνεπώς, αποτελεί επιτακτική ανάγκη της σύγχρονης κοινωνίας, με τις συνεχείς μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στο κοινωνικο-πολιτικό-οικονομικό περιβάλλον, τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας και τη διαμόρφωση μιας “νέας τάξης πραγμάτων” η προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών μονάδων και κυρίως της βιωσιμότητάς τους (Unesco, 2015). Σ’ αυτή τη νέα πρόκληση καλείται

πρωτίστως να ανταποκριθεί ο σχολικός ηγέτης και να εφαρμόσει σε πρακτικό επίπεδο τις εκπαιδευτικές πολιτικές του υπουργείου.

Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός ηγέτης με τη μορφή ηγεσίας και τα πιστεύω και τις αξίες που υιοθετεί απέναντι στη Συμπεριληπτική φιλοσοφία (Theocharis, 2009), είναι σε θέση να δημιουργεί το όραμα για ένα βιώσιμο σχολείο που προωθεί τη Συμπερίληψη, να επανασχεδιάζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, να εμπνέει όλα τα μέλη εκπαιδευτικής κοινότητας και να προχωρά σε ριζικές αλλαγές, που θα συμβάλλουν στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και διδασκαλίας για όλους τους μαθητές στο γενικό σχολείο μέσα από την εξέλιξη της σχολικής μονάδας. (Waldron, McLeskey & Redd, 2011; Gous, Eloff, & Moen, 2014; McLeskey & Waldron, 2015).

Αναλυτικότερα, στο συμπεριληπτικό σχολείο η ηγεσία διαφοροποιείται από τη παραδοσιακή της μορφή, όπου ο διευθυντής του σχολείου ήταν ο κύριος υπεύθυνος, ελέγχοντας και δίνοντας εντολές για όλα τα θέματα του σχολείου και καλείται να γίνει πιο βιώσιμη. Για αυτό το λόγο, ο σύγχρονος ηγέτης καλείται να ασπαστεί τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης και να αναστοχάζεται συνεχώς σε πανανθρώπινες αξίες και αρχές, όπως είναι αυτές της ευημερίας, της ισότητας, της δημοκρατίας και του σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών, ώστε να ενισχυθεί η απόδοση όλων εμπλεκόμενων αλλά και οι προοπτικές της για επιβίωση (Avery & Bergsteiner, 2011).

Ο όρος βιώσιμη ηγεσία (sustainable leadership) εμπερικλείει μέσα του και την κατανεμημένη ηγεσία ή αλλιώς το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας (*transformation management*), καθώς δεν απευθύνεται αποκλειστικά στον διευθυντή του σχολείου, αλλά αποτελεί μια συλλογική συμμετοχική διαδικασία. Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι απαιτείται η ανάπτυξη της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και η από κοινού λήψη κρίσιμων αποφάσεων (Hargreaves & Fink, 2012, Σαϊτής, 2014).

Βασική, λοιπόν, προϋπόθεση είναι ο βιώσιμος σχολικός ηγέτης να αφουγκραστεί το τοπικό συγκείμενο, έτσι ώστε να επιλέξει τις κατάλληλες στρατηγικές και πρακτικές που να στοχεύουν στην εγκαθίδρυση ενός οράματος, μιας κουλτούρας και πρακτικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, & Kerr, Lennie & Miles, 2010, Αγγελίδης, 2011).

Παρακάτω επισημαίνονται τα βασικότερα συμπεράσματα σχετικά με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τη βιώσιμη ηγεσία στην ελληνική εκπαίδευση, που απορρέουν από την ποσοτική έρευνα αλλά και την εννοιολογική ανάλυση που προηγήθηκαν. Πρόκειται για συμπεράσματα που αφορούν τις απόψεις των σχολικών ηγετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας αναφορικά με την σημασία της βιώσιμης ηγεσίας στην προσπάθεια καλλιέργειας του συμπεριληπτικού οράματος και κουλτούρας, τις πρακτικές που εφαρμόζονται στην καθημερινότητα από τους σχολικούς ηγέτες αλλά και τους ανασταλτικούς παράγοντες .

Αρχικά, παρατηρείται μια παγιωμένη εικόνα στο δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Ενδεικτικότερα, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει πως υφίσταται η υποαντιπροσώπευση των γυναικών στις διοικητικές θέσεις, καθώς οι άντρες εξακολουθούν να κατέχουν την συντριπτική πλειοψηφία στις διευθυντικές θέσεις και μάλιστα στην πέμπτη δεκαετία της ζωής τους. Επιπροσθέτως, παρατηρείται στην έρευνα μεγάλη κατάρτιση των στελεχών ως προς την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση και η επιμόρφωση θεωρείται από το δείγμα σε συντριπτικά ποσοστά μια άκρως θετική διαδικασία η οποία συμβάλλει σε όλα τα ατομικά και συλλογικά επίπεδα.

