



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ”
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ – *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ/ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΑΝΑΓΚΕΣ**

της

ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΠΕΣΛΗ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία)

Οκτώβριος 2018

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2018

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ”
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ – *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ/ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

της

ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΠΕΣΛΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Ευθύμιος Βαλκάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Συνεξεταστής Α΄: Βασιλική Καραβάκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Συνεξεταστής Β΄: Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής

Οκτώβριος 2018

Στα εγγόνια μου

«Το καθήκον της δημοκρατίας, είναι η δημιουργία μιας πιο ελεύθερης και μιας πιο ανθρώπινης κοινωνίας στην οποία όλοι θα είναι σε θέση να συνεισφέρουν.»

(Dewey, 1939,σελ. 225).

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία διεξήχθη στα πλαίσια του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, της κατεύθυνσης Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας του Πανεπιστημίου Μακεδονία. Κεντρικό θέμα της εργασίας είναι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές-ηγέτες για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, μέσα από την εργασία αυτή θέλουμε να διαπιστώσουμε τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές-ηγέτες για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Πιο συγκεκριμένα θέλουμε να διαπιστώσουμε: α) αν δημιουργούν, οι ηγέτες/διευθυντές, τις απαραίτητες συνθήκες έτσι ώστε να συμμετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) αν ενθαρρύνουν, προωθούν και διευκολύνουν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών, γ) αν δημιουργούν και διατηρούν ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών και δ) αν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τους παρέχουν κίνητρα γι' αυτό.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Ευθύμιο Βαλκάνο για την ειλικρινή συνεργασία, την κατανόηση, την υποστήριξη και τις χρήσιμες οδηγίες καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την κα Βασιλική Καραβάκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, για την υποστήριξη και τον κ. Ιωάννη Αγαλιώτη, Καθηγητή. Σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είχαν και τα στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, τους οποίους και 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.

Ηγετικές πρακτικές στο πλαίσιο της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Περίληψη

Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία που αφορά την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, που αναγνωρίζει και συγχρόνως υποστηρίζει την κοινωνική ποικιλομορφία και παραμερίζει τις στενές πολιτισμικές παραμέτρους της «κανονικότητας». Η ηγεσία ενός σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Ο ρόλος των σχολικών ηγετών περιλαμβάνει την οικοδόμηση σχέσεων, την προσέγγιση ανθρώπων που έχουν διαφορετικές προοπτικές ανάπτυξης, τον καθορισμό μιας κοινής κατεύθυνσης για ένα κοινό όραμα, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η παρούσα έρευνα, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, διεξήχθη στο νομό Θεσσαλονίκης, συμμετείχαν 100 διευθυντές σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διερευνά τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι ηγέτες-διευθυντές για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ. Στους διευθυντές δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από τρία μέρη: το πρώτο μέρος αφορούσε τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ και για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Leadership in Rural Special Education (Billingsley, Farley, & Rude, 1993). Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και το τρίτο από τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι διευθυντές/ηγέτες, δημιουργούν τις απαραίτητες συνθήκες έτσι ώστε να συμμετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού οράματος για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ, ενθαρρύνουν, προωθούν και διευκολύνουν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, δημιουργούν και διατηρούν ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τους παρέχουν κίνητρα για το σκοπό αυτό.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, μαθητές με αναπηρία/ΕΕΑ, διευθυντές/ηγέτες, πρακτικές, σχολεία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Leadership practices related to inclusion of students with disabilities or especial educational needs

Abstract

Inclusion is a process aiming at a fair co-education of all students regardless of background or abilities by overcoming boundaries set by cultural parameters of “normalcy”, recognizing and fostering at the same time social diversity in the broader sense. People in leading position in the school have an important role to play towards the inclusion of students with special educational needs (SEN); they help formulate a common vision, goals that involve all members of the school environment; they facilitate interaction and acceptance of students with different educational expectations; they support the training and professional advancement of educators in their effort to develop the required skills. The current research project took place in the prefecture of Thessaloniki, with the participation of 100 elementary school directors. The main goal of the study was to assess the current practices implemented by the directors related to the inclusion of students with physical impairments or SEN. The directors were handed a questionnaire consisting of three parts; the first part aimed at the evaluation of their strategies for inclusion and for that purpose the scale according to “Leadership in Rural Special Education” (Billingsley, Farley, & Rude, 1993). The second part consisted of six open questions and the third part pertained to demographics and information regarding the work environment. Our results showed that the directors/leaders do encourage the creation of the necessary conditions so that all members of the school community participate in the formulation and implementation common goals towards the equal education of students with physical deficiencies and/or SEN, they encourage, foster and facilitate the collaboration and communication of the school with the parents of such children, with the relevant agencies dedicated to the support of such children, and in general they help maintain an conducive school environment that caters to the needs of SEN children and promote equal training opportunities. Furthermore, they involve other teachers in these efforts, they encourage their participation in skill improvement seminars and they provide incentives for such activities. .

Keywords: inclusion, students with disabilities/special educational needs, leaders-principal, practices, elementary schools,

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος.....	V
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	viii
Εισαγωγή.....	1
ΜΕΡΟΣ Α	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Μαθητές με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	14
1.1. Αποσαφήνιση των όρων αναπηρία/ΕΕΑ.....	15
1.2. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση	20
2.1. Αποσαφήνιση του όρου της συμπεριληψης των μαθητών αναπηρία/ΕΕΑ	22
2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	26
2.3. Ένα σχολείο για όλους.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο Διευθυντής ως Ηγέτης της σχολικής μονάδας.....	34
3.1. Ο ρόλος του Διευθυντή ως σχολικού ηγέτη στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ	36
3.2. Απαραίτητες δεξιότητες των διευθυντών για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ.....	38
3.3. Πρακτικές που εφαρμόζουν οι ηγέτες για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ	47
ΜΕΡΟΣ Β	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας.....	65
4.1. Σκοπός, στόχοι της έρευνας.....	65
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	66
4.3. Ερευνητική μέθοδος.....	66
4.4. Μέθοδος δειγματοληψίας.....	68
4.5. Περιγραφή των συμμετεχόντων	69
4.6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	74
4.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου.....	79

4.8. Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Παρουσίαση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της Έρευνας.....	80
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα και συζήτηση.....	98
6.1. Ανακεφαλαίωση βασικών στόχων της μελέτης.....	99
6.2. Αποτελέσματα	99
6.3. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων και συζήτηση	105
6.4. Περιορισμοί της έρευνας	121
6.5. Μελλοντικές προτάσεις.....	121
Επίλογος.....	123
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	150
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο.....	150
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Περιγραφική στατιστική ανάλυση των ερωτημάτων.....	157

Εισαγωγή-Προβληματική της έρευνας

1.1. Καθορισμός του προβλήματος

Η ιδέα της συμπερίληψης προέκυψε ως απάντηση στο θεσμοθετημένο διαχωρισμό της εκπαίδευσης, σε τυπική-γενική και ειδική, με στόχο την ενσωμάτωση των πρακτικών της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρά την ύπαρξη της σχετικά πρόσφατης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, μετά την αρχική αντίληψη αυτής ως εκπαιδευτικής θεωρίας, εφαρμόστηκε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και αποτέλεσε μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής (Avramidis & Norwich, 2002; Slee, 2013).

Αρχικά, υποστηρίχτηκε από την UNESCO στη δήλωση της Σαλαμάνκας το 1994, όπου διατυπώθηκε η παγκόσμια αρχή του θεμελιώδους δικαιώματος στην εκπαίδευση όλων των παιδιών «στα τυπικά σχολεία», μαζί με τους συνομηλίκους τους. Στόχο αποτέλεσε η εφαρμογή ενός συστήματος εκπαίδευσης όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να συμπεριληφθούν στην ίδια σχολική τάξη και να αντιμετωπιστούν δίκαια. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ένα μέσο για τη δημιουργία μιας κοινωνίας στην οποία θα μπορούν να συνυπάρξουν δίκαια και ισότιμα όλα μέλη της, έχοντας ως βάση την παροχή ίσων ευκαιριών μέσω της δίκαιης μεταχείρισης όλων των μελών μιας κοινωνίας. Η έννοιά της συνυπάρχει με την αναγνώριση και τον σεβασμό των ατομικών διαφορών, οι οποίες είτε είναι εγγενείς, είτε εξωγενείς, είτε αποδίδονται σε περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης και των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, η συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), θεωρείται ως μια προσέγγιση που εκφράζει τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες/ΕΕΑ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Opertti et al., 2014). Σε διεθνές επίπεδο, ωστόσο, γίνεται ολοένα και ευρύτερα αντιληπτή ως μεταρρύθμιση που ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία μεταξύ όλων των μαθητών με στόχο την εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού που είναι συνέπεια των αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων στην ποικιλομορφία σε σχέση με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνότητα, τη θρησκεία, το φύλο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πιο πρόσφατη διατύπωση σχετικά με τους τρόπους προώθησης της συμπερίληψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης από την UNESCO (2017), εκφράζεται στο κεντρικό μήνυμα ότι «κάθε μαθητής είναι εξίσου σημαντικός και ιδιαίτερος».

Παρά το γεγονός ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται ως μια άμεση επέκταση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και παρά την παγκόσμια υιοθέτηση «της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαίδευση», δεν έχουν επιτευχθεί ακόμη οι επιδιωκόμενοι στόχοι της, η θετική πρόθεση των οποίων δεν βοηθά πολλές φορές την εξάλειψη προβληματικών πτυχών των πρακτικών που χρησιμοποιούνται για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Οι αυξημένες απαιτήσεις για βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές και η συμπερίληψη ολοένα αυξανόμενου αριθμού μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης απαιτούν σημαντικές αλλαγές στα σχολεία, καθώς η εκπαίδευση είναι μία από τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για την ανθρώπινη ευημερία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να παρέχουν ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ώστε αυτοί να προσεγγίσουν το επίπεδο ευημερίας που στηρίζεται στην «αντίληψη περί καλής ζωής, της ζωής που κάποιος έχει λόγους να εκτιμήσει» (Terzi, 2014; Slee, 2013; Underwood, Valeo, & Wood, 2012; Waldron & McLeskey, 2010).

Η επίδραση της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ στην τυπική εκπαίδευση μόνο θετική μπορεί να χαρακτηριστεί. Μελέτες έχουν καταδείξει τα θετικά αποτελέσματα της συμπερίληψης μεταξύ των μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης και των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ, όταν αυτοί έχουν κοινά ενδιαφέροντα, ανησυχίες και μπορούν όλοι μαζί να συμβαδίσουν ικανοποιητικά με το ρυθμό της σχολικής τάξης. Οι μαθητές αναπηρίες/ ΕΕΑ μπορούν να ωφεληθούν μαθησιακά και συναισθηματικά από τους συνομηλίκους τους, αναπτύσσοντας ισχυρές φιλίες. Πολλά είναι, επίσης, και τα κοινωνικά οφέλη, όπως η πιθανή εξάλειψη του στιγματισμού και της κοινωνικής απομόνωσης, όταν όλοι οι μαθητές εισπράττουν κατανόηση και αποδοχή από τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009; Karsten, Peetsma, Roeleveld, & Vergeer, 2001).

Οι Downing, Spencer και Cavallaro (2004) και οι Buckley, Bird, Sacks and Archer (2002) διαπίστωσαν ότι από τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες οι οποίοι είχαν παρόμοια μαθησιακά επίπεδα με τους συμμαθητές τους στην τυπική τάξη επωφελήθηκαν και οι δύο ομάδες παιδιών ακαδημαϊκά και συναισθηματικά. Ορισμένες μελέτες, μάλιστα, καταδεικνύουν ότι η συμπερίληψη των μαθητών αναπηρίες/ ΕΕΑ στις τυπικές τάξεις διασφαλίζεται με τη δημιουργία και εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων και καθιερώνεται μέσω της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησής τους, της καλλιέργειας των φιλικών σχέσεων που

αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Winters & O'Raw, 2010; Nakken & Pijl, 2002; Myklebust, 2007; Wiener & Tardif, 2004).

Ωστόσο, άλλες μελέτες υπογραμμίζουν την αναποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας για μαθητές με αναπηρίες/ ΕΕΑ, όταν η διαδικασία διαφοροποίησης ή εξειδίκευσης αυτής με την παράλειψη ή μείωση των δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, έχει ως αποτέλεσμα την ανάδειξη των αναπηριών. Η ανάγκη της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ είναι σημαντική για την ανάπτυξη της δυναμικής των σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών στην τάξη όπου φοιτούν. Επιπλέον, η αποτυχημένη κοινωνικοποίηση μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική απόρριψη και σε χαμηλές προσδοκίες (Cooper & Jacobs, 2011; Lackaye et al., 2006; Giangreco & Doyle, 2007). Οι παραπάνω μελέτες απεικονίζουν τόσο τις αρνητικές όσο και τις θετικές πτυχές της συμπερίληψης όσον αφορά την ακαδημαϊκή ταυτότητα των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ στις τυπικές τάξεις και υπογραμμίζουν τον αντίκτυπο του τρόπου δομής των πρακτικών της συμπερίληψης σε οργανωτικό επίπεδο, ο οποίος έχει διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με την αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών για τους μαθητές με αναπηρίες/ ΕΕΑ.

Αρκετές ερευνητικές μελέτες διαπίστωσαν ότι η αλληλεπίδραση ορισμένων βασικών παραγόντων οδηγεί στην επιτυχία ή στην αποτυχία της συμπερίληψης. Αυτοί οι παράγοντες αφορούν αρχικά την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται σ' ένα κράτος, αφού μια σαφής και σαφώς καθορισμένη ενιαία δέσμη πολιτικών προγραμμάτων που υποστηρίζουν τις κοινότητες, τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα για να προσεγγίσουν και να ανταποκριθούν στην πλήρη ποικιλομορφία των μαθητών είναι θεμελιώδους σημασίας για την υποστήριξη της εφαρμογής της συμπερίληψης. Οι ξεχωριστές πολιτικές για την ειδική και τη γενική εκπαίδευση, που εφαρμόζονται σε αρκετά κράτη, διαιωνίζουν τον αποκλεισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς ενισχύουν την ιδέα ότι απαιτείται ξεχωριστό ειδικό σύστημα παρέμβασης για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών αυτών (Booth, 1999; Avramidis & Norwich, 2002; Fox, Farrell & Davis, 2004; Lipsky & Gartner, 1998). Εκτός, από μια συνεκτική πολιτική για την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, η κατάλληλη στήριξη της ποιότητας και οι πόροι όπως η επαρκής χρηματοδότηση, οι κατάλληλες εγκαταστάσεις, ο κατάλληλος εξοπλισμός και το διδακτικό υλικό, οι οποίοι

διαχειρίζονται και οργανώνονται αποτελεσματικά, είναι και αυτοί θεμελιωδώς σημαντικοί για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης. Ωστόσο, ο σημαντικότερος πόρος αποτελείται από εκπαιδευτικούς με γνώσεις και εμπειρογνωμοσύνη για την αντιμετώπιση των παιδαγωγικών προκλήσεων (Fox et al., 2004; Lo, 2007; Farrell, 2001).

Ένας από τους παράγοντες που εφαρμόζει αυτές τις πρακτικές και που προωθεί τη σχολική αλλαγή που απαιτείται για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ο διευθυντής/ηγέτης του σχολείου, ο οποίος προωθεί αφενός την αλλαγή και αφετέρου υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορέσουν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που δημιουργούνται και να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών (Cherian & Daniel, 2008; Pugach, Blanton, Correa, McLeskey, & Langley, 2009). Οι Bush and Glover (2003, σ. 5) ορίζουν την ηγεσία ως «... μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Εστιάζουν σ' αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να μοιραστούν αυτό το όραμα. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος».

Η σχολική ηγεσία, απαιτεί δράση και έναν ηγέτη «μετασχηματιστικό, αφοσιωμένο και επίμονο, ανοιχτό στη διαφορετικότητα, δημοκρατικό, σχεσιακό και υπηρετικό και προσανατολισμένο προς μια κοινωνικά δίκαιη παιδαγωγική», που δίνει βαρύτητα στη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας, την ενσωμάτωση διαφορετικών μαθησιακών περιβαλλόντων, στη δημιουργία χώρων για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών (Furman 2012, σελ. 195). Οι ηγέτες που εφαρμόζουν τη συμπερίληψη χαρακτηρίζονται από τον προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη, από την ανάπτυξη ενός σαφούς οράματος, την έμφαση στη μάθηση και στη διδασκαλία όλων των μαθητών, στη συνεργασία και στην κοινή λήψη αποφάσεων. Ένα σχολείο, για παράδειγμα, θα μπορούσε να ενώσει όλους τους εμπλεκόμενους γύρω από κοινές αξίες και ιδέες, καλλιεργώντας ένα φιλόξενο περιβάλλον, παρέχοντας αυστηρή ακαδημαϊκή μάθηση, ενισχύοντας και επιβραβεύοντας τη σημασία της προσπάθειας, και την ανάπτυξη των σχέσεων που ενθαρρύνουν τη θυσία του προσωπικού συμφέροντος του ατόμου για το κοινό καλό. Παράλληλα, το σχολείο θα μπορούσε να καλλιεργήσει την πολιτιστική πολυμορφία και τη μάθηση με εναλλακτικές μεθόδους οι οποίες

ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Devecchi and Nevin 2010; Causton-Theoharis και Kasa 2011; Mac Ruairc κ.ά., 2013; Causton and Theoharis 2014).

Η συνεπής ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στη διαχείριση συγκρούσεων που ενδέχεται να δημιουργηθούν από τις ατομικές διαφορές των μελών μιας σχολικής κοινότητας και στη μείωση των αρνητικών αποτελεσμάτων που προέρχονται από αυτές τις διαφορές, μέσω της ανάπτυξης θετικών σχέσεων και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Ο σχολικός ηγέτης, που ασχολείται με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ κάνει όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας να αισθάνονται αφενός πολύτιμα για τα μοναδικά τους ταλέντα και αφετέρου ότι ανήκουν σε μία ομάδα στην οποία είναι όλοι σημαντικοί. Έτσι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας προσδιορίζεται από το «να κάνουμε πράγματα με τους ανθρώπους και όχι για τους ανθρώπους» (Hollander, 2012, σελ. 3).

Οι ηγέτες/διευθυντές διαμορφώνουν τις προσδοκίες και τους στόχους του σχολείου, οπότε είναι επιτακτική ανάγκη της άριστης γνώσης στην αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της τυπικής και της γενικής αγωγής. Κατά συνέπεια, οι διευθυντές έχουν ζωτικό ρόλο στην εκπαίδευση και τη ζωή των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ (Horpey & McLeskey, 2013). Ο Patterson (2001, σελ.8) προσδιόρισε τους τομείς που οφείλουν να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν οι ηγέτες/διευθυντές και που αποτελούν τις βέλτιστες πρακτικές της τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης και είναι η δημιουργία ενός οράματος που θα δεσμεύσει και θα κινητοποιήσει όλη τη σχολική κοινότητα, η ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, η υποστήριξη, η εποπτεία και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

1.2. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των πρακτικών, που χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες-διευθυντές, μέσω του ρόλου τους, για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες/ ΕΕΑ στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Ειδικότερα θα διερευνηθεί το επίπεδο δημιουργίας των απαραίτητων συνθηκών, από μέρος των ηγετών/διευθυντών, που θα διασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την εκπαίδευση των μαθητών

με αναπηρίες/ΕΕΑ. Θα διερευνηθεί, επίσης, το επίπεδο της ενθάρρυνσης, της προώθησης και της διευκόλυνσης, από μέρους των διευθυντών/ηγετών, της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών. Ένας από τους σκοπούς της έρευνας, επίσης, είναι και η διερεύνηση του επιπέδου δημιουργίας, από μέρος των ηγετών/διευθυντών, και διατήρησης ενός σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών. Τέλος, θα διερευνηθεί, το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των ηγετών/διευθυντών των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης, και το επίπεδο ενθάρρυνσής τους στη συμμετοχή δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

1.3. Σπουδαιότητα της ερευνητικής εργασίας

Σύμφωνα με τον νόμο για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες/ΕΕΑ (IDEA, 2004), τα σχολεία υποχρεούνται να παρέχουν δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση με τροποποιήσεις και προσαρμογές στο προφίλ και τις ανάγκες κάθε μαθητή με αναπηρίες/ΕΕΑ, ανεξάρτητα από το κόστος που προκύπτει από τη φοίτηση του μαθητή. Ένα τέτοιο επιχείρημα, βέβαια, εμπειρικλείει τεράστια δέσμευση, δημιουργικότητα και ευθύνη από μέρους των διευθυντών/ηγετών των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού για την εκπλήρωση των καθηκόντων που έχουν αναλάβει σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρίες/ΕΕΑ.

Οι απαιτήσεις των νόμων όπως ο IDEA (2004), ο νόμος No Child Left Behind Act (NCLB, 2002), καθώς και η ανάγκη εφαρμογής των αλλαγών που συνεπάγονται στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτές επισημάνθηκαν στο Έντυπο για τη Μεταρρύθμιση του ELCC (Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, 2010), έχουν σημαντικές συνέπειες για το ρόλο και τις ευθύνες των διευθυντών/ηγετών των σχολικών μονάδων όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση. Ο εστιασμός της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην εκπαιδευτική ηγεσία και τα ζητήματα επιτυχίας των μαθητών δημιουργεί έναν περίπλοκο λαβύρινθο νομικών απαιτήσεων που καλούνται να διαχειριστούν οι διευθυντές. Οι διευθυντές, οι οποίοι, καλούνται να αγωνιστούν για την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών μέσα σε ένα περιβάλλον περιορισμένων πόρων και ανταγωνιστικών προτεραιοτήτων (Bays & Crockett, 2007; Robicheau, Haar, & Palladino, 2008).

Στο Standard Two (NBPEA, 2011: 6) αναφέρεται ότι: «Ο διευθυντής εφαρμόζει γνώσεις που προάγουν την επιτυχία κάθε μαθητή υποστηρίζοντας, καλλιεργώντας και

διατηρώντας μια σχολική κουλτούρα και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συμβάλλει στη μάθηση των μαθητών μέσω της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης και ενός εξατομικευμένου μαθησιακού περιβάλλοντος με υψηλές προσδοκίες γι' αυτούς. Φροντίζει, επίσης, για τη δημιουργία, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση ενός ολοκληρωμένου αυστηρού και συνεκτικού σχολικού προγράμματος διδασκαλίας, την ανάπτυξη και επίβλεψη της εκπαιδευτικής και ηγετικής ικανότητας του προσωπικού του σχολείου ώστε να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος που αφιερώνεται στην ποιοτική εκπαίδευση και τέλος προωθεί τη χρήση των πλέον αποτελεσματικών και κατάλληλων τεχνολογικών βοηθημάτων για τη στήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης σε ένα σύγχρονο σχολικό περιβάλλον».

Οι Furney et all (2005) διαπίστωσαν ότι τα σχολεία με ιδιαίτερα ανεπτυγμένα προγράμματα συμπερίληψης είχαν ισχυρή ηγεσία που ασχολούνταν με την προώθηση ενός κοινού οράματος, τη δημιουργία συνεργατικών δομών, την ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, πρακτικές, δηλαδή, οι οποίες διευκολύνουν την επιθυμητή αλλαγή στο σχολείο. Επιπλέον έρευνες κατέδειξαν ότι οι διευθυντές/ηγέτες που ασχολούνται με την υποστήριξη σχολείων χωρίς αποκλεισμούς εφαρμόζουν πρακτικές όπως την από κοινού λήψη αποφάσεων, δίνοντας πάντοτε οι ίδιοι το παράδειγμα και προωθώντας ενεργά τις κοινότητες μάθησης (Salisbury & McGregor, 2002; Waldron & McLeskey, 2010).

Ο Reynolds (2000), επίσης, υποστήριξε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές προσφέρουν στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν σταθερή και κατάλληλη ηγεσία, χρησιμοποιώντας επίσημες και ανεπίσημες δομές και είναι πρόθυμοι να προσαρμοστούν στις αλλαγές. Ο Kugelmass (2003) τόνισε ότι η ηγεσία είναι μια αμφίδρομη και βιωματική διαδικασία ανάμεσα στους μαθητές και στους δασκάλους, «η ηγεσία είναι απαραίτητη με τον επικεφαλής ως ηγέτη των ηγετών». Για την αποτελεσματική ηγεσία τα απαραίτητα στοιχεία είναι ο ηθικός σκοπός, η κατανόηση της διαδικασίας αλλαγής, η οικοδόμηση σχέσεων, η δημιουργία γνώσεων και η δημιουργία συνεκτικότητας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Οι Mayrowetz και Weinstein (1999) διατύπωσαν ότι η ισότιμη συνεκπαίδευση είναι ουσιαστικά «μια προγραμματισμένη οργανωτική μεταρρύθμιση» (σελ.424) που απαιτεί ουσιαστική δέσμευση εκ μέρους των σχολικών ηγετών. Κατά το σχεδιασμό της μεταρρύθμισης σε επίπεδο σχολείου για την υποστήριξη της συμπερίληψης, οι ηγέτες είναι επιπλέον επιφορτισμένοι με μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης νομικών και πρακτικών που αφορούν τους μαθητές

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη γνώση της συνεργατικής διδασκαλίας και τη δεξιότητα για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν τα προγράμματα της συμπερίληψης (Hochberg, 2010; Sailor, 2009; USDOE, 2010; Birnbaum, 2006; Zeretsky, 2005).

Η προγραμματισμένη οργανωτική αλλαγή είναι βιώσιμη στις σχολικές κοινότητες, αν οι ηθικοί στόχοι και η επιθυμία αλλαγής του κοινωνικού περιβάλλοντος συμβαδίζουν και στηρίζουν τις πρωτοβουλίες της μεταρρύθμισης. Έτσι, οι ηγέτες μπορούν να βοηθήσουν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μια κοινότητα όπου οι ισχυρές πεποιθήσεις για τα οφέλη και η ηθική επιταγή της συμπερίληψης μπορούν να θεωρηθούν ως πρακτική. Οι διευθυντές θα πρέπει συχνά να καθοδηγήσουν μια διαδικασία που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις αξίες τους και να δημιουργήσουν συνεργασίες με γονείς και κοινοτικές ομάδες με κοινές αξίες γύρω από την συμπεριληπτική πρακτική. Διαφορετικά, η ώθηση προς τη μεταρρύθμιση δε θα διατηρηθεί και θα επανέλθει σε πρακτικές μη συμπερίληψης (Drago-Severson, 2007; Fullan, 2007; Gravois, 2013; Reyner, 2007; White, 2013).

Όπως διαπίστωσαν και οι McLeskey & Waldron (2000) οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες αναβάλλουν ή δεν αναπτύσσουν προγράμματα συμπερίληψης για πολλούς λόγους. Ορισμένοι από αυτούς τους λόγους συμπεριλαμβάνουν τη δυσκολία ανάπτυξης ενός προγράμματος συμπερίληψης, την εφαρμογή πάρα πολλών αλλαγών στις πρακτικές που χρησιμοποιούν και οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες και οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι. Επίσης η Liasidou αναφέρει (2011) ότι : «[πολύ συχνά] η συμπερίληψη είναι λανθασμένη και παρερμηνεύεται η συμπερίληψη γίνεται μια φευγαλέα προσπάθεια όταν η εκπαιδευτική πολιτική και οι παροχές δεν αντανακλούν μια μεταστροφή της παράδοσης από τις επιταγές της ειδικής εκπαίδευσης». Ορισμένοι αναλυτές της εκπαιδευτικής πολιτικής διαπίστωσαν ότι θα ήταν αφελές να υποθέσουμε ότι οι εντολές του νόμου θα εξασφαλίσουν την ανάπτυξη κατάλληλων πρακτικών για την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ.

Οι θετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές μπορούν να ενθαρρύνουν κατάλληλες πολιτικές και πρακτικές, ενώ οι αρνητικές αντιλήψεις και συμπεριφορές τείνουν να διατηρούν χαμηλότερες προσδοκίες και αναποτελεσματικές πρακτικές. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει οι ηγέτες/διευθυντές να έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη διάθεση για να ηγηθούν, να κερδίσουν το σεβασμό του προσωπικού του σχολείου και να χρησιμοποιούν τεχνικές, στρατηγικές και πρακτικές για τη διασφάλιση της επιτυχίας

αυτών των προγραμμάτων. Στην αντίθετη περίπτωση τα σχολεία θα έχουν μεγάλη δυσκολία να ανταποκριθούν στις πολύπλοκες απαιτήσεις και στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Δεδομένου ότι η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ αποτελεί μια νομοθετική πραγματικότητα των δημόσιων σχολείων για περισσότερα από 40 χρόνια, έχει δοθεί ελάχιστη βαρύτητα στο ρόλο της ηγεσίας. Είναι σαφές ότι υπάρχει ένα ερευνητικό κενό, θεωρητικό και πρακτικό. Το θεωρητικό κενό εκφράζει τις κοινωνικές, πολιτικές, ηθικές και πρακτικές ανάγκες της ενσωμάτωσης της ειδικής εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά προγράμματα των υποψηφίων ηγετών, ενώ το πρακτικό βασιζόμενο σε μεγάλο βαθμό στην έρευνα, τεκμηριώνει την έλλειψη αυτής της κατάρτισης προγραμματικά, προσωπικά και εμπειρικά. Η παρούσα εργασία, προσπαθώντας να καλύψει το ερευνητικό κενό στη χώρα μας, σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι ηγέτες/διευθυντές για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και ως εκ τούτου η σπουδαιότητά της τόσο στη διοικητική όσο και στην εκπαιδευτική πράξη είναι σημαντική.

1.4. Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι ηγέτες/διευθυντές για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η προβληματική αυτής, οι σκοποί της έρευνας, καθώς επίσης, αποσαφηνίζονται οι όροι από τους οποίους αποτελείται. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή, η συζήτηση των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας, προτάσεις για την εφαρμογή των αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση και τέλος προτάσεις για τη διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας.

Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο το οποίο αποτελείται από δύο ενότητες θα επιχειρήσω να αποσαφηνίσω τους όρους της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και θα ασχοληθώ με την

ειδική αγωγή και εκπαίδευση στη χώρα μας. Περίπου το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού, ανήκουν σε κάποια κατηγορία αναπηρίας. Από αυτούς, περίπου 150 εκατομμύρια παιδιά ανήκουν σε κάποια κατηγορία αναπηρίας και το 80% αυτών των παιδιών ζουν στον αναπτυσσόμενο κόσμο (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας [WHO], 2011). Εκτιμάται, επίσης, ότι το 5% του μαθητικού δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μαθητές με αναπηρία (Peters, 2003). Σύμφωνα με τη διεθνή ταξινόμηση των αναπηριών, η αναπηρία αφορά τις φυσικές πτυχές της υγείας, έχει σχέση με την απώλεια της λειτουργικής ικανότητας των ατόμων και είναι ένα μέτρο των κοινωνικών και πολιτισμικών συνεπειών που απορρέουν από αυτή (World Health Organization, 2011). Στη χώρα μας το 2008, ψηφίστηκε ο Ν. 3699/2008 με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο την πλήρη ένταξή τους. Με το νόμο αυτό, η ειδική αγωγή ανήκει πλέον στο ΥΠΕΠΘ και περιλαμβάνει κέντρα διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης για τα ΑμεΑ (ΚΕΔΔΥ), σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) και προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008).

Στο δεύτερο κεφάλαιο το οποίο αποτελείται από τρεις ενότητες θα προσπαθήσω ν' αποσαφηνίσω τον όρο της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, να αναφέρω στη δεύτερη ενότητα τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ και να τονίσω στην τρίτη ενότητα την ανάγκη δημιουργίας ενός σχολείου για όλους τους μαθητές. Η συμπερίληψη μπορεί να παρομοιαστεί ως ένα ατέρμονο ταξίδι μάθησης για το πώς να ζούμε με τη διαφορά και πώς να μαθαίνουμε από τη διαφορά (Mittler, 2000). Με αυτόν τον τρόπο, οι ατομικές διαφορές αποτελούν το κίνητρο για την προώθηση της μάθησης μεταξύ των μαθητών και των ενηλίκων. Ας έχουμε υπόψη ότι μπορούν να υπάρξουν και εμπόδια όπως ο τρόπος οργάνωσης των σχολείων, οι μορφές διδασκαλίας και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται η πρόοδος των μαθητών. Για να είναι αποτελεσματικά τα σχολεία και να εφαρμοστεί με επιτυχία η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να αλλάξουν οργανωτικά και να προσαρμοστούν στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Ο Ribbins (2001) επιβεβαιώνει ότι η σχέση μεταξύ της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι ευρέως αποδεκτή από πολλές χώρες, ακόμη περισσότερο από τις κυβερνητικές πολιτικές οι οποίες πολύ συχνά αξιολογούν την ποιότητα της ηγεσίας, ως σημαντικό παράγοντα των αποτελεσματικών σχολείων. Κοινή διαπίστωση είναι ότι η ηγεσία απαιτεί κάτι περισσότερο από διοικητική ικανότητα και περιλαμβάνει την κατεύθυνση και την καθοδήγηση όλων προς έναν αντικειμενικό

σκοπό. Οι ηγέτες μπορούν να συντονίσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας στην ανάπτυξη ενός σαφούς οράματος για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/εεα, μπορούν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, και να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας, των τοπικών συλλόγων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, συμπεριλαμβάνοντας αυτή τη συνεργασία στο όραμα του σχολείου τους. Σημαντικός είναι ο ρόλος των ηγετών στην ενθάρρυνση των συμμετεχόντων στο εξατομικευμένο πρόγραμμα των μαθητών με εεα και στην ενεργή συμμετοχή τους στη σύνταξη και στην εφαρμογή του. Κύριο μέλημα τους θα πρέπει να είναι η απόκτηση πόρων, υλικών και τεχνολογίας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών. Είναι σημαντικό, επίσης, να λάβουν μέτρα για τη δημιουργία θετικών στάσεων και την ανάπτυξη μιας κουλτούρας της ισότιμης συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και να τους παρέχουν κίνητρα για αυτό. Στο τρίτο κεφάλαιο που αποτελείται από τρεις ενότητες θα ασχοληθώ με το διευθυντή της σχολικής μονάδας ως ηγέτη αυτής. Στην πρώτη ενότητα θα τονίσω το ρόλο του Διευθυντή ως σχολικού ηγέτη στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ, στη δεύτερη ενότητα θα αναφερθώ στις απαραίτητες δεξιότητες των διευθυντών για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ και στην τρίτη ενότητα θα αναλύσω διεξοδικά τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ηγέτες για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο θα επιχειρήσω ν' αναπτύξω το σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα το τέταρτο κεφάλαιο αποτελείται από οχτώ ενότητες. Στις δύο πρώτες ενότητες θα περιγράψω τον σκοπό και τον στόχο της εργασίας, καθώς επίσης θα διατυπώσω τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην τρίτη ενότητα θα περιγράψω την ερευνητική μέθοδο που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, καθώς η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου σε μια έρευνα δεν είναι μια τυχαία διαδικασία, αντίθετα, εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα, τη φύση και το σκοπό αυτής, καθώς και από το θεωρητικό πλαίσιο. Για την παρούσα έρευνα θα επιλέξω την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και συγκεκριμένα τη δειγματοληπτική επισκοπική εμπειρική έρευνα (survey).

Στην τέταρτη ενότητα θα περιγράψω τη μέθοδο δειγματοληψίας που θα ακολουθήσω. Για την παρούσα έρευνα θα επιλέξω την απλή τυχαία δειγματοληψία και η επιλογή των συμμετεχόντων Διευθυντών θα γίνει από έναν πλήρη κατάλογο

δημόσιων σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Θεσσαλονίκης περιλαμβάνει δύο Διευθύνσεις, τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας θα σταλεί το ερωτηματολόγιο έντυπο και ηλεκτρονικό σε όλες τις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Στην πέμπτη ενότητα που θ' ακολουθήσει θα περιγράψω τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το φύλο, ως προς την ηλικία, τις σπουδές στην ειδική αγωγή, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντές / διευθύντριες. Στην έκτη ενότητα θα παρουσιάσω το εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Η κλίμακα που θα χρησιμοποιήσω ονομάζεται «Ηγεσία στην αγροτική ειδική εκπαίδευση» (Leadership in Rural Special Education), σχεδιάστηκε από Billingsley, Farley, & Rude (1993) για τη μελέτη πρακτικών που χρησιμοποιούσαν οι διευθυντές μικρών σχολείων σε αγροτικές περιοχές της Νεμπράσκα, της Νότιας Ντακότα και του Ουαϊόμινγκ και περιλαμβάνει 43 πρακτικές. Για το σκοπό της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιήσω τις 32 πρακτικές αφενός γιατί θεωρούνται ως πιο σημαντικές και αφετέρου οι 11, οι οποίες δε θα χρησιμοποιηθούν, επαναλαμβάνονται και γι' αυτό το λόγο κρίθηκε σκόπιμο να παραλειφθούν.

Στην έβδομη ενότητα θα αποδείξω την εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, η εσωτερική συνάφεια κάθε ερώτησης με υπό-ερωτήματα, καθώς και συνολικά ολόκληρου του ερωτηματολογίου θα ελεγχθεί με τον συντελεστή Cronbach's alpha. Τέλος στην όγδοη ενότητα θα περιγράψω την τεχνική ανάλυση των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.0 και για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει χρήση πινάκων συχνοτήτων, μέσων όρων και ραβδογραμμμάτων καθώς και συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης, για την διαπίστωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και θα προσπαθήσω να απαντήσω στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στο έκτο κεφάλαιο που αποτελείται από πέντε ενότητες θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα της έρευνας και θ' ακολουθήσει η συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη ενότητα θα γίνει ανακεφαλαίωση των βασικών στόχων της μελέτης και στη δεύτερη θα παρουσιάσω διεξοδικά τα αποτελέσματα αυτής. Στην τρίτη ενότητα θα γίνει

ερμηνεία των αποτελεσμάτων και σύνδεση αυτών με το θεωρητικό μέρος και θ' ακολουθήσει η συζήτηση. Στην τέταρτη ενότητα θα αναφέρω τους περιορισμούς της ερευνητικής εργασίας και στην πέμπτη θ' ακολουθήσουν προτάσεις πρακτικής εφαρμογής των αποτελεσμάτων της έρευνας στην εκπαίδευση και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Θα καταλήξω στον επίλογο και στα συμπεράσματα της ερευνητικής εργασίας.

Τέλος παρατίθεται η ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, το ερωτηματολόγιο και η στατιστική επεξεργασία των επιμέρους ερευνητικών προτάσεων του ερωτηματολογίου. Θα ήθελα να επισημάνω ότι σε όλο το κείμενο χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι όροι «συμπερίληψη», «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και «ισότιμη συνεκπαίδευση», η συντομογραφία (ΕΕΑ) αντί για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο όρος Διευθυντής που εκφράζει και τον όρο Διευθύντρια.

Κεφαλαίο1. Μαθητές με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Περισσότερο από ένα δισεκατομμύριο άνθρωποι, ή περίπου το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού, ανήκουν σε κάποια κατηγορία αναπηρίας. Από αυτούς, περίπου 150 εκατομμύρια παιδιά ανήκουν σε κάποια κατηγορία αναπηρίας και το 80% αυτών των παιδιών ζουν στον αναπτυσσόμενο κόσμο (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας [WHO], 2011). Τα παιδιά αυτά συχνά αντιμετωπίζουν συνθήκες ακραίας φτώχειας, αποκλεισμού και διακρίσεων και στερούνται τις βασικές υπηρεσίες που προσφέρονται στους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες. Η United Nations Children' s Fund (UNICEF) εκτιμά ότι το 90% των παιδιών με αναπηρίες σε χώρες με χαμηλό εισόδημα δεν έλαβε ποτέ καμία μορφή εκπαίδευσης (UNICEF, 2014α). Εκτιμάται, επίσης, ότι το 5% του μαθητικού δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μαθητές με αναπηρία (Peters, 2003).

Οι μαθητές με αναπηρίες είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο αμέσως μετά την εγγραφή τους, απ' ό,τι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες και ο διαχωρισμός τους στα σχολεία παραμένει ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Παρά την ουσιαστική πρόοδο στη νομοθεσία από το 1975 (EHA) μέχρι το 2004 (IDEA), η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ παραμένει ασαφής. Όπως υποστηρίζει και η Ware (2000, σελ. 44), η ενσωμάτωση στο σχολικό πλαίσιο δεν είναι ούτε ομοιόμορφα κατανοητή, ούτε αποδεκτή. Όμως, παρά τις όποιες αντιφάσεις, είναι κοινά αποδεκτή η άποψη ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία/ΕΕΑ πρέπει να έχει τις βάσεις της στην αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών να εκπαιδεύονται σε ένα «όσο το δυνατό λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» (Fisher, 2007). Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία/ ΕΕΑ οφείλει να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και αντιλήψεων που να βασίζονται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν το ίδιο δικαίωμα να ωφελούνται στο μέγιστο από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Onaga & Martoccio, 2008). Συνεπώς, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ελαχιστοποιούνται όλα τα εμπόδια που παρεμποδίζουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και πλήρους αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής τους.

Η δράση, με βάση την ηθική ισότητα, σ' ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον αρχίζει με την απόρριψη της αντίληψης της σύγκρισης ενός μαθητή με την υπόλοιπη τάξη ή μ' ένα στατιστικό μέσο όρο που υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύει έναν γενικό πληθυσμό. Ο κάθε μαθητής αναγνωρίζεται και εκτιμάται στο συγκεκριμένο πεδίο της ανθρώπινης ατομικότητας με βάση τις ξεχωριστές ιδιότητες που υπάρχουν σε κάθε άτομο. Ο Dewey

χρησιμοποίησε μια μεταφορά για να εξηγήσει αυτή την έννοια, χρησιμοποιώντας μια βιολογική αναλογία που αντιπροσωπεύει τη διαφορετικότητα της ανθρώπινης δραστηριότητας, της μάθησης και της ανάπτυξης ως απολύτως φυσική. «Φανταστείτε ότι κάθε παιδί είναι σαν ένα ξεχωριστό φυτό που μεγαλώνει μόνο του, ανεβαίνοντας στο δικό του ύψος, τυλιγμένο στο δικό του φλοιό, απλώνοντας τα δικά του κλαδιά, βγάζοντας τα δικά του φύλλα και λουλούδια. Αλλά μην περιμένετε μια βελανιδιά να γίνει βιολέτα ή αντίστροφα. Μια βιολέτα και μία βελανιδιά είναι ίσες όταν αυτές έχουν την ίδια ευκαιρία να εξελιχθούν πλήρως ως βιολέτα και ως βελανιδιά» (Dewey, 1981, σελ.346).

1.1. Αποσαφήνιση των όρων αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Παρά την αύξηση των ερευνών στους τομείς της εκπαιδευτικής και της ηθικής φιλοσοφίας σε θέματα σχετικά με την αναπηρία, αυτά συνεχίζουν να παραμένουν ασαφή. Για παράδειγμα, ο Erevelles (2005, σελ.7), υποστηρίζει ότι οι «ριζοσπαστικοί θεωρητικοί της διαφοράς» δεν κατάφεραν να διατυπώσουν μια συστηματική ανάλυση της αναπηρίας. Ειδικότερα, οι μέθοδοι της κοινωνίας για την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες μπορούν να συνοψιστούν σε δύο λέξεις: διαχωρισμός και ανισότητα (Weicker and Maverick, 1995). Η ανεξαρτησία ενός ατόμου με αναπηρία, εκτός από κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες και λειτουργίες, είναι μια μυθοπλασία και η βαρύτητα που δόθηκε στην ανεξαρτησία ως αποκλειστικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία/ ΕΕΑ είχε αρνητική επίδραση στην αυτοεκτίμηση των ατόμων αυτών. Η αποσαφήνιση, λοιπόν, του όρου της αναπηρίας είναι εξαιρετικά δύσκολη, αφού πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο διαφοροποιείται είτε αναλόγως με τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που ισχύουν ενίοτε, είτε αναλόγως με την αναπηρία κάθε ατόμου. Συναντούμε στη βιβλιογραφία, τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνόγλωσση πληθώρα ορισμών, με αποτέλεσμα η διατύπωση ενός γενικού, ευρέως αποδεκτού, ορισμού σχετικά με την αναπηρία να μην είναι εφικτή (Brando, 2005).

Η αναπηρία ορίζεται αλλιώς ως έλλειμμα, απόκλιση από τον κανόνα, κοινωνική καταπίεση, αποκλεισμός, μειονεξία, πρόκληση, εμπειρία, ταυτότητα, διαδικασία, δυσκολία, διαφορά, πτυχή της διαφορετικότητας. Οι ορισμοί διαφέρουν ανάλογα με το ποιος τους διατυπώνει, για ποιο σκοπό και επομένως αυτοί εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου. Όπως αναφέρεται στη Λευκή Βίβλο του Υπουργείου Διεθνούς Ανάπτυξης

(DFID) για την αναπηρία και την ανάπτυξη: «Ο ορισμός της αναπηρίας είναι περίπλοκος και αμφιλεγόμενος» (2000, σελ. 2). Ο Albert (2004) έχει διαπιστώσει την ανάγκη διατύπωσης ενός σαφέστερου ορισμού της έννοιας της αναπηρίας, διότι αυτός θα μπορεί να αποτελέσει και τη βάση για δράση κατά της αντιμετώπισης της αδικίας που γίνεται εις βάρος των ατόμων με αναπηρία.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχει ορίσει την υγεία ως «πλήρη σωματική, πνευματική και κοινωνική ευεξία ή απλώς την απουσία ασθένειας ή αναπηρίας», τελευταία έχει συμπεριληφθεί στον ορισμό της υγείας και η ποιότητα ζωής. Έτσι, σύμφωνα με τη διεθνή ταξινόμηση των αναπηριών, η αναπηρία αφορά τις φυσικές πτυχές της υγείας, έχει σχέση με την απώλεια της λειτουργικής ικανότητας των ατόμων και είναι ένα μέτρο των κοινωνικών και πολιτισμικών συνεπειών που απορρέουν από αυτή (World Health Organization, 2011). Η αναπηρία επηρεάζει τη σωματική υγεία, τις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων, τη ζωή στο πλαίσιο της οικογένειας, τους φίλους και το επίπεδο ανεξαρτησίας. Οι συνέπειες της αναπηρίας μπορούν να έχουν αντίκτυπο σε προσωπικό, διαπροσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Πολλές αναπηρίες με σαφή ιατρική βάση αναγνωρίζονται από τον γιατρό ή τους γονείς του παιδιού σύντομα μετά τη γέννηση ή κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων. Ενώ, η πλειονότητα των μαθητών με αναπηρίες εντοπίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τους γονείς τους λόγω σοβαρών και χρόνιων χαμηλών επιδόσεων στη σχολική μάθηση ή έντονων προβλημάτων συμπεριφοράς (Carroll & Florin, 2003).

Από τις μελέτες που αναφέρονται στην αναπηρία διακρίνουμε δύο μοντέλα το ιατρικό και το κοινωνικό. Στο ιατρικό μοντέλο η αναπηρία έχει εξομοιωθεί με τη σωματική ή την πνευματική αναπηρία, το «πρόβλημα» με την προσαρμογή στην κοινωνία βρίσκεται έτσι μέσα σε ένα άτομο με αναπηρία και η αναπηρία ορίζεται με ιατρικούς όρους (Oliver, 1990). Το κοινωνικό μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί ως μια συντονισμένη μετατόπιση από την έμφαση στις ατομικές ελλείψεις ως την αιτία της αναπηρίας, στον τρόπο με τον οποίο τα φυσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα αποκλείουν ή μειώνουν ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων, δηλαδή τα άτομα με αναπηρία (Barnes, 2001, σελ. 3).