Όσο αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις απόψεις των σχολικών ηγετών για τη σημασία της βιώσιμης ηγεσίας στην προσπάθεια διαμόρφωσης συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών μονάδων, η έρευνα έδειξε ότι οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες υιοθετούν τις βασικές αρχές της αειφορίας, βασίζονται πάνω στις παναθρώπινες αξίες κατά τη λήψη σοβαρών αποφάσεων και ενσωματώνουν τις καλές πρακτικές στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Ενδιαφέρον προκαλεί ακόμα, ότι δείχνουν ενδιαφέρον για την προετοιμασία των διαδόχων τους, γεγονός που οδηγεί προς την κατεύθυνση της επίλυσης των μελλοντικών ζητημάτων (Hargreaves & Fink, 2012) και στην προώθηση μιας αξιοπρεπής ζωής στις γενιές αλλά κυρίως στις μελλοντικές γενιές (Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις πρακτικές που προωθούν οι σχολικοί ηγέτες, αυτές ερευνήθηκαν ανά κατηγορία. Πιο αναλυτικά, ως προς την εκπαίδευση και την προετοιμασία των σχολικών ηγετών η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει έναν επαρκή αριθμό μαθημάτων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Για το λόγο αυτό επιλέγει να επιμορφώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσα από επιμορφώσεις και

σεμινάρια. Πρόκειται για ένα σπουδαίο εύρημα καθώς σύμφωνα με τους Titrek, Bayraktar & Nguluma (2017) μόνο μέσω αξιόπιστων και ποιοτικών συμπεριληπτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης δύναται να διαμορφωθεί μια θετική οπτική απέναντι στη Συμπερίληψη. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές/διευθύντριες επιδιώκουν να ενημερώνονται συνεχώς σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις στην Ειδική Αγωγή, καθώς επιβεβαιώνουν ότι η διοικητική (επίσημη) ενημέρωση των διευθυντών/διευθυντριών για τις εξελίξεις στο νομοθετικό πλαίσιο της ΕΑΕ είναι συνεχής.

Όσον αφορά τις πρακτικές ως προς το σχολικό κλίμα, σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας είναι ότι παρόλο που δεν έχουν λάβει την κατάλληλη ποσοτικά αλλά και ποιοτικά εκπαίδευση αναφορικά με την νέα φιλοσοφία, η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών φαίνεται να υιοθετεί το συμπεριληπτικό όραμα, να προωθεί τη συμπεριληπτική κουλτούρα και να προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων αλλά και την από κοινού λήψη αποφάσεων.

Όσον αφορά τις πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρυντικό εύρημα είναι ότι οι σχολικοί ηγέτες φαίνεται να ευαισθητοποιούν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης με το παράδειγμά τους, μέσα από την τήρηση των υποσχέσεων του, την παροχή ελευθερίας που εμπνέει εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους και τη συνεχή συναισθηματική υποστήριξη. Ακόμα, φάνηκε ότι ενδιαφέρονται για την αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού και παροτρύνουν για την εφαρμογή ενός μοντέλου συνεργατικής έρευνας δράσης και για τα Άτυπα Περιβάλλοντα Μάθησης.

Ωστόσο, αν και η σύγχρονη βιβλιογραφία τονίζει ότι ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος και για τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα Συμπερίληψης, συμμετέχοντας σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities) (Σούλης, 2013), η πλειοψηφία του δείγματος έχει αντίθετη άποψη. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα φάνηκαν αρνητικοί και ως προς την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών με στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Luciak & Biewer (2011), οι οποίοι ανέδειξαν την διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού αναλυτικού προγράμματος, που χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της εξατομίκευσης και του μαθητοκεντρικού προσανατολισμού, ως πρακτική πρωταρχικής αξίας.

Όσον αφορά τις πρακτικές ως τους μαθητές, οι διευθυντές/διευθύντριες φαίνεται να μην ενθαρρύνουν την εγγραφή των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο ενώ η έρευνα των Λαχανά & Ευσταθίου (2015) προσθέτει ότι η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτών των μαθητών περιορίζεται στην παρακολούθηση των Τμημάτων ένταξης. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές/τριες αποφάνθηκαν ότι αφουγκράζονται τις κρυφές φωνές (Μιχαηλίδου & Αγγελίδης, 2012) τόσο των περιθωριοποιημένων όσο και των χαρισματικών μαθητών/μαθητριών μέσα από την επικοινωνία τους με τον Σύλλογο Διδασκόντων/Διδασκουσών, ακούν τις ανησυχίες τους και τις λαμβάνουν υπόψη στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες συμβάλλουν ριζικά στην βελτίωση των εκπαιδευτικών μονάδων, της μάθησης και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Messiou & Hope, 2015).

Ακόμα, όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η σχολική διοίκηση οφείλει να προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας για όλους (Χρηστάκης, 2006). Επίσης, η πλειοψηφία φαίνεται να ενδιαφέρεται και για τη μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο, σημαντική πρακτική για τη διαμόρφωση μιας βιώσιμης κοινωνίας.

Όσον αφορά τις πρακτικές με την κοινότητα, οι σχολικοί ηγέτες ενδιαφέρονται για την ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς και την κοινότητα. Ως προς την συνεργασία με τους γονείς φαίνεται να προωθούν τη συμμετοχή των τελευταίων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και σε άλλες δημιουργικές δραστηριότητες και να οργανώνουν συμβουλευτικές συναντήσεις με του γονείς μαθητών/μαθητριών ευπαθών κοινωνικών ομάδων.

Ως προς την επικοινωνία και τη συνεργασία με την κοινότητα, από τις απαντήσεις που δόθηκαν, φαίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες θεωρούν υποχρέωσή τους να αλληλοεπιδρούν με την τοπική αυτοδιοίκηση για την οργάνωση από κοινού συμπεριληπτικών δράσεων αλλά και να συνεργάζονται με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή όπως είναι ο σύμβουλος ειδικής αγωγής, τα ΚΕΔΔΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα).

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες αποδείχθηκε ότι ενώ οι σχολικοί ηγέτες στα ερωτήματα που αφορούν στη θέση τους ως προς την συμπερίληψη απαντούν κατά πλειοψηφία θετικά, εντούτοις από τις

απαντήσεις τους στα ερωτήματα ως προς τα εμπόδια που συναντούν, προκύπτει ότι στην πραγματικότητα η Συμπερίληψη ως επί το πλείστον δεν εφαρμόζεται στον βαθμό που θα έπρεπε. Αυτό οφείλεται κυρίως στους μειωμένους οικονομικούς πόρους, στην ελλιπή επιμόρφωση των σχολικών ηγετών αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά και τις ίδιες τις απόψεις των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας αλλά και σε άλλους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του ιδεώδους της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, οι σχολικοί ηγέτες είναι σε θέση να συμβάλουν στη διαμόρφωση βιώσιμων συμπεριληπτικών σχολικών μονάδων, με την προϋπόθεση να οικειοποιηθούν το όραμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, να το μεταλαμπαδεύσουν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και να το την προσαρμογή της τελευταίας στις συνθήκες του εκάστοτε σχολείου, στην ωριμότητα των υφισταμένων τους και την ευαισθητοποίηση της κοινότητας. Μόνο έτσι, το σχολείο που αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας μας, θα μπορέσει να υπερπηδήσει τα εμπόδια και να εξασφαλίσει μια αξιοπρεπή ζωή για όλους.

## **5.6. Προτάσεις**

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αναδεικνύει ζητήματα τα οποία δύναται να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας. Οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα αφορούν:

- Τη διερεύνηση της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε δημοτικά σχολεία που βρίσκονται σε διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με έντονο το στοιχείο της διαφορετικότητας ως προς την εθνικότητα, τη φυλή, την κοινωνική κατάσταση, την αναπηρία αλλά και την πρόοδο στα μαθήματα, προκειμένου να γίνει συγκριτική αξιολόγηση.
- Τη διερεύνηση της εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών σε ειδικά σχολεία ή σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επίσης, η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος μπορεί να γίνει με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, ώστε να πραγματοποιηθεί έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας που να μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις. Τέλος, η παρούσα έρευνα συνιστάται να διεξαχθεί μέσω ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης με χρήση συνεντεύξεων, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες

να εκφράσουν ποικιλοτρόπως την άποψή τους χωρίς τον περιορισμό των ερωτήσεων κλειστού τύπου, ή ακόμα με συνδυασμό και των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2013). Προϋποθέσεις και προοπτικές της επιτυχούς εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, 15-19.