Ο Lang (2007, σελ. 1) υπογραμμίζει, ότι το κοινωνικό μοντέλο δεν είναι μια «μονολιθική οντότητα», αλλά είναι μια «δέσμη προσεγγίσεων», οι οποίες μοιράζονται μια θεμελιώδη πεποίθηση ότι η αναπηρία είναι μια κοινωνικοπολιτική κατασκευή. Οι Sheldon et al, διατύπωσαν δύο ευρείες θέσεις στις ερμηνείες του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας: την ιδεαλιστική και την υλιστική. Η ιδεαλιστική θέση θεωρεί την

αναπηρία ως «το παράλογο προϊόν των βαθιά ριζωμένων πολιτιστικών πεποιθήσεων, στάσεων και προκαταλήψεων» που οδηγούν σε έναν κόσμο σχεδιασμένο έτσι ώστε τα άτομα με αναπηρία να αποκλείονται από την κοινωνία (Sheldon et al., 2007, σελ. 210). Επομένως, η κοινωνική καταπίεση της αναπηρίας μπορεί να καταργηθεί αλλάζοντας τη στάση των ανθρώπων και άλλα εμπόδια που δημιουργούν και ενισχύουν αυτές οι συμπεριφορές, όπως η νομοθεσία αποκλεισμού, τα μη προσβάσιμα κτίρια και οι μεταφορές. Επομένως, αυτή η θέση είναι κατά ένα μεγάλο μέρος ένα επιχείρημα για τη μεταρρύθμιση των υφιστάμενων κοινωνικών συστημάτων.

Αντίθετα, η υλιστική θέση, εστιάζει πολύ περισσότερο στις οικονομικές και πολιτικές δομές παρά στις στάσεις. Η αναπηρία θεωρείται ως «λογική έκβαση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής» όπου «ο αποκλεισμός και ο διαχωρισμός των μη τυποποιημένων εργαζομένων αποτελούν βασικούς παράγοντες στη διαδικασία της αναπηρίας», με αποτέλεσμα τη διαπίστωση ότι ο πολιτικός αγώνας είναι απαραίτητος για να επιφέρει «τη ριζική μεταμόρφωση» ενός άδικου συστήματος που δημιουργείται από τον καπιταλισμό (Sheldon et al., 2007, σελ. 211).

Το φιλανθρωπικό μοντέλο, επίσης, ορίζει ότι τα άτομα με αναπηρίες χρήζουν βοήθειας και απομακρύνονται από την υπόλοιπη κοινωνία, ώστε να προστατευθούν από την σκληρή πραγματικότητα της ζωής μέσα σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα. Επομένως, η προστασία θεωρείται συνώνυμη με τον διαχωρισμό από την κοινωνία (Fulcher, 1989). Το μοντέλο για τα ίσα δικαιώματα σχετικά με την αναπηρία τονίζει περισσότερο τα θέματα όπως η αυτοδιάθεση, η αυτοπροστασία (Kochhar et al., 2000), η ανεξαρτησία και οι επιθυμίες των ατόμων με αναπηρίες, παρά τις ανάγκες. Η έννοια της ισότητας και της ένταξης αντικαθιστά θέματα εξάρτησης και βοήθειας. Το μοντέλο αυτό θεωρείται ως η πιο αποτελεσματική στρατηγική για την πλήρη ένταξη σε μια κοινωνία για όσους είναι σήμερα αποκλεισμένοι από αυτή τη θέση (Fulcher, 1989) και αναμφισβήτητα διαδραμάτισε κεντρικό ρόλο στο κίνημα στη νομιμοποίηση της συμπερίληψης ως σημαντικής εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας (Mittler, 2000).

1.2. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ορισμένα παιδιά είναι πιο δύσκολο να μάθουν από άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση υποστηρίζονται από τους δασκάλους τους, μπορεί να χρειαστούν επιπλέον βοήθεια ή εξοπλισμό στο σχολείο για να τα βοηθήσουν να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Περίπου ένα στα

πέντε παιδιά μπορεί να έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάποιου είδους. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, περιορίζουν την ικανότητα του ατόμου να συμμετέχει και να επωφελείται από την εκπαίδευση λόγω μιας διαρκούς σωματικής, αισθητηριακής, ψυχικής ή μαθησιακής δυσκολίας η οποία έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να μαθαίνει με έναν διαφορετικό και ξεχωριστό τρόπο (Smith, 2010).

Η Ειδική Εκπαίδευση είναι ένας εξειδικευμένος τομέας εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές μεθόδους, υλικά, εκπαιδευτικά βοηθήματα και εξοπλισμό για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες. Οι ειδικές υπηρεσίες είναι υπεύθυνες για το σχεδιασμό προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες ενός παιδιού που έχει αναπηρία. Αυτές οι υπηρεσίες παρέχονται από το δημόσιο σχολικό σύστημα και περιλαμβάνουν εκπαίδευση στην τάξη και στο σπίτι. Ένα από τα πιο σημαντικά βήματα για την ενίσχυση των μαθητών με αναπηρίες είναι η έγκαιρη διάγνωση και η παρέμβαση. Η ειδική εκπαίδευση κάνει τον μαθητή να βιώσει ακαδημαϊκή επιτυχία στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον παρά την αναπηρία του. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης βοηθούν στην ανάπτυξη του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) για κάθε μαθητή ειδικής εκπαίδευσης. Το ΕΕΠ θέτει εξατομικευμένους στόχους για κάθε μαθητή και είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί, βοηθούν όλους τους μαθητές να αναπτυχθούν συναισθηματικά και μαθησιακά, να αισθάνονται άνετα στο σχολικό πλαίσιο και να καλλιεργήσουν την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και συνεργάζονται στενά με τους γονείς για να τους ενημερώσουν για την κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Coleman, 2005).

Στη χώρα μας το 2008, ψηφίστηκε ο Ν. 3699/2008 με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο την πλήρη ένταξή τους. Με το νόμο αυτό, η ειδική αγωγή ανήκει πλέον στο ΥΠΕΠΘ και περιλαμβάνει κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης για τα ΑμεΑ (ΚΕΔΔΥ), σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) και προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε τάξη γενικού σχολείου και, σε ορισμένες περιπτώσεις, δέχονται παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή παρακολουθούν τμήματα ένταξης. Για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες σχεδιάζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα από διεπιστημονική ομάδα του αρμοδίου (ΚΕΔΔΥ).

Ειδικότερα, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008:

«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων.

Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Κεφάλαιο 2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ απασχόλησε για πρώτη φορά τον τομέα της έρευνας και της πρακτικής εφαρμογής στη δεκαετία του '80. Η Regular Education Initiative (REI), άνοιξε για πρώτη φορά το διάλογο για τη διδασκαλία των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και ΕΕΑ στις ίδιες αίθουσες διδασκαλίας, μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Osgood, 2005). Είναι σαφές ότι ο όρος και η φιλοσοφία της συμπερίληψης προτάθηκε και δημιουργήθηκε από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που πήραν μέρος στο διάλογο και που ενδιαφέρονταν να μειώσουν τον διαχωρισμό και την απομόνωση των μαθητών με αναπηρίες και ΕΕΑ. Έτσι η έννοια της συμπερίληψης προέκυψε από την προοπτική της δημοκρατίας, που οδηγεί σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς και αφορά την επαναδιαπραγμάτευση των ρόλων των «ειδικών» εκπαιδευτικών για την κάλυψη των αναγκών των «ειδικών» παιδιών στις τυπικές τάξεις (Stainback, Stainback & Forest, 1989, σελ..ix).

Πριν περίπου από δύο δεκαετίες, στη Διάσκεψη της Σαλαμάνκα για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες διατυπώθηκε η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: « ... τα τυπικά σχολεία με αυτόν τον συμπεριληπτικό προσανατολισμό είναι τα αποτελεσματικότερα μέσα καταπολέμησης του αποκλεισμού, δημιουργώντας φιλόξενες κοινότητες, οικοδομώντας μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και επιτυγχάνοντας εκπαίδευση για όλους» (UNESCO 1994, *ibid*, p. Ix). Από τότε, η συμπερίληψη έχει εξελιχθεί σε μια διεθνώς διερευνημένη ιδέα, η οποία έχει προωθηθεί περαιτέρω από τη Σύμβαση του 2006 για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (CRPD; Göransson & Nilholm, 2014α).

Κατά τα επόμενα χρόνια, σε πολλές χώρες καταβλήθηκαν σημαντικές προσπάθειες για τη στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής και των πρακτικών αυτής σε μια πιο συμπεριληπτική κατεύθυνση. Ωστόσο, παρά τις πολιτικές πολλών κρατών που προωθούν την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, υπάρχουν ενδείξεις σύγχυσης και αβεβαιότητας μεταξύ της εφαρμογής αυτών των πολιτικών και των επαγγελματιών που ασχολούνται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται. Πολλές εργασίες έχουν διεξαχθεί από την UNESCO (2005, 2009) και από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής όσον αφορά τον καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών της πολιτικής και της διατύπωσης βασικών αρχών για την προώθηση της συμπερίληψης. Με βάση αυτές τις εργασίες καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα σχολικά συστήματα είναι η ανταπόκριση στην ποικιλομορφία και

ότι ο γενικός στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να μπορεί ν' ανταποκριθεί επαρκώς στην ποικιλομορφία της κοινωνικής τάξης, της εθνικότητας, της θρησκείας και να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό (Ainscow, 2008; Ainscow and Miles 2008; Ainscow and Cesar, 2006; Bauer, Kaprova, Michaelidou and Pluhar, 2009).

Η συμπερίληψη είναι ουσιώδης για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ως εκ τούτου, απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης όπως αντικατοπτρίζεται στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης για όλους: «η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι για όλους τους μαθητές» (Slee, 2001). Οι Operti, Brady and Duncombe (2009), διατύπωσαν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα οποία παρέχουν μια ολιστική προσέγγιση για την ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Στα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά αναφέρονται η πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση, η κατανόηση της ποικιλομορφίας, η ανίχνευση και η άρση των φραγμών στη συμμετοχή και τη μάθηση και τέλος η ελαχιστοποίηση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των μαθητών.

Η αρχή της συμπερίληψης ως συμμετοχή στις δημοκρατικές σχολικές τάξεις προσδιορίζει την αναγνώριση της διαφορετικότητας και της συμμετοχής όλων των μαθητών ως «σημαντικών» για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Αν και είναι συμβατή με την έννοια της δημοκρατίας στην εκπαίδευση, η συμπερίληψη, αντιτίθεται σε πρακτικές που αποσκοπούν στην αλλαγή των προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών ως απαίτηση να ανήκουν σε μια σχολική τάξη που θεωρείται ομοιογενής (Slee, 2001). Σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναγνωρίζεται ότι όλα τα παιδιά είναι μοναδικά άτομα, έχουν ποικίλα χαρακτηριστικά και ότι η λύση για την άρση του αποκλεισμού τους δεν είναι να τα διαμορφώσουν με τις ίδιες δυνατότητες σχετικά με τους άλλους, αλλά να τους παράσχουν τις δυνατότητες να διευρύνουν τις αξιολογικές λειτουργίες τους.

Προκειμένου να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε ν' ανταπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους, και στις σύγχρονες μεθόδους της εκπαίδευσης, απαιτείται συνεχής επαγγελματική εξέλιξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος μέσω της συλλογικής προσπάθειας όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, γονέων, παιδιών, εκπαιδευτικών, διευθυντών, διοικητικών και ρυθμιστικών αρχών. Οι πρακτικές της συμπερίληψης πρέπει να παρατηρούνται, να ερμηνεύονται, να αναλύονται και να αξιολογούνται διαρκώς, με τη συμβολή των διευθυντών/ηγετών, εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, για να διαπιστωθεί αν ανταποκρίνονται

στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες των μαθητών. Η αρχή της ολιστικής παιδαγωγικής της εκπαίδευσης που έχει ως επίκεντρο το παιδί υπογραμμίζει περαιτέρω τη σημασία της σχέσης μεταξύ του παιδιού και του εκπαιδευτικού και δηλώνει ότι η ταυτότητα των παιδιών θα πρέπει να εξεταστεί πέρα από την ετικέτα της αναπηρίας. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να θεωρούνται καθολικές και δεν πρέπει και να εφαρμόζονται καθολικά σε όλα τα παιδιά στα οποία έχει δοθεί συγκεκριμένη ετικέτα αναπηρίας. Προκειμένου να υπάρξει παιδαγωγική συμπεριληπτική εκπαίδευση και παιδεία, είναι ζωτικής σημασίας να επικεντρωθούμε στα εμπλεκόμενα άτομα και στις σχέσεις μεταξύ τους, δηλαδή στον εκπαιδευτικό, στον μαθητή με αναπηρία και στην οικογένειά του.

Σύμφωνα με τους McLeskey και Waldron (2002) η συμπερίληψη δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε μαθητές με εσα και τους δασκάλους τους. Η βασική ιδέα της συμπερίληψης είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης όλων των μαθητών, μέσω της αντιμετώπισης των αναγκών τους. Ένας γενικός ορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ότι πρόκειται για μια προσέγγιση στην εκπαίδευση που αποσκοπεί στο να διασφαλίσει το βασικό ανθρώπινο δικαίωμα κάθε παιδιού σε μια ατομικά, πολιτισμικά και αναπτυξιακά κατάλληλη εκπαίδευση (Kugelmass, 2006).

Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα αποτελεσματικό σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, πρέπει να υπάρξουν πολλές θετικές αλλαγές. Οι McLeskey και Waldron (2002) υποστηρίζουν ότι ο σημαντικότερος άνθρωπος στην ανάπτυξη ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς είναι ο σχολικός ηγέτης-διευθυντής ο οποίος πρέπει να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της συμπερίληψης και να υιοθετήσει ένα ισχυρό ηγετικό στυλ. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πρέπει να είναι διατεθειμένοι να υποστηρίξουν την ιδέα να αναπτυχθεί και να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα συμπερίληψης κατάλληλο για το περιβάλλον και τους πόρους του σχολείου.

2.1. Αποσαφήνιση του όρου της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως αξία ή αρχή, θεωρείται μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια, αν και ο κοινός παρονομαστής στις προσεγγίσεις για την ισότιμη συνεκπαίδευση φαίνεται να είναι η αναγνώριση και η αποτίμηση της ανθρώπινης πολυμορφίας μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Είναι η αναγνώριση ότι η ανθρώπινη ποικιλομορφία είναι ένα εγγενές και αναγκαίο μέρος οποιασδήποτε κοινωνίας και ότι η

κοινωνία πρέπει να βρει εύλογους τρόπους δράσης στην ποικιλομορφία. Η συμπερίληψη μπορεί να παρομοιαστεί ως ένα ατέρμονο ταξίδι μάθησης για το πώς να ζούμε με τη διαφορά και πώς να μαθαίνουμε από τη διαφορά (Mittler, 2000; Mitchell, 2005; Gilson & DePoy, 2002). Οι Buell, Hallam και McCormick (1999) υποστηρίζουν ότι η φιλοσοφία για την ισότιμη συνεκπαίδευση είναι πολύπλευρη και προέρχεται από νομοθετικούς, δεοντολογικούς και εμπειρικούς τομείς. Σύμφωνα, πάλι, με τους Garvar Pinhas & Schmelkin Pedhazur, (1989) και Lipsky & Gartner (1996) ο όρος συμπερίληψη σημαίνει ότι δεν υφίσταται ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση, αλλά μία εκπαίδευση για όλους τους μαθητές με πλήρη φοίτηση στη γενική εκπαίδευση και με κατάλληλη ειδική υποστήριξη στη σχολική τάξη.

Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν ήταν αυτός των Sebba και Ainscow (1996), σύμφωνα με τους οποίους η συμπερίληψη ορίζεται ως μια διαδικασία με την οποία το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, με την επανεξέταση της διδακτικής του οργάνωσης και του σχεδιασμού του. Μέσω αυτής της διαδικασίας είναι σε θέση να δεχτεί όλους τους μαθητές από την τοπική κοινότητα που επιθυμούν να φοιτήσουν σ' αυτό, μειώνοντας έτσι την ανάγκη αποκλεισμού των μαθητών (σελ. 9).

Το 2006 ο Friend, διατύπωσε έναν νέο ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η συμπερίληψη αποτελεί ένα σύστημα πεποιθήσεων ενός σχολείου που λειτουργεί ως μια μαθησιακή κοινότητα, η οποία εκπαιδεύει όλα τα παιδιά για να χρησιμοποιήσουν το μαθησιακό και γνωστικό δυναμικό τους. Η συμπερίληψη στα σχολεία θεωρείται, επίσης, ως μια συνεχής αναπτυξιακή διαδικασία και όχι ως στατική κατάσταση. Αυτό συνεπάγεται ότι όλα τα σχολεία μπορούν να συνεχίσουν να αναπτύσσονται προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης, ανεξάρτητα από την παρούσα κατάσταση, προκειμένου να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία.

Άλλοι ορισμοί που μπορούμε να αναφέρουμε είναι αυτοί που διατύπωσαν ο Hodkinson (2007) και οι Hodkinson και Deverokonda (2009), και ορίζουν ως συμπερίληψη την εκπαίδευση όλων των παιδιών, αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία και των παιδιών χωρίς αναπηρία στο σχολείο. Άλλοι συγγραφείς, όπως για παράδειγμα ο Judge (2003), υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη αναφέρεται στη διδασκαλία όλων των μαθητών μαζί ανεξάρτητα από τις αδυναμίες που μπορεί να εμφανίσουν (Hodkinson & Vickerman, 2009). Αυτοί οι ορισμοί, όμως, αναφέρονται σε άτομα που η κοινωνία χαρακτηρίζει ως μη ικανά λόγω κάποιου

ελλείμματος και δεν προωθούν τη συμπερίληψη, αλλά αντιστρόφως την ενσωμάτωση παιδιών με ΕΕΑ .

Ο Ofsted (2000), αντίθετα, υποστήριξε ότι η συμπερίληψη είναι κάτι περισσότερο από απλό ενδιαφέρον για μια οποιαδήποτε ομάδα. Για τον Ofsted ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς είναι εκείνο όπου διασφαλίζεται η διδασκαλία και η μάθηση, οι στάσεις και η ευημερία κάθε ατόμου. Η συμπερίληψη είναι μια ιδέα που έχει ως επίκεντρο τις κοινωνικές και πολιτιστικές αλληλεπιδράσεις (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Δεδομένου ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι η γνώση της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ατόμου στη μέγιστη δυνατή χρήση, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει κάθε πολίτη. Ας έχουμε υπόψη ότι η πρόοδος κάθε έθνους βρίσκεται στα χέρια καλά μορφωμένων και ταλαντούχων πολιτών. Ως εκ τούτου, υποχρέωση κάθε έθνους είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στον πολίτη του, ανεξάρτητα από την ικανότητά του, την κάστα, την πίστη, τη φυλή, τη θρησκεία και άλλες διαφορές.

Παρ' όλους τους ορισμούς που αναφέρθηκαν, η συμπερίληψη δεν είναι σαφώς μια καθορισμένη έννοια (Göransson & Nilholm, 2014a; Reindal, 2016). Αντίθετα, χαρακτηρίζεται από διαφορετικές ιδέες και αντιλήψεις. Μέχρι τώρα, ωστόσο, υπήρξαν αρκετές προσπάθειες για να συστηματοποιήσουν αυτήν την ποικιλομορφία, η πιο πρόσφατη όμως προσπάθεια έγινε από τους Göransson και Nilholm (2014a). Έτσι λοιπόν σε μια μελέτη, η οποία ήταν βασισμένη σε προηγούμενες αναθεωρήσεις και στο αποτέλεσμα μιας πρόσφατης αναζήτησης βάσεων δεδομένων που καλύπτουν την περίοδο 2004-2012, οι μελετητές κατέληξαν σε τέσσερις διαφορετικές ερμηνείες της συμπερίληψης οι οποίες οδήγησαν σε τέσσερις ποιοτικά διαφορετικές κατηγορίες ορισμών (Dyson, 2014; Florian, 2014; Göransson & Nilholm, 2014b).

Οι διαφορετικοί τύποι ορισμού της συμπερίληψης καθορίζουν επίσης και τις μεταξύ τους ιεραρχικές σχέσεις (Göransson & Nilholm, 2014a, σελ. 268). Ο πρώτος ορισμός είναι αυτός της συμμετοχής . Σύμφωνα με αυτόν η συμπερίληψη εκφράζεται ως συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες, οι οποίοι χρειάζονται ειδική υποστήριξη, στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Ο δεύτερος ορισμός προσδιορίζεται ως εξατομικευμένος ορισμός, δηλαδή η συμπερίληψη είναι μία έννοια που εκφράζεται με την κάλυψη των κοινωνικών και των ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες. Ο τρίτος ορισμός προσδιορίζεται ως γενικός ορισμός, δηλαδή η συμπερίληψη είναι μία έννοια που εκφράζει την κάλυψη των κοινωνικών και των ακαδημαϊκών αναγκών όλων των μαθητών. Ο τέταρτος ορισμός είναι αυτός της

λειτουργίας σχολικών κοινοτήτων. Σύμφωνα με τον τελευταίο ορισμό η συμπερίληψη ως έννοια εκφράζεται με την κάλυψη των κοινωνικών και των ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη μέσω της λειτουργίας σχολικών κοινοτήτων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Θα μπορούσε, λοιπόν, να οριστεί η συμπερίληψη ως μια παιδαγωγική προσέγγιση που έχει ως στόχο τη συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολικό σύστημα και τη διδασκαλία και εκπαίδευση όλων των μαθητών μαζί. Αντίθετα, σ' έναν ευρύτερο ορισμό η συμπερίληψη ορίζεται ως γενικός κοινωνικός στόχος που μπορεί να εκφραστεί εννοιολογικά, σύμφωνα με τέσσερις διαστάσεις (Hinz, 2004, 2012). Η πρώτη διάσταση είναι η αξιολόγηση της ανθρώπινης πολυμορφίας, σύμφωνα με την οποία η συμπερίληψη εκφράζεται μέσα από την ανθρώπινη ποικιλομορφία. Η δεύτερη διάσταση είναι η συνάφεια όλων των πτυχών της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, δηλαδή η συμπερίληψη δεν περιορίζεται σε ομάδες ατόμων με αναπηρία, αλλά συμμετέχει σ' όλο το φάσμα της ανθρώπινης πολυμορφίας και προσπαθεί να λάβει υπόψη όλες τις πτυχές της, όπως το φύλο, η εθνικότητα και οι γνωστικές ικανότητες. Η τρίτη είναι η πολιτική διάσταση, δηλαδή, ως προσέγγιση που βασίζεται στο κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων, η συμπερίληψη στρέφεται κατά κάθε μορφής κοινωνικής περιθωριοποίησης και προσπαθεί να άρει ενεργά τα εμπόδια που εμποδίζουν αυτήν. Η τέταρτη διάσταση είναι το όραμα μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, δηλαδή η συμπερίληψη λαμβάνοντας υπόψη όλους τους τομείς της ζωής καταλήγει σ' ένα όραμα για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς στην οποία κάθε άτομο έχει το δικαίωμα συμμετοχής και στο οποίο αποκλείεται κάθε μορφή περιθωριοποίησης.

Βάσει αυτού του δεύτερου ορισμού, μια ευρύτερη προσέγγιση της συμπερίληψης έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς, στο οποίο όλοι οι μαθητές θα μπορούν να έχουν απεριόριστη πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση και θα διδάσκονται μαζί σε ετερογενείς ομάδες μάθησης. Για το σκοπό αυτό, πρέπει να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά ιδρύματα που είναι «σχολεία για όλους», προσαρμοσμένα στις ατομικές απαιτήσεις των μαθητών τους, παρατηρώντας παράλληλα και χρησιμοποιώντας παραγωγικά τη διαφορετικότητα των μαθητών ως έναν πόρο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για να επιτευχθεί, όμως, η συμπερίληψη, η ποιότητα της εκπαίδευσης διαδραματίζει ζωτικό ρόλο. Όλα τα άτομα είναι μοναδικά και «ειδικά» με τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους καθώς η εκπαίδευση μας συνδέει μαζί, έχει τη ρίζα της στο παρελθόν και προορίζεται να μας εξοπλίσει για το μέλλον, μεταφέρει τη γνώση, τον

πολιτισμό και τις αξίες από τη μία γενιά στην άλλη, προωθεί την κοινωνική κινητικότητα και διασφαλίζει τη δημιουργία αξιών και ευημερίας για όλους. Για το κάθε άτομο ξεχωριστά, η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην πολιτιστική και ηθική ανάπτυξη, στην κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στη μετάδοση αξιών και γνώσεων ως εργαλεία που επιτρέπουν σε κάθε έναν να αξιοποιήσει πλήρως τις ικανότητές του και να συνειδητοποιήσει τα ταλέντα του. Η εκπαίδευση οφείλει να δίνει τη δυνατότητα στον κάθε μαθητή να αναπτυχθεί έτσι και να μπορεί να λάβει βάσιμες αποφάσεις που επηρεάζουν το μέλλον του. Πρόκειται για τη συμμετοχή σε μια κοινωνία σε μέγιστο βαθμό για μια επιτυχημένη ζωή.

2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Μελέτες διαπίστωσαν ότι η αλληλεπίδραση ορισμένων βασικών παραγόντων οδηγεί στην επιτυχία ή στην αποτυχία της συμπερίληψης (Avramidis & Norwich, 2002, Fox, Farrell & Davis, 2004, Lipsky & Gartner, 1998). Αυτοί οι παράγοντες αφορούν αρχικά τη διοίκηση της εκπαίδευσης, αφού μια σαφής καθορισμένη ενιαία δέσμη πολιτικών που υποστηρίζουν τις κοινότητες, τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα για να προσεγγίσουν και να ανταποκριθούν στην πλήρη ποικιλομορφία των μαθητών είναι θεμελιώδους σημασίας για την υποστήριξη της εφαρμογής της συμπερίληψης. Οι ξεχωριστές πολιτικές για την ειδική εκπαίδευση και τη γενική εκπαίδευση διαιωνίζουν τον αποκλεισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς ενισχύουν την ιδέα ότι απαιτείται ξεχωριστό ειδικό σύστημα παρέμβασης για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών αυτών (Booth, 1999).

Εκτός από μια συνεκτική πολιτική για τη συνεκπαίδευση για όλους, η κατάλληλη στήριξη της ποιότητας και οι πόροι, οι οποίοι διαχειρίζονται και οργανώνονται αποτελεσματικά, είναι και αυτοί θεμελιωδώς σημαντικοί για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης. Η υποστήριξη αφορά επιπλέον πόρους, όπως κατάλληλη χρηματοδότηση, εγκαταστάσεις, εξοπλισμό και διδακτικό υλικό. Ωστόσο, ο σημαντικότερος πόρος αποτελείται από εκπαιδευτικούς με γνώσεις και εμπειρογνωμοσύνη για την αντιμετώπιση των παιδαγωγικών προκλήσεων (Farrell, 2001; Fox et al., 2004; Lo, 2007).

Η στάση όλων των εμπλεκόμενων έχει άμεση σχέση με την επιτυχία της συμπερίληψης. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης

αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Ορισμένοι παράγοντες όπως η φύση και η βαρύτητα της αναπηρίας και η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην επίλυση προβλημάτων που συνδέονται με την ειδική εκπαίδευση έχουν επίσης βρεθεί ότι επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική ένταξη (Lipsky & Gartner, 1998; Avramidis & Norwich, 2002, 2004; Lo, 2007). Ως εκ τούτου, ορισμένοι ειδικοί εκπαιδευτικοί όπως ο Hallahan (2002), έχουν εκφράσει ανησυχίες σχετικά με την ικανότητα των σχολείων να εφαρμόσουν αποτελεσματικά προγράμματα συμπερίληψης.

Σε ορισμένες χώρες στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες, η συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ, θεωρείται ως μια προσέγγιση που εκφράζει τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Opertti et al., 2014). Σε διεθνές επίπεδο, ωστόσο, γίνεται ολοένα και ευρύτερα αντιληπτή ως μεταρρύθμιση που ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία μεταξύ όλων των μαθητών. Έτσι, λοιπόν στόχος της συμπερίληψης είναι η εξάλειψη των διαδικασιών αποκλεισμού που είναι συνέπεια των στάσεων στην ποικιλομορφία σε σχέση με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνότητα, τη θρησκεία, το φύλο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πιο πρόσφατη διατύπωση σχετικά με τους τρόπους προώθησης της συμπερίληψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης από την UNESCO (2017), υποστηρίζει ότι το κεντρικό μήνυμα είναι απλό: «κάθε μαθητής είναι εξίσου σημαντικός και ιδιαίτερος».

Η πολυπλοκότητα όμως προκύπτει όταν προσπαθούμε να εφαρμόσουμε αυτήν την αρχή σε εθνικό πλαίσιο όπου υπάρχουν ανταγωνιστικές απόψεις ως προς τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρόκειται για μια ιδιαίτερη πρόκληση όσον αφορά τη συμπερίληψη, δεδομένου ότι η πρόοδος είναι πιθανό να απαιτήσει αλλαγές στη σκέψη και στην πρακτική σε όλα τα επίπεδα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, από τους δασκάλους στις τάξεις, μέχρι τους σχολικούς ηγέτες, τους διευθυντές σε περιφερειακά επίπεδα και, φυσικά, τους υπεύθυνους για τη χάραξη για της εθνικής πολιτικής. Επομένως, οι πολιτικές πρέπει να είναι καλά μελετημένες, να υλοποιούνται αποτελεσματικά και να αξιολογούνται τα αποτελέσματά τους. Η πρόκληση για την άσκηση πολιτικής υπογραμμίζει την ανάγκη ύπαρξης ισχυρών «μοχλών για αλλαγή» (Ainscow 2005). Σύμφωνα με τον Senge (1989), οι «μοχλοί» είναι πράξεις και αποφάσεις που με τη λήψη τους μπορούν να αλλάξουν τη συμπεριφορά μιας οργάνωσης και των ατόμων μέσα σε αυτήν. Υποστηρίζει ότι όσοι

επιθυμούν να υλοποιήσουν την αλλαγή μέσα σε έναν οργανισμό πρέπει να είναι έξυπνοι ώστε να εντοπίσουν τους μοχλούς της αλλαγής.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που έχουν τη δυνατότητα είτε να διευκολύνουν είτε να εμποδίσουν την προώθηση των συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, ο Ainscow (2005) υποστηρίζει ότι δύο παράγοντες υπερέχουν όλων των άλλων, η σαφήνεια του ορισμού και η μέριμνα εντοπισμού ισχυρών μοχλών αλλαγής. Όσον αφορά τη σαφήνεια του ορισμού, οι Ainscow et al. (2006) υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση είναι μία συνεχής διαδικασία ανάπτυξης, απαιτεί συνεχή αναζήτηση για την εύρεση καλύτερων τρόπων ανταπόκρισης στην ποικιλία των μαθητών. Πρόκειται για την εκμάθηση πώς να ζει κάποιος με τη διαφορά και να μάθει πώς να μαθαίνει από τη διαφορά. Με αυτόν τον τρόπο, οι ατομικές διαφορές αποτελούν το κίνητρο για την προώθηση της μάθησης μεταξύ των μαθητών και των ενηλίκων. Ας έχουμε υπόψη ότι μπορούν να υπάρξουν και εμπόδια όπως ο τρόπος οργάνωσης των σχολείων και άλλων εκπαιδευτικών πλαισίων, οι μορφές διδασκαλίας και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται η πρόοδος των παιδιών.

Η συμπερίληψη περιλαμβάνει τις εξής έννοιες: την παρουσία, τη συμμετοχή και τα επιτεύγματα όλων των μαθητών. Η «παρουσία» αναφέρεται στη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, η «συμμετοχή» στην ποιότητα των εμπειριών τους και το «επίτευγμα» αφορά τα αποτελέσματα της μάθησης σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών, όχι απλώς τα αποτελέσματα εξετάσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε όσους μαθητές μπορεί να διατρέχουν τον κίνδυνο να περιθωριοποιηθούν ή να αποκλειστούν. Αυτό υποδηλώνει την ηθική ευθύνη που φέρει το σχολείο να διασφαλίσει ότι οι ομάδες που είναι στατιστικώς περισσότερο εκτεθειμένες σε κίνδυνο παρακολουθούνται προσεκτικά και ότι, όπου κρίνεται απαραίτητο, λαμβάνονται μέτρα για να διασφαλιστεί η παρουσία τους, η συμμετοχή τους και τα επιτεύγματά τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι διεθνείς μελέτες καταδεικνύουν, ότι μια συζήτηση μεταξύ των ενδιαφερομένων, όπως των οικογενειών, των πολιτικών και θρησκευτικών ηγετών, των μέσων ενημέρωσης και των μαθητών, μπορεί να οδηγήσει σε μια ευρύτερη κατανόηση της συμπερίληψης (Ainscow 2016).

Η αφετηρία για τη λήψη αποφάσεων πρέπει να είναι σύμφωνα με τον σκοπό της συμπερίληψης. Με άλλα λόγια, πρέπει να επικεντρωθούμε σε αυτό που εκτιμούμε, και όχι «αξιολογώντας αυτό που μπορούμε να μετρήσουμε», αναγνωρίζοντας επίσης ότι υπάρχουν σημαντικές πτυχές της σχολικής ζωής που είναι δύσκολο να μετρηθούν. Τα αποδεικτικά στοιχεία πρέπει να σχετίζονται με την «παρουσία, συμμετοχή και τα

επιτεύγματα» όλων των μαθητών, με έμφαση σε εκείνες τις ομάδες που θεωρούνται ότι «κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση ή αποκλεισμό». Αυτό, βεβαίως, συνεπάγεται κινδύνους, καθώς μπορεί να δημιουργήσει ορισμένα στερεότυπα για τους μαθητές που συμμετέχουν σε συγκεκριμένες ομάδες (Messiou, 2017).

Όταν τα σχολεία της κοινωνίας των πολιτών εκτιμούν την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, τότε ότι «όλοι κερδίζουν» (Loreman et al., 2005, σ. 11). Παρόλα αυτά, παρά τις θετικές πτυχές της συμπερίληψης, δεν εφαρμόζεται με συνέπεια από τα κράτη ή από όλα τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Η Lindsay (2007) υποστηρίζει ότι η συμπερίληψη σπάνια εφαρμόζεται στο σχολικό επίπεδο και μπορεί να είναι μια σειρά διαφορετικών προσεγγίσεων και ιδεών, οι οποίες μπορεί να έχουν καλές προθέσεις αλλά είναι σπάνια αρκετά συνεκτικές για να ωφεληθεί ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής σε επίπεδο τάξης.

Κάθε σχολείο έχει μια διαφορετική πολιτική και στάση απέναντι στη συμπερίληψη και στο «πώς τα ελλείμματα ταξινομούνται, αντιμετωπίζονται και ερμηνεύονται κοινωνικά » (Rietveld, 2008, σελ. 1). Οι Jindal-Snape και Miller (2010) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της μετάβασης είτε σε άλλο σχολείο, είτε σε άλλη βαθμίδα αντιμετωπίζουν σημαντικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές δυσκολίες εξαιτίας της έλλειψης σχεδιασμού αυτής της μετάβασης. Οι Boyle και Jindal-Snape (2011) διατύπωσαν ένα παράδειγμα για να καταδείξουν την ασυνέπεια της συμπερίληψης μεταξύ των σχολείων: «Εάν ένα παιδί που έχει συνηθίσει την εκπαιδευτική υποστήριξη στο δημοτικό σχολείο και δεν έχει στη συνέχεια τις ίδιες ευκαιρίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να βιώσει μια συνολική μείωση της αυτο-ικανότητας επηρεάζοντας έτσι την προθυμία του να επιχειρήσει περαιτέρω εργασία ...». Ο Brodin (2010, σελ. 99) συμφωνεί ότι αν και «οι ευκαιρίες για παιδιά με αναπηρίες να συμμετέχουν στο σχολείο υπό ίσες συνθήκες, όπως συχνά τονίζονται και άλλοι ... η πραγματικότητα δείχνει ότι πολλά παιδιά με αναπηρίες εξακολουθούν να είναι διαχωρισμένα».

Δεδομένου ότι οι τάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία έχουν επιταχυνθεί σε επίπεδο πολιτικής σε διεθνές επίπεδο, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες στην πράξη συχνά δεν ξεπερνά τη διαδικασία της απλής ενσωμάτωσης. Η ενσωμάτωση απαιτεί την πρακτική της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολικό περιβάλλον χωρίς απαραίτητα να προσαρμόσουν τους σχολικούς μηχανισμούς στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, ανεξάρτητα από τα επίπεδα ικανότητων τους (Ainscow 2002). Η συμπερίληψη,

αντίθετα, απαιτεί να υποστηρίξουμε τη μεταρρύθμιση των σχολείων ώστε να μπορούν ν' ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία των μαθητών (Erkilicand Durak 2013; Gargiulo και Metcalf 2010). Η επίτευξη της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρίες απαιτεί οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα σχολεία να μην ερμηνεύονται ως προβλήματα. Σημαίνει, επίσης, ότι σχολεία που κυριαρχούνται από παραδοσιακές πρακτικές αποκλεισμού που θεωρούν την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία (το «ιατρικό μοντέλο» της αναπηρίας) δεν μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη της συμπερίληψης (Shakespeare 2006; Oliver 1996). Αντίθετα, απαιτείται το πιο ολιστικό «κοινωνικό πρότυπο» της αναπηρίας, το οποίο λαμβάνει υπόψη τους υφιστάμενους φραγμούς στο σχολικό σύστημα, όπως κακοσχεδιασμένα προγράμματα σπουδών, ανύπαρκτη κατάρτιση δασκάλων, ακατάλληλο μέσο διδασκαλίας και μη προσβάσιμα κτίρια (UNESCO 2001).

Το κίνημα προς την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς προσέφερε ευκαιρίες για την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων μεθόδων για τη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για την εκπαίδευση όλων των μαθητών στις τάξεις τους. Ωστόσο, οι συνέπειες αυτών των αλλαγών στην εκπαίδευση μπορεί να είναι αρνητικές, όταν οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αποδεχθούν νέες πολιτικές και πρακτικές χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές τους πεποιθήσεις, τα δικαιώματα και τα συμφέροντά τους (Carrington, 1999).

2.3. Ένα σχολείο για όλους τους μαθητές

Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία ποικίλουν ανάλογα με την αναπηρία τους. Τα κοινά χαρακτηριστικά, όμως, των περισσότερων παιδιών ανεξαρτήτου αναπηρίας είναι οι σημαντικές δυσκολίες που εμφανίζουν στην σχολική τους επίδοση και εκπαίδευση αλλά και ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες όπως άγχος, ελλιπή κίνητρα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απομόνωση, κατάθλιψη, προβλήματα συμπεριφοράς καθώς επίσης και προβλήματα κοινωνικής αποδοχής ως επακόλουθο των

αναπηριών τους και της «μειονεξίας» τους. Είναι γεγονός, λοιπόν, η ύπαρξη της ανάγκης για μια νέα αντίληψη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία μπορούν να υποστηριχθούν στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών (π.χ. Ainscow et al 2006, 2012, 2016; Messiou 2002, 2006, 2012).

Οι ατομικές διαφορές των μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης για την καινοτομία, με τρόπους που έχουν τη δυνατότητα να ωφελήσουν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και τις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειάς τους. Η αφετηρία για την ενίσχυση της ικανότητας ενός σχολείου να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των μαθητών θα πρέπει να βρίσκεται στην αλλαγή των υφιστάμενων πρακτικών μέσω της συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων, οδηγώντας σε αυτό που χαρακτηρίζει ο Hargreaves (2011) ως ανάπτυξη κοινής πρακτικής. Αυτό μπορεί να προκύψει μέσα από έναν συγκερασμό απόψεων όλων των εμπλεκόμενων, συγκεντρώνοντας την εμπειρογνωμοσύνη των επαγγελματιών, τις γνώσεις των μαθητών και των οικογενειών και τη γνώση των ακαδημαϊκών ερευνητών, ενθαρρύνοντας παράλληλα τον πειραματισμό με εναλλακτικούς τρόπους εργασίας (Ainscow et al., 2006).

Σε πολύ γενικές γραμμές, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες μπορούν να έχουν μια θετική ή αρνητική εμπειρία τόσο από την εκπαιδευτική όσο και από την κοινωνική πλευρά της σχολικής φοίτησης, συχνά συνδεδεμένες με το πρόγραμμα σπουδών (Huber, Rosenfeld, & Fiorello, 2001). Μελέτες που έχουν επικεντρωθεί σε πτυχές της διδασκαλίας, με την εφαρμογή της συμπερίληψης, είναι θετικές, ειδικά όταν όλοι οι μαθητές έχουν παρόμοιες ικανότητες, ενδιαφέροντα και ανησυχίες, ενώ οι μαθητές με ΕΕΑ μπορούν ικανοποιητικά να ακολουθήσουν τον ρυθμό μάθησης της τυπικής τάξης (Karsten, Peetsma, Roeleveld, & Vergeer, 2001).

Οι μαθητές με ΕΕΑ μπορούν να ωφεληθούν γνωστικά και συναισθηματικά όταν υποστηρίζονται από τους συνομηλίκους τους, αναπτύσσοντας ισχυρές φιλίες. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν κοινωνικά οφέλη για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ μέσα σε μια τυπική τάξη, όταν οι μαθητές έχουν την κατανόηση και την αποδοχή από τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009). Επιπλέον, οι Downing, Spencer και Cavallaro (2004) και οι Buckley, Bird, Sacks and Archer (2002) διαπίστωσαν ότι με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν παρόμοια επίπεδα ακαδημαϊκής ικανότητας επωφελήθηκαν και οι δύο ομάδες και ακαδημαϊκά και συναισθηματικά.

Άλλες μελέτες καταδεικνύουν ότι η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τυπικές τάξεις γίνεται μέσω εξατομικευμένων διδακτικών εργασιών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Winters & O'Raw, 2010; Ware et al., 2009), και τη συνεργασία μεταξύ γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών για την επαρκή υποστήριξη (LoVette, 1996; Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών, 2012). Ωστόσο, άλλες μελέτες υπογραμμίζουν την αναποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας και της ειδικής πρόβλεψης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (Hocutt, 1996), όταν η διαδικασία διαφοροποίησης ή εξειδίκευσης έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των αναπηριών (Cooper & Jacobs, 2011; Rix, Sheehy, Fletcher-Campbell, Crisp & Harper, 2013).

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η κοινωνική θέση των μαθητών με ΕΕΑ ανάμεσα στους συνομηλίκους τους βελτιώθηκε μέσω της αυτοεκτίμησής τους, των φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, της αυτοπεποίθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής συμμετοχής. Αντίθετα, άλλες μελέτες έχουν εντοπίσει ότι η συμπερίληψη των μαθητών ΕΕΑ σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε κακή απόδοσή τους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αποδοχή από συνομηλίκους και μοναξιά (Wiener & Tardif, 2004; Myklebust, 2007; Wiener & Tardif, 2004; Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, 1998; Nakken & Pijl, 2002; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000).

Διεθνείς μελέτες υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή μαθητών με ειδικές ανάγκες δεν οδηγεί αυτόματα σε δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών με ειδικές ανάγκες και των συνομηλίκων τους τους. Οι μαθητές, λόγω χάρη, που έχουν διαγνωσθεί με διαταραχές αυτισμού και οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να οικοδομήσουν σχέσεις με τυπικούς συνομηλίκους και κινδυνεύουν να απομονωθούν στην τάξη. Ωστόσο, οι μαθητές με ήπια αναπηρία, αναφέρουν επίσης υψηλότερο βαθμό κοινωνικής δυσαρέσκειας με τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους τους, και παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες απομόνωσης. Όμως η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εκφράζεται και αξιολογείται από την παρουσία θετικών κοινωνικών επαφών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμαθητών τους, της αποδοχή από τους συμμαθητές τους, των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των

συμμαθητών τους και την αντίληψη των μαθητών ότι γίνονται δεκτοί από τους συμμαθητές τους. (Koster et al., 2009, σελ. 135; Guralnick, Neville, Hammond, & Connor, 2007; De Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004; Gresham & McMillan, 1997; Lackaye & Margalit, 2006).

Για να είναι, λοιπόν, αποτελεσματικά τα σχολεία και να εφαρμοστεί με επιτυχία η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να αλλάξουν οργανωτικά και να προσαρμοστούν στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών (Loreman et al., 2005). Οι Loreman, Deppeler και Sharma (2005), προτείνουν τα σχολεία να υποστηρίζουν τη συμπερίληψη μέσω «αόρατων» μοντέλων υποστήριξης προς τους δασκάλους αντί για τους μαθητές. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο δάσκαλος εφαρμόζει τις περιεκτικές πρακτικές, ενώ συνεργάζεται στενά με μια ομάδα ειδικών παιδαγωγών και συμβούλων που παραμένουν στο «παρασκήνιο» σε μια υποστηρικτική σχέση. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, θα πρέπει να εργάζονται σε διαφοροποιημένες ομάδες με τους βοηθούς και το άλλο προσωπικό υποστήριξης (Pickett, Vasa, & Steckelberg, 1993).

Σε επίπεδο τάξης η φυσική πρόσβαση και η ασφάλεια πρέπει να είναι από τις πιο σημαντικές προτεραιότητες. Η πρόσβαση, ο φωτισμός και τα τεχνολογικά βοηθήματα είναι θεμελιώδεις παράγοντες. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι το φυσικό περιβάλλον είναι τόσο σημαντικό που αναφέρεται ως ένας επιπλέον «δάσκαλος» (Elkins, 2005; Rinaldi, 2006). Το ίδιο σημαντικό με το περιβάλλον είναι και το εκπαιδευτικό κλίμα στην τάξη, τα παιδιά αντιδρούν θετικά στις υποστηρικτικές ρουτίνες της τάξης (Loreman et al., 2005). Η συνεργασία δασκάλων και μαθητών για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ όλων των παιδιών στην τάξη αποτελεί και αυτό έναν σημαντικό παράγοντα, όπως η αμοιβαία υποστήριξη και ο σεβασμός μεταξύ των μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι αναγκαίο η οργάνωσή της να γίνει με εναλλακτικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας. Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται πρέπει να εμπεριέχουν και τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική, η διερεύνηση και κατασκευή της γνώσης, η μάθηση με τη χρήση υλικών μέσων και του εποπτικού υλικού, η αξιοποίηση της καθημερινής εμπειρίας (Angelides & Avraamidou, 2010). Αυτονόητη προϋπόθεση είναι και η οργάνωση του σχολείου με τις σύγχρονες τεχνολογικές προδιαγραφές, όπως οι ψηφιακοί πίνακες, τα λογισμικά που έχουν δημιουργηθεί βάσει των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η βοηθητική τεχνολογία, ώστε το εκπαιδευτικό περιβάλλον να

γίνει πιο ευέλικτο και προσβάσιμο, όπου όρος πρόσβαση αποκτά νέο και εκσυγχρονισμένο περιεχόμενο (Στασινός, 2013). Σε όλες αυτές τις εναλλακτικές προτάσεις ο προσανατολισμός είναι κοινός αποκαλύπτοντας την πρόθεση να εξασφαλιστεί ένα ευρύ σύνολο εκπαιδευτικών ενεργειών που αντανακλά όλο το φάσμα των εναλλακτικών αναγκών (Ferguson, 2008), ως βασική προϋπόθεση της έμπρακτης συναίνεσης για την ουσιαστική συνεκπαίδευση όλων των μαθητών.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στα σχολεία αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο Elkins (2005) υποστηρίζει ότι τα σχολεία έχουν, σε μεγάλο βαθμό, αποσυνδεθεί από την κατακερματισμένη νεωτεριστική κοινωνία και ότι απαιτείται πλέον μεγαλύτερη προσπάθεια σύνδεσης μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας. Τα σχολεία δεν πρέπει μόνο να προσεγγίζουν και να εμπλέκονται περισσότερο στην τοπική κοινότητα, αλλά η κοινότητα πρέπει επίσης να εμπλακεί στα σχολεία με πολύ συγκεκριμένους τρόπους.