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. Στο Π. Αγγελίδης, (επιμ.). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε. & Χαραλάμπους, Κ. (2009). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η περίπτωση ενός σχολείου, στο: Π. Αγγελίδης, (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*, Αθήνα: Ατραπός.

Αγγελίδης, Π., Χαραλάμπους, Κ., & Βρασίδης Χ. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 107-119.

Αγγελίδης, Π., Νικολάου, Ε., & Κλεάνθους, Π. (2005). Ο ρόλος της κατάρτισης των νηπιαγωγών στην προώθηση της ειδικής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία της Κύπρου. Στο Αγγελίδης Π. (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη Συμπερίληψη*. Λεμεσός: Κυπρόεπεια, σ. 49 – 53.

Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, 10-14. Ανακτήθηκε από: <https://impanagiotopoulos.gr/index.php/component/content/article/9-uncategorised/258-deltio>.

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). *Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης*. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Βεργιώτη, Ε. (2010). *Λόγος και ταυτότητα στην αναπηρία: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από κείμενα των αναπήρων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο



Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2015 από: <http://invenio.lib.auth.gr/record/122748/files/vergioti.pdf?version=1>

Γεωργίου, Ε., Αγγελίδης, Π. & Κυριακού, Κ. (2009). Η εφαρμογή ενός μοντέλου συνεργατικής έρευνας δράσης για την ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*, Αθήνα: Ατραπός.

Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες* (Μ. Αποστολή, Μτφ., & Β. Καπετάνιος, Επιμ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ (πρωτότυπη έκδοση 1996).

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρία. (2009). *Ετήσια Έκθεση: Η πρόταση της Ε.Σ.Α.με.Α. για ένα «Εθνικό Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία»*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου 2018 από: [https://www.esamea.gr/files/december/105/3rdDec\\_2009.pdf](https://www.esamea.gr/files/december/105/3rdDec_2009.pdf)

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2011). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης – Προτάσεις για πρακτική*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Ζαβλανός, Μ. (2005). «Οργανισμοί μάθησης». Το μετασχηματισμένο- σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 33, 68-74.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ.11-27). Αθήνα: Πεδίο.

Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία. Στο: Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. 2η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Μπλίτσας, Π. (2012) *Απόψεις εκπαιδευτικών για τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείου*. 6<sup>ο</sup> Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ.

Καραγιάννη, Π. & Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (2006), Το κοινωνικό μοντέλο της Αναπηρίας. Θεωρία και Ερευνητική Πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδόν*, 15: 223-231.

Καραμητόπουλος, Θ. (2015, Ιούνιος). *Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστήμων Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/248/213>.

Κυριαζή, Ν.(2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα,Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (2η έκδ). Αθήνα:Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κωστή, Ά., Χατζηαγγελή, Μ., Χατζησωτηρίου, Χ., Αγγελίδης, Π. (2012). Εφαρμογήπρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54 131-149.

Λαχανά, Α. & Ευσταθίου, Μ. (2015). Γιατί Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Ένα Διαφορετικό Υπόβαθρο – Ένας Διαφορετικός Τρόπος Σκέψης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 69, 3-28.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροπάλιας, Τ., 2013. Αξιολόγηση του προγράμματος Παράλληλης Στήριξης (Διδακτορική Διατριβή). [Ηλεκτρονικό] Available at: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30262#page/1/mode/2up>

Μέσσιου, Κ. (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Β, 485 – 499.

Μιχαηλίδου, Α., & Αγγελίδης, Π. (2012). Η σιωπή που ξεκουφαίνει: Η συνομιλία γύρω από το σχέδιο ως μια τεχνική αποτελεσματική για εντοπισμό περιθωριοποιημένων παιδιών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων*. Διάδραση.

Μπακιρτζή Ι. (2018). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. 1η τηλεδιάσκεψη*. Εαρινό εξάμηνο. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Μπουραντάς, Δ. (2017). *Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, *Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ*, 10 Δεκεμβρίου 1948. Ανακτήθηκε 13 Φεβρουαρίου, 2015, από <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>

Παπαδημητρίου Β., (2010), Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο, *Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Τεύχος 44 σελ.12-13.

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή, Ε. (2013, Ιούλιος). Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ανακοίνωση στο Επιστημονικό Συνέδριο «Αναζητώντας τις Δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου II», Καμμένα Βούρλα.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πατσίδου- Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Πισιήα - Πιερουλλή, Χ., (2015). Κριτική Παρουσίαση Μοντέλου Κατανεμημένης Ηγεσίας, το οποίο Δύναται να Εφαρμοστεί σε Σχολική Μονάδα. *Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας* 1(1), 33-39.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.