Κεφάλαιο 3. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως Ηγέτης

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκαν νέες προοπτικές και προσεγγίσεις σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Αυτό το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα, αφενός τη μελέτη της ηγεσίας σε θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, και αφετέρου την εισαγωγή νέων μοντέλων σχετικά με τις ηθικές και πολιτικές διαστάσεις αυτής, καθώς και τη διερεύνηση των επιρροών που υφίσταται από τα πολιτισμικά πλαίσια, τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και την εκπαιδευτική πολιτική (Noblit και Dempsey, 1996; Miron, 1996). Οι νέες τάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία επιδιώκουν τη στροφή από τα στενά πλαίσια του ορθολογισμού, σύμφωνα με τον οποίο στόχος της ηγεσίας είναι ο διοικητικός έλεγχος στα δημόσια σχολεία και στους σκοπούς της εκπαίδευσης. Η ανάγκη γι' αυτή την αλλαγή γίνεται πιο επιτακτική στις μέρες μας, αφού οι ηγέτες στα σχολεία είναι καθημερινά αντιμέτωποι με όλο περισσότερα και πολύπλοκα προβλήματα. Κατάσταση η οποία, είναι βέβαια, ιδιαίτερα ανησυχητική και δεν υφίσταται στις προηγούμενες δεκαετίες.

Έτσι, σύμφωνα με τον Gu (2001,) η ανησυχία για την ποιότητα της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ένα παγκόσμιο ζήτημα. Το 1983, η κυβέρνηση των Ηνωμένων Πολιτειών εξέφρασε την ανησυχία της για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται, σε ένα δημοσιευμένο άρθρο με τίτλο «Ένα έθνος σε κίνδυνο». Μια ποικιλία

από παράγοντες επηρεάζουν την ποιοτική εκπαίδευση, μεταξύ αυτών είναι και οι ηγέτες, οι οποίοι φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Ο συσχετισμός μεταξύ της ποιότητας της εκπαίδευσης και των ηγετών δεν είναι κάτι νέο. Ο Harris (2003) υποστηρίζει ότι οι προκλήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πολλές, αλλά η δυνατότητα των ηγετών να επηρεάσουν τα σχολεία εξακολουθεί να παραμένει αδιαμφισβήτητη και ότι η σημασία του ρόλου των επικεφαλής των σχολείων στη βελτίωση του σχολείου έχει αποδειχθεί τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη.

Κοινή διαπίστωση είναι ότι η ηγεσία απαιτεί κάτι περισσότερο από διοικητική ικανότητα και περιλαμβάνει την κατεύθυνση και την καθοδήγηση όλων προς έναν αντικειμενικό σκοπό. Οι Bennis και Nanus (1987) αναφερόμενοι στη διαφορά μεταξύ διευθυντών και ηγετών, τονίζουν πως οι πρώτοι κάνουν «τα πράγματα σωστά», ενώ οι δεύτεροι «κάνουν τα σωστά πράγματα». Ο Everard και οι συνεργάτες του αναφέρουν ότι η ηγεσία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διοίκησης. Η ηγεσία είναι μια πιο ευρεία έννοια αφού ασχολείται με το όραμα, το αποτέλεσμα των ενεργειών και τους ανθρώπους. Ενώ η διοίκηση ασχολείται κυρίως με την πιστή εφαρμογή των αποφάσεων, με θέματα λειτουργίας του οργανισμού, με την οργάνωση του συστήματος. (Everard et al., 2005).

Άλλες εκπαιδευτικές έρευνες (Fullan 2003; 2001; Harris 2003) επιχείρησαν να καθορίσουν το συσχετισμό μεταξύ της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Οι Bell et al. (2003) υποστηρίζουν ότι οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής διαπίστωσαν ότι η σχολική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη αποτελεσματικών σχολείων. Ο Ribbins (2001) επιβεβαιώνει ότι η σχέση μεταξύ της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι ευρέως αποδεκτή από πολλές χώρες, ακόμη περισσότερο από τις κυβερνητικές πολιτικές οι οποίες πολύ συχνά αξιολογούν την ποιότητα της ηγεσίας, ως σημαντικό παράγοντα των αποτελεσματικών σχολείων. Η σχέση μεταξύ της ηγεσίας και του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για τα αποτελέσματα του σχολείου. Οι Aspin et al. (1994) υποστηρίζουν ότι εκείνοι που έχουν αναλάβει την ηγεσία του σχολείου έχουν μεγάλη ευθύνη για την προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης

Έμμεση επίδραση έχει και η συμπεριφορά του ηγέτη στην επίδοση των μαθητών (Hallinger και Heck, 1998). Οι Leithwood et al. (2006), σε μία προσπάθεια να τονίσουν τις ευεργετικές επιδράσεις της ηγεσίας, υποστηρίζουν ότι η ηγεσία δρα ως καταλύτης στη μάθηση. Ο Robinson (2007) υποστηρίζει ότι η φύση του ρόλου του ηγέτη έχει σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η άμεση συμμετοχή του ηγέτη στο

σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Αυτό υποδηλώνει ότι όσο περισσότερο οι ηγέτες, βρίσκονται κοντά στον πυρήνα της διδασκαλίας και της μάθησης, τόσο πιο πιθανό είναι να κάνουν τη διαφορά για τους μαθητές (Robinson 2007). Οι Leithwood et al. (2006), επίσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει τεκμηριωμένη περίπτωση σχολείου με επιτυχία στις επιδόσεις των μαθητών, όταν απουσιάζει ο ταλαντούχος ηγέτης.

Ένας έξυπνος ηγέτης αναμφίβολα μπορεί να βοηθήσει μια σχολική μονάδα, αλλά τα έξυπνα σχολεία είναι αυτά που κάνουν τη διαφορά στην πάροδο του χρόνου. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο ηγεσία και μάθηση αλληλοεπιδρούν και είναι τόσο σημαντικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Δεν μπορεί να υπάρξει ηγεσία χωρίς μάθηση. Η μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ιδιωτικό αγαθό που εξυπηρετεί ατομικά συμφέροντα, και έχει μικρή σχέση με την επιδίωξη των στόχων του σχολείου και, ταυτόχρονα, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα δημόσιο αγαθό που βοηθά τα σχολεία να επιτύχουν τους στόχους τους. Σε κάθε περίπτωση, η αποτελεσματικότητα των σχολείων βελτιώνεται όταν οι παράγοντες ηγεσίας και μάθησης συνυπάρχουν (Elmore 2002).

3.1. Ο ρόλος του Διευθυντή ως σχολικού ηγέτη, στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με το άρθρο 27, ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, όπου αναφέρονται τα καθήκοντα των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας: α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία, β) καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα, γ) φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, δ) προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις

πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς, ε) ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Όμως, οι ολοένα αυξημένες απαιτήσεις για βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών και η συμπερίληψη αυξανόμενου αριθμού μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης απαιτεί σημαντικές αλλαγές στα σχολεία. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται βασικός παράγοντας στη σχολική αλλαγή που απαιτείται και στη δημιουργία σχολείων στα οποία υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να είναι σε θέση να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, ιδιαίτερα όταν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης φοιτούν και μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (McLeskey & Waldron, 2002; Salisbury, 2006; Cherian & Daniel, 2008; Pugach, Blanton, Correa, McLeskey, & Langley, 2009). Αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει τη σημασία του ρόλου του ηγέτη στη βελτίωση του σχολείου, τονίζοντας ότι τα βασικά στοιχεία μιας αποτελεσματικής ηγεσίας περιλαμβάνουν τη διευκόλυνση της δημιουργίας μιας σχολικής κουλτούρας που υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως ηγετών στο σχολείο και την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης (Blase & Blase, 1998; Blase & Kirby, 1992; Crow, Hausman, & Paredes-Scribner, 2003; Hallinger & Heck, Keyes, 1996; Crow et al., 2003 ; Keyes et al., 1999; Waldron & McLeskey, 2010).

Οι Mayrowetz και Weinstein (1999) διαπίστωσαν ότι η ισότιμη συνεκπαίδευση είναι ουσιαστικά «μια προγραμματισμένη οργανωτική μεταρρύθμιση» (σελ. 424) που απαιτεί ουσιαστική δέσμευση εκ μέρους των σχολικών ηγετών. Κατά το σχεδιασμό μιας μεταρρύθμισης σε επίπεδο σχολείου για την υποστήριξη της συμπερίληψης, οι ηγέτες είναι επιπλέον επιφορτισμένοι με μεγαλύτερες απαιτήσεις γνώσεων, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης νομικών και πρακτικών που αφορούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη γνώση της συνεργατικής διδασκαλίας και τη δεξιότητα για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποστηρίζουν τα προγράμματα της συμπερίληψης (Birnbbaum, 2006; Sailor, 2009; Zeretsky, 2005; Hochberg, 2010; USDOE, 2010).

Η προγραμματισμένη οργανωτική αλλαγή είναι βιώσιμη στις σχολικές κοινότητες, αν οι ηθικοί στόχοι και η επιθυμία αλλαγής του κοινωνικού περιβάλλοντος

συμβαδίζουν και στηρίζουν τις πρωτοβουλίες της μεταρρύθμισης. Έτσι, οι ηγέτες μπορούν να βοηθήσουν ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μια κοινότητα όπου τα οφέλη της συμπερίληψης μπορεί να θεωρηθεί και ως πρακτική (Fullan, 2007; Gravois, 2013; Reyner, 2007; White, 2013). Οι εκπαιδευτικές πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτούν, επίσης, και κριτική σκέψη. Οι διευθυντές θα πρέπει συχνά να καθοδηγήσουν μια διαδικασία που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις αξίες τους και να δημιουργήσουν συνεργασίες με γονείς και κοινοτικές ομάδες με κοινές αξίες γύρω από την συμπεριληπτική πρακτική. Διαφορετικά, η ώθηση προς τη μεταρρύθμιση δεν θα διατηρηθεί και θα επανέλθει σε πρακτικές μη συμπερίληψης (Drago-Severson, 2007).

3.2. Δεξιότητες των ηγετών που συμβάλλουν στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

Στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, η γνώση της ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής, καθώς και του νομοθετικού πλαισίου αυτής εξακολουθεί να αναγνωρίζεται ως ένα απαραίτητο εφόδιο στην προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών σχολείων (Crockett, Becker, & Quinn, 2009 ; Johnson, 2009). Η ευθύνη για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και οι διαδικασίες αυτής, η διευκόλυνση των παρεχόμενων υπηρεσιών και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με αναπηρίες είναι μία από τις ευθύνες και τις προτεραιότητες των διευθυντών/ηγετών των σχολικών μονάδων (Lashley, 2007).

Οι ηγέτες/διευθυντές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, καθώς και με τις διαδικαστικές απαιτήσεις των νόμων που διέπουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, ώστε να διασφαλίσουν ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων των μαθητών αυτών συμβαδίζουν με το νομικό πλαίσιο και ειδικότερα με τις νομικές απαιτήσεις του IDEA (2004), χρησιμοποιώντας, βέβαια, τις βέλτιστες πρακτικές (Goog, Schwenn, & Boyer, 1997). Θα πρέπει να ενημερώνονται για τα δικαιώματα των μαθητών και των γονέων, καθώς και για τις ευθύνες όλου του προσωπικού του σχολείου για την κατάλληλη εξυπηρέτηση των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Όσο μεγαλύτερη είναι η επίγνωση αυτών των δικαιωμάτων και των ευθυνών, τόσο καλύτερα μπορούν να ενημερώνουν τους μαθητές και τους γονείς και τόσο πιο πιθανό είναι να

τους παρέχουν τη δυνατότητα ώστε να υποστηρίξουν τις ανάγκες τους και τις υπηρεσίες που τους παρέχονται (Pazey, Cole, & Garcia, 2012).

Η ZirkeI, σ' ένα δημοσιευμένο άρθρο, σχολιάζει τις νομικές εκπαιδευτικές υποθέσεις που επιρρίπτουν ευθύνες στους διευθυντές τις τελευταίες δεκαετίες. Από τη δεκαετία του 1970, οι δικαστικές υποθέσεις παρέμειναν σχετικά σταθερές σε περίπου 7.000 περιπτώσεις όπως αυτές αναφέρονται κάθε 10 χρόνια. Τη δεκαετία (2000-2010), έχουν αναφερθεί περισσότερες από 8.000 περιπτώσεις δικαστικών υποθέσεων (Samuels, 2011). Οι Wagner και Katsiyannis (2010) τονίζουν ότι τα νομικά ζητήματα της ειδικής εκπαίδευσης που συχνά δυσκολεύουν τους διευθυντές, είναι ζητήματα πειθαρχίας, συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και γονεϊκών δικαιωμάτων.

Σύμφωνα με τον Passman (2008): «οι δεξιότητες που απαιτούνται τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής όσο και για τους διευθυντές είναι κοινές . . καθώς οι υπηρεσίες και τα συστήματα συγχωνεύονται, η κατάρτιση και η ανάπτυξη ηγεσίας σε όλα τα επίπεδα απαιτεί ένα κοινό σύνολο δεξιοτήτων»(σελ. 47). Παρόλα αυτά, οι διευθυντές των σχολείων εξακολουθούν να αποποιούνται των ευθυνών τους και βασίζονται στους συναδέλφους τους, οι οποίοι μπορεί να έχουν μεγαλύτερη εμπειρία ή κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση, γεγονός που εμπεριέχει νομικές ευθύνες καθώς έχουν την επαγγελματική και τη νομική ευθύνη στην εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Lashley, 2007).

Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει την εκπαίδευση των ηγετών και την έλλειψη κατάρτισης αυτών στην ειδική εκπαίδευση. Αυτές οι μελέτες καταδεικνύουν ότι οι ηγέτες/διευθυντές αναγνωρίζουν την ανάγκη για περισσότερη κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής, αλλά σπάνια τη λαμβάνουν στα προγράμματά τους. Οι Davidson και Algozzine (2002) σε μία έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος 264 διευθυντές σχολικών μονάδων, διερεύνησαν την ανάγκη κατάρτισής τους στην ειδική εκπαίδευση. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ανάγκη για πρόσθετη κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διέθεταν «περιορισμένη» ή μόνο «βασική» γνώση της ειδικής εκπαίδευσης

Σε παρόμοια μελέτη, οι Robicheau et al. (2008) χρησιμοποίησε ως υλικό έρευνας το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που συλλέχθηκε από διάφορα προγράμματα πανεπιστημιακής εκπαιδευτικής διοίκησης. Διαπιστώθηκε ότι η ειδική

εκπαίδευση και η γνώση των νομικών ζητημάτων θεωρούνταν μια κρίσιμη ικανότητα για τους ηγέτες των σχολείων. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έλαβαν «περιορισμένη στην ειδική εκπαίδευση» (σελ. 3). Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της μελέτης του Powell (2010), διαπιστώθηκε ότι μόνο ένα από τα προγράμματα που μελετήθηκαν προσφέρει ένα συγκεκριμένο μάθημα στην ειδική εκπαίδευση.

Οι Angelle και Bilton (2009) διερεύνησαν όχι μόνο την πρακτική άσκηση των διευθυντών στην ειδική εκπαίδευση, αλλά και τις επιπτώσεις της πρακτικής τους μετά την αποφοίτησή τους. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι το επίπεδο άνεσης των διευθυντών στο πρώτο έτος της διοίκησής, οι οποίοι φέρεται ότι χρειάστηκε να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ σε μία ή περισσότερες τάξεις, ήταν στατιστικά σημαντικό σε σύγκριση με όσους δήλωσαν ότι δε χρειάστηκε να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη σε οποιαδήποτε από τις τάξεις τους. Ομοίως, ο Burton (2008) σε μία έρευνα που συμμετείχαν περίπου 200 διευθυντές, επιχείρησε να αξιολογήσει τις αντιλήψεις τους για τις γνώσεις και δεξιότητες της ειδικής εκπαίδευσης που απέκτησαν και το επίπεδο προετοιμασίας σχετικά με την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις ευθύνες που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση. Σχεδόν οι μισοί από τους διευθυντές ανέφεραν ότι δεν έλαβαν μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του προπαρασκευαστικού προγράμματος προετοιμασίας τους. Όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν τις σημαντικότερες πηγές που συνέβαλαν στη δημιουργία μιας βάσης γνώσεων στην ειδική εκπαίδευση, η άμεση εμπειρία ή η «επαγγελματική» κατάρτιση και η επαγγελματική εξέλιξη ήταν οι πιο συχνά αναφερόμενες παράμετροι. Η παράμετρος που έλαβε το μικρότερο ποσοστό επιλογών στους συμμετέχοντες διευθυντές αφορούσε τη διοικητική τους προετοιμασία και την κατάρτιση.

Ο Rodriguez (2007) κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα στην ποιοτική μελέτη τριών διευθυντών δημοτικού σχολείου στο Νότιο Τέξας, οι οποίοι ανέφεραν ότι δεν έλαβαν επαρκή εκπαίδευση σε ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ηγετικών προγραμμάτων τους. Αν και ένας από τους τρεις διευθυντές υιοθέτησε έναν ειδικό νόμο για την εκπαίδευση και οι τρεις ανέφεραν ότι το περιεχόμενό των σπουδών τους δεν τους παρείχε βασικές γνώσεις σχετικά με την αναπηρία και την παροχή υπηρεσιών για μαθητές με αναπηρίες. Οι άλλοι δύο δεν είχαν καμιά γνώση της ειδικής εκπαίδευσης ή του νόμου περί ειδικής εκπαίδευσης. Οι McHatton, Boyer, Shaunesy και Terry (2010) κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα με την έρευνά τους για τους διευθυντές. Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι

δεν υπήρχαν μαθήματα που να προσφέρονται στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σχετικά με τη νομοθεσία ειδικής εκπαίδευσης ή ειδικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στις αξιολογήσεις τους για «ετοιμότητα» για διοικητική πρακτική, οι κατηγορίες στις οποίες πίστευαν ότι ήταν «λιγότερο προετοιμασμένες» ήταν στην συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και στην ανάπτυξη του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης.

Επιπλέον μελέτες που σχετίζονται με τις προσωπικές αντιλήψεις των διευθυντών για το επίπεδο γνώσης και ετοιμότητας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, όπως προέβλεπαν τα προγράμματα προετοιμασίας τους, κατέδειξαν την έλλειψη κατανόησης σε τομείς που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση, την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων και επακόλουθη έλλειψη προετοιμασίας στις απαραίτητες υπηρεσίες και στη διαχείριση ειδικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ (Petzko, 2008), και την επιθυμία συνδυασμού των μαθημάτων με εμπειρίες πεδίου, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν ειδικές γνώσεις και δεξιότητες στην αυθεντική μαθησιακή περιβάλλον (Cooner et al).

Σύμφωνα με το πρότυπο τρία του ELCC, ο διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόζει «τη γνώση που προάγει την επιτυχία κάθε μαθητή» (NBPEA, 2011, σελ. 9) και να προστατεύει «την ευημερία και την ασφάλεια των μαθητών και του προσωπικού» (σελ. 9). Η ικανότητα δημιουργίας ενός τέτοιου περιβάλλοντος απαιτεί από τους διευθυντές να γνωρίζουν το νομοθετικό πλαίσιο περί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επιπλέον, η ικανότητα των διευθυντών να «συμμετέχουν οικογένειες και εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με εσα/αναπηρίες» (NBPEA, 2011, σ. 15), είναι μία από τις διαδικαστικές απαιτήσεις του IDEA (Turnbull, Stowe, & Huerta, 2007). Οι αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ απαιτούν τη συμμετοχή των γονέων ή των νόμιμων κηδεμόνων των μαθητών. Οι διευθυντές είναι επιφορτισμένοι με τη δημιουργία και τη διατήρηση αυτών των σχέσεων καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, ώστε να μπορούν να εξυπηρετηθούν τα συμφέροντα των μαθητών. Έτσι, μια ισχυρή βάση γνώσεων στη νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση είναι πρωταρχικής σημασίας. Μόνο με αυτές τις γνώσεις μπορούν να «ισορροπήσουν με επιτυχία τις νομικές τους ευθύνες για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την ευθύνη τους να ενεργούν με τρόπο που να είναι δίκαιος και ισότιμος για όλους» (Faircloth, Ritter, & Wilson, 2007, p. 28). Επιπλέον, οι ηγέτες των σχολείων αναμένεται να υποστηρίξουν «τις αξίες της

δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της διαφορετικότητας» (σελ.15), να εξετάσουν και να αξιολογήσουν «τις πιθανές ηθικές και νομικές συνέπειες της λήψης αποφάσεων» και να προωθήσουν την «κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο σχολείο για να εξασφαλίσουν την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών » (NBPEA, 2011, σελ. 15).

Οι Osterman and Hafner (2009) υποστηρίζουν ότι η δημιουργία μιας βάσης γνώσεων στην εκπαιδευτική διοίκηση για την ειδική εκπαίδευση και αγωγή δημιουργεί στους ηγέτες/διευθυντές μια «συνείδηση δικαιοσύνης» (McKenzie et al., 2006). Αυτή η συνείδηση καλλιεργείται όταν οι ηγέτες υποστηρίζουν ότι όλα τα παιδιά μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκή επιτυχία, ανεξάρτητα από τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη μαθησιακή διαφορά, τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τη θρησκεία. Οι ηγέτες πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι παραδοσιακές σχολικές πρακτικές απέτυχαν στην ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών και ίσως ακόμη να είναι αυτές που διαιωνίζουν τις ανισότητες. Επιπλέον, πρέπει να αναγνωρίσουν ότι είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος στη σχολική τους κοινότητα, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν όλες τις δυνατότητές και ικανότητές τους (McKenzie et al., 2006). Οι Shepherd and Hasazi (2008) ορίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη ως πλαίσιο της δέσμευσης που δημιουργούν τα σχολεία ως θεσμοί, για να παρέχουν «πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες και αποτελέσματα» που βοηθούν τους μαθητές να επιτύχουν «πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους» (σ. 476). Τα σχολεία που δεσμεύονται στην κοινωνική δικαιοσύνη «αναγνωρίζουν, κατανοούν και προωθούν τις πολιτιστικές συνεισφορές όλων στην κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έχουν υποτιμηθεί, περιθωριοποιηθούν στην κοινωνία» (σελ. 476).

Ο Crockett (2011) υποστηρίζει την πρόσβαση, την ισότητα, τις ίσες ευκαιρίες και την ανάγκη των ηγετών /διευθυντών να υιοθετήσουν μια «συνείδηση δικαιοσύνης» για να εξασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής λαμβάνει δίκαιη και ευεργετική εκπαίδευση. Υπογραμμίζει τις κρίσιμες πτυχές της εξατομίκευσης και της παροχής επαρκών υπηρεσιών που εξυπηρετούν τις μεμονωμένες διαφορές στα εξατομικευμένα προγράμματα των μαθητών. Τονίζει επίσης τη σημασία μιας «συλλογικής συνεργασίας» που αποτελείται από το προσωπικό του σχολείου, τους γονείς, τους μαθητές και τους φορείς παροχής υπηρεσιών. Αναγνωρίζει, επίσης, ότι η ισότητα δεν ισούται με ομοιομορφία. Βασιζόμενος σε ένα επιχείρημα που προωθήθηκε αρχικά από τους Kauffman και Landrum (2009), τονίζει την ανάγκη να «σκεφτόμαστε τη διαφορετικότητα και να σκεφτόμαστε τι είναι δυνατό να γίνει και τι δεν είναι» (σελ. 186). Έτσι, οι ηγετικές πρακτικές για μαθητές με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ δε θα πρέπει να

δίνουν υπερβολική έμφαση στη συμπερίληψη ή την προσαρμογή της πολυπλοκότητας που εμπλέκεται στην παροχή διδασκαλίας σε μαθητές που δίνουν σημαντικούς αγώνες στην προσπάθειά τους να μάθουν. Με παρόμοιο τρόπο, οι Zigmond, Kloo και Volonino (2009) μας προκαλούν να εξετάσουμε τα ακόλουθα, όταν αξιολογούμε τα στοιχεία της παροχής ενός εκπαιδευτικού μοντέλου πλήρους συμπερίληψης: «Αν η διαφοροποιημένη εκπαίδευση παρέχεται στον ίδιο τόπο με όλους τους άλλους, με το ίδιο περιεχόμενο όπως όλοι οι άλλοι, με προσαρμοσμένη διδασκαλία που δεν είναι μοναδική για τον μαθητή με αναπηρίες, ο μαθητής λαμβάνει ειδική εκπαίδευση; Και αν η εκπαιδευτική εμπειρία (πού, τι, και πώς) δεν χρειάζεται να είναι ειδική ή αν όλοι αποκτούν ειδική εκπαίδευση, γιατί ο νόμος κάνει διάκριση μεταξύ προστατευόμενων και μη προστατευόμενων μαθητών με αναπηρίες;» (σελ. 201)

Επιπλέον, ο Crockett (2010) τονίζει, επίσης, ότι απλά δημιουργώντας έναν χώρο για τους μαθητές με αναπηρίες αναπηρία ή/και ΕΕΑ να αλληλοεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους δεν σημαίνει ότι θα λάβουν τις υπηρεσίες και τη διδασκαλία που χρειάζονται. Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ πρέπει να εξετάζονται σε μια συνεχή ανάγκη, όπου η συμπερίληψη θα εξετάζεται από αυτό που απαιτείται για τον καθένα ξεχωριστά, είτε πρόκειται για πλήρη συμπερίληψη με τους συνομηλίκους τους είτε για μια πιο ξεχωριστή περιορισμένη ένταξη. Όταν εξετάζουμε τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικά δίκαιοι ηγέτες μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες, οι τέσσερις συνιστώσες της κοινωνικής δικαιοσύνης που προτείνει ο Theoharis (2009) προσφέρουν μια κατεύθυνση, όπου συμπεριλαμβάνονται η προώθηση της συμπερίληψης, η πρόσβαση των ίσων ευκαιριών, η δημιουργία ενός κλίματος συνύπαρξης, η βελτίωση και η προσαρμογή της βασικής διδασκαλίας και διδακτέας ύλης και η αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών (βλ. Theoharis, 2009, σελ. 12).

Οι ερευνητές έχουν καταστήσει σαφές ότι για να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες, οι ηγέτες θα πρέπει να γνωρίζουν όχι μόνο για το τι πρέπει να γίνει, αλλά για το πώς να γίνει. Ένας ηγέτης/διευθυντής του σχολείου πρέπει να γνωρίζει τις πρακτικές που βασίζονται στον τομέα τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης. Πρέπει να κατανοήσει πλήρως τις προκλήσεις της συμπερίληψης, ιδίως όσον αφορά το παράδοξο που υπάρχει μεταξύ της προσδοκίας να εξατομικεύεται η διδασκαλία μέσα σε ένα γενικό επίπεδο στο σχολείο (Voltz & Collins, 2010).

Η ηγεσία, λοιπόν, απαιτεί δράση και έναν ηγέτη «μετασχηματιστικό, αφοσιωμένο και επίμονο, ανοιχτό στη διαφορετικότητα, δημοκρατικό, σχεσιακό και υπηρετικό και προσανατολισμένο προς μια κοινωνικά δίκαιη παιδαγωγική» (Furman

2012, σελ. 195). Η ηγεσία με αυτόν τον τρόπο σημαίνει τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας, την ενσωμάτωση διαφορετικών μαθησιακών περιβαλλόντων, τη δημιουργία χώρων για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και την ενθάρρυνση της αυθεντικής συμμετοχής. Οι ηγέτες που εφαρμόζουν τη συμπερίληψη χαρακτηρίζονται από τον προσανατολισμό στην κοινωνική δικαιοσύνη, από την ανάπτυξη ενός σαφούς οράματος, την έμφαση στη μάθηση και στη διδασκαλία όλων των μαθητών, στη συνεργασία και στην κοινή λήψη των αποφάσεων (Devecchi and Nevin 2010, Causton-Theoharis και Kasa 2011, Mac Ruairc κ.ά., 2013, Causton and Theoharis 2014). Ένα σχολείο, για παράδειγμα, θα μπορούσε να ενώσει όλους τους εμπλεκόμενους γύρω από κοινές αξίες και ιδέες, καλλιεργώντας ένα φιλόξενο περιβάλλον, παρέχοντας αυστηρή ακαδημαϊκή μάθηση, πιστεύοντας στη σημασία της προσπάθειας, και την ανάπτυξη των σχέσεων που ενθαρρύνουν τη θυσία του προσωπικού συμφέροντος του ατόμου για το κοινό καλό. Παράλληλα, το σχολείο θα μπορούσε να καλλιεργήσει την πολιτιστική πολυμορφία και τη μάθηση με εναλλακτικές μεθόδους οι οποίες ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Η ανώτερη μέση νοημοσύνη αποτελεί προϋπόθεση για την ηγεσία, επειδή οι ηγέτες πρέπει να είναι πιο έξυπνοι από αυτούς της ομάδας που ηγούνται (Edmunds & Yewchuk, 1996). Οι Judge, Colbert και Pies (2004) διεξήγαγαν μία μετα-ανάλυση 151 ανεξάρτητων μελετών από 96 πηγές, η οποία κατέδειξε ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ηγεσίας και της νοημοσύνης. Οι Parker και Begnaud (2004) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένας ηγέτης πρέπει να διαθέτει τέσσερα σημαντικά στοιχεία όπως οι ακαδημαϊκές γνώσεις, η επίλυση προβλημάτων, η διαπροσωπική επικοινωνία και η λήψη αποφάσεων. Επιπρόσθετα άλλα χαρακτηριστικά είναι οι καλές λεκτικές δεξιότητες, η φαντασία, η κοινωνική ευαισθησία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η κριτική σκέψη, καθώς επίσης η δημιουργικότητα, η υπευθυνότητα και η ευελιξία.

Η συνεπής ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση συγκρούσεων που ενδέχεται να δημιουργηθούν από τις ατομικές διαφορές των μελών μιας σχολικής κοινότητας και στη μείωση των αρνητικών αποτελεσμάτων μέσω της ανάπτυξης θετικών σχέσεων και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η ηγεσία, που ασχολείται με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ, δημιουργεί την αίσθηση σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη να αισθάνονται πολύτιμοι για τα μοναδικά τους ταλέντα και ότι ανήκουν σε μία ομάδα στην οποία είναι σημαντικοί. Έτσι η αποτελεσματικότητα της

ηγεσίας προσδιορίζεται από το «να κάνουμε πράγματα με τους ανθρώπους και όχι για τους ανθρώπους» (Hollander, 2012, σελ. 3).

Επιπρόσθετα, οι ηγέτες/διευθυντές για την εφαρμογή ενός προγράμματος συμπερίληψης θα πρέπει να διασφαλίσουν την ηθική δέσμευση των εκπαιδευτικών, αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης. Η σχέση εμπιστοσύνης είναι πιο πιθανό να αναπτυχθεί αν οι ηγέτες δείξουν εμπιστοσύνη και ενδιαφέρον για τους δασκάλους και αν υποστηρίζουν την κοινή λήψη αποφάσεων. Ένας διευθυντής δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία της εμπιστοσύνης όταν υποστηρίζει ότι «... ο βαθμός στον οποίο εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον καθορίζει το βαθμό στον οποίο μπορούμε πραγματικά να συναντηθούμε και να λύσουμε τα προβλήματα και να καταλάβουμε τα πράγματα...» (Hoppey & McLeskey, 2013, σελ. 249). Οι Bryk και Schneider (2003) διαπίστωσαν και αυτοί ότι οι ηγέτες διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη δημιουργία της εμπιστοσύνης. Οι ηγέτες κερδίζουν το σεβασμό και χτίζουν προσωπικές σχέσεις, όταν αναγνωρίζουν τις αδυναμίες των άλλων, ενεργά ακούν τις ανησυχίες τους, και αποφεύγουν τις αυθαίρετες ενέργειες. Αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί που συνδυάζουν το όραμα του σχολείου με τη συμπεριφορά που επιδιώκει να προωθήσει το όραμα. Αυτή η συνέπεια μεταξύ λόγων και έργων επιβεβαιώνει την προσωπική τους ακεραιότητα.

Τα μέλη ενός αποτελεσματικού συνόλου ρόλων είναι αλληλένδετα και συνδεδεμένα μεταξύ τους με σχέσεις εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη είναι ο δεσμός που συνδέει τους ρόλους μαζί και επιτρέπει τη δημιουργία των συνόλων ρόλων που ενσαρκώνουν τις αμοιβαίες υποχρεώσεις. Κοινωνικός χαρακτήρας και εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών είναι η κινητήριος δύναμη της κοινότητας. Οι Bryk και Schneider (2003), περιγράφουν την εμπιστοσύνη ως μία οργάνωση γύρω από ένα διακριτό σύνολο σχέσεων ρόλων: εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς με άλλους εκπαιδευτικούς, οι δάσκαλοι με τους γονείς και με διευθυντή του σχολείου τους. Κάθε συμβαλλόμενο μέρος σε μια σχέση ρόλο γνωρίζει τις υποχρεώσεις του ρόλου του ή έχει και κάποιες προσδοκίες σχετικά με τις υποχρεώσεις του ρόλου των άλλων. Είναι δηλαδή ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών ανταλλαγών και αποτελούν τις βασικές λειτουργίες των σχολείων.

Η εμπιστοσύνη είναι ισχυρή όταν κάθε μέλος στο σύνολο ρόλων αισθάνεται υποστήριξη και ασφάλεια (Nembhard & Edmondson, 2006). Συγκεκριμένα, ο Edmondson (2004) υπογράμμισε ότι όταν οι ηγέτες παρουσιάζουν ανοικτό χαρακτήρα, είναι πιθανό να διευκολύνουν την ανάπτυξη της ασφάλειας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Μπορούν να τους ενθαρρύνουν να εφαρμόσουν νέες ιδέες. Όταν ο ηγέτης είναι ανοικτός και ακούει τους εκπαιδευτικούς, πρόθυμος να συζητήσει νέους τρόπους για την επίτευξη των στόχων εργασίας, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να αισθάνονται ασφαλείς στην εφαρμογή νέων ιδεών, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τους κινδύνους που συνεπάγεται η εφαρμογή τους. Πειθαρχημένα σχολεία αντανακλούν πειθαρχημένους ηγέτες των οποίων οι ικανότητες τους οδήγησαν να συμπεριφέρονται με συνέπεια και με ηθικούς τρόπους. Αυτοί οι ηγέτες μπορούν να επικεντρωθούν σε αυτό που είναι σημαντικό, νοιάζονται βαθιά για τη δουλειά τους, μαθαίνουν από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, και είναι αξιόπιστοι άνθρωποι (Walton, 1988).

Ο Sergiovanni (2005), υποστηρίζει ότι η αρετή που πρέπει να έχει ένας ηγέτης αποτελείται από τέσσερις παράγοντες: την ελπίδα, την εμπιστοσύνη, την ευσέβεια και την ευγένεια. Αυτοί οι παράγοντες οι οποίοι βρίσκονται στο επίκεντρο της ηγεσίας, αποτελούν τη δύναμη που απαιτείται για τη βελτίωση ακόμη και των πιο δύσκολων συνθηκών στα σχολεία. Ίσως η πιο σημαντική αρετή, αν και δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή, για την ηγεσία είναι η ελπίδα. Ο αισιόδοξος ηγέτης αντιμετωπίζει την πραγματικότητα ως την αλλαγή που ελπίζει. Ο ηγέτης μπορεί να είναι τόσο αισιόδοξος και ρεαλιστικός, όσο οι δυνατότητες για την αλλαγή είναι εφικτές.

Οι ηγέτες, λοιπόν, έχουν σημαντική ευθύνη. Αν η αισιοδοξία τους βασίζεται στην πίστη ενός συνόλου ιδεών και, αν αυτές οι ιδέες υποστηρίζονται από κοινού από άλλους στο σχολείο της κοινότητας τους, τότε θα δημιουργηθεί μια ισχυρή δύναμη αυτών των ιδεών. Αυτές οι ιδέες παρέχουν τη βάση για ένα σχολείο να γίνει μια κοινότητα ελπίδας και μπορεί να τροφοδοτήσει τις προσπάθειες του σχολείου για να μετατρέψει την ελπίδα σε πραγματικότητα. Αναπτύσσοντας μια κοινότητα ελπίδας το έργο της ηγεσίας μετατρέπεται σε ηθική δράση. Οι ηγέτες όταν ασχολούνται με το τι είναι καλό, καθώς και τι είναι αποτελεσματικό βρίσκουν την πίστη σε αυτό που είναι καλό, και αυτή η πίστη γίνεται η βάση για αισιοδοξία. Όταν ενώνονται ελπίδα, πίστη και δράση, προκύπτει μια συμφωνία υποχρεώσεων και οι προκλήσεις από τις δεσμεύσεις της διοίκησης μετατρέπονται σε ηθικές δεσμεύσεις. Οι ηγέτες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές δέχονται τους ρόλους τους και τα στοιχεία που τους καθορίζουν. Οι ρόλοι έρχονται με τις προσδοκίες που χρησιμεύουν ως πυξίδα η οποία δείχνει την οδό για την επίτευξη του σκοπού.

Οι αρετές της ευσέβειας και της ευγένειας αποτελούν αφενός το επίκεντρο της οικοδόμησης των κοινοτήτων μάθησης όπου οι άνθρωποι δημιουργούν δεσμούς μεταξύ

τους, και αφετέρου τις γέφυρες που μπορούν να συνδέσουν μεταξύ τους ανθρώπους με διαφορετικές απόψεις (Putnam, 2000). Οι αποτελεσματικές σχολικές κοινότητες με την αρετή της ευσέβειας δημιουργούν κοινές αξίες και ιδέες που τους ενώνουν όλους μαζί, παρέχουν ασφάλεια και υποστήριξη, και δίνουν στο σχολείο μια ιδιαίτερη ταυτότητα μια κουλτούρα που συνάδει τους σκοπούς του. Ταυτόχρονα, ενώνει μεταξύ τους διαφορετικές ομάδες εντός και εκτός του σχολείου. Έτσι τιμά την πολυμορφία και παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους. Τα σχολεία και οι ηγέτες τους, λοιπόν, θα πρέπει να εργαστούν στην καλλιέργεια μιας ισορροπημένη ενότητας, έτσι ώστε αυτό να γίνει μια κεντρική αξία στην κουλτούρα ενός σχολείου.

Οι διευθυντές, λοιπόν, διαμορφώνουν τις προσδοκίες του σχολείου, οπότε είναι επιτακτική ανάγκη της άριστης γνώσης στην αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της τυπικής και της γενικής αγωγής. Κατά συνέπεια, οι διευθυντές έχουν ζωτικό ρόλο στην εκπαίδευση και τη ζωή των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Hoppey & McLeskey, 2013). Ο Patterson (2001, σελ.8) προσδιόρισε τους ακόλουθους τομείς που οφείλουν να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν οι διευθυντές-ηγέτες οι βέλτιστες πρακτικές της τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα της συμπερίληψης σε όλους τους μαθητές, την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης και την εποπτεία και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

3.3. Πρακτικές που εφαρμόζουν οι ηγέτες για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η επιτυχία μιας αποτελεσματικής ηγεσίας εξαρτάται από τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού οράματος. Ειδικότερα η αποτελεσματική ερμηνεία του οράματος έχει σχέση όχι μόνο με τις οργανωτικές δεξιότητες των ηγετών, αλλά και με τις αντιλήψεις τους και με τις αλληλεπιδράσεις στην ομάδα του εκπαιδευτικού προσωπικού (Kirkpatrick & Locke, 1996). Έχουν δοθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για το όραμα από αρκετούς ερευνητές. Ο Conger (1999) όρισε το όραμα ως μια εξιδανικευμένη κατάσταση στόχου που πρέπει να επιτευχθεί στο μέλλον, ο Yukl (1998) προτείνει έναν παρόμοιο ορισμό αν και ισχυρίζεται ότι το όραμα περιλαμβάνει τόσο τον καθορισμό στόχων, όσο και στρατηγικών που είναι απαραίτητες για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ένας κάπως διαφορετικός ορισμός δόθηκε από τους Boal και Bryson (1988) που ορίζουν το όραμα

ως εικόνα του μέλλοντος που εκφράζει τις αξίες, τους σκοπούς και την ταυτότητα αυτών που συμμετέχουν στην υλοποίησή του.

Όλοι οι ορισμοί αν και διαφέρουν μεταξύ τους, έχουν ένα κοινό σημείο. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι ορισμοί υποδηλώνουν ότι ένα όραμα μπορεί να γίνει κατανοητό με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ενεργούν και αλληλοεπιδρούν για να επιτύχουν μια καθορισμένη μελλοντική κατάσταση. Ένας ηγέτης επηρεάζει τις ενέργειες των «οπαδών», μέσω τουλάχιστον πέντε μηχανισμών. Αρχικά, το δυναμικό μέλλον που ορίζεται σε ένα όραμα καθορίζει την κατεύθυνση, τον σκοπό και τη μοναδικότητα μιας σχολικής κοινότητας (Conger & Kanungo, 1998). Δεύτερον, με τη διοργάνωση δράσεων περιλαμβάνει δέσμευση για την υλοποίησή των μελλοντικών στόχων, παρέχοντας έτσι έναν ισχυρό μηχανισμό που παρακινεί τους οπαδούς (Berson, Shamir, Avolio, & Popper, 2001). Τρίτον, το όραμα μπορεί να προσφέρει μια αίσθηση ταυτότητας. Τέταρτον, το κοινό πλαίσιο δράσης που παρέχει επιτρέπει στους ανθρώπους να συντονίζουν τις δραστηριότητές τους (Mumford, Feldman, Hein, & Nago, 2001). Τέλος, το όραμα μπορεί να χρησιμεύσει ως βάση για την ανάπτυξη οργανωτικών κανόνων και δομών (Jacobsen & House, 2001).

Η δημιουργία, λοιπόν, ενός οράματος μπορεί να διευρυνθεί ώστε να περιλαμβάνει την εφαρμογή μιας συναινετικής διαδικασίας για να οριοθετήσει ένα μακροπρόθεσμο, ολιστικό «γενικό σχέδιο για τη βελτίωση όλων των πτυχών της σχολικής λειτουργίας με σκοπό την επίτευξη εξαιρετικών μαθησιακών επιτευγμάτων για όλους τους μαθητές» (Alessi, 1991, σελ. 15). Η κοινή αποστολή θα πρέπει να είναι συναφής με το σκοπό του σχολικού συστήματος και με τα επιθυμητά αποτελέσματα για τους μαθητές. «... Κάθε μαθητής μπορεί να μάθει, και κάθε μαθητής θα μάθει, εάν το γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο παρουσιαστούν με σωστό τρόπο. Σκοπός του σχολείου είναι η δημιουργία ευκαιριών μάθησης για κάθε μαθητή κάθε μέρα. . . Πρέπει να αναμένεται η συνεχής βελτίωση, η συνεχής καινοτομία και η δέσμευση για συνεχή ανάπτυξη όλων των ανθρώπων και όλων των προγραμμάτων που υποστηρίζονται από τους πόρους των σχολικών περιφερειών και οι πόροι των σχολικών περιφερειών θα πρέπει να δεσμευτούν για να εξασφαλίσουν ότι αυτές οι προσδοκίες μπορούν να καλυφθούν». (Schlechty, 1990, σελ. 131-132).

Η έννοια του κοινού οράματος περιλαμβάνει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους γενικούς και εξειδικευμένους ρόλους, τους σχολικούς ηγέτες, τους γονείς και τους μαθητές, περιλαμβάνει, επίσης, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία πρέπει να διατυπώνουν με ακρίβεια και σαφήνεια τη φιλοσοφία και τους

στόχους, τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις επιλογές του προγράμματος σπουδών και τις οδηγίες διδασκαλίας. Οι ρητά καθορισμένοι στόχοι συμβάλλουν στη διατήρηση της δέσμευσης (Fullan, 2005; Rosenholtz, 1989) και παρέχουν βοήθεια σε όσους είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων και των υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρέπει, επίσης, να περιγράφεται με σαφήνεια. Οι προσπάθειες της ομάδας ενισχύονται περαιτέρω όταν οι διάφοροι ρόλοι του προσωπικού, των πόρων που παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, με τη μορφή βοηθητικών υπηρεσιών είναι σαφώς διατυπωμένοι και κοινοποιούνται σ' όλους όσους συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα (Algozzine, Maheady, Sacca, O'Shea, και O'Shea, 1990).

Ο Simon (1947) ήταν ένας από τους πρώτους ερευνητές που τόνισε τη σημασία του οράματος στην επικοινωνία του ηγέτη-διευθυντή με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας. Υποστήριξε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία των ηγετών, η οποία είναι βασισμένη στο όραμα είναι «απολύτως απαραίτητη για τη σχολική κοινότητα» (σελ. 208). Στις πιο πρόσφατες δεκαετίες, οι Baum et al.(1998) και Smythe (2007) υποστήριξαν ότι υπάρχει άμεση σχέση στην επικοινωνία μηνυμάτων, τα οποία βασίζονται σ' ένα όραμα, μεταξύ ενός ηγέτη και στην κατανόηση και χρήση των μηνυμάτων αυτών από τους εκπαιδευτικούς.

Οι Murphy και Torre (2015) συγκέντρωσαν τους ορισμούς που δόθηκαν για το όραμα από τις μελέτες που δημοσιεύτηκαν μεταξύ του 1995 και του 2012, σε μία προσπάθεια να καθορίσουν τη σημασία του οράματος. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το όραμα δημιουργεί μια αίσθηση ελπίδας, μια δέσμευση για συνεχή βελτίωση, ενισχύοντας τη συλλογική ευθύνη όλων στη μάθηση και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Τόνισαν, επιπλέον, ότι ο ηγέτης είναι ο βασικός παράγοντας στη δημιουργία ενός οράματος. Το όραμα δημιουργείται κυρίως από τον ηγέτη, αλλά για την υλοποίησή του είναι σημαντική η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων μελών της σχολικής κοινότητας.

Οι διευθυντές λαμβάνουν καθημερινά αποφάσεις, συχνά χωρίς να γνωρίζουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία έτσι ώστε να γίνουν οι πιο αποτελεσματικές επιλογές. Οι Leithwood et al. το 1992, διαπίστωσαν ότι κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων, οι αξίες του οραματιστή ηγέτη μπορούν να λειτουργήσουν ως «υποκατάστατα πληροφοριών και περιλαμβάνουν, επίσης, πρακτικές που ως στόχο έχουν τον εντοπισμό νέων ευκαιριών για το σχολείο και την ανάπτυξή του (συχνά συνεργατικά), εμπνέοντας όλους τους εμπλεκόμενους σ' ένα όραμα για το μέλλον» (σελ. 80). Έτσι, ένας

αποτελεσματικότερος προγραμματισμός εμφανίζεται στα σχολεία στα οποία ο διευθυντής έχει σαφές όραμα και το μοιράζεται με το προσωπικό του σχολείου (McKinsey and Co, 2010). Οι Harris και Charman (2002, σελ.6) σε μία ποιοτική έρευνα για την αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία της Αγγλίας που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις διαπίστωσαν ότι: «κεντρικής σημασίας ... ήταν η συνεργασία και η ευθυγράμμιση όλων των εμπλεκόμενων με το σύνολο των αξιών και του οράματος [του ηγέτη] ... Μέσα από μια ποικιλία δράσεων και ενεργειών, ήταν επιτυχής η αναδιάταξη του προσωπικού και των μαθητών στο όραμά τους».

Οι Beare et al. (1989) υποστήριξαν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν ένα σαφές όραμα, το οποίο δημοσιοποιούν και δεσμεύονται για την υλοποίησή του. Το όραμα αποτελεί τη γενική κατεύθυνση στην οποία το σχολείο επιθυμεί να κινηθεί. Όμως, ένα όραμα δεν πρέπει να αφορά μόνο την αποσαφήνιση των στόχων και την ανάπτυξη στρατηγικών, αλλά πρέπει να εμπνέει και τους οπαδούς, διότι είναι αυτό που κάνουν οι άνθρωποι για να πραγματοποιήσουν το όραμα που έχει μεγαλύτερη σημασία (Hallinger, 2011). Οι Brockley και Moorcroft (1999) ανέφεραν ότι: «αν δεν ξέρετε πού πηγαίνετε, πιθανότατα θα καταλήξετε κάπου αλλού». Ο Senge (2000), επίσης, τονίζει τη σημασία του κοινού οράματος και των κοινών στόχων, υπογραμμίζοντας ότι όταν υπάρχει ένα γνήσιο όραμα, οι άνθρωποι μαθαίνουν όχι επειδή τους λένε, αλλά επειδή θέλουν. Πολλοί ηγέτες έχουν προσωπικά οράματα που ποτέ δεν μεταφράζονται σε κοινά οράματα και πολύ συχνά, το κοινό όραμα περιστρέφεται γύρω από το χάρισμα ενός ηγέτη και είναι προσωρινό (Senge, 2000, σελ. 19).

Επιπλέον, οι Leithwood και οι συνεργάτες του (1998) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το όραμα επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα, αν η ηγεσία συμβάλλει στην προώθηση της αποδοχής των στόχων από την ομάδα του σχολείου. Ο Kleine-Kracht (1993) διαπίστωσε, επίσης, ότι ένα επιτυχημένο μέσο επίδρασης στο προσωπικό του σχολείου, ήταν μέσω της οικοδόμησης μιας συναίνεσης γύρω από το πρόγραμμα του σχολείου και τους στόχους βελτίωσης. Η οικοδόμηση του οράματος πρέπει να είναι επικεντρωμένη στις βασικές δραστηριότητες κάθε σχολείου, βελτιώνοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση: Το όραμα αποτελεί μια δήλωση που ενσωματώνει τις πεποιθήσεις του σχολείου σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο συμβαίνουν. Αναφέρει τι αξίζει, και τι πιστεύει και τι είναι σημαντικό σε μια σχολική μονάδα και πως αυτές οι αξίες θα γίνουν πράξεις (Ancess, 1997: 2).

Το προσωπικό όραμα αναφέρεται στις αξίες που βασίζονται στην άποψη ενός ηγέτη για την εκπαίδευση, επιτρέπει σε κάποιον να βλέπει πτυχές της σχολικής ζωής

που διαφορετικά μπορεί να είναι ασαφείς.. Η δύναμη ενός προσωπικού οράματος έγκειται τόσο στην επίδρασή του στη συμπεριφορά του ατόμου όσο και στις δυνατότητές του να ενεργοποιήσει όλους τους εμπλεκόμενους. Ένα σαφώς διαμορφωμένο προσωπικό όραμα διαμορφώνει τις ενέργειες ενός ηγέτη και υπενθυμίζει σ' όλους το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Όταν ένα προσωπικό όραμα είναι κοινό με άλλους, αυτό μπορεί να καταστεί καταλύτης μετασχηματισμού (Fullan & Hargreaves, 1992; Hallinger, 1996; Sergiovanni, 1992) .

Η φύση του οράματος είναι ηθική και πνευματική, γιατί και η εκπαίδευση είναι ηθική. «Ο κυρίαρχος ή χαρακτηριστικός τόνος, το πνεύμα ή το συναίσθημα από το οποίο αντλεί δύναμη το όραμα είναι το ήθος» (McLaughlin, 2005: 311). Ωστόσο, το "ήθος" είναι δύσκολο να συσχετιστεί με τη μάθηση. Το ήθος προέρχεται από το όραμα και συνδέεται με τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και τις αξίες που στηρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και την πρακτική. Το ήθος διαμορφώνει τις ανθρώπινες αντιλήψεις, στάσεις και πεποιθήσεις και μπορεί να είναι «εσκεμμένα διαμορφωμένο ή καθορισμένο» (Glover and Coleman, 2005; McLaughlin, 2005: 312).

Για τους Hallinger and Heck (2002, σελ.13) το όραμα, από τη φύση του είναι πηγή έμπνευσης για το έργο της ζωής. Δεν είναι κατ' ουσία μετρήσιμο ή δεσμευμένο σε ένα χρονοδιάγραμμα. Αναπτύσσει τον ηγέτη ως μια καλή πηγή προσωπικών κινήτρων που μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης δράσης για τον εαυτό του και ενδεχομένως για τους άλλους». Είναι ένα κίνητρο, για την ενεργοποίηση των συναδέλφων, παρέχει έναν σκοπό για όλες τις δράσεις του προσωπικού. Όπως υποστηρίζει και ο Ungood-Thomas (1997) ένα «καλό σχολείο» συνδέεται άμεσα με μια «καλή κοινωνία».

Ισχυρές σχολικές κοινότητες είναι εκείνες στις οποίες υπάρχει κοινό όραμα και σκοπός που δίνουν νόημα και κίνητρο σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε μια επιλεγμένη ελίτ. Σύμφωνα με τους Carrington, S. and Robinson, R. (2006), η δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας, μιας κοινότητας γονέων, εκπαιδευτικών, σχολικών ηγετών και μαθητών που εργάζονται και μαθαίνουν μαζί είναι βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Σε σχολικές κοινότητες όπου εκτιμούν και σέβονται όλα τα μέλη τους και τους παρέχουν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον για να εκφράσουν όλοι τις απόψεις τους, να συνειδητοποιήσουν και να αναπτύξουν ικανότητες από κοινού είναι πιο πιθανό να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αυτό, βέβαια, εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό και από τους ηγέτες που διευκολύνουν και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε μία επικοινωνιακή και κριτική μάθηση και να προσαρμόσουν τις πεποιθήσεις και την

πρακτική τους έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών μέσα σε μια ολοκληρωμένη σχολική κουλτούρα. Επιπρόσθετα πρότειναν τέσσερις κατευθυντήριους άξονες για την ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας: την ενσωμάτωση ενός «σημαντικού φίλου» που λειτουργεί ως παρατηρητής, τη συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, τη συμμετοχή των μαθητών στην αναθεώρηση και την ανάπτυξη του σχολείου και την ηθική δέσμευση των εκπαιδευτικών με τα ιδανικά και τις πρακτικές της συμπερίληψης.

Η ανάπτυξη και η ευημερία των σχολικών κοινοτήτων είναι αποτέλεσμα και του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές σχέσεις και σχετίζονται μεταξύ τους (Murray-Harvey, 2010; Noble & McGrath, 2012). Στη θεωρία αυτοπροσδιορισμού, παράλληλα με την ανάγκη για ικανότητα και αυτονομία, η ανάγκη δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων είναι σημαντική για την ευημερία ενός ατόμου. Η διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων έχει πολλά οφέλη και είναι σημαντική για όλους. Όταν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη σχολική κοινότητα είναι συνδεδεμένοι θετικά με άλλους, έχουν μια αξιόπιστη συμμαχία ενάντια στις αντιξοότητες, ανεπτυγμένη αυτοεκτίμηση, υποστήριξη και συναισθηματική ασφάλεια. Οι θετικές κοινωνικές σχέσεις προσφέρουν, επίσης, ευκαιρίες για συνεργασία και επέκταση των δυνατοτήτων για την επίτευξη των αμοιβαίων στόχων (Deci et al., 1991; Majors, 2012).

Η συμμετοχή των γονέων είναι ζωτικής σημασίας στην εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και είναι ευεργετική για τους ίδιους, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Gerber, Banbury, Miller, & Griffin, 1986). Οι ηγέτες/διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορούν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, και να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας, των τοπικών συλλόγων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, συμπεριλαμβάνοντας αυτή τη συνεργασία στο όραμα του σχολείου τους. Η αξιοποίηση των σχέσεων με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα είναι πολύ σημαντική, φανερώνει σεβασμό για τη συμβολή αυτών των ομάδων, πέρα από τις παραδοσιακές έννοιες της γονικής βοήθειας ή της κοινοτικής χορηγίας. Τα σχολεία συχνά αναφέρονται στους γονείς ως εταίρους στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε πολλά από αυτά, όμως, η συμμετοχή των οικογενειών είναι επιφανειακή και παρόλο το γεγονός ότι είναι γενικά αποδεκτό ότι οι γονείς διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, σε ορισμένα σχολεία, οι γονείς θεωρούνται περισσότερο μέρος του προβλήματος και όχι μέρος της λύσης του (Full, 2000).

Η γονική συμμετοχή χρησιμοποιείται γενικά στον τομέα της εκπαίδευσης για να αναφερθεί στη γονική υποστήριξη στην εκπαίδευση ενός παιδιού, που συμβαίνει και συνδέει δύο σημαντικά πλαίσια της ζωής ενός παιδιού: το σπίτι και το σχολείο. Είναι η «αφοσίωση των πόρων από τον γονέα στο παιδί μέσα σε ένα συγκεκριμένο τομέα» (Grolnick & Slowiaczek, 1994, σελ. 238), συμπεριλαμβανομένης της παιδείας, των κοινωνικών δραστηριοτήτων και του αθλητισμού. Οι ερευνητές έχουν δείξει τις θετικές συνέπειες της συμμετοχής των γονέων στη σχολική μάθηση (Hill & Taylor, 2004, Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005), καθώς και τη σημασία του οικιακού περιβάλλοντος και της γονικής υποστήριξης στο σπίτι για σχολική μάθηση (Wang, Haertel, & Walberg, 1993). Για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, η έρευνα επισημαίνει επίσης το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Guy, Goldberg, McDonald, & Flom, 1997; Levy, Ae-Hwa & Olive, 2006; Turnbull & Turnbull, 1990).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συνεργασία σχολείου και των γονέων των μαθητών ενισχύει τις μαθησιακές εμπειρίες και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματά τους (Epstein, 2001). Οι γονείς αφενός μπορούν να γίνουν βοηθοί των εκπαιδευτικών στις αίθουσες διδασκαλίας, να συμμετέχουν σε ενώσεις γονέων-εκπαιδευτικών και στα συμβούλια λήψης αποφάσεων και αφετέρου να συμβάλλουν στην επίλυση σχολικών προβλημάτων, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν νέες στρατηγικές μεταρρύθμισης και αναδιάρθρωσης (Winters, 1993). Μια ισχυρή σχέση μεταξύ σχολείων και γονέων θεωρείται ιδιαίτερα επωφελής για τους μαθητές και είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής στα σχολεία και στην ευρύτερη κοινότητα (Rosenberg, 2012). Επιπλέον, τα τελευταία είκοσι χρόνια, πολλές μελέτες στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη έχουν διερευνήσει αυτό το ζήτημα από διάφορες οπτικές γωνίες, αντιμετωπίζοντας, μεταξύ των άλλων, ζητήματα ασφάλειας (Adelman & Taylor, 2008), σχολικά αποτελέσματα (Thurston, 2005), χρόνιες απουσίες (Sheldon & Epstein, 2004) και σχολική εργασία στο σπίτι (Harris, Andrew-Power, & Goodall, 2009).

Η διεξοδική διερεύνηση των οφελών που συνδέονται με την εμπλοκή των γονέων στην επίσημη εκπαίδευση έδειξε ότι «οι μαθητές των οποίων οι οικογένειες ασχολούνται έχουν περισσότερες πιθανότητες να κερδίσουν υψηλότερους βαθμούς, να προωθηθούν, να παρακολουθούν τακτικά το σχολείο, να έχουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, να παρουσιάζουν βελτιωμένη συμπεριφορά και να προσαρμόζονται ευκολότερα στο σχολείο» (Henderson & Mapp, 2002, σελ. 7). Η γονική συμμετοχή έχει

βρεθεί ότι είναι επωφελής για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Hiatt-Michael, 2001). Τα υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής των γονέων έχουν συσχετιστεί με την καλύτερη παρακολούθηση των μαθητών, τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας των μαθηματικών και της ανάγνωσης, τα υψηλότερα ποσοστά βαθμολογίας. Η συμμετοχή των γονέων έχει, επίσης, βρεθεί ότι είναι σημαντική για την ποιότητα της εκπαίδευσης που οι μαθητές λαμβάνουν, έχει συσχετιστεί με μη ακαδημαϊκά αποτελέσματα όπως η ικανοποίηση των γονέων και των μαθητών με το σχολείο και με λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, καθώς και θετικές στάσεις και αποτελεσματικότερα προγράμματα και σχολεία (Lewis, 1993).

Η γονική συμμετοχή έχει επίσης οφέλη για τις οικογένειες, όπως η ενημέρωση για τους στόχους των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες των παιδιών τους, η ανάπτυξη πιο θετικής στάσης απέναντι στους εκπαιδευτικούς και επιπλέον, η αυξημένη συμμετοχή έχει συνδεθεί με τους γονείς που αναπτύσσουν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους. (Peña, 2001). Οι Overstreet, Devine, Bevans και Efreom (2005) ταξινομούν τη συμμετοχή των γονέων σε τρεις τύπους: συμμετοχή του σχολείου, νοητική συμμετοχή και προσωπική εμπλοκή. Η σχολική συμμετοχή συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και τις δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, όπως η παροχή βοήθειας για την εργασία. Η γνωστική- πνευματική εμπλοκή αναφέρεται στο γεγονός ότι οι γονείς δεσμεύονται όταν μελετάν μαζί με τα παιδιά. Διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή του σχολείου ήταν ο πιο σημαντικός τύπος συμμετοχής.

Η γονική συμμετοχή δημιουργεί οφέλη και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενημερώνονται για το πώς θα ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους. Οι πληροφορίες από τους γονείς μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν δραστηριότητες και να θέσουν τους κατάλληλους στόχους για τους μαθητές. Η αμφίδρομη επικοινωνία επιτρέπει στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να βρίσκονται κοντά στην εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού. Ένα από τα οφέλη της συμμετοχής των γονέων που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν είναι ότι «χρησιμοποιούν τους γονείς ως εκπαιδευτικούς πόρους» (Schechter & Sherri, 2009). Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων στις αίθουσες διδασκαλίας, στις σχολικές εκδρομές και στους σχολικούς περιπάτους, θεωρείται συχνά ως μέθοδος μείωσης των επιπτώσεων περιορισμένων προϋπολογισμών. Άλλες μορφές συμμετοχής γονέων, όπως η υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι, μπορεί να μην αναγνωρίζονται ως πολύτιμες από το προσωπικό του σχολείου, επειδή δεν τηρούνται. Πράγματι, ο Norris (1999) κατέληξε

στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονέων βασιζόταν στη συμμετοχή τους στο σχολείο.

Σε μια διαχρονική μελέτη των παιδιών με αναπηρίες στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι δραστηριότητες γονέων για την υποστήριξη της εκπαίδευσης συνδέονταν με βελτιωμένα αποτελέσματα σε αρκετούς τομείς επιτεύγματος (SRI International, 2005). Σε αντίθεση με την τυπική εκπαίδευση, η συμμετοχή των γονέων στην ειδική εκπαίδευση αναγνωρίζεται επίσημα μέσω νομοθεσίας, για παράδειγμα, όσον αφορά την τοποθέτηση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο νόμος για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες (IDEA) επιτρέπει την ελεύθερη και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση για παιδιά με αναπηρίες και παρέχει δικαιώματα στους γονείς να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Turnbull et al. , 2007, σελ. 115). Στον Καναδά, οι περισσότερες επαρχίες απαιτούν νομικά τη συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις αξιολόγησης ή / και προγραμματισμού (Smith & Foster, 1997). Η νόμιμη πρόθεση είναι να παρέχονται στους γονείς διαδικασίες για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών τους (Daniel, 2000).

Η συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ είναι απαραίτητη. Η συγκατάθεση και η εμπλοκή των γονέων ισχύουν συνήθως για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές, αρκούνται μόνο να υπογράψουν οι γονείς τα έντυπα συναίνεσης χωρίς να ενημερώνονται για τα δικαιώματά τους ή να αναζητούν ουσιαστική συμμετοχή. Πράγματι, οι γονείς μπορεί να μην αισθάνονται άνετα ώστε να διαφωνήσουν με τις συστάσεις των εκπαιδευτικών, όχι επειδή συμφωνούν, αλλά απλά επειδή δεν γνωρίζουν ότι έχουν την επιλογή να υποβάλλουν ερωτήσεις, να κάνουν προτάσεις ή και να παρέχουν εναλλακτικές ή συμπληρωματικές λύσεις. Ο ρόλος του γονέα, όμως, είναι να υποστηρίξει και όχι να προκαλέσει. Ο Nakagawa (2000) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η προσδοκία των γονέων να εμπλέκονται αλλά να μην εμπλέκονται πολύ περιορίζει αποτελεσματικά τις δυνατότητες οικοδόμησης παραγωγικών σχέσεων με το σχολείο. Αν και η βιβλιογραφία σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στην τυπική και ειδική εκπαίδευση τονίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς, ο κυρίαρχος λόγος της συμμετοχής των γονιών υποστηρίζει ότι οι καλοί γονείς υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους με τρόπους που αναγνωρίζονται από το προσωπικό του

σχολείου και «σύμφωνα με τον ορισμό της συμμετοχής του σχολείου» (Prins & Willson Toso, 2008, σελ. 571).

Στις μέρες μας που η δομή και η σύνθεση των οικογενειών αλλάζει, προκύπτει η επιτακτική ανάγκη για ένα ευρύ πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το οποίο θα υποδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στα σχολεία όπου εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο McConchie (2004, σ. 2), υπογραμμίζει ότι «οι γονείς και οι οικογένειες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ομοιογενείς ομάδες κοινωνικών εταίρων, με παρόμοιες πεποιθήσεις, στάσεις και δεξιότητες». Σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, στο οποίο υπάρχει πραγματικός σεβασμός για όλες τις ομάδες, θα μπορούσαν να υπάρχουν ευκαιρίες για μια ποικιλία συνεισφορών απ' όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Στο προσωπικό του σχολείου, καλό θα είναι να τονίζεται το γεγονός ότι «ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, το πολιτιστικό υπόβαθρο ή την οικογενειακή δομή, οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να είναι καλά στο σχολείο και μπορούν να συμβάλλουν εποικοδομητικά στη δουλειά του σχολείου» (McConchie, 2004, σελ. 12). Ο Keith τονίζει ότι μιλάμε για «την ανεκτίμητη πολυπλοκότητα, το θαύμα και τη χαρά που είναι το παιδί». Αν η μάθηση, λοιπόν, γίνεται αποδεκτή ως κοινωνική διαδικασία που προέρχεται από τη σχέση που βασίζεται από τους γονείς των μαθητών και ξεκινά από το σπίτι, η αποτίμηση του πλήρους φάσματος των συνεισφορών είναι όχι μόνο υποχρέωση, αλλά μέσο για την αξιοποίηση ενός πολύ πλούσιου πόρου.

Όταν, λοιπόν, εξετάζουμε τη συμβολή των οικογενειών σε ένα σχολείο, είναι πολύτιμο να εξετάσουμε και την προοπτική να μετατρέψουμε ένα «σχολείο» σε μια «σχολική κοινότητα». Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ως στόχο την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας μέσω του ανασυγκροτημένου προγράμματος σπουδών και της παιδαγωγικής και της προώθησης της κοινωνική ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ. Η αλλαγή όμως αυτή προϋποθέτει ότι η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση, οι σχολικές κοινότητες να συμμετάσχουν στην κοινωνική ένταξη των παιδιών, ενώ οι μαθητές είναι και πολίτες στο σχολείο τους.

Ο βασικός στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αφενός η διασφάλιση του δικαιώματος του κάθε παιδιού να φοιτήσει στο σχολείο και αφετέρου ο σεβασμός των ατομικών χαρακτηριστικών του έτσι ώστε να μην περιοριστεί η σχολική φοίτηση. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι συμπεριληπτικές πρακτικές μπορούν να οδηγήσουν σε πιο θετικά μαθησιακά αποτελέσματα από εκείνα που επιτυγχάνονται σε ξεχωριστά

περιβάλλοντα (O'Rourke, 2014). Σύμφωνα με τη δήλωση της Σαλαμάνκα και το πλαίσιο δράσης, τα σχολεία με ολοκληρωμένο προσανατολισμό είναι «το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές»(UNESCO, 1994). Η δήλωση αναφέρει ότι η συμπερίληψη αφορά την εκπαιδευτική ανασυγκρότηση που σχετίζεται με την ποικιλομορφία όλων των μαθητών, όχι μόνο εκείνων με αναπηρία.

Όπως αναφέρουν οι Rix, Sheehy, & Fletcher-Campbell (2013) στη μελέτη τους, στις περισσότερες χώρες η λέξη «special» συνδέεται με λύσεις που σχετίζονται με ανάγκες και πρόσθετη υποστήριξη. Άλλες μελέτες ορίζουν τη συμπερίληψη ως ένα νέο τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες και μια νέα μορφή εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (Slee, 2014; Kiurppis, 2014). Ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να εφαρμοστεί η συμπερίληψη δεν εξηγείται πλήρως και δεν υπάρχει σαφής ορισμός της έννοιας (Allan & Slee, 2008; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ ο Thomas (2013), υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και η σχολική κοινότητα πρέπει να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στην ανάπτυξη εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάθησης.

Όπως υποστηρίζουν οι Rix et al (2013), κάθε χώρα έχει τους δικούς της μηχανισμούς αξιολόγησης, διανομής πόρων, συστημάτων υποστήριξης στην τάξη για τους μαθητές με ΕΕΑ. Οι Avramidis & Norwich (2002) προτείνουν ότι η παροχή περισσότερων πόρων και υποστήριξης θα μπορούσε δημιουργήσει πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΕΕΑ/αναπηρία. Μια πρόκληση για τη σχολική αλλαγή είναι η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη (Norwich, 2014). Οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά θετικοί στην ισότιμη συνεκπαίδευση σε φιλοσοφικό επίπεδο, αλλά δεν έχουν κοινή αντίληψη της έννοιας, σ' άλλες μελέτες αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερες ή αρνητικές στάσεις για τη συμπερίληψη και ορισμένες φορές δεν είναι πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με δυσκολίες συμπεριφοράς στις τάξεις τους (Monsen et al., 2014).

Ένα σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη πιθανόν να μην προέρχεται από ιδεολογικές προκαταλήψεις ή στάσεις, αλλά από ανησυχίες για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην πράξη (Engelbrecht et al., 2013). Είναι προφανές ότι η συμπερίληψη βασίζεται στη συνεργασία των διάφορων εμπλεκόμενων επαγγελματιών, έτσι λοιπόν, απαιτείται μια συλλογική προσέγγιση και μια δέσμευση της σχολικής κοινότητας, για ένα κοινό

όραμα. Η Lyons et all (2016), υποστήριξαν τη σημασία της συλλογικής εργασίας και λήψης αποφάσεων, στην οποία κεντρικό ρόλο διαδραματίζει ο κοινός προβληματισμός για τα προβλήματα και τις λύσεις αυτών.

Σημαντικός είναι ο ρόλος των ηγετών στην ενεργή συμμετοχή, στη σύνταξη και στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος των μαθητών με ΕΕΑ/αναπηρία. Το πρόγραμμα σπουδών και ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά η ευθύνη της ηγεσίας/διεύθυνσης της σχολικής μονάδας σε αυτούς τους τομείς ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό. Ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στο γενικό σχεδιασμό τις μαθησιακές αρχές για να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, ορισμένοι μαθητές έχουν ανάγκη από ακόμα πιο εξατομικευμένες τροποποιήσεις για να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται στα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Giangreco & Putnam, 1991). Οι ειδικές τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να είναι το ίδιο το πρόγραμμα όταν δεν είναι απαραίτητη η τροποποίηση, η υποστήριξη ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή είτε από τους συνομηλίκους είτε τους ενήλικες, οι υλικές προσαρμογές, όπως η αλλαγή ή η αντικατάσταση εκπαιδευτικών υλικών, η εφαρμογή κοινής δραστηριότητας, αλλά με διαφορετικές προσδοκίες για μάθηση, και η βαρύτητα στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Είναι σαφές ότι όσο πιο διαδραστικές, διαφοροποιημένες και πρακτικές είναι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τόσο λιγότερο πιθανό θα είναι ότι θα χρειαστούν οποιεσδήποτε σημαντικές τροποποιήσεις.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι, λόγω των διοικητικών ευθυνών, οι διευθυντές ασχολούνται ελάχιστα με τα προγράμματα σπουδών και διδασκαλίας. Η κοινή ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Burrello, Schrup, & Barnett, 1988 ; Davis, 1989; Tetenbaum, Muuinen, & Hale, 1987). Οι ηγέτες οφείλουν να παρέχουν συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στις προσπάθειες συμπερίληψης, να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν παρεμβάσεις στην τάξη (Wesson, 1991). Η δημιουργία και η διατήρηση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών αποτελεί βασικό μέλημα των ηγετών, των εκπαιδευτικών και του προσωπικού υποστήριξης.

Κύριο μέλημα των ηγετών θα πρέπει να είναι η απόκτηση πόρων, υλικών και τεχνολογίας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πρόσβαση σε διάφορους πόρους

και υλικά είναι πιο πιθανό να τροποποιήσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας για να ικανοποιήσουν τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών (Bickel & Bickel, 1986). Οι ηγέτες/διευθυντές μπορούν επίσης να βοηθήσουν στην οργάνωση και διαρρύθμιση του χώρου και των υλικών που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία ή την τροποποίηση αυτής. Τέλος, οι ηγέτες/διευθυντές μπορούν να παρέχουν εκπαιδευτική υποστήριξη, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση των στόχων του εξατομικευμένου προγράμματος (Zigmond & Baker, 1990; Pugach & Johnson, 1988). Η χρήση, επίσης, διαφόρων καινοτομιών και στρατηγικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας θα πρέπει να ενθαρρύνεται και να επιβραβεύεται.

Έργο των ηγετών/διευθυντών είναι και η διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών μετάβασης από το σχολείο στους εξωτερικούς φορείς. Οι μεταβατικές υπηρεσίες για μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ καλό θα είναι να παρέχονται και να υλοποιούνται σε διαφορετικά επίπεδα, όπως από το δημοτικό στο το γυμνάσιο και κατά τον σχεδιασμό αυτών των υπηρεσιών, οι ηγέτες/διευθυντές να διασφαλίζουν τη μετάβαση του μαθητή σε άλλη βαθμίδα ως μια διαδικασία προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα και τη συμμετοχή του μαθητή με αναπηρία ή/και ΕΕΑ σε όλη τη διαδικασία του προγραμματισμού της μετάβασης.

Η ανάπτυξη θετικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς έχει κεντρική σημασία για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι θετικές στάσεις επιτρέπουν και ενθαρρύνουν πρακτικές οι οποίες, σύμφωνα με τους Hobbs και Westling (1998), ουσιαστικά εγγυώνται την επιτυχία της συμπερίληψης. Αρκετοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι στάσεις επηρεάζουν τις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, γεγονός που σημαίνει ότι πολλές αποφάσεις σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν ή το είδος δραστηριοτήτων που επιλέγουν για τη συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ/αναπηρία βασίζονται στις στάσεις. Όπου οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές, γενικά έχουν την τάση να σχεδιάζουν δραστηριότητες που υποστηρίζουν αυτόν τον στόχο. Η αρνητική στάση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει συσχετιστεί με τις χαμηλές προσδοκίες για την επίδοση των παιδιών με αναπηρίες, γεγονός που με τη σειρά του έχει αρνητικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα (Subban and Sharma, 2006; Forlin, Tait, Carroll, & Jobling, 1999).

Με αυτό ως δεδομένο, είναι σημαντικό οι ηγέτες/διευθυντές να λάβουν μέτρα για τη δημιουργία θετικών στάσεων και την ανάπτυξη μιας κουλτούρας για την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών. Ένα βασικό στοιχείο στη δημιουργία σχολείων

όπου εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η υποστήριξη των διευθυντών/ηγετών μέσω μιας σχέσης που πυρήνας της θα είναι η συνεργασία μεταξύ της σχολικής ηγεσίας, της πολιτικής και του δικαίου. Η εφαρμογή του μοντέλου «κατανεμημένης και συνεργατικής ηγεσίας» είναι σημαντικό για την υποβοήθηση στην αποδοχή μιας συνολικής προσέγγισης από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Loreman & Deppeleer, 2002). Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, οι διευθυντές των σχολείων μοιράζουν αρμοδιότητες για τη λειτουργία του σχολείου στους εκπαιδευτικούς Σύμφωνα με τον Andrews και τον Lupart (2000), οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να αναπτύξουν περαιτέρω δίκτυα υποστήριξης της κοινότητας στο πλαίσιο της υπάρχουσας σχολικής κοινότητας και με άλλους οργανισμούς, όπως φορείς παροχής υπηρεσιών στην προώθηση συμβουλευτικών, συνεργατικών και προσαρμοστικών εκπαιδευτικών πρακτικών, έτσι ώστε να προωθήσουν τους στόχους της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να πετύχουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών παρέχοντάς τους ένα βαθμό αυτονομίας και αναγνωρίζοντας τα επιτεύγματά τους.

Όμως παρ' όλες τις καλές προθέσεις τους, πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας συμπεριληπτικής τάξης. Επίσης, επικρατεί η αντίληψη ότι τα σχολεία δεν διαθέτουν επαρκείς πόρους για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Loreman & Deppeleer, 2002; Hodgkinson, 2006). Η σημασία της ύπαρξης επαρκών πόρων σε ένα σχολείο δεν μπορεί να απορριφθεί. Σύμφωνα με τις σχολικές πρακτικές του Huber (1998), σε σχέση με την ιεράρχηση των σχολικών πόρων, μπορεί να έχει ισχυρό διαφορικό αντίκτυπο στην εκμάθηση όλων των μαθητών.

Εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών που συμβαίνουν στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, οι ηγέτες/διευθυντές θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και να τους παρέχουν κίνητρα για αυτό το σκοπό. Μια μεγάλη ευθύνη των ηγετών/διευθυντών είναι η συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η οποία ενισχύει τη δέσμευση μεταξύ τους και μειώνει την επαγγελματική κόπωση. Μια άλλη σημαντική διάσταση της υποστήριξης είναι οι κοινές αποφάσεις στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, η οποία παρέχει στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση της ιδιοκτησίας των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν (Dworkin, 1987; Billingsley & Cross, 1992; Schetz & Billingsley, 1992; Glatthorn, 1990; Jenkins, Pious, & Jewell, 1990). Οι ηγέτες καλό θα είναι να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, να τους παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση,

επίλυσης προβλημάτων και αλληλεπίδραση σε μικρές ομάδες δίνοντάς τους τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών (Phillips & McCullough, 1990). Η συνεχιζόμενη ανάπτυξη του προσωπικού απαιτεί επίσης, συνεχή έλεγχο και εποπτεία, ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή και τελειοποίηση εκπαιδευτικών στρατηγικών. Οι ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί καλό θα είναι να προγραμματίζουν συχνές συναντήσεις με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Glickman, 1990).

Στη διεθνή βιβλιογραφία όπου γίνεται λόγος για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και των κινήτρων, έχει γίνει διάκριση μεταξύ συμπεριφοράς και των κινητήριων παραγόντων. Η συμπεριφορά, η οποία συμπεριλαμβάνει την επαγγελματική μάθηση και τη συμπεριφορά της διδασκαλίας, επηρεάζεται θετικά από κινητήριους παράγοντες. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά περιλαμβάνουν συνήθως τρία στοιχεία: την προσδοκία, την αξία και το συναίσθημα. Η προσδοκία των κινήτρων περιλαμβάνει την αντιληπτική ικανότητα και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελούν ένα έργο (Roede, 1989; Bandura, 1997; Peetsma, Hascher, van der Veen, & Roede, 2005). Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια πεποίθηση για το επίπεδο ικανότητας που αναμένει ένα άτομο ότι θα εμφανίσει σε μια δεδομένη κατάσταση. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη αίσθηση αυτοπεποίθησης, τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα σχεδιασμού και οργάνωσης, να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους και να αγωνίζονται να πετύχουν τους στόχους τους. Έτσι λοιπόν, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους επηρεάζει θετικά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης και ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας (Geijsel et al., 2009).

Η συνιστώσα της αξίας αφορά τους στόχους των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση ενός έργου και τη σημασία και το ενδιαφέρον που αποδίδεται στο έργο. Οι κινητήριες διαδικασίες είναι μια συνάρτηση των προσωπικών στόχων και των πεποιθήσεων σχετικά με τις ικανότητες ενός ατόμου (Bandura, 1986, Ford, 1992). Η έρευνα σχετικά με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αλλαγή έχει δείξει ότι η ισχυρή πίστη και η αποδοχή των στόχων και αξιών του οργανισμού αποτελεί στοιχείο της κινητοποίησης των εκπαιδευτικών (Geijsel et al., 2009).

Το τρίτο συστατικό των κινήτρων, το συναισθηματικό στοιχείο, αναφέρεται στις συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στο έργο τους ή στο σχολείο. Αν και οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία της ανάλυσης των συναισθημάτων των

εκπαιδευτικών, εξακολουθεί να απουσιάζει η συστηματική έρευνα σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην προώθηση της διαδικασίας της εκπαίδευσης και της αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών. Οι λιγοστές μελέτες που έχουν διεξαχθεί υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ανησυχούν για την απόδοσή τους, κάτι που συχνά οδηγεί σε αισθήματα αβεβαιότητας (Hargreaves, 2001; van Veen & Sleegers, 2009).

Μελέτες κατέδειξαν ότι οι οργανωτικοί παράγοντες στις σχολικές κοινότητες όπως οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συνεργασία, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και το κλίμα εμπιστοσύνης μπορούν να ενισχύσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Kwakman, 2003; van Woerkom, Nijhof, & Nieuwenhuis, 2002). Οι συνεργατικές εμπειρίες, η ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών αποτελούν τον πυρήνα των επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων. Οι συνεργατικές, φιλικές και συλλογικές σχέσεις, η ανοιχτή επικοινωνία και η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών μπορούν να παρέχουν συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία παρέχει, επίσης, ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς για συνεργασία στην επίλυση προβλημάτων, για ανατροφοδότηση και ανταλλαγή πληροφοριών και την παροχή βοήθειας και υποστήριξης.

Η συμμετοχή στην από κοινού λήψη αποφάσεων μπορεί να προωθήσει την οικειοποίηση των οργανωτικών στόχων από τους εκπαιδευτικούς και μπορεί να ενισχύσει το βαθμό στον οποίο έχουν ενσωματώσει αυτούς τους στόχους και τις αξίες ως τους προσωπικούς στόχους τους (Sleegers et al., 2005). Επιπλέον, η αίσθηση της συμμετοχής αποτελεί ένα κρίσιμο θεμέλιο για την εμπάθυνση και τη διατήρηση των αλλαγών στα σχολεία. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων μπορεί να προσθέσει στην εσωτερικοποίηση των οργανωτικών στόχων ως προσωπικούς στόχους και την αίσθηση της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, να παρακινήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Όλο και περισσότεροι ερευνητές τονίζουν τον ρόλο της εμπιστοσύνης ως ένα από τα βασικά συστατικά των σχολικών κοινοτήτων, που δρουν καταλυτικά στη μείωση των αισθημάτων αβεβαιότητας των εκπαιδευτικών (Coburn & Russell, 2008). Η υψηλή σχεσιακή εμπιστοσύνη μπορεί να κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται και να πιστεύουν ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μάθησης των μαθητών είναι ταυτόχρονα μια ατομική και συλλογική προσπάθεια. Αυτό θα επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή τους στις επαγγελματικές δραστηριότητες ανάπτυξης. Επιπλέον, σε οργανισμούς με υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης, οι συμμετέχοντες είναι πιο πρόθυμοι

και ικανοί να επενδύσουν τις ενέργειές τους σε οργανωτικούς στόχους. Η έρευνα έχει δείξει πράγματι ότι η εμπιστοσύνη έχει θετικές επιπτώσεις στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και το κινητοποίηση των εκπαιδευτικών (Smylie, 1999; TschannenMoran, 2001).

Η ηγεσία του σχολείου διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσω της προσωπικής δέσμευσης για τους οργανωτικούς στόχους από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Bass & Avolio, 1994). Ο προσδιορισμός και η κοινοποίηση του οράματος για το μέλλον του σχολείου λειτουργεί ως πνευματική διέγερση και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι πιο πρόθυμοι να ενσωματώσουν τους οργανωτικούς στόχους ως τους δικούς τους προσωπικούς στόχους και μπορεί να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να επιτύχουν το όραμα (Leithwood & Jantzi).

Η ατομική υποστήριξη ή η αντιπαράθεση αποτελεί μια προσπάθεια να κατανοήσουν οι σχολικοί ηγέτες, να αναγνωρίσουν και να ικανοποιήσουν τις ανησυχίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να αντιμετωπίσουν με μοναδικό τρόπο τον καθένα. Επιπλέον, ενεργώντας ως πρότυπο, εκτελώντας ανελλιπώς τα καθήκοντά τους και παρέχοντας ανατροφοδότηση, μπορούν να βοηθήσουν να συνδεθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών με τους στόχους και την αποστολή του σχολείου και να ενισχύσουν την αίσθηση της αλληλεγγύης μεταξύ τους.

Οι σχολικές κοινότητες πρέπει να ενθαρρύνουν τους δασκάλους να αμφισβητούν και να χρησιμοποιούν εναλλακτικές πρακτικές. Ωστόσο, η δυσκολία για το προσωπικό του σχολείου είναι ότι η λειτουργία στα πλαίσια μιας υπάρχουσας δομής που δυσχεραίνει τη χρήση εναλλακτικών πρακτικών στη σχολική οργάνωση και στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών. Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι η χρήση τεχνικών που στηρίζονται σε «one shot deal» ή «paint paint method» (Schmuck, 1998, σελ. V) και που περιλαμβάνουν στρατηγικές διδασκαλίας και νέο πρόγραμμα σπουδών δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων αλλαγών που απαιτούνται για την εφαρμογή της συμπερίληψης (Skrtic, 1991, Ainscow, 1999, Carrington, 1999, Kugelmass, 2001). Το μοντέλο αλλαγής αποτυγχάνει κιόλας πριν εφαρμοστεί, επειδή «οι προσπάθειες βελτίωσης της διδασκαλίας εκφράζονται αποκλειστικά από την άποψη των ατομικών ελλειμμάτων μέσα από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και το στυλ διδασκαλίας των δασκάλων» και ότι «δεν αντιμετωπίζονται συστηματικά ιστορικοί και διαρθρωτικοί παράγοντες που έχουν γίνει στη διδασκαλία και τη μάθηση» (Smyth,

2000, σελ. 497). Επιπλέον, οι περισσότερες πρακτικές των σχολικών ηγετών δημιουργούν προσωρινές αλλαγές, αλλά ελάχιστες μακροπρόθεσμες βελτιώσεις (Hargreaves & Fink, 2004). Οι πρακτικές, λοιπόν, που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/ηγέτες για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, θα διερευνηθούν στα κεφάλαια που ακολουθούν.

ΜΕΡΟΣ Β

Κεφάλαιο 4. Σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας

Στο πρώτο μέρος της εργασίας έγινε θεωρητική προσέγγιση των θεμάτων και αποσαφήνιση των όρων οι οποίοι είναι σχετικοί με την παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, μέσα από την ελληνόγλωσση και την ξενόγλωσση βιβλιογραφική επισκόπηση αναπτύχθηκαν οι βασικές έννοιες της εργασίας. Το δεύτερο μέρος αφορά το ερευνητικό-εμπειρικό της μελέτης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, στοιχεία για την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και η διαδικασία δειγματοληψίας, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.1. Σκοπός, στόχοι της έρευνας

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των πρακτικών, που χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες-διευθυντές για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Ειδικότερα θα διερευνηθεί το επίπεδο της δημιουργίας των απαραίτητων συνθηκών, από μέρος των ηγετών/διευθυντών, το οποίο θα διασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ. Θα διερευνηθεί, επίσης, το επίπεδο της ενθάρρυνσης, της προώθησης και της διευκόλυνσης, από μέρους των ηγετών/διευθυντών, της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών. Ένας από τους σκοπούς της έρευνας είναι και η διερεύνηση του επιπέδου δημιουργίας, από μέρος των ηγετών/διευθυντών, και διατήρησης ενός σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών. Τέλος, θα διερευνηθεί, το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των ηγετών/διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης, και το επίπεδο ενθάρρυνσής τους, από μέρος των διευθυντών/ηγέτων, στη συμμετοχή δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης και η

διαφοροποίηση της χρήσης ορισμένων πρακτικών ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των ηγετών/διευθυντών.

Ειδικότεροι στόχοι είναι να:

α) να διερευνήσει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ηγέτες/διευθυντές για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ.

β) να διαπιστώσει την ανάγκη επιμόρφωσης των ηγετών-διευθυντών στις νέες τάσεις της παιδαγωγικής σχετικά με την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- I. Δημιουργούν, οι ηγέτες/διευθυντές, τις απαραίτητες συνθήκες έτσι ώστε να συμμετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ;
- II. Ενθαρρύνουν, προωθούν και διευκολύνουν, οι ηγέτες/διευθυντές, τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών;
- III. Δημιουργούν και διατηρούν ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών;
- IV. Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση, επίλυσης προβλημάτων, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τους παρέχουν κίνητρα για αυτό

4.3. Ερευνητική μέθοδος

Η μεθοδολογία είναι μια ερευνητική στρατηγική που μετατρέπει τις οντολογικές και επιστημολογικές αρχές σε κατευθυντήριες γραμμές που δείχνουν τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, καθώς τις αρχές, τις διαδικασίες και τις πρακτικές που τη διέπουν. Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου δεν είναι μια τυχαία διαδικασία, αντίθετα, εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα, τη φύση και το σκοπό αυτής, καθώς και από το θεωρητικό πλαίσιο.

Η ρεαλιστική-αντικειμενική οντολογία και εμπειρική επιστημολογία που περιέχεται στο θετικιστικό ερευνητικό πρότυπο απαιτεί μια αντικειμενική ερευνητική μεθοδολογία, όπου δίνεται έμφαση στη μέτρηση μεταβλητών και υποθέσεων που συνδέονται με γενικές αιτιώδεις σχέσεις και εκφράζεται στην ποσοτική μεθοδολογία. Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων επικεντρώνονται στη συλλογή δεδομένων με τη μορφή αριθμών, ώστε να καταστεί δυνατή η παρουσίαση τεκμηρίων σε ποσοτική μορφή. Ειδικότερα η ποσοτική μεθοδολογία ασχολείται με τις προσπάθειες ποσοτικοποίησης κοινωνικών φαινομένων, τη συλλογή και ανάλυση αριθμητικών δεδομένων και επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ ενός μικρότερου αριθμού χαρακτηριστικών. Στόχος της είναι η αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της διερεύνησης των φαινομένων αυτών σε πλήθος περιπτώσεων (Neuman, 2003; Σαραντάκος, 2005; Marczyk, DeMatteo & Festinger, 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και συγκεκριμένα η δειγματοληπτική επισκοπική εμπειρική έρευνα (survey). Η δειγματοληπτική επισκοπική εμπειρική έρευνα είναι ιδιαίτερα ευέλικτη, καθιστά δυνατόν να μελετηθεί ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων, μπορεί να περιγράψει μια κατάσταση και να μελετήσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Επειδή η δειγματοληπτική επισκοπική εμπειρική έρευνα δε δημιουργεί μια τεχνητή κατάσταση όπως ένα πείραμα, είναι ευκολότερο να γενικεύσουμε τα ευρήματα αυτής. Είναι, επίσης, αποτελεσματική όσον αφορά τη δυνατότητα συλλογής μεγάλων ποσών δεδομένων με λιγότερο κόστος και τη σύγκριση με άλλες μεθόδους όπως η διατήρηση και την εξασφάλιση της ανωνυμίας των ερωτηθέντων, ειδικά με ερωτηματολόγια, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε πιο ειλικρινείς απαντήσεις από άλλες μεθόδους όπως οι συνεντεύξεις. Η χρήση τυποποιημένων ερωτήσεων επιτρέπει την εύκολη σύγκριση μεταξύ των ερωτώμενων και των ομάδων των ερωτηθέντων.

Προφανώς, είναι δύσκολο για τον ερευνητή ο έλεγχος του περιβάλλοντος, παράλα αυτά, συλλέγοντας δεδομένα σχετικά με όσο το δυνατόν περισσότερες σχετικές μεταβλητές, χρησιμοποιώντας διαχρονικά σχέδια και προσεκτική στατιστική μοντελοποίηση, είναι μερικές φορές πιθανό να φτάσουμε προσεκτικά σε μια άποψη για την αιτία και το αποτέλεσμα, αν και ποτέ δεν θα είναι τόσο σαφής όσο σε ένα πείραμα. Ένας περαιτέρω περιορισμός είναι ότι είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών και των σχετικών διαφορών μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία είναι τυποποιημένα και από τη φύση τους περιορισμένα στην ανάλυση και

κατανόηση των απαντήσεων. Ένας συνδυασμός, λοιπόν, ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης είναι πιο ασφαλής και πιο αξιόπιστος.

Για την παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν όλες οι διαδικασίες της ποσοτικής έρευνας που προβλέπονται, όπως η αξιοποίηση της βιβλιογραφίας για τον καθορισμό και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, η συλλογή των δεδομένων με τη χρήση κλίμακας που περιέχει ερωτήσεις με συγκεκριμένο εύρος απαντήσεων το οποίο είναι καθορισμένο και μετρήσιμο και τέλος η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με επιστημονικές στατιστικές μεθόδους (Cresswell, 2011).

4.4. Μέθοδος δειγματοληψίας

Η ποιότητα μιας έρευνας εξαρτάται όχι μόνο από την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, αλλά και από την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής δειγματοληψίας που υιοθετήθηκε (Morrison 1993, σελ. 112-17). Τα ζητήματα δειγματοληψίας προκύπτουν άμεσα από το θέμα της οριοθέτησης του πληθυσμού στον οποίο θα επικεντρωθεί η έρευνα. Συχνά χρειάζεται να αποκτηθούν δεδομένα από μια μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του συνολικού πληθυσμού, έτσι ώστε η γνώση να είναι αντιπροσωπευτική για τον πληθυσμό υπό μελέτη. Αυτή η μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο είναι το δείγμα και η έρευνα ονομάζεται δειγματοληπτική. Για να είναι τα συμπεράσματα μιας έρευνας ασφαλή θα πρέπει το δείγμα να έχει όλα τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού του οποίου επιλέχθηκε και το μέγεθος του δείγματος να αντανάκλα την πληθυσμιακή αξία των αντικειμενικών μεταβλητών που εξαρτώνται από τον πληθυσμό και την ποσότητα ετερογένειας του πληθυσμού (Bailey 1978).