Σάββα, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2011). Οι "ειδικοί" εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη της Συμπερίληψης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. 2η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2014). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαλβαράς, Γ. (2011). Δια βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Γ. Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης, 240-255.

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus)*. Για μια Συμπεριληπτική Ολική Εκπαίδευση στο Νέο - ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα. Ατραπός.

Φακουρέλη, Σ. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2013). Απόψεις παιδαγωγών για τις ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές κατά την ένταξη παιδιών με αναπηρίες σε παιδικούς σταθμούς. Σε Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, (σ.97-122). Αθήνα: Πεδίο.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Χατζησωτηρίου Χ. & Αγγελίδης Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι. Εκδόσεις: Διάδραση.

Χρηστάκης, Γ. (2006). *Η Εκπαίδευση των Παιδιών με Δυσκολίες*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός

Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2006). Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. *Στα πρακτικά του 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σ. 553-563). Λευκωσία : Πανεπιστήμιο Κύπρου.

### **Ξενογλώσση Βιβλιογραφία**

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*,6, 109-124.

Ainscow, M, Booth, T & Dyson, A (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of education*, 401-416.

Angelides, P., Antoniou, E. & Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus. *International Journal of Special Needs Education*, 22(1), 63-74.

Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013>

Avery, G. C. & Bergsteiner, H. (2011). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy & Leadership*, 39(3), 5-15.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

Beveridge, S. (2005). *Children, Families and Schools, Developing Partnerships for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.

Billingsley, B. S., McLeskey, J., Crockett, J. B. (2014). *Principal leadership: Moving towards inclusive and high-achieving schools for students with disabilities*. Available from <http://cedar.education.ufl.edu/>

Booth, T. and Ainscow, M (2002) *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.

Boutot, E. & Bryant, Diane. P. (2005). Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 40(1), 14 –23.

DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders* (COPSSE Document No. IB-7). University of Florida: Center on Personnel Studies in Special Education.

- Drago-Severson. (2007). Helping teachers learn: Principals as professional development leaders. *Teachers College Record*, 109(1), 70-125.
- Fortier, M.-P. (2016). Intégration et éducation inclusive...de quoi parle-t-on ? *La foucade*, 16(2), 22-23.
- Fraser, D. F. G., & Shields, C. M. (2010). Leaders' roles in disrupting dominant discourses and promoting inclusion. In A. L. Edmunds, & R. E. Macmillan (Eds.), *Leadership for Inclusion: A Practical Guide* (pp. 7-18). Sense Publishers.
- Fullan, M. 2004. *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2006), *Turnaround Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gillett - Swan, J. K. and Sargeant, J.(2018), Voice Inclusive Practice, Digital Literacy and Children's Participatory Rights., *Children & Society* 32: 38-49
- Goor, M. B., Schwenn, J. O., & Boyer, L. (1997). Preparing principals for leadership in special education. *Intervention in School and Clinic*, 32(3), 133-141.
- Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 535-552.
- Gravios, T. (2013). Aligned service delivery: Ending the era of triage education. In L. Burrello, W. Sailor, & J. Kleinhammer-Trammil (Eds.). *Unifying educational systems: Leadership and policy perspectives* (pp. 109-134). New York: Routledge.
- Griffin, R. (2008). *Management*. 9th Edition, London Houghton Mifflin Publication.
- Gropas, R. & A. Triandafyllidou (2007) 'Greece', in A. Triandafyllidou and R. Gropas (eds) *European Immigration: A Sourcebook*, Aldershot: Ashgate, pp. 141-155.
- Grundý, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις*. Αθήνα: Σαβάλλας.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Education policy for social justice in Cyprus: The role of stakeholders' values. *Education, Citizenship & Social Justice*, 9 (2), 157-170.

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of education*, 401-416.
- Angelides, P., Antoniou, E. & Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus. *International Journal of Special Needs Education*, 22(1), 63-74.
- Hagevik, R., Aydeniz, M., Rowell, C.G.(2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 5, 675-68.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's Worth fighting for Out There*. New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A., & D. Fink. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9): 693–700.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2012). *Sustainable leadership* (Vol. 6). John Wiley & Sons.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *Journal of Special Education*, 46, 245-256.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: theory, research and practice* (8th ed.). New York: McGraw – Hill, Inc.
- Jordan, A., Schwartz. E., & McGhie-Richmond, D. (2009) Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Kuzich, S. 2011. It's Not Only Green that Matters: Understanding Education for Sustainability in Schools. *International Journal of Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability*, 7(3): 27-36.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2007), *Leadership and Student Learning Outcomes, Interim Report*, DCSF, London.