Η πιο διαδεδομένη δειγματοληψία είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία και το δείγμα λέγεται απλό τυχαίο δείγμα (Cohen and Manion, 1994). Στην απλή τυχαία δειγματοληψία, κάθε μέλος του υπό μελέτη πληθυσμού έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί και η πιθανότητα επιλογής ενός μέλους του πληθυσμού δεν επηρεάζεται από την επιλογή άλλων μελών του πληθυσμού, δηλαδή κάθε επιλογή είναι εξ ολοκλήρου ανεξάρτητη από την επόμενη. Η μέθοδος περιλαμβάνει την τυχαία επιλογή από τον κατάλογο του πληθυσμού (ένα πλαίσιο δειγματοληψίας) τον απαιτούμενο αριθμό συμμετεχόντων για το δείγμα (Hopkins et al., 1996, σελ 148-149). Λόγω της τυχαίας πιθανότητας, το δείγμα πρέπει να περιλαμβάνει θέματα με χαρακτηριστικά παρόμοια με τον πληθυσμό στο σύνολό του.

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία και η επιλογή των συμμετεχόντων Διευθυντών έγινε από έναν πλήρη κατάλογο δημόσιων σχολικών

μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Θεσσαλονίκης περιλαμβάνει δύο Διευθύνσεις, τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας στάλθηκε το ερωτηματολόγιο έντυπο και ηλεκτρονικό σε όλες τις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Για τη συλλογή των δεδομένων επέλεξα το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο γιατί το θεώρησα ως την πιο κατάλληλη προσέγγιση των Διευθυντών που υπηρετούν στις απομακρυσμένες περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε από την ερευνήτρια στα e-mails των σχολείων της Δυτικής και Ανατολικής Θεσσαλονίκης με τη σειρά του αύξοντα αριθμού του σχολείου. Επειδή σύντομα διαπιστώθηκε ότι δε λαμβάνονταν η ανταπόκριση που αναμενόταν, μετά την προώθηση μέσου του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ακολουθούσε και προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία με τον/την Διευθυντή/ντρια της κάθε Σχολικής Μονάδας. Με αυτό τον τρόπο οι Διευθυντές/ντριες ήταν περισσότερο πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα.

Στα πιο κοντινά σχολεία της Δυτικής και της Ανατολικής Θεσσαλονίκης το ερωτηματολόγιο δόθηκε από την ίδια την ερευνήτρια στους/στις Διευθυντές/ντριες των Σχολικών Μονάδων. Πριν τη συνάντηση προηγούνταν πάντα τηλεφωνική επικοινωνία για να εξασφαλιστεί η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα. Ακολουθούσε μία πρώτη συνάντηση όπου δίνονταν το ερωτηματολόγιο και οι απαραίτητες οδηγίες και ύστερα από το χρονικό διάστημα μιας περίπου εβδομάδας ακολουθούσε μία δεύτερη συνάντηση για την επιστροφή του συμπληρωμένου πλέον ερωτηματολογίου. Η όλη διαδικασία διήρκεσε από τις αρχές Οκτωβρίου μέχρι τα μέσα Νοεμβρίου του 2017.

4.5. Περιγραφή των συμμετεχόντων

Ο αριθμός των σχολικών μονάδων που λειτουργεί και στις δύο Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης παρουσιάζεται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1: Αριθμός Σχολικών Μονάδων ανά Διεύθυνση Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Θεσσαλονίκης, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης Νομού Θεσσαλονίκης	Αριθμός Σχολικών Μονάδων
Δυτικής Θεσσαλονίκης	174 Δημόσια Δημοτικά Σχολεία
Ανατολικής Θεσσαλονίκης	133 Δημόσια Δημοτικά Σχολεία
ΣΥΝΟΛΟ	307 Σχολικές Μονάδες

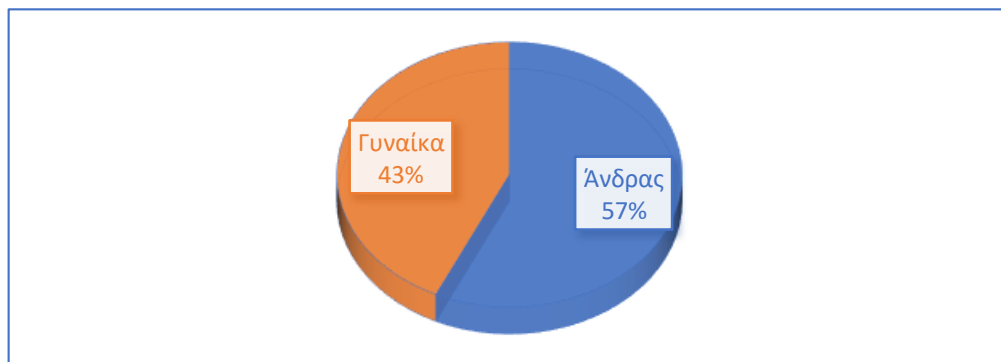
Στο νομό Θεσσαλονίκης λειτουργούν 307 σχολικές μονάδες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για την καλύτερη λειτουργία και υποστήριξη αυτών ο νομός έχει χωριστεί διοικητικά στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Από το σύνολο των σχολικό μονάδων οι 174 σχολικές μονάδες ανήκουν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης και οι 133 στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 Διευθυντές που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του νομού Θεσσαλονίκης ποσοστό 32,5% επί του συνολικού (307) αριθμού των Διευθυντών.

Τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αποτυπώνονται στους Πίνακες 2,3,4,5 και 6.

Ο Πίνακας 2 και το Διάγραμμα 1 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρες	58	58,0	57,0	57,0
Γυναίκες	42	42,0	43,0	100,0
Σύνολο	100	100	100,0	



Διάγραμμα 1: Φύλο

Από τους 100 συμμετέχοντες οι 58 είναι άνδρες ποσοστό 57%, ενώ οι 42 γυναίκες ποσοστό 43%. Παρατηρούμε ότι ο αριθμός των ανδρών που συμμετείχε στην έρευνα είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των γυναικών.

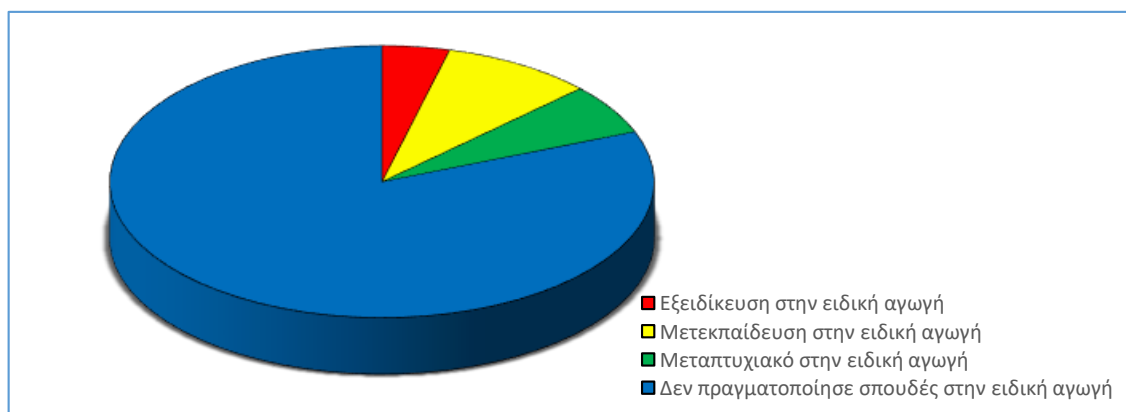
Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει την ελάχιστη τιμή, τη μέγιστη τιμή, το μέσο όρο και τη τυπική απόκλιση, αναφορικά με την ηλικία .

Πίνακας 3: Ηλικία

N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	Τυπική. Απόκλιση
100	46,00	62,00	52,2551	2,88012

Η ελάχιστη τιμή της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι 46 ετών, η μέγιστη 62 και ο μέσος όρος ηλικίας 52,2551 και η τυπική απόκλιση 2,88. Παρατηρούμε ότι υπάρχει αρκετά μεγάλη διαφορά μεταξύ της ελάχιστης ηλικίας και της μέγιστης.

Το διάγραμμα 2 παρουσιάζει το ποσοστό του συνόλου των συμμετεχόντων που έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στην ειδική αγωγή.



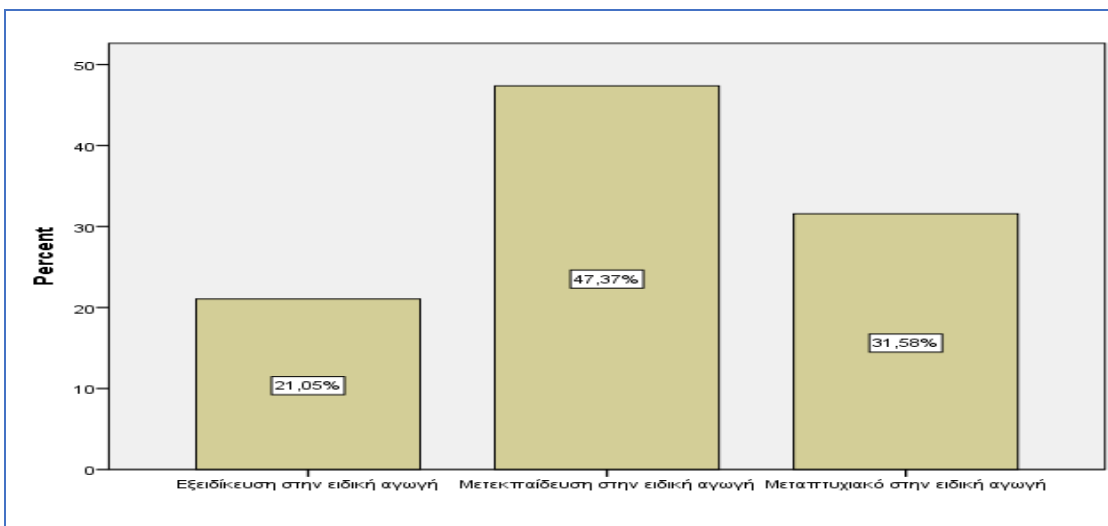
Διάγραμμα 2: Γνώσεις στην ειδική αγωγή.

81 συμμετέχοντες από τους 100 Διευθυντές που πήραν μέρος στην έρευνα δεν έχουν καμία εξειδίκευση ή σπουδές στην ειδική αγωγή. Από τους 19 συμμετέχοντες ένα ποσοστό 4% έχει πραγματοποιήσει εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, ένα ποσοστό 9% μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή και τέλος ένα ποσοστό 6% μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

Ο Πίνακας 4 και το Διάγραμμα 3 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την εκπαίδευση των 19 συμμετεχόντων στην ειδική αγωγή.

Πίνακας 4: Σπουδές στην ειδική αγωγή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή	4	4,0	21,1	21,1
Μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή	9	9,0	47,4	68,4
Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	6	6,0	31,6	100,0
Σύνολο	19	19,0	100,0	



Διάγραμμα 3: Σπουδές στην ειδική αγωγή

Από τους 19 συμμετέχοντες οι 4, ποσοστό 21,1% δήλωσε ότι έχει πραγματοποιήσει εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, οι 9 συμμετέχοντες ποσοστό 47,4% δήλωσε ότι έχει πραγματοποιήσει διετή μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, οι 6 συμμετέχοντες, ποσοστό 31,6% έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει την ελάχιστη τιμή, τη μέγιστη τιμή, το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση, αναφορικά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση.

Πίνακας 5: Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	Τυπική. Απόκλιση
100	18,00	35,00	28,0606	4,36315

Η ελάχιστη τιμή της συνολικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση είναι τα 18 έτη, η μέγιστη τα 35 και ο μέσος όρος τα 28, 06 έτη και η τυπική απόκλιση 4,63315 . Παρατηρούμε μια μεγάλη διαφορά μεταξύ της ελάχιστης και της μέγιστης συνολικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει την ελάχιστη τιμή, τη μέγιστη τιμή, το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση, αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής / διευθύντρια των συμμετεχόντων.

Πίνακας 6: Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής / διευθύντρια

N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	Τυπική.
				Απόκλιση
100	,00	20,00	7,1649	4,36769

Η ελάχιστη τιμή είναι 0 έτη, με δεδομένο το γεγονός ότι τη σχολική χρονιά 2017-2018 που διεξάγεται η έρευνα είχε προηγηθεί επιλογή στελεχών Εκπαίδευσης και επομένως ορισμένοι από τους Διευθυντές ανέλαβαν καθήκοντα για πρώτη φορά, η μέγιστη 20 και ο μέσος όρος προϋπηρεσίας ως διευθυντής / διευθύντρια τα 7 έτη. Παρατηρούμε και εδώ ότι η διαφορά μεταξύ ελάχιστης και μέγιστης τιμής είναι μεγάλη.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι από τους 307 Διευθυντές Σχολικών μονάδων του νομού Θεσσαλονίκης πήραν μέρος στην έρευνα οι 100, ποσοστό 32,5%. Από τους 100 συμμετέχοντες οι 58 είναι άνδρες ποσοστό 57%, ενώ οι 42 γυναίκες, ποσοστό 43%. Παρατηρούμε ότι ο αριθμός των ανδρών που συμμετείχε στην έρευνα είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των γυναικών. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα, η ελάχιστη τιμή της ηλικίας είναι 46 ετών, η μέγιστη 62 και ο μέσος όρος ηλικίας 52,2551. Παρατηρούμε ότι υπάρχει αρκετά μεγάλη διαφορά μεταξύ της ελάχιστης ηλικίας και της μέγιστης.

Όσον αφορά τις σπουδές των συμμετεχόντων στην ειδική αγωγή προκύπτει ότι ένα μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων, 81 συμμετέχοντες από τους 100 Διευθυντές που πήραν μέρος στην έρευνα, δεν έχουν καμία εξειδίκευση ή σπουδές στην ειδική αγωγή. Από τους 19 συμμετέχοντες οι 4, ποσοστό 21,1% δήλωσε ότι έχει πραγματοποιήσει εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, οι 9 συμμετέχοντες ποσοστό 47,4% δήλωσε ότι έχει πραγματοποιήσει διετή μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, οι 6 συμμετέχοντες, ποσοστό 31,6% έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των Διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχει σπουδές στην ειδική αγωγή. Από τους υπόλοιπους 19 το μεγαλύτερο ποσοστό έχει πραγματοποιήσει διετή μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή.

Όσον αφορά τα έτη της συνολικής προϋπηρεσίας που υπηρετούν οι Διευθυντές στην εκπαίδευση, η ελάχιστη τιμή είναι τα 18 έτη, η μέγιστη τα 35 και ο μέσος όρος τα 28, 06 έτη. Παρατηρούμε μια μεγάλη διαφορά μεταξύ της ελάχιστης και της μέγιστης

συνολικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας που εκτελούν οι συμμετέχοντες χρέη Διευθυντή, η ελάχιστη τιμή είναι 0 έτη, με δεδομένο το γεγονός ότι τη σχολική χρονιά 2017-2018 που διεξάγεται η έρευνα είχε προηγηθεί επιλογή στελεχών Εκπαίδευσης και επομένως ορισμένοι από τους Διευθυντές ανέλαβαν καθήκοντα για πρώτη φορά, η μέγιστη 20 και ο μέσος όρος προϋπηρεσίας ως διευθυντής / διευθύντρια τα 7 έτη. Παρατηρούμε και εδώ ότι η διαφορά μεταξύ ελάχιστης και μέγιστης τιμής είναι μεγάλη.

4.6. Εργαλείο συλλογής των δεδομένων

Για το σκοπό της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερευνητικό εργαλείο (Παράρτημα 1), προκειμένου να γίνει διερεύνηση των πρακτικών, που χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες-διευθυντές για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις ενότητες: στην πρώτη ενότητα αποτελείται από μία κλίμακα τύπου Likert για τη μέτρηση των πρακτικών, στη δεύτερη ενότητα από έξι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και στην τρίτη από τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Η κλίμακα η οποία χρησιμοποιήθηκε ονομάζεται «Ηγεσία στην αγροτική ειδική εκπαίδευση» (Leadership in Rural Special Education), σχεδιάστηκε από Billingsley, Farley, & Rude (1993) για τη μελέτη πρακτικών που χρησιμοποιούσαν οι διευθυντές μικρών σχολείων σε αγροτικές περιοχές της Νεμπράσκα, της Νότιας Ντακότα και του Ουαϊόμινγκ και περιλάμβανε 43 πρακτικές. Για το σκοπό της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιήσω τις 32 πρακτικές αφενός γιατί θεωρούνται ως πιο σημαντικές και αφετέρου γιατί οι 11, οι οποίες δε χρησιμοποιήθηκαν, επαναλαμβάνονται και γι' αυτό το λόγο κρίθηκε σκόπιμο να παραλειφθούν. Ο κάθε συμμετέχοντας καλούνταν ν' απαντήσει σε μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert που μετρά τις τιμές: «σχεδόν ποτέ», «σπάνια», «μερικές φορές», «συχνά» και «σχεδόν πάντα».

Ο διαχωρισμός του ερωτηματολογίου σε τέσσερις θεματικούς άξονες έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και με σκοπό την αναλυτικότερη διερεύνηση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι ηγέτες/διευθυντές στην προώθηση και στην εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Ειδικότερα ο πρώτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ηγέτες/διευθυντές για τη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών

έτσι ώστε να διασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ. Ο θεματικός άξονας αποτελείται από τις ερωτήσεις 1,2,5,7,12, του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 1). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το όραμα ενός διευθυντή μπορεί να εντοπίσει και να χαράξει μια πορεία προς ένα νέο μέλλον, μια νέα στρατηγική διάσταση της ηγεσίας, μπορεί να τον βοηθήσει να γίνει πιο αποτελεσματικός στην επίλυση προβλημάτων και μπορεί να προσδιορίσει τα κρίσιμα μονοπάτια που οδηγούν στην αλλαγή και στη μάθηση. Έρευνες κατέδειξαν ότι διευθυντές ανέπτυξαν με επιτυχία ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές με ΕΕΑ/αναπηρίες, ως αποτέλεσμα της δημιουργίας και εφαρμογής ενός οράματος βασισμένου στη συνεργασία, το οποίο αγκαλιάζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις όλων των ατόμων (Osiname, A., 2018; Jones, P., Forlin, C.& Gillies, A., 2013; Thompson, A. & Timmons, V., 2017; Poon-McBrayer, K., 2017; Murray-Harvey, 2010; Noble & McGrath, 2012),

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αναφέρεται στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ηγέτες/διευθυντές για την ενθάρρυνση, την προώθηση και τη διευκόλυνση της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών. Οι ερωτήσεις οι οποίες αποτελούν τον δεύτερο θεματικό άξονα είναι οι εξής: 3,4,17,18 του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 1). Ο ρόλος των σχολείων στη σύγχρονη κοινωνία έχει τροποποιηθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι περίπου ετών. Μια από τις τροποποιήσεις αυτές ήταν και η συμμετοχή των γονέων στην επίσημη εκπαίδευση και ο ρόλος αυτής της συμμετοχής στη λειτουργία του σχολείου. Ο μεγάλος αριθμός ερευνητικών μελετών που υποστηρίζουν τα οφέλη της συμμετοχής των γονέων στα σχολεία, ήταν ο λόγος που οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική έλαβαν χώρα σ' ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης και υποστήριξης των σχολείων στην προώθηση της συμμετοχής των γονέων (Auerbach, 2009; Kozleski, E., Satter, A., Francis, G. and Haines, S., 2015; Ainscow, 2005) .

Ο τρίτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ηγέτες/διευθυντές για τη δημιουργία και διατήρηση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών. Ο θεματικός άξονας αποτελείται από τις ερωτήσεις 6,8,9,10,11,13,14,15,20,21,22, του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 1). Ο Goodwin (2010) υποστήριξε ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και το γεγονός ότι

οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές που δεν είναι μόνο διαφορετικοί πολιτισμικά και μαθησιακά, αλλά έχουν ο καθένας ξεχωριστά μοναδικές ανάγκες. Οι κύριοι παράγοντες της επιτυχούς διδασκαλίας και μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί και το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος σπουδών προϋποθέτει ότι όλες οι δραστηριότητες και οι πόροι στα σχολεία πρέπει να βελτιστοποιηθούν ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης (Omar et al., 2011; Grigsby et al., 2010). Σημαντικός παράγοντας στην πετυχημένη διδασκαλία είναι και η αποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών. Η ηγεσία του σχολείου σ' ένα τέτοιο πλαίσιο δεν μπορεί να επικεντρώνεται σε διοικητικά καθήκοντα αλλά να δίνει βαρύτητα στο πρόγραμμα σπουδών και στην εκπαίδευση (Hellinger, 2005; Omar et al., 2011; Austen, 2010)

Τέλος ο τέταρτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ηγέτες/διευθυντές και αφορούν τη συνεργασία αυτών με τους εκπαιδευτικούς, την ενθάρρυνσή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και την παροχή κινήτρων για το λόγο αυτό. Ο θεματικός άξονας αποτελείται από τις ερωτήσεις 16,19,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32, του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 1). Οι διευθυντές των σχολείων όπου εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και ενθαρρύνουν την αλλαγή και την εξέλιξη ολόκληρου του συστήματος προς την κατεύθυνση μιας πιο βελτιωμένης συμμετοχικής ευκαιρίας για όλους. Ο ρόλος των ηγετών των σχολείων είναι σημαντικός για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους σε περιβάλλον άτυπης μάθησης και όπου οι ηγέτες ήταν αρνητικοί στη διδασκαλία σε ανεπίσημες συνθήκες, οι πρακτικές συμπερίληψης μειώθηκαν και δεν ήταν τόσο αποτελεσματικές (Jones, P., Forlin, C.& Gillies, A., 2013; Αγγελίδη και Αβραμίδου, 2011; Zaretsky, L., Moreau, L., Faircloth, S., 2008)

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται έξι ερωτήσεις ανοικτού τύπου με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τη χρήση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι ηγέτες/διευθυντές για την προώθηση και την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, στη θέση του διευθυντή και σπουδές στη ειδική αγωγή.

4.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου

Μέρος της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε για το σκοπό της έρευνας ήταν από την κλίμακα που σχεδιάστηκε από Billingsley, Farley, & Rude (1993), «Ηγεσία στην αγροτική ειδική εκπαίδευση» (Leadership in Rural Special Education), για τη μελέτη πρακτικών που χρησιμοποιούσαν οι διευθυντές μικρών ειδικών σχολείων σε αγροτικές περιοχές της Νεμπράσκα, της Νότιας Ντακότα και του Ουαϊόμινγκ. Η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στον ελλαδικό χώρο και για το λόγο αυτό μεταφράστηκε στα ελληνικά από δύο δίγλωσσους μεταφραστές, οι οποίοι είχαν την αγγλική γλώσσα ως μητρική και την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αφού έγινε η μετάφραση, η ελληνική κλίμακα δόθηκε σε άλλους δύο δίγλωσσους μεταφραστές, οι οποίοι είχαν και αυτοί την αγγλική γλώσσα ως μητρική. Διαπιστώθηκε η ύπαρξη πλήρους συμφωνίας (100%) σ' όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και στις δύο μεταφράσεις.

Πριν την κύρια έρευνα δόθηκε το ερωτηματολόγιο σε δέκα Διευθυντές σχολείων προκειμένου να ελεγχθεί η ακρίβεια και η σαφήνεια στη διατύπωση των ερωτήσεων. Αυτό αποτέλεσε μια πιλοτική εφαρμογή, η οποία σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005): «πιλοτικές ονομάζονται οι μικρές δοκιμαστικές έρευνες που πραγματοποιούνται πριν από τη διεξαγωγή μιας κύριας έρευνας». Αφού έγιναν οι κατάλληλες διορθώσεις το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική μορφή. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από ένα ενημερωτικό σημείωμα όπου αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας και δινόταν οδηγίες σχετικά με τη συμπλήρωσή του καθώς και τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας προκειμένου να επικοινωνήσει, αν επιθυμούσε, κάποιος από τους συμμετέχοντες για περαιτέρω διευκρινίσεις. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για το σκοπό της εργασίας και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η μελέτη ήταν ανώνυμη, είχε ερευνητικό χαρακτήρα και η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τον Κώδικα Δεοντολογίας στην Έρευνα του ΠΑΜΑΚ.

Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, η εσωτερική συνάφεια κάθε ερώτησης με υπό-ερωτήματα, καθώς και συνολικά ολόκληρου του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τον συντελεστή Cronbach's alpha. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική έρευνα σχετική με το θέμα, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ακριβή και σαφή διατύπωση των ερωτήσεων προκειμένου να αποφευχθούν οποιεσδήποτε ασάφειες και προβλήματα κατανόησης.

Από τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου συνολικά, διαπιστώθηκε ότι η τιμή του Cronbach's alpha τείνει προς το 1 (0,926), καταδεικνύοντας ότι το ερωτηματολόγιο έχει δομηθεί σωστά και διαθέτει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, ο οποίος επιτρέπει να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα. Καταδεικνύει, επίσης, την καταλληλότητα του ερευνητικού εργαλείου στη διερεύνηση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι ηγέτες-διευθυντές, στην προώθηση και στην εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία στα ελληνικά δημόσια σχολεία.

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, την εσωτερική συνέπεια κάθε ερώτησης με υπό-ερωτήματα και συνολικά ολόκληρου του ερωτηματολογίου με τον συντελεστή Cronbach's alpha .

Πίνακας 7: Cronbach's Alpha

A/A	Μεταβλητές	Συντελεστής Cronbach's Alpha	Πλήθος ερωτήσεων
1	Ερευνητικό ερώτημα 1	0,767	5
2	Ερευνητικό ερώτημα 2	0,706	4
3	Ερευνητικό ερώτημα 2	0,868	11
4	Ερευνητικό ερώτημα 4	0,862	12
5	Συνολικό – Cronbach's Alpha	0,940	32

Το δεδομένο ότι οι τιμές Cronbach's Alpha είναι μεγαλύτερες του 0,7 (1^{ος} θεματικός άξονας: 0,767 – 2^{ος} θεματικός άξονας: 0,706 – 3^{ος} θεματικός άξονας: 0,868 – 4^{ος} θεματικός άξονας: 0,862 – Σύνολο ερωτηματολογίου: 0,940) φανερώνει την υψηλή εσωτερική συνέπεια τόσο των ερευνητικών ερωτημάτων όσο και στο σύνολο του ερωτηματολογίου.

4.8. Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων, έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.0. Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση πινάκων συχνοτήτων, μέσων όρων και ραβδογραμμάτων καθώς και συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης, για την διαπίστωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων.

Επιπλέον για την εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό τεστ χ^2 . Η επιλογή των τεστ έγινε με βάση το επίπεδο μέτρησης των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης ANOVA επιλέχθηκε για την συσχέτιση μεταξύ μίας ποσοτικής και μίας ποιοτικής μεταβλητής, ενώ η επιλογή του στατιστικού τεστ χ^2 έγινε για τη συσχέτιση δύο ποιοτικών μεταβλητών.

Η διαδικασία ελέγχου-υπόθεσης που ακολουθήθηκε (με επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε 0.05) ήταν η εξής:

- H_0 = Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.
- H_1 = Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.

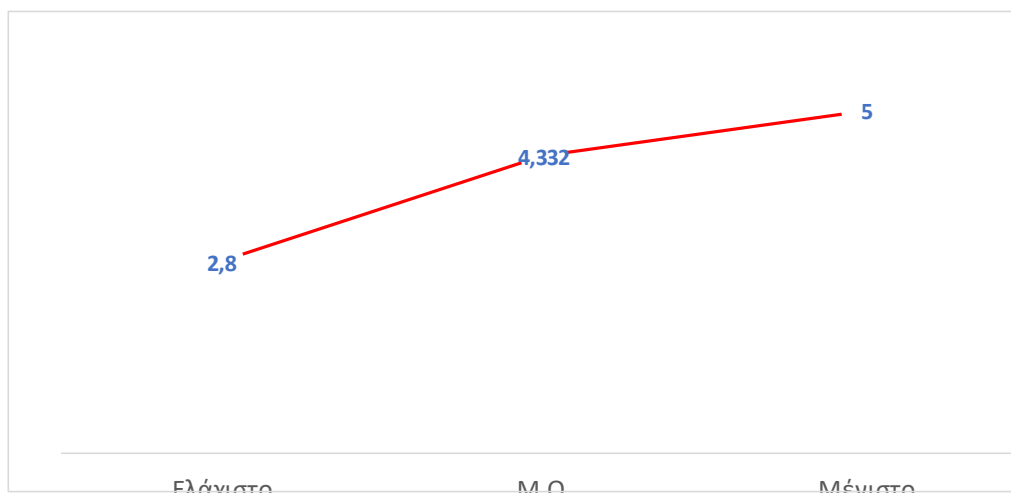
Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Για ν' απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Δημιουργούν, οι διευθυντές/ηγέτες, τις απαραίτητες συνθήκες έτσι ώστε να συμμετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ;» πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις. Ειδικότερα υπολογίστηκε η μέση τιμή όλων των απαντήσεων του κάθε Διευθυντή, προκειμένου να προκύψει η μέση τιμή. Η κλίμακα έχει τον εξής βαθμό συχνότητας: 1= σχεδόν ποτέ, 2= σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά και 5=σχεδόν πάντα.

Ο Πίνακας 7 και το Διάγραμμα 4 παρουσιάζουν την ελάχιστη τιμή, τη μέγιστη, το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα του δείγματος.

Πίνακας 7: Ερευνητικό ερώτημα 1

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση Τιμή	Τυπική. Απόκλιση
Συμμετέχοντες	100	2,80	5,00	4,3320	,56265
N	100				



Διάγραμμα 4: 1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Η ελάχιστη τιμή είναι 2,8, η μέγιστη 5 και ο μέσος όρος στα 4,3320. Η τιμή του μέσου όρου (4,3320) είναι αρκετά υψηλή και τείνει ν' αντιστοιχίσει στο «σχεδόν πάντα», οπότε το τεστ έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα αν: «διασφαλίζουν οι διευθυντές / ηγέτες τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ;»

Οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο για τη στατιστική ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν οι εξής: 1,2,5,7,12. Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της παρούσης έρευνας, παρατίθενται αναλυτικά οι ελάχιστες, οι μέγιστες και οι μέσες τιμές των παραπάνω ερωτήσεων στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: Συγκεντρωτικός πίνακας των ερωτήσεων 1,2,5,7,12

A/A	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	Μ.Ο.
1	1,0	3,0	8,1	36,4	51,5	4,3434
2	0,0	3,0	13,1	40,4	43,4	4,2424

προσδοκίες για παροχή
 διδασκαλίας και υποστήριξης σε
 μαθητές με εεα.

Ενθαρρύνω όλους όσους
 εμπλέκονται στη μαθησιακή
 διαδικασία με τον μαθητή με εεα

5	να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.	0,0	0,0	3,0	37,4	59,6	4,5667
---	---	-----	-----	-----	------	------	--------

Συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη
 και στην τροποποίηση
 7 προγραμμάτων σπουδών με στόχο
 την προσαρμογή αυτών της
 ανάγκες των μαθητών με εεα.

12	Ενθαρρύνω της μαθητές με εεα να συμμετέχουν σε της της σχολικές δραστηριότητες.	0,0	0,0	1,0	22,7	76,3	4,7526
----	---	-----	-----	-----	------	------	--------

Στην ερώτηση 1 παρατηρούμε ότι το 51,5% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά, η τιμή του Μ.Ο είναι 4,3434 και τείνει ν' αντιστοιχίσει στο «σχεδόν πάντα». Το 1% των ερωτηθέντων απάντησε «σχεδόν ποτέ», το 3% «σπάνια», το 8,1% «μερικές φορές» και το 36,4% «συχνά». Στην ερώτηση 2 παρατηρούμε ότι το 43,4% των ερωτηθέντων απάντησε «σχεδόν πάντα» και το 40,4% «συχνά». Αν και δεν υπάρχει σημαντική διαφορά, η τιμή του μέσου όρου είναι υψηλή (4,2424) και είναι θετική ως της το ερώτημα. Κανένας από της ερωτηθέντες δεν απάντησε «σχεδόν ποτέ», το 3% απάντησε «σπάνια» και της προκύπτει έχουμε το ίδιο ποσοστό με την ερώτηση 1 και το 13,1% απάντησε «μερικές φορές». Στην ερώτηση 5 το 59,6% απάντησε «σχεδόν πάντα», τιμή υψηλή και με μεγάλη διαφορά από της υπόλοιπες. Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν απάντησε «σχεδόν ποτέ» και «σπάνια», ενώ το 37,4% απάντησε «συχνά».

Προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων στο συγκεκριμένο ερώτημα οι Διευθυντές ενθαρρύνουν όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία με τους μαθητή με ΕΕΑ να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, γεγονός το οποίο είναι ιδιαίτερα βοηθητικό στη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ/αναπηρίες. Στην ερώτηση 7 παρατηρούμε μία

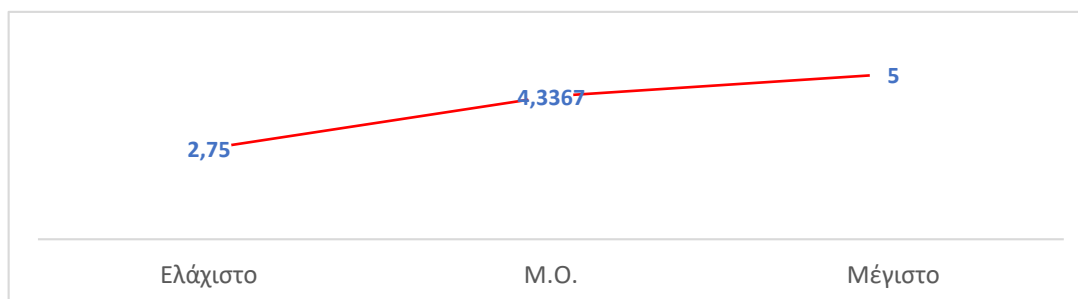
ισομερή κατανομή ανάμεσα στο «μερικές φορές», στο «συχνά» και στο «σχεδόν πάντα». Συγκεκριμένα απάντησε το 26,3%, το 28,3% και το 33,3% αντίστοιχα, ενώ ο μέσος όρος είναι 3,7980% τιμή που αντιστοιχεί με το «συχνά», ενώ το 3% απάντησε «σχεδόν ποτέ». Παρατηρούμε λοιπόν ότι στην ενεργή συμμετοχή στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ, έχουμε μία ισομερή κατανομή απαντήσεων των Διευθυντών και έχουμε ένα ποσοστό που απάντησε αρνητικά που δεν το είχαμε στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις. Στην ερώτηση 12 ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (76,3%) απαντούν «σχεδόν πάντα», το 22, 7% «συχνά», το 1% «μερικές φορές» και κανένας δεν απάντησε «σπάνια» και σχεδόν ποτέ». Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι Διευθυντές χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό την ενθάρρυνση των μαθητών με ΕΕΑ για τη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις και υπολογίστηκε η μέση τιμή όλων των απαντήσεων του κάθε Διευθυντή, προκειμένου να προκύψει η μέση τιμή. Ειδικότερα το ερευνητικό ερώτημα που θ' απαντηθεί είναι το εξής: «ενθαρρύνουν, προωθούν και διευκολύνουν, οι διευθυντές-ηγέτες, τη συνεργασία του σχολείου με της γονείς των μαθητών με αναπηρία/εεα, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς της μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών;» Οι ερευνητικές προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο για τη συγκριτική στατιστική ανάλυση ήταν οι εξής:

Ο Πίνακας 9 και το Διάγραμμα 4 παρουσιάζουν την ελάχιστη τιμή, τη μέγιστη τιμή, το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση, αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα του δείγματος.

Πίνακας 9: Ερευνητικό ερώτημα 2

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	M.O.	Τυπική Απόκλιση
Συμμετέχοντες	100	2,75	5,00	4,3367	,53739
N	100				



Διάγραμμα 5 : Ερευνητικό ερώτημα 2

Η ελάχιστη τιμή είναι 2,75, η μέγιστη 5 και ο μέσος όρος στα 4,3367. Η τιμή του μέσου όρου (4,3367) είναι αρκετά υψηλή, οπότε προκύπτει ότι το τεστ είναι σημαντικό και έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα αν: «ενθαρρύνουν, προωθούν και διευκολύνουν, οι διευθυντές-ηγέτες, τη συνεργασία του σχολείου με της γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς της μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών;» Η τιμή του μέσου όρου τείνει προς το 5 που αντιστοιχεί στο «σχεδόν πάντα».

Οι ερωτηματικές προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο για τη στατιστική ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν οι εξής: 3,4,17,18. Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της παρούσης έρευνας, παρατίθενται αναλυτικά οι ελάχιστες, οι μέγιστες και οι μέσες τιμές των παραπάνω ερωτήσεων στον πίνακα 10.

Πίνακας 10: Συγκεντρωτικός πίνακας των ερωτήσεων 3,4,17,18

A/A		Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	Μ.Ο.
3	Παρέχω ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των γονέων και των οικογενειών στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες.	4,0	4,0	22,2	40,4	29,3	3,8687
4	Διευκολύνω τον συντονισμό μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου.	0,0	0,0	4,0	22,2	73,7	4,6970
17	Σχεδιάζω και υλοποιώ ενέργειες για την ομαλή	3,1	6,1	18,4	39,8	32,7	3,9286

	μετάβαση των μαθητών με εσα, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Προωθώ τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με						
18	την ειδική αγωγή (ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα)	0,0	0,0	1,0	13,1	85,9	4,8485

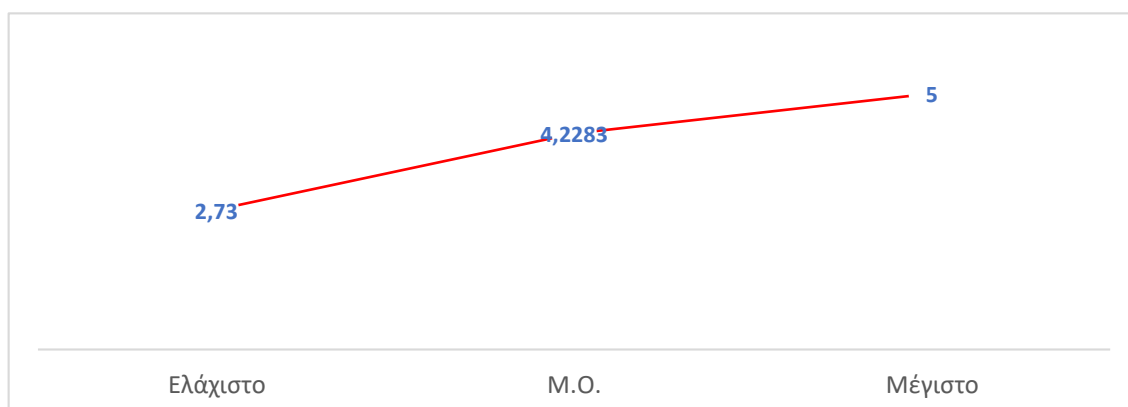
Σύμφωνα με τις απαντήσεις συμμετεχόντων Διευθυντών στην έρευνα προκύπτει ότι παρέχουν συχνά ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των γονέων και των οικογενειών στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ, αφού η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι 3,8687 και αντιστοιχεί στο «συχνά». Παρατηρούμε ένα σημαντικό ποσοστό 22,2% που απάντησε «μερικές φορές» και ένα ποσοστό 29,3% που απάντησε «σχεδόν πάντα». Όσον αφορά τη διευκόλυνση, από μέρους των Διευθυντών, του συντονισμού μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου, παρατηρούμε έναν υψηλό μέσο όρο 4,6970 που αντιστοιχεί στο «σχεδόν πάντα». Το ίδιο υψηλό ποσοστό με τιμή μέσου όρου 4,8485 έχουμε στην προώθηση της συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή όπως τα ΚΕΔΔΥ και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Ενώ στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενεργειών για την ομαλή μετάβαση των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, προέκυψε ένας μέσος όρος 3,9286, που αντιστοιχεί στο «συχνά».

Πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις και υπολογίστηκε η μέση τιμή όλων των απαντήσεων του κάθε Διευθυντή, προκειμένου να προκύψει η μέση τιμή που θα απαντήσει στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο διερευνάται αν οι διευθυντές-ηγέτες δημιουργούν και διατηρούν ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών.

Ο Πίνακας 11 και το Διάγραμμα 5 παρουσιάζουν την ελάχιστη τιμή, τη μέγιστη τιμή, το μέσο όρο και τη τυπική απόκλιση, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα του δείγματος.

Πίνακας 11: Ερευνητικό ερώτημα 3

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	M.O.	Τυπική Απόκλιση
Συμμετέχοντες	100	2,73	5,00	4,2283	,50777
N	100				



Διάγραμμα 6: Ερευνητικό ερώτημα 3

Όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του Πίνακα 11 και του Διαγράμματος 6, η ελάχιστη τιμή είναι 2,73, η μέγιστη 5, ο μέσος όρος στα 4,2283 και η τυπική απόκλιση 0,50777. Η τιμή του μέσου όρου (4,2283) είναι αρκετά υψηλή, οπότε το τεστ θεωρείται σημαντικό και έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα: «δημιουργούν και διατηρούν ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών;»

Οι ερωτηματικές προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο για τη στατιστική ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν οι εξής: 6,8,9,10,11,13,14,15,20,21,22. Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της παρούσης έρευνας, παρατίθενται αναλυτικά οι ελάχιστες, οι μέγιστες και οι μέσες τιμές των παραπάνω ερωτήσεων στον πίνακα 12.

Πίνακας 12: Συγκεντρωτικός πίνακας των ερωτήσεων
6,8,9,10,11,13,14,15,20,21,22

A/A		Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	M.O.
6	Παρέχω υποστήριξη για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.	0,0	2,0	12,1	42,4	43,4	4,2727
8	Συμμετέχω ενεργά στον προσδιορισμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και στη διαχείριση πόρων.	1,1	5,3	22,1	37,9	33,7	3,9789
9	Συμμετέχω ενεργά στην οργάνωση του χώρου και στην παροχή των απαραίτητων υλικών για την τροποποίηση της διδασκαλίας.	0,0	2,0	14,3	34,7	49,0	4,3061
10	Ενθαρρύνω τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας.	0,0	0,0	5,1	33,3	61,6	4,5657
11	Παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια για την εφαρμογή της συμπερίληψης	0,0	0,0	14,1	25,3	60,6	4,4646
13	Συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και την εφαρμογή παρεμβάσεων στην τάξη για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης.	0,0	2,1	24,7	40,2	33,0	4,0412
14	Αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα.	0,0	13,1	26,3	41,4	19,2	3,6667
15	Ενθαρρύνω την ανάπτυξη θετικής και υπεύθυνης	0,0	0,0	1,0	16,2	82,8	4,8182

	συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους μαθητές με εσα. Παρακολουθώ και						
20	ενημερώνομαι για την πρόοδο των μαθητών με εσα.	0,0	0,0	3,1	35,7	61,2	4,5816
21	Συμμετέχω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων.	0,0	9,1	30,3	38,4	22,2	3,7374
22	Χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα αξιολόγησης για να λαμβάνω αποφάσεις για τη συνέχιση ή τροποποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος.	0,0	6,1	23,2	38,4	32,3	3,9697

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων Διευθυντών στην έρευνα προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό 82,8%, ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ, «σχεδόν πάντα», γεγονός που υποδηλώνει ότι η στάση των Διευθυντών είναι θετική και ενισχυτική. Ένα μεγάλο ποσοστό απαντήσεων, 61,6%, 60,6% και 61,3% στο «σχεδόν πάντα» παρατηρείται αντίστοιχα στις πρακτικές που έχουν σχέση με την ενθάρρυνση στη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας, με την παροχή συνεχούς υποστήριξης και βοήθειας για την εφαρμογή της συμπερίληψης και της παρακολούθησης και ενημέρωσης για την πρόοδο των μαθητών με ΕΕΑ.

Αντίθετα το χαμηλότερο ποσοστό απαντήσεων, 19,2 % στο «σχεδόν πάντα», ενώ παρατηρούμε ένα ποσοστό 41,4% στο «συχνά», προκύπτει στην αξιολόγηση του υπάρχοντος συστήματος διαχείρισης συμπεριφοράς και στην πραγματοποίηση αλλαγών με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης χαμηλό ποσοστό απαντήσεων, 22,2%, παρατηρούμε στο «σχεδόν πάντα» και μία ισομερή κατανομή απαντήσεων στο «συχνά», 38,4% και το «μερικές φορές», όσον αφορά τη συμμετοχή των Διευθυντών στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων.

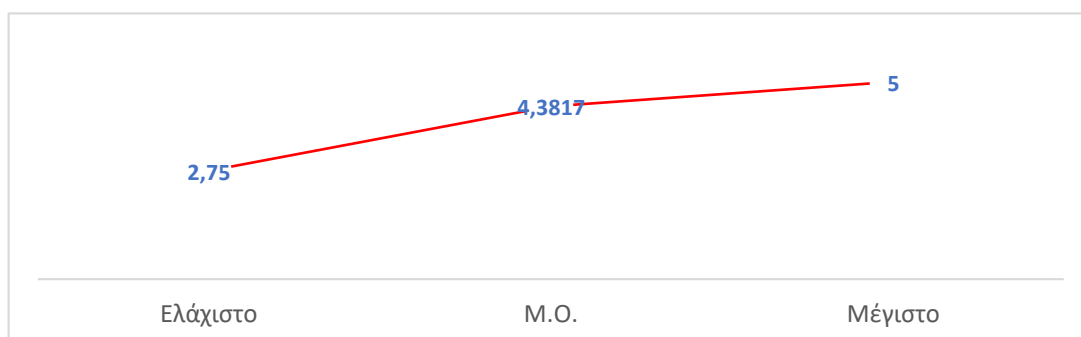
Τέλος στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: «συνεργάζονται, οι διευθυντές-ηγέτες, με τους εκπαιδευτικούς, τους παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση, επίλυση προβλημάτων, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και

τους παρέχουν κίνητρα για αυτό;», πραγματοποιήθηκαν, επίσης, περιγραφικές αναλύσεις και υπολογίστηκε η μέση τιμή όλων των απαντήσεων του κάθε Διευθυντή, προκειμένου να προκύψει η μέση τιμή που απαντά στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα.

Ο Πίνακας 13 και το Διάγραμμα 7 παρουσιάζουν την ελάχιστη τιμή, τη μέγιστη τιμή, το μέσο όρο και τη τυπική απόκλιση, αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα του δείγματος.

Πίνακας 13: Ερευνητικό ερώτημα 4

	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	M.O.	Τυπική Απόκλιση
Συμμετέχοντες	100	2,75	5,00	4,3817	,47162
N	100				



Διάγραμμα 7: Ερευνητικό ερώτημα 4

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, η ελάχιστη τιμή είναι 2,75, η μέγιστη 5 και ο μέσος όρος στα 4,3817 και η τυπική απόκλιση 0,47162. Η τιμή του μέσου όρου (4,3817), τείνει στο «σχεδόν πάντα», είναι, δηλαδή, αρκετά υψηλή οπότε το τεστ είναι σημαντικό και έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα αν: «συνεργάζονται, οι διευθυντές-ηγέτες, με τους εκπαιδευτικούς, τους παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση, επίλυση προβλημάτων, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τους παρέχουν κίνητρα για αυτό».

Οι ερευνητικές προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο για τη στατιστική ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν οι εξής: 16,19,23,24,25,26,27,28,29,31,32. Για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της παρούσης έρευνας, παρατίθενται αναλυτικά οι ελάχιστες, οι μέγιστες και οι μέσες τιμές των παραπάνω ερωτήσεων στον πίνακα 14.