Luciak M., Biewer, G (2011). Equity and Inclusive Education in Austria: A Comparative Analysis. In Artiles, Al. & Kozleski, El., Waitoller, F. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. (pp 17-44). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Marshall, C. & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson.

Marshall, C. & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson. Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.

Meister M. (2004). Blood cells of Drosophila Cell lineages and role in host defence. *Current Opinion in Immunology*, 16: 10–15 , 16(1), 10-15.

Mendoza, C. (2006). Inside today's classrooms: Teacher voices on no child left behind and the education of gifted children. *Roeper Review*, 29(1), 28-31.

Messiou, K. & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51 ,246-255.

Messiou, K. & Hope, M. (2015). The danger of subverting students' views in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1009-1021.

Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Educations* 14(1), 1-15.

Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 5(1), 9-30.

McCarley, T., Peters, M., & Decman, J. (2014). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*. 14(2), 322-342.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68-73.

Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., & Kerr, K., Lennie, C., Miles, S. (2010). Leading under pressure: Leadership for social inclusion. *School Leadership and Management* Vol.30, 2, 143-157.



Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1503348.

Norwich, B. (2000). Inclusion education. From Concepts, values and critique to practice, in HDaniels, Special Education re-formed. Beyondrhetoric? London: Falmer Press, pp. 5-30.

OECD (2008b), *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, OECD, Paris.

Papapetrou, S. (2010). *Inclusive education in Greece. An empirical investigation of the attitudes towards inclusive education of primary school teachers*. Athens.

Pazey, B. L., & Cole, H. (2013). The role of special education training in the development of socially just leaders: Building an equity consciousness in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 243-271

Peterlin, J., Pearse, N. & Dimovski, V. (2015). Strategic Decision Making for Organizational Sustainability: The Implications of Servant Leadership and Sustainable Leadership Approaches. *Economic & Business Review*, 17(3).

Piaw, C. Y., & Ting, L. L. (2014). Are school leaders born or made? Examining factors of leadership styles of Malaysian school leaders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 5120-5124.

Pijl, S.G. (1995). The resources for regular schools with special needs students: An international prospective. In C. Clarc, A. Dycon & A. Millward, *Towards inclusive schools*, London, David Fulton.

Pijl, S.J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of research in special 98 educational needs 2010*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.researchgate.net/publication/227719616> Preparing teachers\_for\_inclusive\_education\_some\_reflections\_from\_the\_Netherlands

Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2): 135-45.

Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. London: Sage.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational Behavior* (14th ed.). (Translation Editor: Inci Erdem). Ankara: Nobel Publication.

Seltzer, M. (2011). The roundabout of special education leadership. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(15), 120-139.

Shriberg, M. and L. MacDonald (2013). Sustainability Leadership Programs: Emerging Goals, Methods & Best Practices, *Journal of Sustainability Education*, 5, 1-21.

Brown, F., & Snell, M. E. (2000). *Instruction of students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sosu, M.E., Mtika, P., and Colucci-Gray, L. 2010. Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 389-405.

Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2018). Differentiated Instruction for Students with Disabilities in Early Childhood Co-taught Classrooms: Types and Quality of Modifications. *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928>

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54.

Theocharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Keys to equity, social justice, and school reform*. New York: Teachers College Press.

Theocharis, G., Causton, J., & Woodfield, C. (2015). Inclusive leadership and disability. In G. Theocharis, & M. Scanlan (Eds) *Leadership for increasingly diverse schools* (pp. 13-38). New York: Routledge.

Titrek, O, M. Bayrakc & H.F. Nguluma (2017) School Administrators' Attitudes toward Inclusion of Children with Disabilities In the General Education Classrooms. *International Journal of Lifelong Education and Leadership*, 3(2): 1-12.

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action. In: *Final Report of the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2001b). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2015). *Education for all 2000- 2015: Achievements and Challenges*. Paris, France: UNESCO. Por Miriam Preckler Galguera *Journal of supranational policies of education*, 3, pp. 328-330.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. 2016. *The Digest of Education Statistics*, (NCES 2016-006).

Vlašić G., Alfirević, N., (2019). Educational Institutions and Policies at the Crossroads of 'Liberal' and 'Critical' Theory Influences in Educational Leadership in Policy Challenges and Implementation Within Europe. 11-26.

Waldron, N. L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.

Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and realities of practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. and de Jong, R. (2005) Evaluating Effective School Improvement: case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the Effective School Improvement model, *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4): 387-406.