Πίνακας 12: Συγκεντρωτικός πίνακας των ερωτήσεων
16,19,23,24,25,26,27,28,29,31,32

A/A		Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	M.O.
16	Παροτρύνω το προσωπικό του σχολείου στην υλοποίηση προγραμμάτων με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.	0,0	2,0	6,1	42,9	49,0	4,3673
19	Βοηθάω τους διδάσκοντες να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν δεδομένα αξιολόγησης που προκύπτουν από την αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος σπουδών (αξιολόγηση με βάση το πρόγραμμα σπουδών).	2,0	2,0	23,2	37,4	35,4	4,0202
23	Παρέχω ευκαιρίες για συνεργατικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ανάπτυξης του προσωπικού του σχολείου.	0,0	1,0	14,1	33,3	51,5	4,3535
24	Ενθαρρύνω τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.	1,0	2,0	16,2	28,3	52,5	4,2929
25	Παρέχω κίνητρα για να ενθαρρύνω την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	2,0	2,0	13,1	42,4	40,4	4,1717
26	Παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς.	0,0	1,0	1,0	13,1	84,8	4,8182
27	Αναγνωρίζω και επιβραβεύω τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού).	0,0	0,0	2,0	12,2	85,7	4,8367

28	Τονίζω και ενισχύω την εμπιστοσύνη και το σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών.	0,0	0,0	3,0	14,1	82,8	4,7980
29	Ενθαρρύνω την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων για μαθητές με εσα.	0,0	2,0	5,1	26,3	66,7	4,5758
31	Προγραμματίζω συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.	0,0	4,1	15,3	45,9	34,7	4,1122
32	Προγραμματίζω επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών	0,0	12,4	25,8	37,1	24,7	3,7423

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων Διευθυντών στην έρευνα προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό, 84,8%, 85,7% και 82,8%, στο «σχεδόν πάντα», χρησιμοποιεί τις αντίστοιχες πρακτικές όπως παροχή συνεχούς υποστήριξης και βοήθειας στους νέους εκπαιδευτικούς, αναγνώριση και επιβράβευση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού), ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα το μικρότερο ποσοστό απαντήσεων 24,7%, 34,7%, 35,4% στο «σχεδόν πάντα», παρατηρούμε ότι χρησιμοποιεί τις αντίστοιχες πρακτικές, όπως ο προγραμματισμός επιμορφωτικών συναντήσεων ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, προγραμματισμός συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και υποστήριξη των διδασκόντων στην ερμηνεία και στη χρήση δεδομένων αξιολόγηση που προκύπτουν από την αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος σπουδών (αξιολόγηση με βάση το πρόγραμμα σπουδών).

Στο συγκεντρωτικό Διάγραμμα 8 μπορούμε να παρατηρήσουμε τη μεγαλύτερη μέση τιμή και τη μικρότερη μέση τιμή, όλων των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες Διευθυντές στην παρούσα έρευνα.



Διάγραμμα 8: Συγκεντρωτικό διάγραμμα ερωτημάτων

Στο Διάγραμμα 8, παρατηρούμε αναλυτικότερα, ότι οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι συχνότητας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων εντοπίστηκαν στις προτάσεις «προωθώ τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα)», «αναγνωρίζω και επιβραβεύω τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού)» και «παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς» με τιμές μέσων όρων 4.8485, 4.8367 και 4.8182 αντίστοιχα.

Αντίθετα, οι μικρότεροι μέσοι όροι συχνότητας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, εντοπίστηκαν στις προτάσεις «αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα», «συμμετέχω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων» και «συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ» με τιμές μέσων όρων 3.6667, 3.7374 και 3.7980 αντίστοιχα. Στο Παράρτημα 2 δίνονται αναλυτικά οι αναλύσεις για κάθε πρόταση που περιλαμβάνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια έγινε Συγκριτική Στατιστική Ανάλυση, όσον αφορά τις απαντήσεις που παρουσίασαν τους μικρότερους μέσους όρους συχνότητας, των συμμετεχόντων Διευθυντών, με το φύλο και την ηλικία του δείγματος, έτσι ώστε να διερευνηθεί αν οι παραπάνω παράγοντες, φύλο και ηλικία, επηρεάζουν τις απαντήσεις

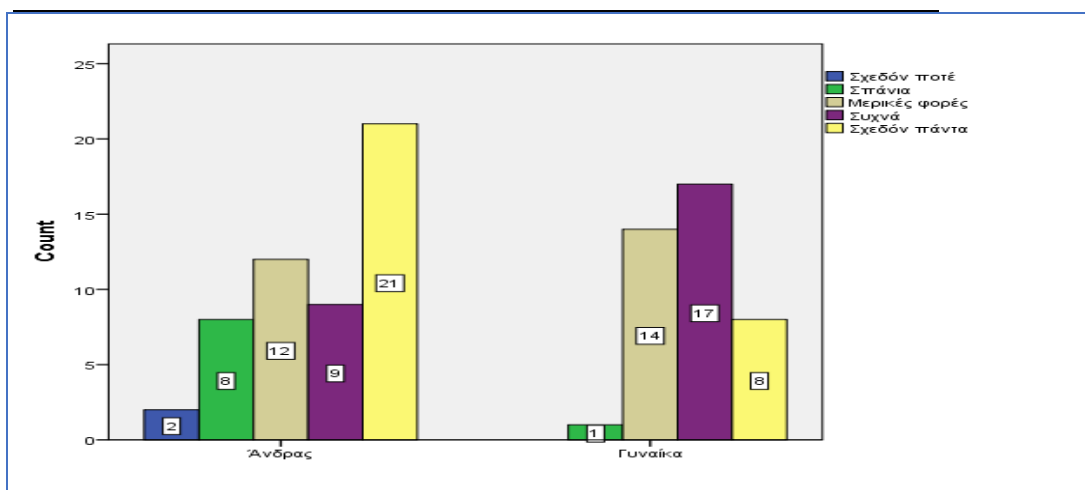
των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Η Συγκριτική Στατιστική Ανάλυση παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες και διαγράμματα.

Ο Πίνακας 13 και το Διάγραμμα 9 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά του φύλου των ερωτηθέντων σε αναλογία με την πρόταση «συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με εεα».

Πίνακας 13

Στατιστική συσχέτιση του φύλου του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα με την πρόταση «συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ»

	Σχεδόν ποτέ		Μερικές φορές		Σχεδόν πάντα		Σύνολο
	ποτέ	Σπάνια	φορές	Συχνά	πάντα		
Άνδρας	2	8	12	9	21		52
	3,8%	15,4%	23,1%	17,3%	40,4%		100,0%
Γυναίκα	0	1	14	17	8		40
	0,0%	2,5%	35,0%	42,5%	20,0%		100,0%
Σύνολο	2	9	26	26	29		92
	2,2%	9,8%	28,3%	28,3%	31,5%		100,0%



Διάγραμμα 9: Στατιστική συσχέτιση του φύλου του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα με την πρόταση «συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με εεα».

Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών δήλωσαν ότι σχεδόν πάντα συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ, ενώ αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών δήλωσε ότι συμμετέχει συχνά.

Επίσης και στο στατιστικό τεστ χ^2 , που εξετάζει τη συσχέτιση δύο ποιοτικών μεταβλητών, προέκυψε πως η συσχέτιση του φύλου με την πρόταση «συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με εσα», είναι στατιστικά σημαντική (sig.= 0.006).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,570 ^a	4	,006
Likelihood Ratio	16,097	4	,003
Linear-by-Linear Association	,049	1	,824
N of Valid Cases	92		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The

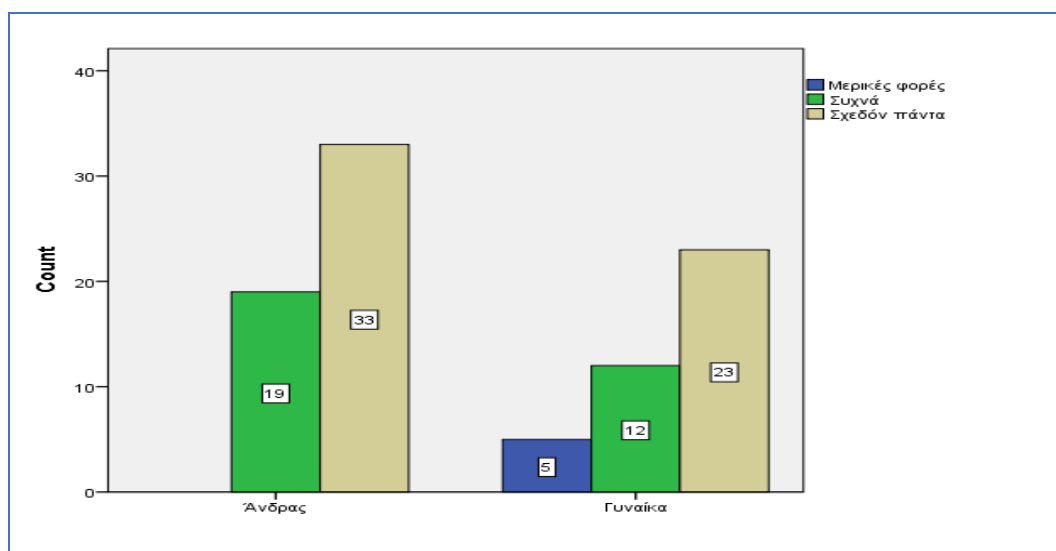
Ελάχιστο expected count is ,87.

Ο Πίνακας 14 και το Διάγραμμα 11 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά του φύλου των ερωτηθέντων σε αναλογία με την πρόταση «ενθαρρύνω τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας».

Πίνακας 14

Στατιστική συσχέτιση του φύλου του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα με την πρόταση «ενθαρρύνω τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας»

	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	Σύνολο
Άνδρας	0	19	33	52
	0,0%	36,5%	63,5%	100,0%
Γυναίκα	5	12	23	40
	12,5%	30,0%	57,5%	100,0%
Σύνολο	5	31	56	92
	5,4%	33,7%	60,9%	100,0%



Διάγραμμα 11: Στατιστική συσχέτιση του φύλου του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα με την πρόταση «ενθαρρύνω τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας»

Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών δήλωσαν ότι είτε συχνά είτε σχεδόν πάντα ενθαρρύνει τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας, όπως επίσης και το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών, μόνο που στις γυναίκες το 12,5% δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν μερικές φορές.

Επίσης και στο στατιστικό τεστ χ^2 , που εξετάζει τη συσχέτιση δύο ποιοτικών μεταβλητών, προέκυψε πως η συσχέτιση του φύλου με την πρόταση «ενθαρρύνω τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας», στατιστικά σημαντική (sig.= 0.031).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,919 ^a	2	,031
Likelihood Ratio	8,751	2	,013
Linear-by-Linear Association	2,143	1	,143
N of Valid Cases	92		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. Ελάχιστο 2,17

Ακολουθεί ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τη συσχέτιση μεταξύ μίας ποσοτικής και μίας ποιοτικής μεταβλητής. Στον Πίνακα 15 και στο Διάγραμμα 12 παρουσιάζεται η στατιστική συσχέτιση της ηλικίας του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα με την πρόταση «αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα».

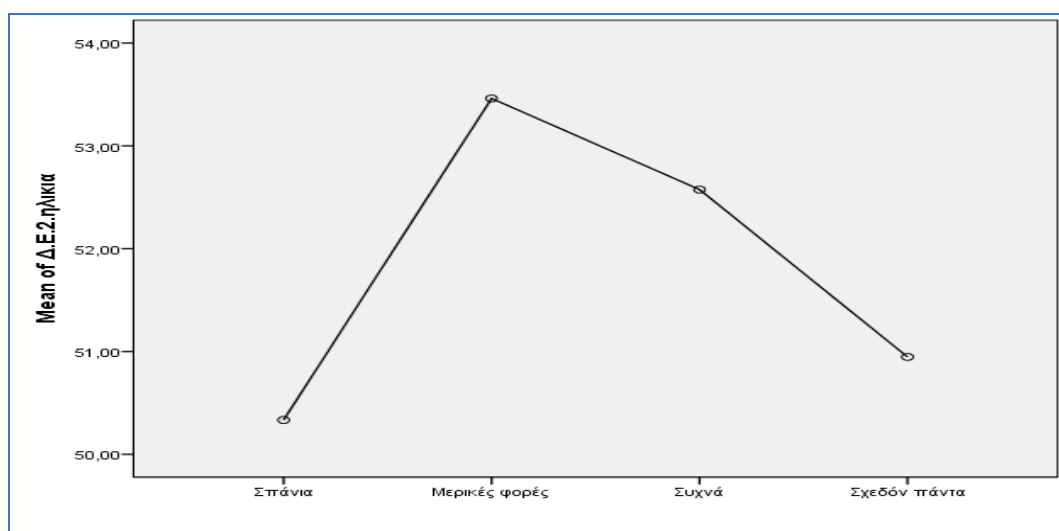
Πίνακας 15

Στατιστική συσχέτιση της ηλικίας του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα με την πρόταση «αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα» (ANOVA)

	Sum of Squares	df	M.O. Square	F	Sig.
Between Groups	118,603	3	39,534	5,472	,002
Within Groups	671,851	96	7,224		
Σύνολο	790,454	100			

	N	M.O.	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	Ελάχιστο	Μέγιστο
Σπάνια	13	50,3333	2,14617	,61955	48,00	53,00
Μερικές φορές	27	53,4615	3,22776	,63302	47,00	62,00
Συχνά	41	52,5750	2,78169	,43982	47,00	58,00
Σχεδόν πάντα	19	50,9474	1,80966	,41516	46,00	54,00
Σύνολο	100	52,2165	2,86948	,29135	46,00	62,00

Όπως προκύπτει από την ανάλυση διασποράς (ANOVA) το sig. (0.002) είναι μικρότερο του α (Πίνακας ANOVA) επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση και πως οι κλάσεις της μεταβλητής “ηλικίας του δείγματος” διαφέρουν σε σχέση με τις απαντήσεις του δείγματος αναφορικά με την πρόταση «αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα».



Διάγραμμα 12: Στατιστική συσχέτιση της ηλικίας του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα με την πρόταση «αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα».

Επιπλέον, όπως φαίνεται από το παρακάτω διάγραμμα μέσω των όρων όσο μικρότερη είναι η ηλικία του ερωτηθέντος, τόσο πιο συχνά «αξιολογεί το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα»: σπάνια, μέσος όρος 50 έτη

($n=12$), μερικές φορές, μέσος όρος 53 έτη ($n=26$), συχνά, μέσος όρος 52 έτη ($n=40$), ενώ σχεδόν πάντα, μέσος όρος 50 έτη ($n=19$).

Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα και συζήτηση

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε παρουσίαση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ακολουθεί η συζήτηση, οι περιορισμοί της έρευνας, οι προτάσεις για πρακτική εφαρμογή της έρευνας στην εκπαίδευση και για περαιτέρω έρευνα και τέλος η εργασία κλείνει με τον επίλογο και τα συμπεράσματα αυτής.

6.1. Ανακεφαλαίωση βασικών στόχων της μελέτης

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση των πρακτικών, που χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες-διευθυντές για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Ειδικότεροι στόχοι ήταν να:

α) να διερευνήσει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ηγέτες/διευθυντές για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ.

β) να διαπιστώσει την ανάγκη επιμόρφωσης των ηγετών- διευθυντών στις νέες τάσεις της παιδαγωγικής σχετικά με την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση και ειδικότερα η έρευνα επισκόπησης. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν Διευθυντές Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ανατολικής και Δυτικής του νομού Θεσσαλονίκης. Από τους 307 Διευθυντές που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας οι 100 με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Οι πληροφορίες συλλέχθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου, αφού ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αυτού. Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων, έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.0. Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση

πινάκων συχνοτήτων, μέσων όρων και ραβδογραμμάτων καθώς και συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης, για την διαπίστωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων.

6.2. Αποτελέσματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο καλούνταν να απαντήσει η παρούσα έρευνα αναφερόταν στη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών, από μέρος των διευθυντών/ηγέτων, οι οποίες θα διασφαλίσουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/εεα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η τιμή του μέσου όρου (4,3320) είναι αρκετά υψηλή, η οποία με βάση την πενταβάθμια κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε, τείνει ν' αντιστοιχίσει στο «σχεδόν πάντα», οπότε το τεστ έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα, ότι δηλαδή, οι ηγέτες/διευθυντές διασφαλίζουν τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ.

Οι ηγέτες, δηλαδή, μπορούν να συντονίσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας στην ανάπτυξη ενός σαφούς οράματος για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, το οποίο έχει σχέση με την ανάπτυξη της συλλογικότητας, η οποία προκύπτει από την ανάπτυξη μορφών αλληλεξάρτησης, αμοιβαίων υποχρεώσεων και συναισθηματικών δεσμών, μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας (Sergioyanni, 1994). Οι Allen και Glickman (2005) εξηγούν, επίσης, ότι το όραμα «γεννιέται» όταν οι ηγέτες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, έχουν συνεχή διάλογο και συλλογικές συζητήσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και την παιδαγωγική πρακτική. Υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία της συνεκτικής και κοινής λήψης αποφάσεων κατά την ανάπτυξη του οράματος, υποστηρίζοντας την ανάγκη για καλές δεξιότητες ακρόασης, σεβασμό, εμπιστοσύνη και ευρεία συμμετοχή όλων.

Με βάση, λοιπόν, τη βιβλιογραφία, οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 1) για τη στατιστική ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν οι εξής: 1,2,5,7,12. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στην ερώτηση 1 το 51,5% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά, η τιμή του Μ.Ο είναι 4,3434 και τείνει ν' αντιστοιχίσει στο «σχεδόν πάντα». Στην ερώτηση 2 παρατηρούμε

ότι το 43,4% των ερωτηθέντων απάντησε «σχεδόν πάντα» και το 40,4% «συχνά». Στην ερώτηση 5 το 59,6% απάντησε «σχεδόν πάντα», τιμή υψηλή και με μεγάλη διαφορά από της υπόλοιπες. Στην ερώτηση 7 προέκυψε μία ισομερής κατανομή ανάμεσα στο «μερικές φορές», στο «συχνά» και στο «σχεδόν πάντα». Συγκεκριμένα απάντησε το 26,3%, το 28,3% και το 33,3% αντίστοιχα ενώ ο μέσος όρος είναι 3,7980% τιμή που αντιστοιχεί με το «συχνά», ενώ το 3% απάντησε «σχεδόν ποτέ». Στην ερώτηση 12 ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (76,3%) απαντούν «σχεδόν πάντα», το 22, 7% «συχνά», το 1% «της φορές» και κανένας δεν απάντησε «σπάνια» και σχεδόν ποτέ». Στο Παράρτημα 3 παρατίθενται αναλυτικοί πίνακες και ραβδογράμματα όλων των επιμέρους ερωτήσεων.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα των επιμέρους ερωτήσεων που αποτέλεσαν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι οι διευθυντές ενθαρρύνουν όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία με τους μαθητές με ΕΕΑ να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, γεγονός το οποίο είναι ιδιαίτερα βοηθητικό στη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ/αναπηρίες και ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές με ΕΕΑ/αναπηρίες να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες, ενισχύοντας μ' αυτό τον τρόπο τη συλλογικότητα της σχολικής κοινότητας. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν στην πρακτική που αφορά την ενεργή συμμετοχή τους στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών της ανάγκης των μαθητών με ΕΕΑ, συμπεραίνουμε ότι οι Διευθυντές δεν εμπλέκονται ενεργά στην ανάπτυξη εξειδικευμένων προγραμμάτων με τόσο μεγάλο ποσοστό, όσο στις υπόλοιπες πρακτικές.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο καλούνταν να απαντήσει η παρούσα έρευνα αναφερόταν στην ενθάρρυνση, στην προώθηση και στη διευκόλυνση, από μέρους των ηγετών/διευθυντών, της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η τιμή του μέσου όρου (4,3367) είναι αρκετά υψηλή, τείνει προς το 5 που αντιστοιχεί στο «σχεδόν πάντα», οπότε προκύπτει ότι το τεστ έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως της το ερευνητικό ερώτημα αν οι ηγέτες/διευθυντές ενθαρρύνουν, προωθούν και διευκολύνουν, τη συνεργασία του σχολείου με της γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς της μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών.

Η συμμετοχή των γονέων είναι ζωτικής σημασίας στην εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων για μαθητές με ΕΕΑ και είναι ευεργετική για τους ίδιους, τους εκπαιδευτικούς και το παιδί. Οι ηγέτες των σχολικών μονάδων ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, και προωθούν τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας, των τοπικών συλλόγων και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η αξιοποίηση των σχέσεων με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα είναι πολύ σημαντική, φανερώνει σεβασμό για τη συμβολή αυτών των ομάδων, πέρα από τις παραδοσιακές έννοιες της γονικής βοήθειας ή της κοινοτικής χορηγίας (Gerber, Banbury, Miller, & Griffin, 1986).

Έτσι, λοιπόν, οι ερευνητικές προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο για τη στατιστική ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν οι εξής: 3,4,17,18 (Παράρτημα 1). Σύμφωνα με τα επιμέρους αποτελέσματα προέκυψε ότι οι διευθυντές των Σχολικών Μονάδων παρέχουν συχνά ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των γονέων και των οικογενειών στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες, αφού η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι 3,8687 και αντιστοιχεί στο «συχνά». Παρατηρούμε ένα σημαντικό ποσοστό 22,2% που απάντησε «μερικές φορές» και ένα ποσοστό 29,3% που απάντησε «σχεδόν πάντα».

Όσον αφορά τη διευκόλυνση, από μέρους των Διευθυντών, του συντονισμού μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου, παρατηρούμε έναν υψηλό μέσο όρο 4,6970 που αντιστοιχεί στο «σχεδόν πάντα». Το ίδιο υψηλό ποσοστό με τιμή μέσου όρου 4,8485 έχουμε στην προώθηση της συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή όπως τα ΚΕΔΔΥ και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Ενώ στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενεργειών για την ομαλή μετάβαση των μαθητών με ΕΕΑ/αναπηρίες, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, προέκυψε ένας μέσος όρος 3,9286, που αντιστοιχεί στο «συχνά».

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στη δημιουργία, από μέρος των διευθυντών/ηγετών, και στη διατήρηση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η τιμή του μέσου όρου (4,2283) είναι αρκετά υψηλή, οπότε το τεστ έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα αν οι ηγέτες/διευθυντές δημιουργούν και διατηρούν ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών.

Η δημιουργία και η διατήρηση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών αποτελεί βασικό μέλημα των ηγετών/διευθυντών, των εκπαιδευτικών και του προσωπικού υποστήριξης. Οι

εκπαιδευτικοί που έχουν πρόσβαση σε διάφορους πόρους και υλικά είναι πιο πιθανό να τροποποιήσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας για να ικανοποιήσουν τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών. Οι ηγέτες/διευθυντές, επίσης, βοηθούν στην οργάνωση και διαρρύθμιση του χώρου και των υλικών που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία ή την τροποποίηση αυτής (Bickel & Bickel, 1986; Pugach & Johnson, 1988). Η κοινή ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι ηγέτες/διευθυντές παρέχουν συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στις προσπάθειες συμπερίληψης, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν παρεμβάσεις στην τάξη (Burrello, Schrup, & Barnett, 1988 ; Davis, 1989;Wesson, 1991).

Οι ερευνητικές προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο για τη στατιστική ανάλυση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν οι εξής: 6,8,9,10,11,13,14,15,20,21,22. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό 82,8%, ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ, «σχεδόν πάντα», γεγονός που υποδηλώνει ότι η στάση των διευθυντών είναι θετική και ενισχυτική. Ένα μεγάλο ποσοστό απαντήσεων, 61,6%, 60,6% και 61,3% στο «σχεδόν πάντα» παρατηρείται αντίστοιχα στις πρακτικές που έχουν σχέση με την ενθάρρυνση στη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας, με την παροχή συνεχούς υποστήριξης και βοήθειας για την εφαρμογή της συμπερίληψης και της παρακολούθησης και ενημέρωσης για την πρόοδο των μαθητών με εεα.

Αντίθετα το χαμηλότερο ποσοστό απαντήσεων, 19,2 % στο «σχεδόν πάντα», ενώ παρατηρούμε ένα ποσοστό 41,4% στο «συχνά», προκύπτει στην αξιολόγηση του υπάρχοντος συστήματος διαχείρισης συμπεριφοράς και στην πραγματοποίηση αλλαγών με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης χαμηλό ποσοστό απαντήσεων, 22,2%, παρατηρούμε στο «σχεδόν πάντα» και μία ισομερή κατανομή απαντήσεων στο «συχνά», 38,4% και το «μερικές φορές», όσον αφορά τη συμμετοχή των διευθυντών στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στη συνεργασία μεταξύ των διευθυντών/ηγετών και των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης, και στην ενθάρρυνσή τους, από μέρος των ηγετών/διευθυντών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η τιμή του μέσου όρου (4,3817), τείνει στο «σχεδόν πάντα», είναι, δηλαδή, αρκετά υψηλή οπότε το τεστ

έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα αν οι ηγέτες/διευθυντές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση, επίλυση προβλημάτων, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τους παρέχουν κίνητρα για αυτό.

Οι ηγέτες/διευθυντές ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τους παρέχουν κίνητρα για αυτό. Μια μεγάλη ευθύνη των ηγετών είναι η συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η οποία ενισχύει τη δέσμευση μεταξύ τους και μειώνει την επαγγελματική κόπωση. Μια άλλη σημαντική διάσταση της υποστήριξης είναι οι κοινές αποφάσεις στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων των μαθητών με ΕΕΑ, η οποία παρέχει στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση της ιδιοκτησίας των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν (Glatthorn, 1990; Jenkins, Pious, & Jewell, 1990; Schetz & Billingsley, 1992; Billingsley & Cross, 1992). Οι ηγέτες/διευθυντές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση, επίλυσης προβλημάτων και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης σε μικρές ομάδες δίνοντας τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών. Η συνεχιζόμενη ανάπτυξη του προσωπικού απαιτεί επίσης, συνεχή έλεγχο και εποπτεία, ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή και τελειοποίηση εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Οι ερευνητικές προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για τη στατιστική ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν οι εξής: 16,19,23,24,25,26,27,28,29,31,32 (Παράρτημα 1). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, ένα μεγάλο ποσοστό απαντήσεων των συμμετεχόντων διευθυντών βρίσκεται στο 84,8%, 85,7% και 82,8%, στο «σχεδόν πάντα» της πενταβάθμιας κλίμακας Likert, δηλαδή χρησιμοποιεί τις αντίστοιχες πρακτικές όπως παροχή συνεχούς υποστήριξης και βοήθειας στους νέους εκπαιδευτικούς, αναγνώριση και επιβράβευση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού), ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα το μικρότερο ποσοστό απαντήσεων 24,7%, 34,7%, 35,4% στο «σχεδόν πάντα», παρατηρούμε ότι χρησιμοποιεί τις αντίστοιχες πρακτικές, όπως ο προγραμματισμός επιμορφωτικών συναντήσεων ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, προγραμματισμός συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και υποστήριξη των διδασκόντων

στην ερμηνεία και στη χρήση δεδομένων αξιολόγηση που προκύπτουν από την αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος σπουδών (αξιολόγηση με βάση το πρόγραμμα σπουδών).

Στον συγκεντρωτικό πίνακα (Παράρτημα 3) και στο συγκεντρωτικό Διάγραμμα 8, μπορούμε να παρατηρήσουμε τη μεγαλύτερη μέση τιμή και τη μικρότερη μέση τιμή, όλων των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες διευθυντές στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι συχνότητας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων εντοπίστηκαν στις προτάσεις «προωθώ τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα)», «αναγνωρίζω και επιβραβεύω τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού)» και «παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς» με τιμές μέσων όρων 4.8485, 4.8367 και 4.8182 αντίστοιχα.

Αντίθετα, οι μικρότεροι μέσοι όροι συχνότητας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, εντοπίστηκαν στις προτάσεις «αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα», «συμμετέχω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων» και «συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ» με τιμές μέσων όρων 3.6667, 3.7374 και 3.7980 αντίστοιχα.

Για την καλύτερη διερεύνηση των αποτελεσμάτων έγινε συγκριτική στατιστική ανάλυση, όσον αφορά τις απαντήσεις που παρουσίασαν τους μικρότερους μέσους όρους συχνότητας, των συμμετεχόντων διευθυντών, με το φύλο και την ηλικία του δείγματος, έτσι ώστε να διερευνηθεί αν οι παραπάνω παράγοντες, φύλο και ηλικία, επηρεάζουν τις απαντήσεις των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών δήλωσαν ότι σχεδόν πάντα συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ, ενώ αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών δήλωσε ότι συμμετέχει συχνά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών δήλωσαν ότι είτε συχνά είτε σχεδόν πάντα ενθαρρύνει τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας, όπως επίσης και το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών, μόνο που στις γυναίκες το 12,5% δήλωσαν ότι

ενθαρρύνουν μερικές φορές. Όσο μικρότερη είναι η ηλικία του ερωτηθέντος, τόσο πιο συχνά αξιολογεί το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιεί αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα.

6.3. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων και συζήτηση

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που καλούνταν η παρούσα εργασία ν' απαντήσει αναφέρονταν στη δημιουργία, από μέρους των ηγετών/διευθυντών, των απαραίτητων συνθηκών στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ, με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων). Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα η τιμή του μέσου όρου (4,3320), με ελάχιστη τιμή 2,8 και μέγιστη 5, όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση, είναι αρκετά υψηλή, αποτέλεσμα που καταδεικνύει ότι οι διευθυντές/ηγέτες εφαρμόζουν τις συγκεκριμένες πρακτικές στην καθημερινότητα του σχολείου, έτσι ώστε να εφαρμοστεί η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ/αναπηρία.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το όραμα ενός διευθυντή μπορεί να εντοπίσει και να χαράξει μια πορεία προς ένα νέο μέλλον, μια νέα στρατηγική διάσταση της ηγεσίας, μπορεί να τον βοηθήσει να γίνει πιο αποτελεσματικός στην επίλυση προβλημάτων και μπορεί να προσδιορίσει τα κρίσιμα μονοπάτια που οδηγούν στην αλλαγή και στη μάθηση. Η έννοια του κοινού οράματος περιλαμβάνει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών μέσω των γενικών και εξειδικευμένων ρόλων τους, τους σχολικούς ηγέτες, τους γονείς και τους μαθητές. Περιλαμβάνει, επίσης, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για όλους τους μαθητές, στα οποία θα πρέπει να διατυπώνονται με ακρίβεια και σαφήνεια η φιλοσοφία, οι στόχοι, τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι επιλογές του προγράμματος σπουδών και οι οδηγίες διδασκαλίας. Οι ρητά καθορισμένοι στόχοι συμβάλλουν στη διατήρηση της δέσμευσης και παρέχουν βοήθεια σε όσους είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων και των υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρίες/ΕΕΑ (Fullan, 2005; Rosenholtz, 1989).

«Το όραμα είναι η νοητή εικόνα που προσπαθεί ένας διευθυντής να οικοδομήσει για ένα ρεαλιστικό, αξιόπιστο και ελκυστικό μέλλον της σχολικής κοινότητας και για την υλοποίησή του είναι απαραίτητη η έκφραση αυτού με απλούς όρους, ώστε να είναι σε θέση να αποτελέσει σημείο αναφοράς για όλους τους εμπλεκόμενους. Το όραμα δίνει σε όλους όσους συνδέονται με το σχολείο, λόγο για να θέλουν να κάνουν πράγματα καλά και να αισθάνονται πραγματική υπερηφάνεια για τα επιτεύγματά τους».(Holmes, 1993, σελ. 16). Οι ηγέτες συνδέουν το όραμα με τα καθημερινά τους

καθήκοντα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην ηγεσία του σχολείου, αφού αυτό αποτελεί την αφετηρία για ένα επιτυχημένο σχολείο και μια αποτελεσματική ηγεσία.

Οι Mayronwetz και Weinstein (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το όραμα ήταν σημαντικό για την επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής. Διαπίστωσαν ότι η επίδοση των ατόμων σε διαφορετικούς ηγετικούς οργανωτικούς ρόλους για μια πετυχημένη αλλαγή ήταν αποτέλεσμα ενός οράματος. Το όραμα αποτελεί σημαντικό μέρος της δημιουργίας μιας επιτυχημένης αλλαγής. Για να πετύχει, όμως, την αλλαγή αυτή, ο διευθυντής, πρέπει να είναι σε θέση να μοιραστεί το όραμα που έχει για το σχολείο (McKinsey and Co, 2010). Ο Evans (2000) υποστήριξε ότι οποιαδήποτε επιτυχημένη αναδιάρθρωση του σχολείου είναι αξιόλογη εφόσον αυτή αναπτύσσεται μέσω των επιτευγμάτων και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και ότι οι ηγέτες που επιδιώκουν να προωθήσουν την αλλαγή, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως αξιόπιστοι παράγοντες αλλαγής. Οι διευθυντές των οποίων οι προσωπικές αξίες και οι φιλοδοξίες για τα σχολεία τους αντικατοπτρίζονται στην καθημερινή συμπεριφορά τους είναι αξιόπιστοι και εμπνέουν εμπιστοσύνη.

Ομοίως, οι Gillespie και Mann (2004) κατέδειξαν ότι η εμπιστοσύνη είναι θεμελιώδης παράγοντας για την οικοδόμηση ενός οράματος και διερεύνησαν συγκεκριμένες στρατηγικές ηγεσίας για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ηγετών. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένα συμβουλευτικό στυλ ηγεσίας στη λήψη αποφάσεων, στην επικοινωνία και στο σχεδιασμό ενός συλλογικού οράματος, που μπορεί να θεωρηθεί ως βάση για μια σειρά ηγετικών πρακτικών που εμπνέουν την εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας. (Gillespie and Mann, 2004: 602). Ο Caldwell (1998, σελ. 372) αναφερόμενος στην έρευνα που διεξήχθη από τους Hill & Rowe το 1996, υποστήριξε ότι το όραμα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στη βελτίωση του σχολείου. Οι διευθυντές έχουν έναν κεντρικό, αν και έμμεσο ρόλο, ο οποίος συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών βελτίωσης και συμπεριλαμβάνει την καθοδήγηση όλων των εμπλεκόμενων, την ανάπτυξη δεσμεύσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων.

Το προσωπικό όραμα αναφέρεται στις αξίες που βασίζονται στην άποψη ενός ηγέτη για την εκπαίδευση και επιτρέπει σε κάποιον να βλέπει πτυχές της σχολικής ζωής που διαφορετικά μπορεί να είναι ασαφείς. Η θεμελίωση του οράματος είναι ηθική και πνευματική, εφόσον η ίδια η εκπαίδευση είναι ηθική. Η δύναμη ενός προσωπικού

οράματος έγκειται τόσο στην επίδρασή του στη συμπεριφορά του ατόμου όσο και στις δυνατότητές του να ενεργοποιήσει όλους τους εμπλεκόμενους. Ένα σαφώς διαμορφωμένο προσωπικό όραμα διαμορφώνει τις ενέργειες ενός ηγέτη και υπενθυμίζει σ' όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Επιπρόσθετα, όταν ένα προσωπικό όραμα είναι κοινό και μοιράζεται με άλλους, τότε αυτό μπορεί να καταστεί καταλύτης μετασχηματισμού (Hallinger, 1996; Sergiovanni, 1992).

Οι συντονισμένες προσπάθειες των ηγετών με τη σχολική κοινότητα είναι απαραίτητες προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις με έναν ρεαλιστικό τρόπο για τους μαθητές με αναπηρίες/ΕΕΑ, ακόμη και ελλείπει θετικών πολιτικών ή δυνατοτήτων. Το ζήτημα όμως είναι ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ παραμένει περιθωριοποιημένο στις κοινότητές μας. Μόνο αν οι ηγέτες/διευθυντές έχουν την αίσθηση ότι η κοινωνική συμπερίληψη αναφέρεται σε κάτι περισσότερο από την παρουσία των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ στη σχολική κοινότητα, τότε υπάρχουν ελπίδες για την αλλαγή. Αυτό απαιτεί βαθιά γνώση των όρων «κοινωνικός αποκλεισμός» και «κοινωνική συμπερίληψη».

Αυτή η γνώση είναι μια πρόκληση για τη δημιουργία και εφαρμογή ενός οράματος. Ο Kendrick, το 2002 υποστήριξε ότι ο προσανατολισμός στις ικανότητες και στις δυνατότητες των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ, απαιτεί τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης την οποία μπορεί ο διευθυντής να χρησιμοποιήσει ως φίλτρο για όλες τις αποφάσεις που επηρεάζουν τα ευάλωτα άτομα. Είναι καθήκον των ηγετών να αφυπνίσουν την αίσθηση της δυνατότητας στους γύρω τους και να βοηθήσουν να μετατοπιστεί η νοοτροπία από τις χαμηλές προσδοκίες και την εξάρτηση. Ο Gallagher (2001), επίσης, υποστηρίζει ότι η κοινωνική συμπερίληψη θεωρείται ηθικό ζήτημα και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ενέργειες προς την κοινωνική συμπερίληψη θα πρέπει να ξεκινούν με «έναν αγώνα συνείδησης» για το είδος του κόσμου που θέλουμε να δημιουργήσουμε (Gallagher, 2001,σελ. 651).

Παρόμοιο εύρημα με την παρούσα ερευνητική εργασία έχουμε και στην ερευνητική μελέτη των Vorapanya, S. and Dunlap, D. (2014). Στην ποιοτική ερευνητική μελέτη που είχαν εκπονήσει συμμετείχαν οχτώ διευθυντές σχολείων της Ταϊλάνδης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι ηγέτες των σχολείων εξέφρασαν την άποψη ότι η γνώση σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ/αναπηρίες και το όραμα θα μπορούσε να βελτιώσει τη σχολική καθημερινότητα των μαθητών με αναπηρίες και πως τα θεωρούν σημαντικά χαρακτηριστικά για τους ηγέτες των σχολείων.

Στην έρευνα του Osiname, A. (2018), έχουμε, επίσης, παρόμοια αποτελέσματα. Στην ποιοτική έρευνα πήραν μέρος πέντε διευθυντές δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές ανέπτυξαν με επιτυχία ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές με ΕΕΑ/αναπηρίες, ως αποτέλεσμα της γνώσης που αποκτήθηκε μέσω των σχέσεων που δημιούργησαν με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τη σχολική κοινότητα. Οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις με όλους στο σχολείο, η προσοχή τους στις ανησυχίες των μαθητών και οι ανοιχτοί τους ορίζοντες προωθούσαν μια συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα. Οι διευθυντές ήταν, επίσης, ζωτικής σημασίας για την προώθηση και τη διατήρηση θετικών οραμάτων για τα σχολεία τους. Χρησιμοποίησαν την ηγεσία, την καθοδήγηση και τη λήψη αποφάσεων με βάση την εξυπηρέτηση και την υποστήριξη όλων και τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας έτσι ώστε αυτή να είναι ασφαλής από τις διακρίσεις. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι τους με τη συνεργασία και την επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για τη δημιουργία του κατάλληλου οράματος για τα σχολεία τους. Προωθούσαν ένα όραμα βασισμένο στη συνεργασία που αγκάλιαζε τις αξίες και τις πεποιθήσεις όλων των ατόμων. Σε μία άλλη έρευνα οι Jones, P., Forlin, C.& Gillies, A. (2013), κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα, βασιζόμενοι στις πρακτικές που χρησιμοποιούσαν δύο διευθυντές σχολείων Φλόριντα των ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ηγεσία των σχολείων έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει στην καθημερινότητα ένα πλαίσιο για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος και της από κοινού λήψης αποφάσεων.

Επίσης οι Thompson, A. & Timmons, V. (2017), κατέδειξαν στα αποτελέσματα μιας ερευνητικής μελέτης που έγινε στον Καναδά, ότι είναι σημαντικό η δημιουργία από μέρους της ηγεσίας ενός οράματος, το οποίο θα είναι κοινό για όλη τη σχολική κοινότητα. Τέλος, σε έρευνα που έλαβε χώρα από τον Poon-McBrayer, K.(2017) στο Χονγκ Κονγκ, διαπιστώθηκε ότι η οικοδόμηση του κοινού οράματος από την ηγεσία αποτέλεσε τη βάση για την άρση των εμποδίων στην εφαρμογή της συμπερίληψης σε μαθητές με ΕΕΑ/αναπηρίες. Η ερευνητική μελέτη συνέβαλε, επίσης, στην αλλαγή των θεωριών της ηγεσίας, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη να συμπεριληφθούν κοινωνικοπολιτικά πλαίσια στην εξέταση των αποφάσεων ηγεσίας προς τις σχολικές μεταρρυθμίσεις. Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξαν και οι έρευνες των Murray-Harvey, (2010) και Noble & McGrath, (2012).

Μπορούμε, λοιπόν, να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι ηγέτες/διευθυντές των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, πιθανόν να έχουν σαφές όραμα για την ανάπτυξη και βελτίωση των σχολικών μονάδων

που διευθύνουν, έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί και να λειτουργήσει η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ. Επίσης, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η διατύπωση και κοινοποίηση του οράματός τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, πιθανά να λειτουργεί ως ένα επιτυχημένο μέσο επίδρασης στο προσωπικό του σχολείου, μέσω της οικοδόμησης μιας συναίνεσης γύρω από το πρόγραμμα του σχολείου και τους στόχους βελτίωσης, η οποία είναι επικεντρωμένη στις βασικές δραστηριότητες κάθε σχολείου, βελτιώνοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση όλων των μαθητών και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή των γονέων και τη συνεργασία με υποστηρικτικές υπηρεσίες για τους μαθητές με αναπηρία/ΕΕΑ.

Ο ρόλος των σχολείων στη σύγχρονη κοινωνία έχει τροποποιηθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι περίπου ετών. Μια από τις τροποποιήσεις αυτές ήταν και η συμμετοχή των γονέων στην επίσημη εκπαίδευση και ο ρόλος αυτής της συμμετοχής στη λειτουργία του σχολείου. Ο μεγάλος αριθμός ερευνητικών μελετών που υποστηρίζουν τα οφέλη της συμμετοχής των γονέων στα σχολεία, ήταν ο λόγος που οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική έλαβαν χώρα σ' ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης και υποστήριξης των σχολείων στην προώθηση της συμμετοχής των γονέων (Auerbach, 2009).

Έτσι, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που καλούνταν αυτή η εργασία να απαντήσει ήταν η προώθηση, η ενθάρρυνση και η διευκόλυνση από τους ηγέτες/διευθυντές της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και με φορείς παροχής υπηρεσιών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η τιμή του μέσου όρου (4,3367) είναι υψηλή, συνεπώς οι διευθυντές-ηγέτες των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης στην καθημερινότητα πιθανό να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ/αναπηρίες, με τις αρμόδιες υπηρεσίες σε θέματα ειδικής αγωγής και με φορείς παροχής υπηρεσιών.

Η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή στο σχολείο καθορίζει και τις συμπεριφορές των γονέων προς αυτό. Ειδικότερα ως προς το σχολείο οι γονείς των μαθητών παρακολουθούν τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και παίρνουν μέρος στις δραστηριότητες του σχολείου και ως προς τις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι, όπως βοήθεια στις σχολικές εργασίες. Το πρώτο μοντέλο σχέσης σχολείου-οικογένειας είναι αυτό που πρότεινε ο Fullan (1982), και θεωρείται η πιο πρώιμη μοντελοποίηση, η οποία διακρίνει τέσσερις τύπους συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία: την εκπαιδευτική βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στο

σπίτι, τη συμμετοχή στη διδασκαλία στο σχολείο, την εθελοντική εργασία στο σχολείο και την ενεργό συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου. Ακολούθησε το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1989) το οποίο έχει τις βάσεις στη συστημική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, το άτομο συμμετέχει σε πέντε διαφορετικά συστήματα: Τα μικροσυστήματα, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και η γειτονιά, το μεσοσύστημα, όπως η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους γονείς, το εξωσύστημα όπως οι κρατικοί και επαγγελματικοί φορείς, η τεχνολογία, τα Μ.Μ.Ε. και οι κοινωνικές οργανώσεις, το χρονοσύστημα όπως ο χρόνος θανάτου των γονέων και το μακροσύστημα όπως το πολιτικό σύστημα, η νομοθεσία, οι κοινωνικές αξίες και η οικονομική πολιτική της χώρας.

Το μοντέλο της Tomlinson (1991), διακρίνει τέσσερις τρόπους επικοινωνίας των γονιών με το σχολείο την ανταλλαγή πληροφοριών μέσω σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων, την προσωπική εμπλοκή των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα στο σχολείο ή στο σπίτι, την άτυπη εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες του συλλόγου γονέων, χωρίς τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και την τυπική συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου ως μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων. Ενώ το μοντέλο που πρότεινε η Epstein (1992), διευρύνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της σχολικής κοινότητας. Έτσι σύμφωνα με αυτό το μοντέλο επιδιώκεται η αποτελεσματική και αμφίδρομη επικοινωνία του σχολείου και της οικογένειας για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο του μαθητή. Αυτή η επικοινωνία του σχολείου μπορεί να γίνει με το γονέα, χωρίς αυτός να είναι υποχρεωμένος να προσέλθει στο σχολείο. Βασικός παράγοντας στη σχέση σχολείου-οικογένειας θεωρείται και ο εθελοντισμός, ο οποίος στηρίζεται στην εκούσια προσφορά εργασίας και συμμετοχής από τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας. Το σχολείο βοηθάει την οικογένεια να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τη μάθηση του παιδιού στο σπίτι. Το μοντέλο περιγράφει έξι διαφορετικούς τύπους συμμετοχής των γονέων στο σχολείο: δραστηριότητες των γονέων με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών για το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών, συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και εθελοντική προσφορά προς το σχολείο, εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και γενικότερα στη μάθηση στο σπίτι, εμπλοκή των γονέων στα συμβούλια λήψης αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου και εμπλοκή των γονέων στην αναζήτηση πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες με στόχο τη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης.

Τέλος στο μοντέλο των Martin, Ranson και Tall (1997) προτείνεται ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των σχέσεων ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο: το στάδιο της «εξάρτησης» κατά το οποίο οι γονείς είναι παθητικοί και δείχνουν μία ευλάβεια απέναντι στο σχολείο και την επιστημοσύνη των εκπαιδευτικών, το στάδιο της «συνδρομής» στο οποίο οι γνώμες των γονέων είναι ευπρόσδεκτες στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, το στάδιο της «αλληλεπίδρασης» όπου οι γονείς θεωρούνται συνεκπαιδευτές των παιδιών, αφού το σχολείο ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των γονέων στη σχολική πρακτική και το στάδιο της «συνεργασίας-συνεταιρισμού» όταν γονείς και εκπαιδευτικοί είναι αμοιβαία υπεύθυνοι σε θέματα διοίκησης και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.

Η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι συνήθως «ομαλή» όταν ένα παιδί προχωρά στο σχολείο χωρίς προβλήματα και «δυσλειτουργική», όταν ένα παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο, καθώς συνήθως οι γονείς τείνουν να ενοχοποιούν τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, ενώ οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ενοχοποιούν τους γονείς και το οικογενειακό πλαίσιο. Όμως η οικογένεια και το σχολείο οφείλουν να αλληλοϋποστηρίζονται και να ενώνουν τις δυνάμεις τους με στόχο την αντιμετώπιση του προβλήματος (Dowling & Osborne, 2001). Οι προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την αποτελεσματική συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι η αναγνώριση της σπουδαιότητας της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, στην ανάπτυξη και την πρόοδο των μαθητών, ο αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη κατά την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η συστηματική, συχνή και διπλής κατεύθυνσης επικοινωνία. Στην Ελλάδα η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο πραγματοποιείται κυρίως όταν παραδίδονται οι έλεγχοι των μαθητών, στις εορταστικές εκδηλώσεις, όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών μετά από ειδική πρόσκληση του σχολείου, κατά την ενημερωτική συνάντηση στην αρχή του σχολικού έτους και κατά την επίσκεψη ενός γονέα.

Βασικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, όπως πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν, είναι η ηγεσία του σχολείου (Bouffard & Stephen, 2007; Ho, 2009). Ο κρίσιμος ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς, αποδίδεται στη θετική στάση των διευθυντών και η φύση αυτής σχετίζεται με την ηγεσία που περιγράφεται ως «καθοδηγητική». Η ηγεσία απαιτεί ένα σύνολο ιδιαίτερων δεξιοτήτων από μέρους των διευθυντών, όπως η καλή γνώση των διδακτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να καθοδηγούνται ενεργά οι

εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή τους, μέσω της ορθής κρίσης, της ποιότητας της διδασκαλίας και τη δημιουργία μιας ηγετικής ομάδας με κοινή αποστολή (Bredeson, 1985).

Ο Fullan (2002, σελ. 1-3) υποστηρίζει ότι πρέπει να έχει «ο ηγέτης μια κουλτούρα αλλαγής, ώστε να διασφαλιστεί, όχι μόνο η επιτυχία των σχολείων από την άποψη των υψηλών μαθησιακών επιδόσεων αλλά και της επίλυσης των προβλημάτων. Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στο σύνολο και να μπορεί να μεταμορφώσει τη σχολική μονάδα μέσω των ανθρώπων και των ομάδων». Εκτιμάται ότι είναι αδύνατο ένας διευθυντής να καλύψει όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου, και ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να διανείμει την ηγεσία σε ανθρώπους μέσα από ρουτίνες και εργαλεία. Η κατανομή της ηγεσίας απαιτεί υψηλό επίπεδο συμμετοχής από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και από τους γονείς όλων των μαθητών, με αποτέλεσμα την οικοδόμηση της άμεσης επικοινωνίας και της ενθάρρυνσης (Sherer, 2008). Ο Mapp, (2003) διερεύνησε τις απόψεις των γονέων για την ηγεσία και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να υποστηρίξει τη συμμετοχή τους στο σχολείο και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχολική κοινότητα πρέπει να υποδεχτεί τους γονείς στο σχολείο και η συμμετοχή τους πρέπει να θεωρείται ως ένα πολύτιμο περιουσιακό στοιχείο, και ότι το σχολείο πρέπει να συνδεθεί με τους γονείς μέσω της προτεραιότητας που δίνει στους μαθητές και στη μάθησή τους.

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι σχολικές κοινότητες πρέπει να οικοδομήσουν την ικανότητα συμμετοχής των γονέων επικεντρώνοντας την προσοχή τους στην ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων και γνώσεων, καθώς και της αυτοεκτίμησης αυτών. Οι Warren et al., 2009 κατέδειξαν ότι η ενδυνάμωση των γονέων μέσω μαθημάτων και εργαστηρίων που παρέχονται από το σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η συμμετοχή αυτών στις σχολικές δραστηριότητες όχι μόνο βελτιώνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, αλλά και επιτρέπει στους γονείς να συναντώνται, να συνεργάζονται, να αισθάνονται ενδυναμωμένοι και να αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες.

Η εξέλιξη των υπηρεσιών, των συστημάτων και του ρόλου των εργαζομένων στον τομέα των υπηρεσιών πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στην κάλυψη των αναγκών, αλλά και στην παροχή υποστήριξης για να μπορούν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην κοινότητα. Ο Lee (2007) υποστήριξε ότι οι εξωσχολικές υπηρεσίες που ασχολούνται με τους μαθητές με αναπηρία/ΕΕΑ, εκτός των άλλων ενημερώνουν την κοινότητα σχετικά με την αξία των ατόμων με αναπηρίες/ΕΕΑ. Η αποκλειστική

επαγγελματική φροντίδα των εξειδικευμένων υπηρεσιών υποδηλώνει ότι λειτουργούν σαν φύλακες λόγω του φόβου της κοινότητας στα άτομα με αναπηρίες/ΕΕΑ. Η πρόκληση για τους διευθυντές/ ηγέτες είναι να δημιουργήσουν υποστηρικτικές ρυθμίσεις ενάντια στις προκαταλήψεις των χαμηλών προσδοκιών για τους μαθητές με αναπηρίες/ΕΕΑ, με στόχο την προβολή της δυνατότητας και της συμβολής των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ στη ζωή της κοινότητας. Αυτή είναι η αλλαγή στάσης σε επίπεδο βάσης.

Μία άλλη πρόκληση για τη σχολική ηγεσία είναι να ενστερνιστεί τις θεωρίες και τις προσεγγίσεις που θα βοηθήσουν το έργο της κοινωνικής συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ. Η δύναμη που απορρέει από τη στήριξη των ανθρώπων σε αξιόλογους ρόλους είναι ότι αυτή η δυναμική όχι μόνο επιτρέπει στους ανθρώπους να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν, με αυξημένες ευκαιρίες για σχέσεις, αλλά και να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται ένα άτομο με αναπηρία/ΕΕΑ. Έτσι, η πρόκληση αυτή αφορά την αλλαγή, τον μετασχηματισμό, την εξέλιξη και την καινοτομία.

Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας έρχεται σε συμφωνία με την ποιοτική έρευνα των Zaretsky, L., Moreau, L., Faircloth, S. (2008), που έγινε στο Οντάριο των ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εντόπισαν βασικά ζητήματα, μεταξύ των οποίων ήταν και η ενίσχυση των δεσμών των γονέων - κοινοτήτων με τα σχολεία, η ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και η προώθηση της ιδέας της σχολικής κοινότητας. Άλλη μία ποιοτική έρευνα έρχεται σε συμφωνία με το αποτέλεσμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας αυτή των Kozleski, E., Satter, A., Francis, G. and Haines, S. (2015), που έγινε σε έξι σχολεία των ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των οικογενειών τους είναι πολύ σημαντικές για την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών με εσα/αναπηρίες που φοιτούν στις σχολικές μονάδες. Σημαντικές είναι επίσης και άλλες παράμετροι όπως η δικτύωση, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η στρατηγική χρήση του χρόνου και του χώρου και η σύνδεση των σχολείων με τις κοινότητές τους. Επιπλέον, τα δεδομένα της έρευνας τόνισαν τη σημασία της συνεργασίας των σχολείων με τις κοντινές κοινότητες. Επιπλέον, η ενθουσιώδης στήριξη και η επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών τονίστηκε ιδιαίτερα.

Άλλες έρευνες, όπως αυτή του Ainscow (2005), που υπογράμμισε τη συμβολή των γονέων ως μέσο υποστήριξης και πρότεινε, επίσης, ότι μια σχολική κοινότητα που

θα περιλαμβάνει όλους τους μαθητές θα μπορούσε να δημιουργήσει θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις, ιδιαίτερα αν εξασφάλιζε τη συμμετοχή των γονέων. Η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να οδηγήσει στην επίλυση συλλογικών προβλημάτων. Αυτή η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες αποτελεί θετικό παράγοντα για την εκπαιδευτική επιτυχία σύμφωνα και με τις έρευνες των Lim & Renshaw, (2001); Blair, 2004; Hamilton, (2004) και συνιστά ένα κοινωνικό κεφάλαιο που διευκολύνει την επίτευξη στόχων που σχετίζονται με τη μεταρρύθμιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι οι ηγέτες/διευθυντές ενθαρρύνουν, προωθούν και διευκολύνουν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/εεα, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, παρέχουν ευκαιρίες για την ενεργή συμμετοχή των γονέων και των οικογενειών στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες, διευκολύνουν τον συντονισμό μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου, σχεδιάζουν και υλοποιούν ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και τέλος προωθούν τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των υπηρεσιών που ασχολούνται σχετικές με την ειδική αγωγή (ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα).

Ο Goodwin (2010) υποστήριξε ότι υπάρχουν τρεις παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές που δεν είναι μόνο διαφορετικοί πολιτισμικά και μαθησιακά, αλλά έχουν ο καθένας ξεχωριστά μοναδικές ανάγκες. Οι κύριοι παράγοντες της επιτυχούς διδασκαλίας και μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί και το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος σπουδών προϋποθέτει ότι όλες οι δραστηριότητες και οι πόροι στα σχολεία πρέπει να βελτιστοποιηθούν ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης (Omar et al., 2011; Grigsby et al., 2010).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, λοιπόν, που καλούνταν αυτή η εργασία ν' απαντήσει ήταν η δημιουργία και η διατήρηση, από τους διευθυντές, ενός σχολικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών. Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση η τιμή του μέσου όρου (4,2283) είναι αρκετά υψηλή, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι διευθυντές-ηγέτες πιθανόν να παρακολουθούν και να ενημερώνονται για την πρόοδο των μαθητών με εεα, να συμμετέχουν στην

αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων και γενικά να δημιουργούν ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών.

Σημαντικός παράγοντας στην πετυχημένη διδασκαλία είναι και η αποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών. Η ηγεσία του σχολείου σ' ένα τέτοιο πλαίσιο δεν μπορεί να επικεντρώνεται σε διοικητικά καθήκοντα αλλά να δίνει βαρύτητα στο πρόγραμμα σπουδών και στην εκπαίδευση. Ο Hellinger (2005) κατέδειξε ότι τα διοικητικά καθήκοντα ενός διευθυντή θα πρέπει να είναι σε ισορροπία με τα εκπαιδευτικά, έτσι ώστε να διασφαλιστεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Ο σχολικός ηγέτης καθορίζει σαφείς στόχους, προχωρά στην κατανομή των πόρων στη διδασκαλία, τη διαχείριση του προγράμματος σπουδών, την παρακολούθηση των σχεδίων μαθημάτων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Lashway, 2002).

Η διαχείριση του προγράμματος σπουδών περιλαμβάνει ειδικές τροποποιήσεις που μπορεί να είναι το ίδιο το πρόγραμμα όταν δεν είναι απαραίτητη η τροποποίηση, η υποστήριξη ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή είτε από τους συνομηλίκους είτε τους ενήλικες, οι υλικές προσαρμογές, όπως η αλλαγή ή η αντικατάσταση εκπαιδευτικών υλικών, η εφαρμογή κοινής δραστηριότητας, αλλά με διαφορετικές προσδοκίες για μάθηση, και η βαρύτητα στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Είναι σαφές ότι όσο πιο διαδραστικές, διαφοροποιημένες και πρακτικές είναι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τόσο λιγότερο πιθανό θα είναι ότι θα χρειαστούν οποιεσδήποτε σημαντικές τροποποιήσεις. Είναι σημαντικό η τροποποίηση και προσαρμογή του προγράμματος σπουδών να μη θεωρείται ότι αλλάζει μόνο το επίπεδο δεξιοτήτων του υλικού που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά να έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των μαθητών.

Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνο και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών όπως αυτή των Grosenick, George, & George (1988), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές κατευθύνουν και συντονίζουν όλους τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, θεωρούν σημαντική την ενημέρωση του προσωπικού του σχολείου σχετικά με τις υποχρεώσεις τους έναντι των μαθητών και τέλος διευκολύνουν τη σύνταξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και την αξιολόγηση αυτών με συστηματικό τρόπο. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Kauffman, et all. (1985). Οι Maher & Bennett (1984); Morris & Fitz-Gibbon (1978) κατέδειξαν ότι οι διευθυντές

των σχολικών μονάδων παρέχουν τη βάση για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων.

Σύμφωνα, επίσης, με τ' αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, οι μικρότεροι μέσοι όροι συχνότητας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων διευθυντών σημειώθηκαν στις παρακάτω ερευνητικές προτάσεις: «αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα», «συμμετέχω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων» και «συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ».

Αυτό το αποτέλεσμα πιθανά να οφείλεται στη μη έγκαιρη και στην ελλιπή στελέχωση των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με εξειδικευμένο προσωπικό, στην ελλιπή χρηματοδότηση και στην παντελή έλλειψη διοικητικής υποστήριξης. Σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΕΕΑ /αναπηρία και στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος είναι και οι επαρκείς εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα ειδικής αγωγής. Όπως προκύπτει όμως από την παρούσα έρευνα μόνο το 19% επί του συνόλου των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις στην ειδική αγωγή.

Ένα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από τη συγκριτική στατιστική ανάλυση είναι η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών ως προς το φύλο. Πιο συγκεκριμένα: το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών δήλωσαν ότι σχεδόν πάντα συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με εεα, ενώ αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών δήλωσε ότι συμμετέχει συχνά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών δήλωσαν ότι είτε συχνά είτε σχεδόν πάντα ενθαρρύνει τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας, όπως επίσης και το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών, μόνο που στις γυναίκες ένα ποσοστό του 12,5% δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν μερικές φορές.

Οι Thomas και Nelson (2002), Hall και Smith (1999), Poppleton (2000), Carr (1985) και στην Ελλάδα οι Sarafidou & Nikolaidis (2009), διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικές στην αλλαγή που συμβαίνει στη σχολική μονάδα στην

οποία υπηρετούν. Ο Fletcher (1998, 1999), επίσης, διαπίστωσε ότι οι γυναίκες συχνά συμμετέχουν σε πρακτικές που περιλαμβάνουν την ενδυνάμωση του εαυτού τους μέσω των σχεσιακών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνουν, επίσης, και την ενδυνάμωση των «άλλων» μέσω της αμοιβαίας ενδυνάμωσης έτσι ώστε να πετύχουν όλοι και να συνεισφέρουν στις σχέσεις. Έτσι οι γυναίκες, κατά την άσκηση της ηγεσίας, μπορούν φυσικά να χρησιμοποιήσουν αυτές τις σχετικές δυνάμεις για να επιτρέψουν την ανάπτυξη της ηγεσίας και την υψηλή απόδοση (Buttner, 2002). Τα ευρήματα αυτά δεν αντιτίθεται στο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, με δεδομένο το γεγονός ότι οι γυναίκες συμμετέχουν στις αλλαγές, αλλά όχι τόσο συχνά όσο οι άνδρες.

Τέλος από τη συγκριτική στατιστική ανάλυση των επιμέρους ερωτήσεων, προέκυψε διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτηθέντων ως προς την ηλικία. Δηλαδή, όσο μικρότερη είναι η ηλικία του ερωτηθέντος, τόσο πιο συχνά αξιολογεί το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιεί αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με το αποτέλεσμα της ερευνητικής μελέτης του Hargreaves (2005), που διαπίστωσε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι ενθουσιώδεις και αισιόδοξα άτομα, οι οποίοι έχουν μάθει να προσαρμόζονται στο επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Εν κατακλείδι, σημαντικός είναι ο ρόλος των ηγετών στην ενθάρρυνση όλων των συμμετεχόντων στο εξατομικευμένο πρόγραμμα των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ και στην ενεργή συμμετοχή τους στη σύνταξη και στην εφαρμογή του. Το πρόγραμμα σπουδών και ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική διδασκαλία, γι' αυτό το λόγο είναι μεγάλη και η ευθύνη για την ηγεσία του σχολείου. Ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στο γενικό σχεδιασμό τις μαθησιακές αρχές για να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, ορισμένοι μαθητές έχουν ανάγκη από ακόμα πιο εξατομικευμένες τροποποιήσεις για να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται στα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Giangreco & Putnam, 1991).

Κατά την NAESP, 2001 οι σχολικοί ηγέτες έχουν έξι ρόλους: καθιστούν τη μάθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών ως προτεραιότητα, θέτουν υψηλές προσδοκίες για μαθησιακά αποτελέσματα, δημιουργούν κουλτούρα συνεχούς μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούν πολλαπλές πηγές δεδομένων για την πρόσβαση στη μάθηση, και ενεργοποιούν την υποστήριξη της κοινότητας για επιτυχία στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, σ' αυτό το πλαίσιο συνεδριάζουν σε τακτική βάση για να συζητήσουν το έργο τους, να συνεργαστούν για επίλυση προβλημάτων και

λειτουργούν ως δίκτυα κοινής και συμπληρωματικής εμπειρογνωμοσύνης και όχι σε ιεραρχίες ή σε απομόνωση. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών, μ' αυτό τον τρόπο δε συμβάλλει μόνο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά μπορεί επίσης να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των επιθυμητών εκπαιδευτικών στόχων και στη δημιουργία άριστης δικτύωσης με άλλους εκπαιδευτικούς και ειδικούς σε ορισμένους τομείς. Μελέτες κατέδειξαν ότι η ηγεσία βοηθά γενικά τους εκπαιδευτικούς να εκτελούν τα καθήκοντά τους και η ικανότητα των ηγετών να ενεργούν ως παράγοντας αλλαγής έχει βρεθεί αποτελεσματική (Omar et al., 2011; Austen, 2010).

Ο Fullan (2008) τόνισε ότι η μάθηση δεν είναι ούτε σχέδια σχολικής βελτίωσης ούτε ανάπτυξη ηγεσίας, αλλά μία δύναμη για την ανάγκη αντιμετώπισης των καθημερινών πολιτιστικών αλλαγών. Αυτό σημαίνει ότι τα ποσά που δαπανώνται για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα χαθούν, αν το σχολικό περιβάλλον δεν υποστηρίζει και δεν ενισχύσει τη μάθηση που αποκτήθηκε. Τόνισε ότι, σε μεγάλο βαθμό, μέσω της ανταλλαγής δραστηριοτήτων, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τους δασκάλους σε μαθήματα και εργαστήρια μπορούν να διαδοθούν για να ωφελήσουν άλλους εκπαιδευτικούς και σχολεία. Για να εξασφαλιστεί ότι οι κοινότητες μάθησης υπάρχουν και αναπτύσσονται στα σχολεία, καθίσταται σκόπιμη η οικοδόμηση στενών σχέσεων και συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα ενός σχολικού ηγέτη.

Ο Barth (1990) υποστήριξε ότι τις σχέσεις των σχολείων πρέπει να τις διακρίνει η συμπαράσταση και η συλλογικότητα, η φιλική ανθρώπινη σχέση που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζεται από την πίστη, την εμπιστοσύνη. Από την άλλη πλευρά, η συλλογικότητα αναφέρεται στην ύπαρξη υψηλών επιπέδων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ δασκάλων και διευθυντών και χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, κοινές αξίες εργασίας, συνεργασία για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Omar et al., 2011).

Τη συνεργασία μεταξύ των ηγετών/διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς και την ενθάρρυνση αυτών για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης διερεύνησε το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η τιμή του μέσου όρου (4,3817) είναι αρκετά υψηλή και επομένως οι διευθυντές-ηγέτες πιθανό να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχουν κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη έτσι ώστε να μπορούν ν' ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την ποιοτική έρευνα των Zaretsky, L., Moreau, L., Faircloth, S. (2008), που έγινε στο Οντάριο των ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές σχολικών μονάδων, υποστήριξαν αφενός τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση των επιδόσεών τους στη σχολική τάξη και αφετέρου η ποιοτική διδασκαλία να αποτελέσει την πρώτη προτεραιότητα του σχολείου. Οι διευθυντές παρείχαν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να ανταλλάξουν μεταξύ τους πληροφορίες και να συνεργαστούν για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Θεώρησαν τους εαυτούς τους ως διαχειριστές στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας με υψηλές προσδοκίες με επιτεύγματα για όλους τους μαθητές. Αυτές οι εξατομικευμένες αντιλήψεις των διευθυντών προσέφεραν μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των ευθυνών τους, καθώς δεσμεύονταν να προσφέρουν μια πιο ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη των βελτιωμένων αποτελεσμάτων για τους μαθητές με αναπηρίες. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές ενθαρρύνουν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την ομαδική μάθηση, την ευελιξία και τη συλλογική αυτοδιοίκηση (Belchetz, 2004). Ως εκ τούτου, τονίζουν την καινοτομία, τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη (Planche, 2004).

Οι Jones, P., Forlin, C.& Gillies, A. (2013), διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές των σχολείων όπου εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και ενθαρρύνουν την αλλαγή και την εξέλιξη ολόκληρου του συστήματος προς την κατεύθυνση μιας πιο βελτιωμένης συμμετοχικής ευκαιρίας για όλους. Η έρευνα των Αγγελίδη και Αβραμίδου (2011) έδειξε ότι ο ρόλος των ηγετών των σχολείων είναι σημαντικός για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους σε περιβάλλον άτυπης μάθησης και όπου οι ηγέτες ήταν αρνητικοί στη διδασκαλία σε ανεπίσημες συνθήκες, οι πρακτικές συμπερίληψης μειώθηκαν και δεν ήταν τόσο αποτελεσματικές.

Τέλος, σύμφωνα με τα συμπεράσματα προέκυψε ότι οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι συχνότητας σημειώθηκαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερευνητικές προτάσεις: «προωθώ τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα)», «αναγνωρίζω και επιβραβεύω τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού)» και «παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς».

Γενικά, η τιμή του μέσου όρου στη συνολική κλίμακα καταδεικνύει ότι οι διευθυντές-ηγέτες πιθανό να χρησιμοποιούν πρακτικές για την προώθηση και εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία τα οποία διοικούν. Αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Billingsley, Farley, & Rude (1993). Στην έρευνα συμμετείχαν 155 Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ολιγοθέσιων αγροτικών σχολείων της Νεμπράσκα, της Νότιας Ντακότα και του Ουαϊόμινγκ, στους οποίους δόθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη χρήση πρακτικών, από μέρους των διευθυντών, για την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Αντίθετα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ήταν τα αποτελέσματα ποιοτικής ερευνητικής μελέτης που διεξήχθη από τον Moriah, M. (2018), στην Καραϊβική με στόχο τη διερεύνηση των πρακτικών στα πλαίσια της συμπερίληψης. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαέξι διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη Γουιάνα, το Τρινιντάντ και το Τομπάγκο. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι διευθυντές δε χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένες και δομημένες πρακτικές, αλλά αυτοσχεδίαζαν συνεχώς στρατηγικές για να μπορέσουν ν' ανταποκριθούν στα σύνθετα και ευέλικτα περιβάλλοντα των σχολείων τους.

Επίσης, από την Sawhney, S.(2015), πραγματοποιήθηκε έρευνα στην Ινδία εφαρμόζοντας τη μεθοδολογία μελέτης περιπτώσεων. Έγινε διεξοδική διερεύνηση των πρακτικών της συμπερίληψης που ακολουθήθηκαν σε δύο σχολεία που αποτέλεσαν τις μελέτες περίπτωσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν την έλλειψη πόρων, υποδομών, διδακτικών πρακτικών και διδακτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αν ενσωματωθούν θα οδηγήσουν πράγματι σε συμπεριληπτικές πρακτικές που θα ωφελήσουν τους μαθητές με εσα/ αναπηρίες.

Οι Graham, L.& Spandagou, I. (2011), σε ερευνητική μελέτη που πραγματοποίησαν στη Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας και πήραν μέρος δεκατρείς διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπίστωσαν ότι η επιτυχία στις πρακτικές της συμπερίληψης στο σχολείο επηρεάζονταν σημαντικά από την αντίληψη των διευθυντών σχετικά με το τι σημαίνει "συμπερίληψη" και "ένταξη", καθώς και από τα χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας, τις στάσεις και την ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στις συνεντεύξεις, οι διευθυντές αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους στην καθιέρωση της συμμετοχικής εκπαίδευσης που είναι συναφής με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών τους.

Συμπερασματικά, σύμφωνα από τα επιμέρους αποτελέσματα, η παρούσα ερευνητική μελέτη καταδεικνύει ότι ηγέτες-διευθυντές χρησιμοποιούν πρακτικές για την προώθηση και την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρίες στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Τέλος ύστερα από την άτυπη ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων, διαπιστώθηκε ότι και αυτές ενισχύουν τ' αποτελέσματα της έρευνας.

6.4. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που θεωρείται σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Αρχικά ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων, μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας, καθώς και ο μικρός αριθμός αυτών δεν μας επιτρέπουν να προχωρήσουμε σε γενικεύσεις. Επίσης, όσον αφορά τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, έχουν συγκεκριμένα δημογραφικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά, οπότε δεν μπορούμε να επικαλεστούμε την αντιπροσωπευτικότητα για τον πληθυσμό των Διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιθανό οι γνώσεις που αποδείχθηκε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, πως έχουν οι Διευθυντές σε θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση να προκύπτουν από το γεγονός ότι έχουν εύκολη πρόσβαση στα Πανεπιστήμια της Θεσσαλονίκης για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Επίσης, θα ήθελα να τονίσω, ότι αν και δόθηκαν τα προσωπικά μου στοιχεία για να επικοινωνήσουν μαζί μου για να συζητήσουμε τυχόν απορίες, κανένας από τους συμμετέχοντες δε μου ζήτησε κάτι τέτοιο.

Επίσης, αν και τονίστηκε επανειλημμένα η ανωνυμία της συμμετοχής τους, πολλοί απέφυγαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και πολλοί απάντησαν μονολεκτικά με ένα ναι ή με ένα όχι. Τέλος η αποκλειστική χρήση της κλίμακας και της ποσοτικής μεθόδου από αρκετούς ερευνητές θεωρείται μη επαρκής για τη μελέτη σύνθετων κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων. Όπως προκύπτει και από τους περιορισμούς δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε γενικεύσεις από την παρούσα έρευνα.

6.5. Μελλοντικές προτάσεις

Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, λαμβάνουν χώρα σε ποικίλα και

μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, καθώς η φύση και οι συνέπειες των μεταβολών διαφέρουν μεταξύ των σχολείων και των περιφερειών. Ορισμένοι ερευνητές έχουν αποδείξει ότι τα αποτελέσματα τέτοιων αλλαγών εμφανίζονται σε πολλαπλά επίπεδα, όπως τα έχουν χαρακτηρίσει διευθυντές σχολείων «κατασκευασμένα», «επαγγελματικά», «ουσιώδη» και «εξωτερικά», ενώ άλλοι έχουν εξετάσει τα περιβάλλοντα στα οποία γίνονται οι αλλαγές (Hallinger, 2016; Angelle et al., 2015; Clarkeand O'Donoghue, 2016)). Ανεξάρτητα από την κατηγοριοποίησή τους, αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν σαφώς τις πρακτικές των διευθυντών στα σχολεία.

Οι διευθυντές αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις αναφορικά με το δικαίωμα όλων των μαθητών στις ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη στα σχολεία. Ο στόχος της εξισορρόπησης των ευκαιριών μάθησης για τους μαθητές με αναπηρία/ΕΕΑ, καθώς και οι βασικές δεξιότητες των διευθυντών, καθίστανται ακόμη πιο πολύπλοκες στο μικροοικονομικό επίπεδο της σχολικής μονάδας λόγω των συνεχόμενων μεταβολών στην εκπαιδευτική πολιτική. Είναι σημαντική, λοιπόν, η ύπαρξη ενός θεωρητικού πλαισίου, στο οποίο θα γίνεται αναφορά σε ορισμένους βασικούς άξονες οι οποίοι θα μπορούν να χρησιμεύσουν ως σημείο αναφοράς των διευθυντών, ειδικά αυτών που δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσεις στην ειδική αγωγή, για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία τους. Αυτή θα είναι και η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας. Εξίσου σημαντικό είναι, όμως, να έχουμε υπόψη το γεγονός ότι δεν υπάρχουν σύνολα πρακτικών που εγγυώνται την ισότιμη συνεκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, καθώς κάθε μαθητής είτε ανήκει στην τυπική εκπαίδευση είτε στην ειδική αγωγή, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ξεχωριστή προσωπικότητα που έχει τις δικές του ξεχωριστές ανάγκες και δυνατότητες.

Τέλος, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει την αρχή μιας πανελλήνιας έρευνας, αφού δεν έχει γίνει άλλη έρευνα στον ελλαδικό χώρο, που να διερευνά τις πρακτικές των διευθυντών για την εφαρμογή της συμπερίληψης, καθώς να συμπεριληφθούν και οι διευθυντές των Γυμνασίων, η οποία θα μας επιτρέψει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτήν.

Επίλογος

Η συμπερίληψη δεν είναι ένας «προορισμός» είναι ένα συνεχές «ταξίδι», όπως συνεχής είναι και ο αγώνας για την επίτευξη της ισότητας (Naylor, 2005). Είναι μια διαδικασία που αφορά την ισότητα όλων των μαθητών, που αναγνωρίζει και συγχρόνως υποστηρίζει την κοινωνική ποικιλομορφία και παραμερίζει τις στενές πολιτισμικές παραμέτρους της κανονικότητας (Armstrong, 2005). «Η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τους «ειδικούς» εκπαιδευτικούς που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των «ειδικών» παιδιών σε τυπικά σχολεία..... Δεν είναι απλώς η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στις αίθουσες διδασκαλίας με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία σ' ένα αμετάβλητο σύστημα εκπαιδευτικών πρακτικών. Πρόκειται για το πώς, το πού και το γιατί και με ποια αποτελέσματα εκπαιδεύουμε όλους τους μαθητές» (Barton, 1997, σ. 234).

Το Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE, 2011), καθόρισε τις βασικές αρχές που αποτελούν την έννοια της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, καθώς επίσης και τα οφέλη αυτής, ως μιας συνολικής προσέγγισης για την ευρύτερη κοινωνία (Allan, 2006). Ειδικότερα η έννοια της συμπερίληψης αναφέρεται στη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, στην αναδιάρθρωση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν τα σχολεία, στη μάθηση μέσω της διαφορετικότητας, στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων και στη διαπίστωση ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση είναι η βάση για τη συμπερίληψη στην κοινωνία. Στόχος, λοιπόν, της συμπερίληψης είναι η ανάγκη της αλλαγής των πρακτικών που εφαρμόζουν τα σχολεία προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών (Barton, 1997).

Η ηγεσία ενός σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ. Ο ρόλος των ηγετών περιλαμβάνει την οικοδόμηση σχέσεων, την προσέγγιση ανθρώπων που έχουν διαφορετικές προοπτικές ανάπτυξης και τον καθορισμό μιας κοινής κατεύθυνσης για ένα κοινό όραμα, καθώς επίσης και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, διερεύνησε τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι ηγέτες-διευθυντές για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση και ειδικότερα η έρευνα επισκόπησης. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν Διευθυντές Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ανατολικής και Δυτικής, του νομού Θεσσαλονίκης. Από τους 307 Διευθυντές που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας οι 100 με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Οι πληροφορίες συλλέχθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου, αφού ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αυτού. Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων, έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.0. Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση πινάκων συχνοτήτων, μέσων όρων και ραβδογραμμάτων καθώς και συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης, για την διαπίστωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο καλούνταν να απαντήσει η παρούσα έρευνα αναφερόταν στη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών, από μέρος των ηγετών/διευθυντών, οι οποίες θα διασφαλίσουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η τιμή του μέσου όρου (4,3320) είναι αρκετά υψηλή, η οποία με βάση την πενταβάθμια κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε, τείνει ν' αντιστοιχίσει στο «σχεδόν πάντα», οπότε το τεστ έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα, ότι δηλαδή, οι διευθυντές/ηγέτες διασφαλίζουν τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο καλούνταν να απαντήσει η παρούσα έρευνα αναφερόταν στην ενθάρρυνση, στην προώθηση και στη διευκόλυνση, από μέρους των ηγετών/διευθυντών, της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η τιμή του μέσου όρου (4,3367) είναι αρκετά υψηλή, τείνει προς το 5 που αντιστοιχεί στο «σχεδόν πάντα», οπότε προκύπτει ότι το τεστ έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα αν οι ηγέτες/διευθυντές ενθαρρύνουν, προωθούν και διευκολύνουν, τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς

των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς της μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στη δημιουργία, από μέρος των ηγετών/διευθυντών, και στη διατήρησης ενός σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η τιμή του μέσου όρου (4,2283) είναι αρκετά υψηλή, οπότε το τεστ έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα αν οι διευθυντές δημιουργούν και διατηρούν ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στη συνεργασία μεταξύ των ηγετών/διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης, και στην ενθάρρυνσής τους, από μέρος των ηγετών/διευθυντών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η τιμή του μέσου όρου (4,3817), τείνει στο «σχεδόν πάντα», είναι, δηλαδή, αρκετά υψηλή οπότε το τεστ έρχεται ν' απαντήσει θετικά ως προς το ερευνητικό ερώτημα αν οι ηγέτες/διευθυντές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση, επίλυση προβλημάτων, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τους παρέχουν κίνητρα για αυτό.

Για την καλύτερη διερεύνηση των αποτελεσμάτων έγινε συγκριτική στατιστική ανάλυση, όσον αφορά τις απαντήσεις που παρουσίασαν τους μικρότερους μέσους όρους συχνότητας, των συμμετεχόντων διευθυντών, με το φύλο και την ηλικία του δείγματος, έτσι ώστε να διερευνηθεί αν οι παραπάνω παράγοντες, φύλο και ηλικία, επηρεάζουν τις απαντήσεις των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών δήλωσαν ότι σχεδόν πάντα συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ, ενώ αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών δήλωσε ότι συμμετέχει συχνά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών δήλωσαν ότι είτε συχνά είτε σχεδόν πάντα ενθαρρύνει τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας, όπως επίσης και το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών, μόνο που στις γυναίκες το 12,5% δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν μερικές φορές. Όσο μικρότερη είναι η ηλικία του ερωτηθέντος, τόσο πιο συχνά αξιολογεί το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιεί αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Συμπερασματικά οι ηγέτες/διευθυντές , των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, δημιουργούν τις απαραίτητες συνθήκες, οι οποίες θα διασφαλίσουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κοινού και σαφούς οράματος για την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες/ΕΕΑ. Ενθαρρύνουν, προωθούν και διευκολύνουν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία/ΕΕΑ, με υπηρεσίες αρμόδιες σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και μεταξύ διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών. Δημιουργούν και διατηρούν ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και τη μάθηση όλων των μαθητών. Τέλος ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και τους παρέχουν κίνητρα για προσωπική ανάπτυξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Βιβλιογραφία στα ελληνικά

- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987, σσ.1-4. (Σχέδιο Συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας Συνελθόντων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 14ης Μαΐου 1987, σχετικά με ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας για την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία).
- Ευρωπαϊκές Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή (2003). Διαθέσιμο στο: www.european-agency.org/publications/euronews/11/doc/EuroNews%2011%20.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat (1999/2000). Αριθμοί- κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Διαθέσιμο στο <http://www.eurydice.org>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997). Οι αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά). Διαθέσιμο στο: www.european-agency.org.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη. Διαθέσιμο στο www.european-agency.org.
- Κυριαζή, Ν. (2004). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Στασινός, Δ. (2013). Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τάφα (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*(σελ 246-259). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

B. Βιβλιογραφία στα αγγλικά

- Angelle, P., & Bilton, L. M. (2009). Confronting the unknown: Principal preparation training in issues related to special education. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 5(4), 5-9.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Studies in Inclusive Education Series (London, Falmer).
- Ainscow (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, 109-124.
- Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., et al. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity. In: M. Connely, M.F. He & J. Phillion (Eds). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. London: Sage.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- 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.
- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2), 121–133.
- Albert, B. (2004) Briefing Note: *The social model of disability, human rights and development*. Disability Knowledge and Research Programme. Norwich/London: Overseas Development Group, University of East Anglia/Healthlink Worldwide. http://www.disabilitykar.net/pdfs/social_model_briefing.pdf
- Armstrong, D. (2005). Reinventing inclusion: New Labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, 31 (1), 135–151.
- Algozzine, B., Maheady, L., Sacca, K. C., O'Shea, L., & O'Shea, D. (1990). Sometimes patent medicine works: A reply to Braaten, Kauffman, Braaten, Kauffman, Braaten, Polsgrove, and Nelson. *Exceptional Children*, 56, 552-556.

- Angelle, P., Morrison, M. and Stevenson, H. (2015). *Doing' social justice leadership: connecting the macroandmicro contexts of schooling*. Ryan, J. and Armstrong, D.(Eds). Working (with/Out). The System: Educational Leadership, Micropolitics and Social Justice, Information Age Publishing, Charlotte, NC, pp. 95-118.
- Angelides, P. & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise*, 4(1), 1-14
- Aspin, N. D., Chapman, D. J., Wilkinson, R. V. (1994). *Quality Schooling: A pragmatic Approach to Some Current Problems Topics and Issues*.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitude towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Educational*, 17, 129-147.
- Bailey, K. D. (1978). *Methods of Social Research*. Basingstoke: Collier-Macmillan.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. (1998). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning difficulties in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30, 47–62.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 231–242.
- Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M. & Pluhar, C. (2009). *Key principles for promoting quality in Inclusive Education*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Bell, I., Bolam, I., & R., Cubillo, L. (2003). Foul is Fair and Fair is Foul: *Conducting a Systematic Review of an Aspect of Leadership and Management*. Developing Educational Leadership: Using Evidence for Policy and Practice. London. Sage doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00371
- Bertrand, L., Dalton, R. A., & Roberts, M. (2009). Surviving the first years: A principal's guide for implementing a quality special education program. *Academic Leadership*, 7, (1).

- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row. Retrieved from <http://coachjacksonspages.com> on 17/01/2018
- Bickel, W. E., & Bickel, D. D. (1986). Effective schools, classrooms, and instruction: Implications for special education. *Exceptional Children*, 52, 489-500.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25, 453-471.
- Billingsley, B. S., Farley, M., & Rude, H. A. (1993). A conceptual framework for program leadership in the education of students with disabilities. In B. S. Billingsley, D. Peterson, D. Bodkins, & M. B. Hendricks (Eds). *Program leadership for students with disabilities*. Unpublished manuscript.
- Billingsley, B.S. and McLeskey, J., (2014). What are the roles of principals in inclusive schools? In: J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner and B. Algozzine, eds. *Handbook of effective inclusive schools: research and practice* (pp.67-80). New York, NY: Routledge.
- Blair, C. (2004). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111 – 127.
- Booth, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14,(4), 164-168.
- Birnbaum, B. (2006). *Foundations of Special Education Leadership: Administration, assessment, placement, and the law*. Lewiston, NY: Mellon Press
- Blase, J., & Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blase, J., & Kirby, P. C. (1992). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Brando, T. (2005), Empowerment, policy levels and service forums. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 321-331.
- Brodin, J. (2010) Can ICT give children with disabilities equal opportunities in school? *Improving Schools*, 13,(1), 99–112.

- Bryk, A. S., & Schneider, B.L. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60 (6), 40–45.
- Buckley, S. J., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2002). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome News and Update*, 2, 46–54.
- Buell, M., Hallam, R., & McCormick M (1999). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and in service Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development an Education*,46,(2).
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2009): *Equal and inclusive education*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Burrello, L. C., Schrup, M. G., & Barnett, B. G. (1988, March). The principal as the special education instructional leader. Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children, Washington, DC.
- Burton, J. C. (2008). *Principals' assessment and perceptions of their preparation, knowledge and skills in special education in southeastern Pennsylvania* (Ed.D. Dissertation, Widener University, United States—Pennsylvania).
- Buttner, E. H. (2002). High-performance classrooms for women? Applying a relational frame to management/organizational behavior courses. *Journal of Management Education*, 26, 274-290.
- Carr, G.H. (1985). *Characteristics of Florida vocational educators and their receptivity to and attitude toward educational change and innovation*. Paper presented at the American Vocational Association Convention, Atlanta, GA.
- Carrington, S.& Robinson, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 323-334.
- Carroll, A. & Florin, P. (2003). The impact of teacher training in special education with students with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-73.
- Causton, J. and Theoharis, G., (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Causton-Theoharis, J. and Kasa, C., (2011). Leadership for inclusive education: what every principal needstoknow. In: G. Theoharisand J. S .Brooks, eds. *What every*

principal needs to know to create equitable and excellent schools (pp. 130-154).
New York, NY: Teachers College Press.

- Cherian, F., & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(2), 1–11.
- Clarke, S. and O' Donoghue, T. (2016). Educational leadership and context: a rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*. doi: 10.1080/ 00071005.2016.1199772.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (fourth edition). London: Routledge.
- Coleman, J. M. (2005). Self-concept and the mildly handicapped: The role of social comparisons. *Journal of Special Education*, 17, 37-45.
- Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice. Hoboken, NJ: Wiley.
- Crockett, J. B. (2010, April). *Focusing leadership on special education in inclusive schools: Included but underserved?* Paper presented at the Council for Exceptional Children National Conference, Nashville, TN.
- Crockett, J. B. (2011). Conceptual models for leading and administering special education. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.). *Handbook of special education* (pp. 351-362). New York: Routledge.
- Crow, G. M., Hausman, C. S., & Paredes-Scribner, J. (2002). Reshaping the role of the school principal. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 189–211). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.
- CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), (2011). 'What is inclusion?' <http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml>.
- Davis, W. E. (1990). Broad perspectives on the regular education initiative: Response to Byrnes. *Exceptional Children*, 56, 349-351.
- Davidson, D., & Algozzine, R. (2002). Administrators' perceptions of special education law. *Journal of Special Education Leadership*, 15, (2), 43-48.

- Deci, E.L., Vallerland, F.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The selfdetermination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Devecchi, C. and Nevin, A., 2010. Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership. *Advances in educational administration*, 11, 211–241
- Dewey, J. (1939). *Creative democracy—the task before us*. In Dewey, J. (Ed.). *The later works, 1925–1953*, Vol. 14 (pp. 224–230). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1981). *Ethics*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925–1953*, Vol. 14 (p. 346). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DfEE. (1998). *Meeting Special Educational Needs: A Programme for Action*. London: Department for Education and Employment.
- Donati, P. (2011). *Relational sociology: a new paradigm for the social sciences*. London: Routledge
- Drago-Severson. (2007). Helping teachers learn: Principals as professional development leaders. *Teachers College Record*, 109(1), 70-125.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools*. Albany: State University of New York.
- Downing, J., Spencer, S., & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 11–24.
- Dyson, A. (2014). A response to Göransson and Nilholm. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 281–282.
- Edmunds, A. L. & Yewchuk, C. R. (1996). Indicators of leadership in gifted grade twelve students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 345–355.
- Elkins, J. (2005). Inclusive education in Queensland: Where are we going and how will we get there? *Social Alternatives*, 24(4), 45-49.
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: Report on the imperative for professional development in education*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.

- European Commission (2000). Key data on education in Europe, Luxembourg: European Commission. Eurybase (2005). Virtual Center for European Studies. Διαθέσιμο στο: http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html
- Everard, K., B. & Morris, G. (2005). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Εκδόσεις ΕΑΠ. Πάτρα
- Erevelles, N. (2005). *Rewriting critical pedagogy from the periphery*. in Disability studies in education.
- Farrell, P. (2001). Special education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28, (1), 3-9.
- Farwell, P. et al. (2007): SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 172-178.
- Fitch, E. F. (2002). Disability and inclusion: From labeling deviance to social valuing. *Educational Theory*, 52(4), 463-477.
- Fisher, A.C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2, 159-192.
- Fletcher, J. K. (1998). Relational practice. *Journal of Management Inquiry*, 7, 163-186. doi:10.1177/105649269872012
- Fletcher, J. K. (1999). *Disappearing acts: Gender, power, and relational practice at work*. Cambridge: MIT Press.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Fullan, M. (2003 b). *The Moral Imperative of School Leadership*. London. Sage Publications.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Furman, G., 2012. Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs. *Educational administration quarterly*, 48 (2), 191–229.
- Fulcher, G. (1989) *Disabling Policies?* Lewes, Falmer Press.

- Furney, K., Aiken, J., Hasazi, S., & Clark/Keefe, K. (2005). Meeting the needs of all students: Contributions of effective school leaders. *Journal of School Leadership*, 15, 546–570.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29, 286–294.
- Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31,(4), 184-190.
- Friend, M. (2006). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boston: Pearson
- Göransson, K., & Niholm, C. (2014a). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265–280.
- Göransson, K., & Niholm, C. (2014b). A continuing need for conceptual analysis into research on inclusive education: Response to commentators. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 295–280.
- Garvar-Pinhas, A. & Schmelkin-Pedhazur, L. (1989). Administrators' and Teachers' Attitudes toward Mainstreaming. *Research and Special Education*, 10(4), 38-42
- Gerber, P. J., Banbury, M. M., Miller, J. H., & Griffin, H. C. (1986). Special educators' perceptions of parental participation in the individual education process. *Psychology in the Schools*, 23, 158-163.
- Giangreco, M. F., & Doyle, M. B. (Eds.). (2007). Quick-guides to inclusion: *Ideas for educating students with disabilities* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gilson, S. F. and DePoy, E. (2002). Multiculturalism and disability: A critical perspective. *Disability and Society*, 15(2), 207–218.
- Glatthorn, A. A. (1990). Cooperative professional development: Facilitating the growth of the special education teacher. *Remedial and Special Education*, 11, 29-34.
- Glickman, C. D. (1990). *Su revision of instruction: A developmental approach* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Graham, L. & Spandagou, I. (2011). From Vision to Reality: views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia. *Disability and Society*, 26(2), 223-237.
- 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.
- Grosenick, J. K., George, N. L., & George, M. P. (1988). The availability of program descriptions among programs for seriously emotionally disturbed students. *Behavioral Disorders*, 13, 108–115.
- 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.
- Gu, M. (2001). Systems of Quality and Quality Assurance in Basic Education: *Perspectives from Mainland China* in Wong, K. C., Evers, W. S. (eds). Leadership for School Quality. London. Routledge Falmer.
- Hage, J., & Powers, C.H (1992). *Post-industrial lives: Roles and relationships in the 21st century*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hall, H. C., & Smith, B. P. (1999). Exploratory style of secondary vocational educators. *Journal of Vocational and Technical Education*, 15(2), 19-27.
- Hallahan, D. (2002). We need more intensive instruction. In M. Byrnes (Ed.). *Taking sides: clashing views on controversial issues in special education* (pp. 204-206). Guildford, Connecticut: McGraw Hill/Dushkin
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*. doi: 10.1177/1741143216670652.
- Hallinger, P., & Heck, H. R. (2002). *What do you Call People with Vision? The role of Vision Mission and Goals in School Leadership and Improvement*. Second International Handbook of educational Leadership and Administration. London. Kluwer Academic.
- Hamilton, M. L. (2004). Professional knowledge, teacher education and self-study. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds). *International*

handbook of self-study of teaching and teacher education practices (pp. 375-419). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer

Hargreaves, A. (2005). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24 (2), 287-309.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.

Hargreaves, I. (2011). Digital opportunity: *A review of intellectual property and growth*. Retrieved from <http://www.ipo.gov.uk/ipreview-finalreport.pdf>

Harris, A. (2003). The changing Context of Leadership Research: Leading and Practice in Harris, A., Day, C., et al. (eds). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.

Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In C.J.W. Meijer, S.J. Pijl, S. & S. Hegarty (eds). *New Perspectives in Special Educatio. A six- country study of integration* (pp.125-131). London: Routledge.

Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? [From the special educational understanding of integration to the inclusive educational understanding of inclusion?] In I. Schnell & A. Sander (Eds.), *Inklusive Pädagogik* [Inclusive Education] (pp. 41–74). Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt.

Hinz, A. (2012). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte [Inclusion – historical lines of development and international contexts]. In A. Hinz, I. Koerner, & U. Niehoff (Eds.). *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis* [From integration to inclusion: basic information, perspectives, practice] (pp. 33–52). Marburg, Germany: Lebenshilfe-Verlag.