White, J. (2013). Worth, burden, and control: The rejection of personhood and the most dangerous assumption. In L. Burrello, W. Sailor, & J. Kleinhammer-Tramill (Eds.). *Unifying educational systems: Leadership and policy perspectives* (pp. 173-200). New York: Routledge.

Workman, A. M. (2016). *The attitudes of school principals toward the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in the general education setting: Virginia Superintendent's Region 7. Doctoral Dissertation*, Virginia Polytechnic Institute and State University.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος διπλωματικής εργασίας με τίτλο “*Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της βιώσιμης στρατηγικής ηγεσίας*” που εκπονείται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος "Τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης" του Πανεπιστημίου Πειραιώς και έχει ως αντικείμενο την καταγραφή των απόψεων και πρακτικών των Διευθυντών/Διευθυντριών σε σχέση με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής.

Πρέπει να γνωρίζετε ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, εάν έχετε κάποιες παρατηρήσεις και σχόλια μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το λευκό χώρο της σελίδας.

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο georgiaketi@hotmail.com. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και για την πολύτιμη συμβολή σας στη διεξαγωγή της έρευνας. Εάν το θελήσετε θα μπορούσα με προθυμία να σας στείλω τα αποτελέσματα αλλά και τη σχετική περίληψη της έρευνάς μου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,  
Κετικίδου Γεωργία

#### A. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

1. Φύλο: Αντρας  Γυναίκα

2. Ηλικία: ≤30ετών  31-40ετών  41-50ετών  51 ετών και άνω

3. Σημειώστε τους τίτλους σπουδών που διαθέτετε (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια επιλογές):

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

**4. Ποια είναι η ειδικότητά σας; .....**

**4α. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/επιμορφώσεις σε θέματα συμπερίληψης/ ενταξιακής εκπαίδευσης;**

Όχι       Ναι

**4β. Αν ναι, σημειώστε πόσες ώρες περίπου σεμιναρίων/ επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει: \_\_\_\_ ώρες.**

**5. Χρόνια υπηρεσίας:**

α. εκπαιδευτική προϋπηρεσία:.....

β. συνολικά ως διευθυντής/διευθύντρια:.....

γ. ως διευθυντής/διευθύντρια στο σχολείο που βρίσκεστε σήμερα:.....

***B. Η βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης***

**Σημειώστε σε ποιόν βαθμό συμφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις.**

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
<i>B.1. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια θα πρέπει να λαμβάνει κάθε μέριμνα, ώστε να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου αυξημένες ευκαιρίες μάθησης.</i>					
<i>B.2. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να εξασφαλίζει ότι ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου καλές συμπεριληπτικές πρακτικές από όλους/όλες τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου.</i>					
<i>B.3. Η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο την εφαρμογή των αξιών της ισότητας και της δημοκρατίας.</i>					
<i>B.4. Η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.</i>					
<i>B.5. Η διοίκηση οφείλει να καλλιεργεί το αίσθημα της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας.</i>					
<i>B.6. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να προετοιμάζει κατάλληλα τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ώστε να μπορέσουν μελλοντικά να διεκδικήσουν/αναλάβουν τη διοίκηση του σχολείου.</i>					

## Γ. Συμπεριληπτικές Πρακτικές

### Γ.1. Πρακτικές ως προς την εκπαίδευση/ προετοιμασία των σχολικών ηγεσιών

Σημειώστε σε ποιόν βαθμό συμφωνείτε με καθεμιά από τις ακόλουθες προτάσεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ.1.1. Στο πρόγραμμα των προπτυχιακών σπουδών σας υπήρχε επαρκής αριθμός μαθημάτων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση.					
Γ.1.2. Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας έχει ως προτεραιότητα την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την διαμόρφωση βιώσιμης κουλτούρας στα σχολεία.					
Γ.1.3. Η πολιτεία παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης των διευθυντών/διευθυντριών σε θέματα συμπεριληπτικής ετοιμότητας.					
Γ.1.4. Οι διευθυντές/διευθύντριες οφείλουν να συμμετέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σε επιμορφώσεις και σεμινάρια που αφορούν θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.					
Γ.1.5. Οι υφιστάμενες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου υποστηρίζουν πλήρως τους διευθυντές/διευθύντριες σε θέματα συμπεριληπτικής κουλτούρας.					
Γ.1.6. Η διοικητική (επίσημη) ενημέρωση των διευθυντών/διευθυντριών για τις εξελίξεις στο νομοθετικό πλαίσιο της ΕΑΕ είναι συνεχής.					
Γ.1.7. Οι διευθυντές/διευθύντριες οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις στην Ειδική Αγωγή.					

### Γ.2. Πρακτικές ως προς την σχολικό κλίμα

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ.2.1. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια θα πρέπει να προωθεί το κοινό όραμα για συμπερίληψη όλων των μαθητών/μαθητριών.					
Γ.2.2. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να καλλιεργεί κουλτούρα συμπερίληψης στη σχολική μονάδα.					
Γ.2.3. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να προωθεί πάντα αειφόρες αξίες (π.χ. τη δικαιοσύνη, την αξιοκρατία, την εμπιστοσύνη κτλ).					
Γ.2.4. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια θα πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διδασκαλία για την από κοινού λήψη αποφάσεων.					

Γ.2.5. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να παροτρύνει την επικοινωνία και την πληροφόρηση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.					
Γ.2.6. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να δίνει έμφαση/προτεραιότητα στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.					

### Γ.3. Πρακτικές ως προς την εκπαιδευτικούς

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ.3.1. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης με το παράδειγμά του/της.					
Γ.3.2. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.					
Γ.3.3. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να προγραμματίζει επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.					
Γ.3.4. Η διοίκηση θα πρέπει ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.					
Γ.3.5. Η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών με στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.					
Γ.3.6. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική πραγματικότητα.					
Γ.3.7. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης.					
Γ.3.8. Η διοίκηση οφείλει να μεριμνά για την κατάλληλη αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού (π.χ. υποστηρικτική τεχνολογία, εξειδικευμένα εγχειρίδια, σύγχρονα οπτικο-ακουστικά υλικά)					
Γ.3.9. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει τη μάθηση σε Άτυπα Περιβάλλοντα Μάθησης (π.χ. σε μουσεία, ζωολογικό κήπο, πάρκο της γειτονιάς).					

### Γ.4. Πρακτικές ως προς την μαθητές

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ.4.1 Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την εγγραφή μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.					
Γ.4.2. Είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό περιθωριοποιημένων μαθητών μέσα από την επικοινωνία με τον Σύλλογο Διδασκόντων/Διδασκουσών.					

Γ.4.3. Είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών μέσα από την επικοινωνία με τον Σύλλογο Διδασκόντων/Διδασκουσών.					
Γ.4.4. Είναι σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς κάθε μαθητή/μαθήτριας.					
Γ.4.5. Είναι σημαντικό ο διευθυντή/η διευθύντρια να λαμβάνει υπόψη του τις ανησυχίες αυτές κατά τη λήψη σχετικών αποφάσεων.					
Γ.4.6. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.					
Γ.4.7. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής/ υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών απέναντι στους/στις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Γ.4.8. Η διοίκηση θα πρέπει να σχεδιάζει και να υλοποιεί ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.					

### Γ.5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ.5.1. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς/κηδεμόνες.					
Γ.5.2. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να προωθεί τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα.					
Γ.5.3. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών.					
Γ.5.4. Ο διευθυντής/ Η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων σε δημιουργικές δραστηριότητες εντός του σχολικού χώρου.					
Γ.5.5 Ο συντονισμός μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή/διευθύντριας.					
Γ.5.6. Η σχολική διοίκηση πρέπει να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. σύμβουλος ειδικής αγωγής, ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα).					
Γ.5.7. Η διοίκηση οφείλει να οργανώνει συμβουλευτικές συναντήσεις με του γονείς μαθητών/μαθητριών ευπαθών κοινωνικών ομάδων.					
Γ.5.8 Η διοίκηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.					



<i>Γ.5.9. Η διοίκηση οφείλει να αλληλοεπιδρά με την τοπική αυτοδιοίκηση για την οργάνωση από κοινού συμπεριληπτικών δράσεων.</i>					
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

#### **Δ. Ανασταλτικοί παράγοντες**

Ποια εμπόδια συναντάτε οι διευθυντές/διευθύντριες στην προσπάθεια προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης;

<i>Δ. 1. Οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις.</i>	
<i>Δ. 2. Η ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική Συμπερίληψης.</i>	
<i>Δ. 3. Η ελλιπής επιμόρφωση των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης.</i>	
<i>Δ. 4. Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης.</i>	
<i>Δ. 5. Η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας.</i>	
<i>Δ. 6. Η σχολική κουλτούρα που απέχει από τη συμπεριληπτικό όραμα.</i>	
<i>Δ. 7. Η έλλειψη χρόνου.</i>	
<i>Δ. 8. Οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι.</i>	