Hochberg, E.D., & Desimone, L.M. (2010). Professional development in the accountability context: Building capacity to achieve standards. *Educational Psychologist*, 45, 89-106. doi: 10.1080/00461521003703052

- Hodkinson, A. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education one year on -A critical analysis of Newly Qualified Teachers knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 76, 43-55.
- Hodkinson, A. (2007) Inclusive Education and the cultural representation of disability and Disabled People within the English Education System: a critical examination of the mediating influence of primary school textbooks, *IARTEM – Journal of the International Association Research into Textbooks and Educational Media*. 1(1), 1-18.
- Hodkinson, A. (2009) Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970-2008: is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 277-289.
- Hodkinson, A., & Deverokonda, C. (2009). Conceptions of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in India. *International Journal of Research in Education*, 85-99.
- Hodkinson, A. & Vickerman, P. (2009). *Key issues in special educational needs and inclusion*. London: Sage Publications.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
- Jenkins, J. R., Pious, C. G., & Jewell, M. (1990). Special education and the regular education initiative: Basic assumptions. *Exceptional Children*, 56, 479-491.
- Jindal-Snape, D. and Miller, D. J. (2010) Understanding transitions through self-esteem and resilience. In D. Jindal-Snape (ed.), *Educational Transitions: Moving Stories from Around the World*, pp. 11–32. New York: Routledge.
- Jones, P., Forlin, C. & Gillies, A. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practice. *International Journal of whole schooling*, 9, 1

- Judge, B. (2003). *Inclusive education: principles and practices*. In K. Crawford (ed.), *Contemporary Issues in Education*, Dereham: Peter Francis.
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J., & Vergeer, M. (2001). The Dutch policy of integration put to the test. Differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 16*, 193–205. doi:10.1080/08856250110074364
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional representation of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality, 17*, (4), 177-188.
- Kauffman, J. M., Beirne-Smith, M., Eichberg, C. G., Hart-Hester, S., McCullough, L., & Williams, R. (1985). Guidelines for describing programs for behaviorally disordered children and youth. *British Columbia Journal of Special Education, 9*(1), 11–17.
- Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focussing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*, 117–140.
- Kozleski, E., Satter, A., Francis, G. and Haines, S. (2015). A Never Ending Journey. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 4*,3.
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education, 5*(1), 47-65.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice, 21*, 111–121.
- Lang, R. (2007) *The development and critique of the social model of disability Working Paper 3*. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre, University College London.
http://www.ucl.ac.uk/lcccr/centrepublishations/workingpapers/WP03_Development_Critique.pdf

- Lashley, C. (2007). Principal leadership for special education: An ethical framework. *Exceptionality, 15, (3)*, 177-187.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins. D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: DfES.
- Lim, L. & Renshaw, P. (2001). The relevance of sociocultural theory to culturally diverse partnerships and communities. *Journal of Child and Family Studies, 10, (1)*, 9-21.
- Lindsay, G. (2007) Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77, (1)*, 1–24.
- Lipsky, D., & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadership, 56, (2)*, 7881.
- Lo, Leslie Nai-Kwai. (2007). The sustainable development of inclusive education. *Chinese Education and Society, 40(4)*, 44-62.
- Loreman, T., Deppeler, J. and Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Maher, C. A. and Bennett, R. E. 1984. *Planning and evaluating special education services.*, Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marczyk, G. , DeMatteo, D. and Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. New Jersey. John Wiley and Sons, Inc
- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Majors, K. (2012). Friendships: The power of positive alliance. In S. Roffey (Ed.), *Positive relationships: Evidence-based practice across the world*. The Hague: Springer.
- Mayrowetz, D. & Weinstein, C. (1999). Sources of leadership for inclusive education: Creating schools for all children. *Educational Administration Quarterly 35*, 423449. doi: 10.1177/00131619921968626
- McHatton, P. A., Boyer, N. R., Shaunesy, E., & Terry, P. M. (2010). Principals' perceptions of preparation and practice in gifted and special education content: Are we doing enough? *Journal of Research on Leadership Education, 5, (1)*, 1-22.

- McConchie, R. (2004) Family-School Partnerships. Issues Paper, June (Australian Council of State School Organizations).
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., González, M. L., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44, (1), 111-138.
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2002). Professional development and inclusive schools: Reflections on effective practice. *The Teacher Educator*, 37, 159-172. doi: 10.1080/08878730209555291
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2006). Comprehensive school reform and inclusive schools: Improving schools for all students. *Theory in to Practice*, 45, 269–278. doi: 10.1207/ s15430421tip4503_9
- McLaughlin, M. (2009). *What every principal needs to know about special education* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Menninger, K. A., Mayman, M., & Pruyser P. (1963). *The vital balance: The life process in mental health and illness*. New York: Viking Press. Retrieved from [http://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Citation/1965/01000/The Vital Balance the Life Process in Mental.13.aspx](http://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Citation/1965/01000/The_Vital_Balance_the_Life_Process_in_Mental.13.aspx) on 3/01/2018.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.
- Mirón, L.F. (1996). *The social construction of urban schooling: Situating the crisis*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Mitchell, D. (1990). Integrated Education. In Entwistle, N. (ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices* (pp.1046-1057). London: Routledge.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David Fulton.
- Moriah, M. (2018), Giving voice to headteachers using interpretative phenomenological analysis-IPA: Learning from a Caribbean experience. *Management in Education* 2018, Vol. 32(1), 6–12.
- Morris, L.& Fitz-Gibbon, C. (1978). *How to Measure Program Implementation* . Beverly Hills: Sage

- Murray-Harvey R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 104–116.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 215–231. doi:10.1080/13603110500375432
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 47–61.
- National Policy Board for Educational Administration. (2011). Educational leadership program recognition standards: 2011 ELCC building level.
- Naylor, C. (2005). 'Inclusion in British Columbia's public schools. Always a journey, never a destination?' Paper presented at the Canadian Teachers' Federation conference, 'Building Inclusive Schools: A Search for Solutions', 17–19 November.
- Neuman, W., L. (2003). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Noble, T. & McGrath, H, (2012). Well-being and resilience in young people and the role of positive relationships. In S. Roffey (Ed.). *Positive relationships: Evidence-based practice across the world*. The Hague: Springer
- Noblit, G.W. & Dempsey, V.O. (1996). *The social construction of virtue: The moral life in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ofsted (2004). *Most mainstream schools are now committed to meeting special educational need (SEN) as a result of the Government's revised inclusion framework*. London: Office for Standards in Education.
- Oliver, M. (1990) *The Individual and Social Models of Disability*. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians on People with established locomotor disabilities in hospitals.
- Oliver, M. 1996. *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Palgrave

- Onaga, E.E. & Martoccio, T.L. (2008). Dynamic and Uncertain Pathways between Early Childhood Inclusion. *Policy and Practice International Journal of Child Care and Education Policy*, 2 (1), 67-75.
- Opperti, R., Brady, J. & Duncombe, L. (2009). Moving forward: Inclusive education as the core of Education for All. *Prospects*, 39, 205-214.
- Opperti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd Revised Edition). London: SAGE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong 11: early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Osgood, R. (2005). *The History of Inclusion in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Osiname, A. (2018). Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, 21(1) 63–83.
- Osterman, K. F., & Hafner, M. M. (2009). Curriculum in leadership preparation: Understanding where we have been in order to know where we might go. In M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy & R. T. Ogawa (Eds.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 269-317). New York: Routledge.
- Passman, B. (2008). CASE in point: Knowledge, skills, and dispositions. *Journal of Special Education Leadership*, 21,(1), 46-47.
- Parker, J. P. & Begnaud, L.G. (2004). *Developing creative leadership*. Portsmouth, NH: Teacher Ideas Press.
- Patterson, J. A. (2001). *School leader's guide to special education*. Essentials for principals. Alexandria, VA: Educational Research Service.
- Pazey, B., Cole, H., & Garcia, S. B. (2012). A framework for an inclusive model of social justice leadership preparation: Equity-oriented leadership for students with disabilities. In C. Boske & S. Diem (Eds.). *Global leadership for social justice: Taking it from the field to practice* (pp. 193-216). Cambridge, MA: Emerald.
- Peters, S. (2003). *Achieving education for all by including those with disabilities and special needs*. Washington, DC: World Bank Disability Group.

- Phillips, V., & McCullough, L. (1990). Consultation-based programming: Instituting the collaborative ethic in schools. *Exceptional Children*, 56, 291-304.
- Poon-McBrayer, K. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal Education Change*, 18, 295–309
- Poppleton, P. (2000). *Receptiveness and resistance to educational change: Experiences of English teachers in the 1990s*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Powell, P. R. (2010). An exploratory study of the presentation of special education law in administrative preparation programs for aspiring administrators (doctoral dissertation).
- Pugach, M., Blanton, V., Correa, V., McLeskey, J., & Langley, L. (2009). *The role of collaboration in supporting the induction and retention of new special education teachers* (Technical paper, National Center to Improve Policy and Practice in Personnel Preparation). Gainesville: University of Florida.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1989). .Prereferral interventions: Progress, problems, and challenges. *Exceptional Children*, 56, 217-226.
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. London: Sage.
- Reid, D. & Valle, J. (2004). The Discursive Practice of Learning Disability: Implications for Instruction and Parent–School Relations. *Journal of learning disabilities*, 37, (6), 466–481.
- Ribbins, P. (2001). Regarding Principals: *Leadership effects and Effectiveness and Improvement of Schools*. Leadership for School Quality. London. Routledge Falmer.
- Rodriguez, C. M. (2007). A qualitative assessment of elementary principals' preparation for special education leadership (doctoral dissertation).
- Robicheau, J., Haar, J., & Palladino, J. (2008). Preparation and leadership in special education.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Winmalee, NSW: Australian Council of Leaders.

- Rosenholz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*. New York: Teachers College Press.
- Sailor, W. (2009). *Making RTI work: How smart schools are reforming education through schoolwide Response-to-Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salisbury, C. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 31(1), 70–82. doi:10.2511/rpsd.31.1.70
- Salisbury, C., & McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68, 259–274.
- Samuels, C. (2011). Special education court decisions on the rise. *Education Week*.
- Sapon-Shevin, M. & Zollers, N. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 2(3), 165-190.
- Sarantakos, S. (2005). *Social Research*. (3rd ed.). Melbourne: Macmillan Education.
- Sarafidou, J.O., & Nikolaidis, D.I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16.
- Sawhney, S.(2015). Unpacking the nature and practices of inclusive education: the case of two schools in Hyderabad, India. *International Journal of Inclusive Education*, 19, (9), 887–907. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1015178>
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26,(1), 5-19.
- Schetz, K. F., & Billingsley, B. S. (1992). Speech-language pathologists' perceptions of administrative support and non-support. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 153-158.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality reexamined*. New York: Harvard University.
- Senge, P. M. (1989). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. London: Century.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human perspectives* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Sergiovanni, T.J. (2005). *Perspectives on school leadership: taking another look*. Paper presented at Australian Council for Educational Research and VASSP members, at An Afternoon with Tom Sergiovanni in Melbourne.
- Shakespeare, T. 2006. "The Social Model of Disability." In *The Disability Studies Reader*. edited by Lennard J. Davis, 197–205. London: Routledge.
- Shepherd, K., & Hasazi, S. B. (2008). Leadership for social justice and inclusion. In L. Florian (Ed.). *The Sage handbook of special education* (pp. 475-485). Los Angeles: Sage.
- Sheldon, A., Traustadóttir, R., Beresford, P., Boxall, K. and Oliver, M. (2007) Disability Rights and Wrongs? *Disability and Society* 22, (2), 209-234.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. (Denver, CO, Love).
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when inclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17, 895-907.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. New York, NY: Routledge.
- Smith, P. (2010): *Whatever happened to inclusion: The place of students with special education needs*. New York: Peter Lang.
- Smyth, J. (2000). Reclaiming social capital through critical teaching. *Elementary School Journal*, 100 (5), 491-511.
- Stainback, W., S. Stainback, and M. Forrest. (1989). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Terzi, L. (2008). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44, 479-493.

- Tetenbaum, T. J., Mulkeen, T. A., & Hale, L. (1987). Dissensus in the perception and expectations of principals and teachers. *Contemporary Education*, 58, 227-232.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Keys to equity, social justice, and school reform*. New York: Teachers College Press.
- Thomas, H., & Nelson, T. (2002). *Attitudes of vocational teachers toward change*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.
- Thompson, A. & Timmons, V. (2017). Authentic Inclusion in Two Secondary Schools: "It's the Full Meal Deal. It's Not Just in the Class. It's Everywhere." *Exceptionality Education International*, 27,1.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286.
- UNESCO (1994). Final report – World conference on special needs education: *Access and quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action.
- UNESCO (1994). Final report – World conference on special needs education: *Access and quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- Underwood, K., Valeo, A., & Wood, R. (2012). Understanding inclusive early childhood education: A capability approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13, 290-299.
- U.S. Department of Education (2010). *President's Commission on Excellence in Special Education Report*. Washington, D. C.: USDOE.
- Vlachou, A. (1997) *Struggles for inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Voltz, D. L., & Collins, L. (2010). Preparing special education administrators for inclusion in diverse, standards-based contexts: Beyond the Council for Exceptional

- Children and the Interstate School Leaders Licensure Consortium. *Teacher Education and Special Education*, 33, (1), 70-82.
- Vorapanya, S. & Dunlap, D. (2012). Inclusive education in Thailand: practices and challenges. *International Journal of Inclusive Education*, 18, (10), 1014–1028. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.693400>
- Wagner, J. Y., & Katsiyannis, A. (2010). Special education litigation update: Implications for school administrators. *NASSP Bulletin*, 94, (1), 40-52.
- Waldron, N., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, (1), 58–74. doi:10.1080/10474410903535364
- Walton, C. C. 1988. *The moral manager*. Cambridge, MA: Ballinger Publishing.
- Ware, L.(2000). *Sunflowers, enchantment and empires: reflections on inclusive education in the United States*. in *Inclusive education : policy, contexts and comparative perspectives*, eds. Felicity Armstrong, Derrick Armstrong and Len Barton. London: D. Fulton Publishers.
- Weicker, S.L & Maverick, B. S. (1995): *A life in politics*. Boston: Little Brown.
- Wesson, C. L. (1991). Curriculum-based measurement and two models of follow-up consultation. *Exceptional Children*, 57, 246-256.
- 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.
- Wiener, J., & Tardiff, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 20–32.
- Winters, E., & O’Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. Trim: NCSE.
- World Health Organization (WHO). (2011). World report on disability. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/

- Zaretsky, L., Moreau, L., Faircloth, S. (2008). Voices from the Field: School Leadership in Special Education. *Journal of Educational Research* 54, (2), 161-177
- Zaretsky, L. (2005). From practice to theory: Inclusive models require inclusive theories. *American Secondary Education*, 33(3), 65-86.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204.
- Zigmond, N., & Baker, J. (1990). Mainstream experiences for learning disabled students (Project MELD): Preliminary report. *Exceptional Children*, 57, 176-185.

Γ. Νομοθετικό πλαίσιο

- N. 1143/1981 (ΦΕΚ Α' 80/31.3.1981). Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.
- N. 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30.9.1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- N. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000). Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.
- N. 3699/2008. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- N. 4074/2012 (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012). Κύρωση της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου στη σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες
- N. 4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013). Άρθρο 39 που αφορά θέματα ειδικής αγωγής.
- N. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013). Άρθρο 28 που αφορά θέματα ειδικής αγωγής.
- N. 2217/2014 (ΦΕΚ Β' 2217/13.08.2014). Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης
- Individuals With Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
- No Child Left Behind, 20 U.S.C. §16301 et seq.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ”
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Με το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί επιχειρείται η διερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι ηγέτες-διευθυντές για την προώθηση και υλοποίηση της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η μελέτη είναι **ανώνυμη**, έχει **ερευνητικό** χαρακτήρα και διεξάγεται σύμφωνα με τον Κώδικα Δεοντολογίας στην Έρευνα του ΠΑΜΑΚ. Παρακαλώ διαβάστε τα προσεκτικά και συμπληρώστε το με βάση τις οδηγίες. Η συμμετοχή σας, με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, είναι ιδιαίτερα σημαντική και θα συμβάλει στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, καθώς επίσης, και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πεσλή Βασιλική, Διευθύντρια του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγίου Παύλου.

mail: vaso.pesli@yahoo.gr

τηλ. 6947155099

Παρακαλώ επιλέξτε τη συχνότητα των πρακτικών που χρησιμοποιείτε ως ηγέτης στο σχολείο όπου υπηρετείτε για την εφαρμογή και προώθηση της συμπερίληψης σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

		Σχεδόν Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Σχεδόν Πάντα
1	Επισημαίνω στο προσωπικό του σχολείου ότι η εκπαίδευση των μαθητών με εσα είναι κοινή ευθύνη όλων.					
2	Παρέχω σαφή καθοδήγηση και υποστήριξη στο προσωπικό του σχολείου σχετικά με τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις προσδοκίες για παροχή διδασκαλίας και υποστήριξης σε μαθητές με εσα.					
3	Παρέχω ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των γονέων και των οικογενειών στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες.					
4	Διευκολύνω τον συντονισμό μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου.					
5	Ενθαρρύνω όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία με τον μαθητή με εσα να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.					
6	Παρέχω υποστήριξη για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.					
7	Συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με εσα.					
8	Συμμετέχω ενεργά στον προσδιορισμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και στη διαχείριση πόρων.					
9	Συμμετέχω ενεργά στην οργάνωση του χώρου και στην					

	παροχή των απαραίτητων υλικών για την τροποποίηση της διδασκαλίας.					
10	Ενθαρρύνω τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας.					
11	Παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια για την εφαρμογή της συμπερίληψης.					
12	Ενθαρρύνω τους μαθητές με εεα να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.					
13	Συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και την εφαρμογή παρεμβάσεων στην τάξη για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης.					
14	Αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα.					
15	Ενθαρρύνω την ανάπτυξη θετικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους μαθητές με εεα.					
16	Παροτρύνω το προσωπικό του σχολείου στην υλοποίηση προγραμμάτων με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.					
17	Σχεδιάζω και υλοποιώ ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών με εεα, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.					
18	Προωθώ τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα).					
19	Βοηθάω τους διδάσκοντες να ερμηνεύουν και να					

	χρησιμοποιούν δεδομένα αξιολόγησης που προκύπτουν από την αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος σπουδών (αξιολόγηση με βάση το πρόγραμμα σπουδών).					
20	Παρακολουθώ και ενημερώνομαι για την πρόοδο των μαθητών με εεα.					
21	Συμμετέχω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων.					
22	Χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα αξιολόγησης για να λαμβάνω αποφάσεις για τη συνέχιση ή τροποποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος.					
23	Παρέχω ευκαιρίες για συνεργατικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ανάπτυξης του προσωπικού του σχολείου.					
24	Ενθαρρύνω τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.					
25	Παρέχω κίνητρα για να ενθαρρύνω την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.					
26	Παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς.					
27	Αναγνωρίζω και επιβραβεύω τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού).					
28	Τονίζω και ενισχύω την εμπιστοσύνη και το σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
29	Ενθαρρύνω την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων για μαθητές με εεα.					
30	Παρέχω ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς και το					

	προσωπικό των συναφών υπηρεσιών να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να αλληλοεπιδράσουν.					
31	Προγραμματίζω συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.					
32	Προγραμματίζω επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.					

1. Τι γνωρίζετε για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;(Περιγράψτε με λίγα λόγια)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Πιστεύετε ότι το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζετε επηρεάζει την επιτυχία του προγράμματος της συμπερίληψης των μαθητών με εσα;

.....

.....

.....

.....

.....

3. Πιστεύετε ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι σημαντική συνιστώσα ενός επιτυχημένου προγράμματος συμπερίληψης;

.....

.....

.....

.....

.....

4. Πιστεύετε ότι το σχολείο σας είναι έτοιμο να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα συμπερίληψης;

.....

.....

.....

.....

.....
.....

5. Κατά την άποψή σας, ποιες είναι οι αποτελεσματικές πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν για τη διαχείριση ενός επιτυχημένου προγράμματος συμπερίληψης;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Ως αποτελεσματικός ηγέτης, πιστεύετε ότι η συμπερίληψη μπορεί να λειτουργήσει καλά όταν ισχύουν όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ :

ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ:

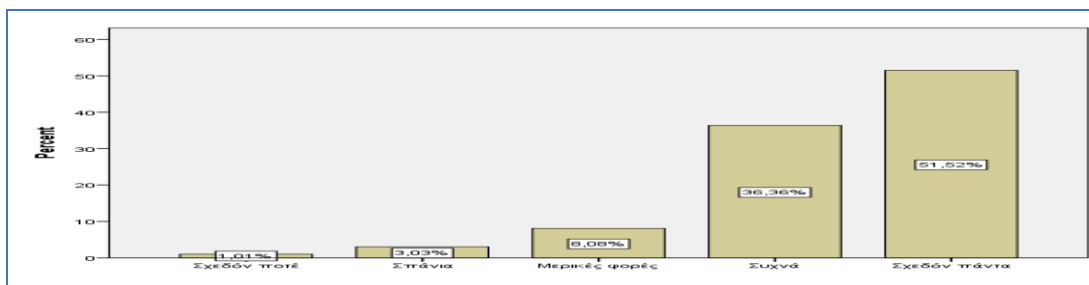
Σας ευχαριστώ για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και για τη συμβολή σας στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Στατιστική ανάλυση επιμέρους ερωτημάτων

Ο Πίνακας 1 και το Διάγραμμα 1 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «επισημαίνω στο προσωπικό του σχολείου ότι η εκπαίδευση των μαθητών με εσα είναι κοινή ευθύνη όλων».

Πίνακας 1: Επισημαίνω στο προσωπικό του σχολείου ότι η εκπαίδευση των μαθητών με εσα είναι κοινή ευθύνη όλων.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σχεδόν ποτέ	1	1,0	1,0	1,0
Σπάνια	3	3,0	3,0	4,0
Μερικές φορές	8	8,0	8,1	12,1
Συχνά	36	36,0	36,4	48,5
Σχεδόν πάντα	51	51,0	51,5	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



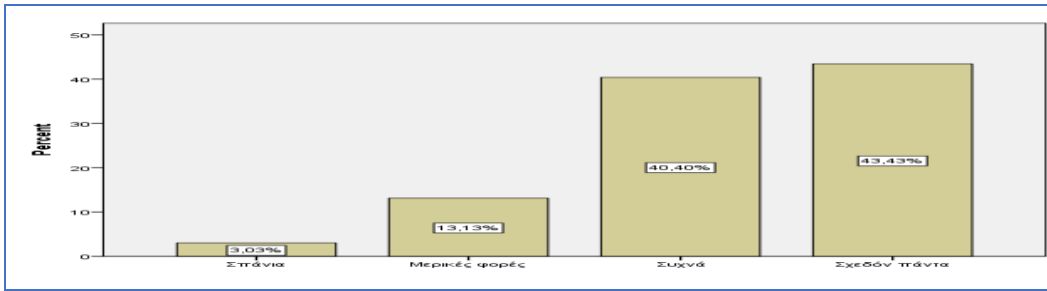
Διάγραμμα 1: Επισημαίνω στο προσωπικό του σχολείου ότι η εκπαίδευση των μαθητών με εσα είναι κοινή ευθύνη όλων.

Το 51,5% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι επισημαίνει στο προσωπικό του σχολείου ότι η εκπαίδευση των μαθητών με εσα είναι κοινή ευθύνη όλων σχεδόν πάντα, ενώ το 36,4%.

Ο Πίνακας 2 και το Διάγραμμα 2 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «παρέχω σαφή καθοδήγηση και υποστήριξη στο προσωπικό του σχολείου σχετικά με τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις προσδοκίες για παροχή διδασκαλίας και υποστήριξης σε μαθητές με εσα». συχνά.

Πίνακας 2: Παρέχω σαφή καθοδήγηση και υποστήριξη στο προσωπικό του σχολείου σχετικά με τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις προσδοκίες για παροχή διδασκαλίας και υποστήριξης σε μαθητές με εσα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	3	3,0	3,0	3,0
Μερικές φορές	13	13,0	13,1	16,2
Συχνά	40	40,0	40,4	56,6
Σχεδόν πάντα	43	43,0	43,4	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



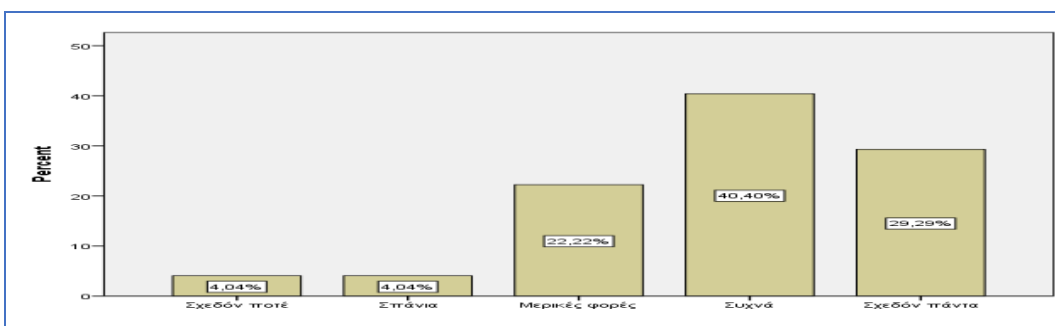
Διάγραμμα 2: Παρέχω σαφή καθοδήγηση και υποστήριξη στο προσωπικό του σχολείου σχετικά με τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις προσδοκίες για παροχή διδασκαλίας και υποστήριξης σε μαθητές με εεα.

Το 43,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα παρέχει σαφή καθοδήγηση και υποστήριξη στο προσωπικό του σχολείου σχετικά με τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις προσδοκίες για παροχή διδασκαλίας και υποστήριξης σε μαθητές με εεα, ενώ το 40,4% συχνά.

Ο Πίνακας 3 και το Διάγραμμα 3 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «παρέχω ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των γονέων και των οικογενειών στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες».

Πίνακας 3: Παρέχω ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των γονέων και των οικογενειών στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σχεδόν ποτέ	4	4,0	4,0	4,0
Σπάνια	4	4,0	4,0	8,1
Μερικές φορές	22	22,0	22,2	30,3
Συχνά	40	40,0	40,4	70,7
Σχεδόν πάντα	29	29,0	29,3	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



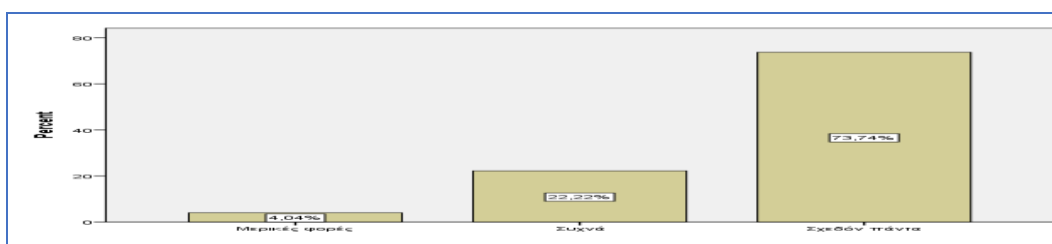
Διάγραμμα 3: Παρέχω ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των γονέων και των οικογενειών στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες.

Συγκεκριμένα, το 40,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά παρέχει ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των γονέων και των οικογενειών στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες, ενώ το 29,3% ότι παρέχει σχεδόν πάντα.

Ο Πίνακας 4 και το Διάγραμμα 4 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «διευκολύνω τον συντονισμό μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου».

Πίνακας 4: Διευκολύνω τον συντονισμό μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	4	4,0	4,0	4,0
Συχνά	22	22,0	22,2	26,3
Σχεδόν πάντα	73	73,0	73,7	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



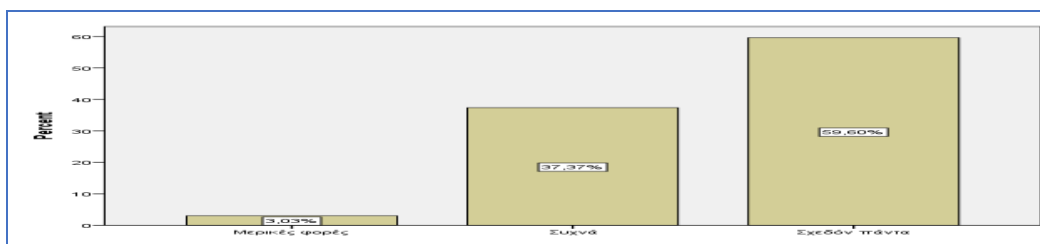
Διάγραμμα 4: Διευκολύνω τον συντονισμό μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου.

Συγκεκριμένα, το 73,7% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα διευκολύνει τον συντονισμό μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου, ενώ το 22,2% συχνά.

Ο Πίνακας 5 και το Διάγραμμα 5 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «ενθαρρύνω όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία με τον μαθητή με εσα να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας».

Πίνακας 5: Ενθαρρύνω όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία με τον μαθητή με εσα να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	3	3,0	3,0	3,0
Συχνά	37	37,0	37,4	40,4
Σχεδόν πάντα	59	59,0	59,6	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



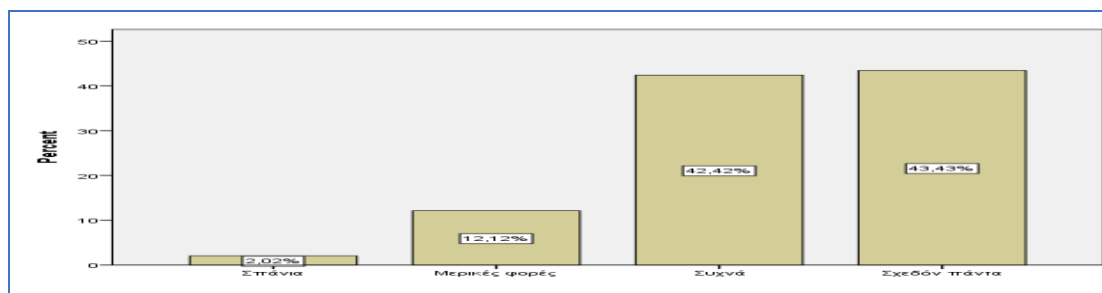
Διάγραμμα 5: Ενθαρρύνω όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία με τον μαθητή με εσα να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, το 59,6% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα ενθαρρύνει όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία με τον μαθητή με εσα να συμμετέχουν ενεργά στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, ενώ το 37,4% συχνά.

Ο Πίνακας 6 και το Διάγραμμα 6 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «παρέχω υποστήριξη για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας».

Πίνακας 6: Παρέχω υποστήριξη για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	2	2,0	2,0	2,0
Μερικές φορές	12	12,0	12,1	14,1
Συχνά	42	42,0	42,4	56,6
Σχεδόν πάντα	43	43,0	43,4	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



Διάγραμμα 6: Παρέχω υποστήριξη για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας.

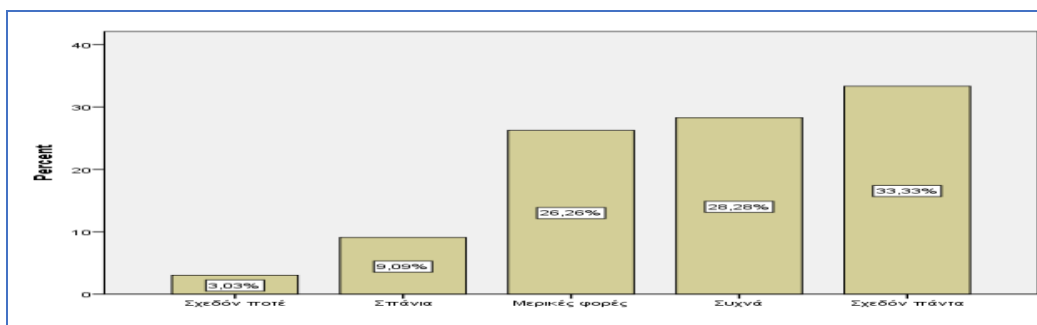
Συγκεκριμένα, το 43,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα παρέχει υποστήριξη για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, ενώ το 42,4% συχνά.

Ο Πίνακας 7 και το Διάγραμμα 7 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με εσα».

Πίνακας 7: Συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με εσα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σχεδόν ποτέ	3	3,0	3,0	3,0
Σπάνια	9	9,0	9,1	12,1
Μερικές φορές	26	26,0	26,3	38,4
Συχνά	28	28,0	28,3	66,7

Σχεδόν πάντα	33	33,0	33,3	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



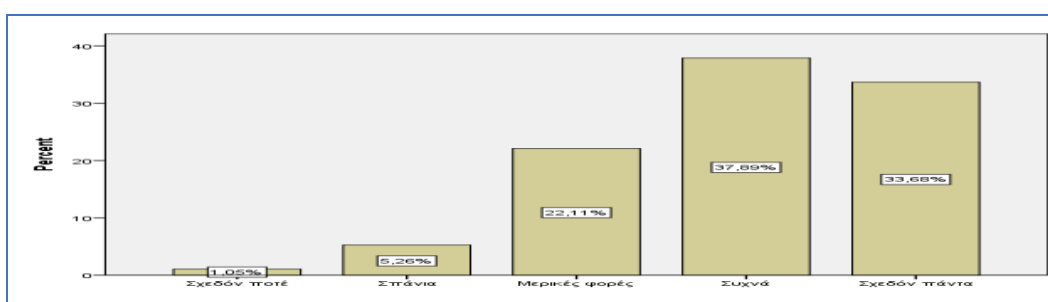
Διάγραμμα 7: Συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με εεα.

Συγκεκριμένα, το 33,3% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα συμμετέχει ενεργά στην ανάπτυξη και στην τροποποίηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών με εεα, ενώ το 28,3% συχνά.

Ο Πίνακας 8 και το Διάγραμμα 8 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «συμμετέχω ενεργά στον προσδιορισμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και στη διαχείριση πόρων».

Πίνακας 8: Συμμετέχω ενεργά στον προσδιορισμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και στη διαχείριση πόρων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σχεδόν ποτέ	1	1,0	1,1	1,1
Σπάνια	5	5,0	5,3	6,3
Μερικές φορές	21	21,0	22,1	28,4
Συχνά	36	36,0	37,9	66,3
Σχεδόν πάντα	32	32,0	33,7	100,0
Σύνολο	95	95,0	100,0	
Missing System	5	5,0		
Σύνολο	100	100,0		



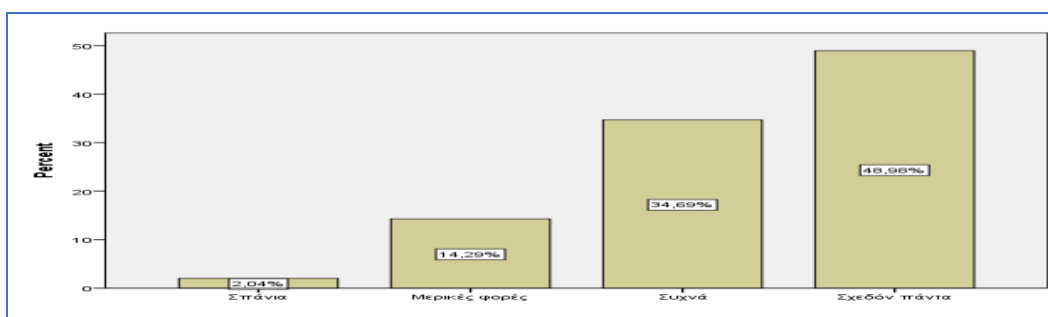
Διάγραμμα 8: Συμμετέχω ενεργά στον προσδιορισμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και στη διαχείριση πόρων.

Συγκεκριμένα, το 37,9% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά συμμετέχει ενεργά στον προσδιορισμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και στη διαχείριση πόρων, ενώ το 33,7% σχεδόν πάντα.

Ο Πίνακας 9 και το Διάγραμμα 9 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «συμμετέχω ενεργά στην οργάνωση του χώρου και στην παροχή των απαραίτητων υλικών για την τροποποίηση της διδασκαλίας».

Πίνακας 9: Συμμετέχω ενεργά στην οργάνωση του χώρου και στην παροχή των απαραίτητων υλικών για την τροποποίηση της διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	2	2,0	2,0	2,0
Μερικές φορές	14	14,0	14,3	16,3
Συχνά	34	34,0	34,7	51,0
Σχεδόν πάντα	48	48,0	49,0	100,0
Σύνολο	98	98,0	100,0	
Missing System	2	2,0		
Σύνολο	100	100,0		



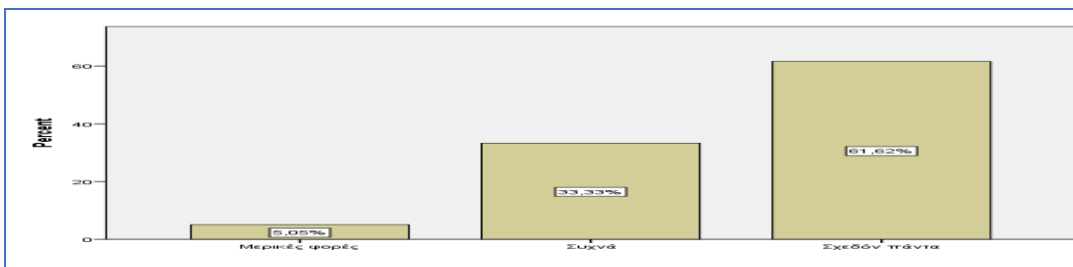
Διάγραμμα 9: Συμμετέχω ενεργά στην οργάνωση του χώρου και στην παροχή των απαραίτητων υλικών για την τροποποίηση της διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, το 49,0% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα συμμετέχει ενεργά στην οργάνωση του χώρου και στην παροχή των απαραίτητων υλικών για την τροποποίηση της διδασκαλίας, ενώ το 34,7% συχνά.

Ο Πίνακας 10 και το Διάγραμμα 10 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «ενθαρρύνω τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας».

Πίνακας 10: Ενθαρρύνω τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	5	5,0	5,1	5,1
Συχνά	33	33,0	33,3	38,4
Σχεδόν πάντα	61	61,0	61,6	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



Διάγραμμα 10: Ενθαρρύνω τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας.

Συγκεκριμένα, το 61,6% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα ενθαρρύνει τη χρήση διαφόρων καινοτομιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας, ενώ το 33,3% συχνά.

Ο Πίνακας 11 και το Διάγραμμα 11 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση «παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια για την εφαρμογή της συμπερίληψης».

Πίνακας 11: Παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια για την εφαρμογή της συμπερίληψης.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	14	14,0	14,1	14,1
Συχνά	25	25,0	25,3	39,4
Σχεδόν πάντα	60	60,0	60,6	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



Διάγραμμα 11: Παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια για την εφαρμογή της συμπερίληψης.

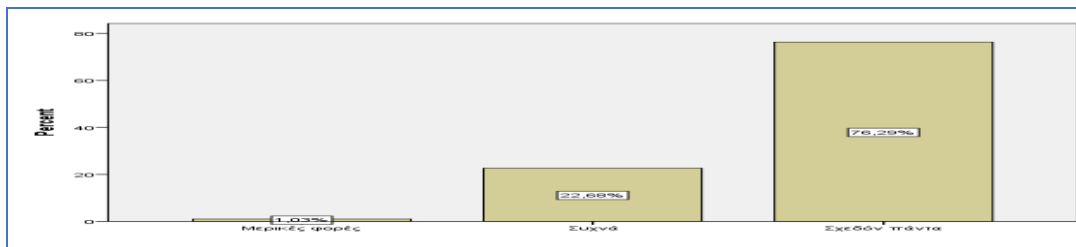
Συγκεκριμένα, το 60,6% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα παρέχει συνεχή υποστήριξη και βοήθεια για την εφαρμογή της συμπερίληψης, ενώ το 25,3% συχνά.

Ο Πίνακας 12 και το Διάγραμμα 12 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση : «ενθαρρύνω τους μαθητές με εσα να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες».

Πίνακας 12: Ενθαρρύνω τους μαθητές με εσα να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	1	1,0	1,0	1,0
Συχνά	22	22,0	22,7	23,7
Σχεδόν πάντα	74	74,0	76,3	100,0

Σύνολο	97	97,0	100,0
Missing System	3	3,0	
Σύνολο	100	100,0	



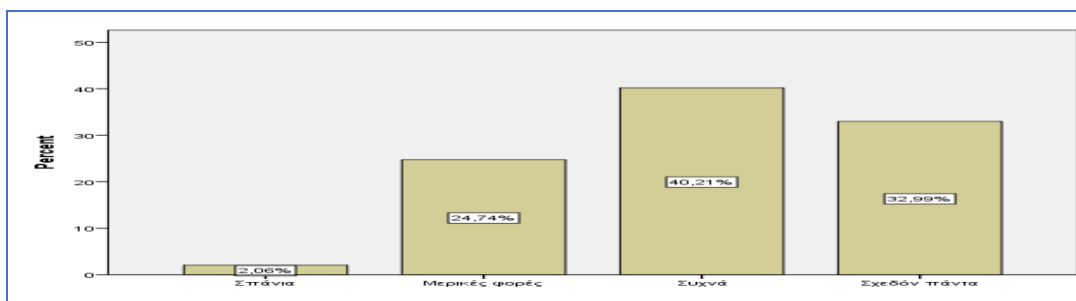
Διάγραμμα 12: Ενθαρρύνω τους μαθητές με εσα να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.

Συγκεκριμένα, το 76,3% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα ενθαρρύνει τους μαθητές με εσα να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, ενώ το 22,7% συχνά.

Ο Πίνακας 13 και το Διάγραμμα 13 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και την εφαρμογή παρεμβάσεων στην τάξη για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης».

Πίνακας 13: Συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και την εφαρμογή παρεμβάσεων στην τάξη για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	2	2,0	2,1	2,1
Μερικές φορές	24	24,0	24,7	26,8
Συχνά	39	39,0	40,2	67,0
Σχεδόν πάντα	32	32,0	33,0	100,0
Σύνολο	97	97,0	100,0	
Missing System	3	3,0		
Σύνολο	100	100,0		



Διάγραμμα 13: Συμμετέχω ενεργά στην ανάπτυξη και την εφαρμογή παρεμβάσεων στην τάξη για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης.

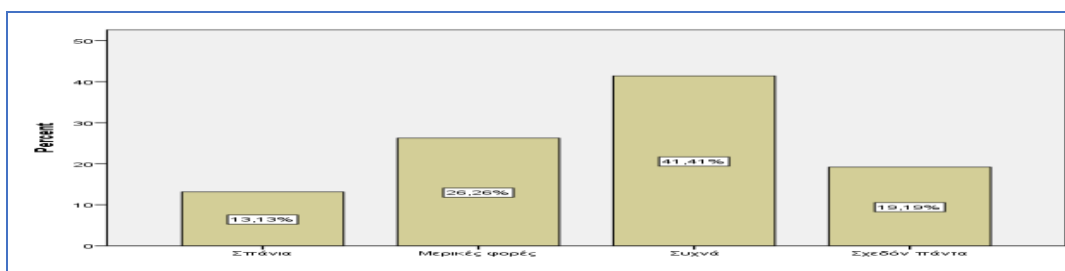
Συγκεκριμένα, το 40,2% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά συμμετέχει ενεργά στην ανάπτυξη και την εφαρμογή παρεμβάσεων στην τάξη για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης, ενώ το 33,0% σχεδόν πάντα.

Ο Πίνακας 14 και το Διάγραμμα 14 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης

συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα».

Πίνακας 14: Αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	13	13,0	13,1	13,1
Μερικές φορές	26	26,0	26,3	39,4
Συχνά	41	41,0	41,4	80,8
Σχεδόν πάντα	19	19,0	19,2	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



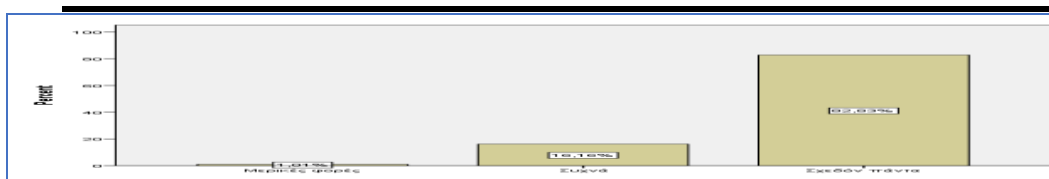
Διάγραμμα 14: Αξιολογώ το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Συγκεκριμένα, το 41,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά αξιολογει το υπάρχον σύστημα διαχείρισης συμπεριφοράς και πραγματοποιώ αλλαγές με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ το 26,3% μερικές φορές.

Ο Πίνακας 15 και το Διάγραμμα 15 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «ενθαρρύνω την ανάπτυξη θετικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους μαθητές με εσα».

Πίνακας 15: Ενθαρρύνω την ανάπτυξη θετικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους μαθητές με εσα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	1	1,0	1,0	1,0
Συχνά	16	16,0	16,2	17,2
Σχεδόν πάντα	82	82,0	82,8	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



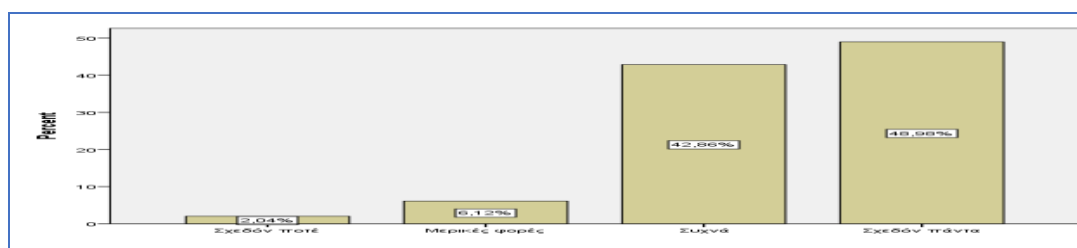
Διάγραμμα 15: Ενθαρρύνω την ανάπτυξη θετικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους μαθητές με εσα..

Συγκεκριμένα, το 82,8% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους μαθητές με εσα, ενώ το 16,2% συχνά.

Ο Πίνακας 16 και το Διάγραμμα 16 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «παροτρύνω το προσωπικό του σχολείου στην υλοποίηση προγραμμάτων με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών».

Πίνακας 16: Παροτρύνω το προσωπικό του σχολείου στην υλοποίηση προγραμμάτων με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σχεδόν ποτέ	2	2,0	2,0	2,0
Μερικές φορές	6	6,0	6,1	8,2
Συχνά	42	42,0	42,9	51,0
Σχεδόν πάντα	48	48,0	49,0	100,0
Σύνολο	98	98,0	100,0	
Missing System	2	2,0		
Σύνολο	100	100,0		



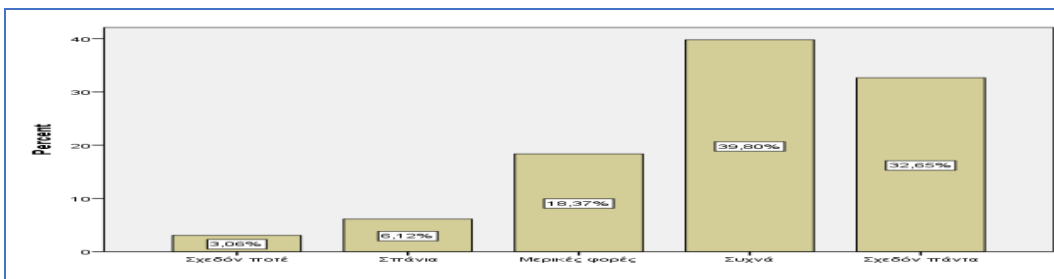
Διάγραμμα 16: Παροτρύνω το προσωπικό του σχολείου στην υλοποίηση προγραμμάτων με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, το 49% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου στην υλοποίηση προγραμμάτων με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ενώ το 42,9% συχνά.

Ο Πίνακας 17 και το Διάγραμμα 17 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «σχεδιάζω και υλοποιώ ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών με εσα, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο».

Πίνακας 17: Σχεδιάζω και υλοποιώ ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών με εσα, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σχεδόν ποτέ	3	3,0	3,1	3,1
Σπάνια	6	6,0	6,1	9,2
Μερικές φορές	18	18,0	18,4	27,6
Συχνά	39	39,0	39,8	67,3
Σχεδόν πάντα	32	32,0	32,7	100,0
Σύνολο	98	98,0	100,0	
Missing System	2	2,0		
Σύνολο	100	100,0		



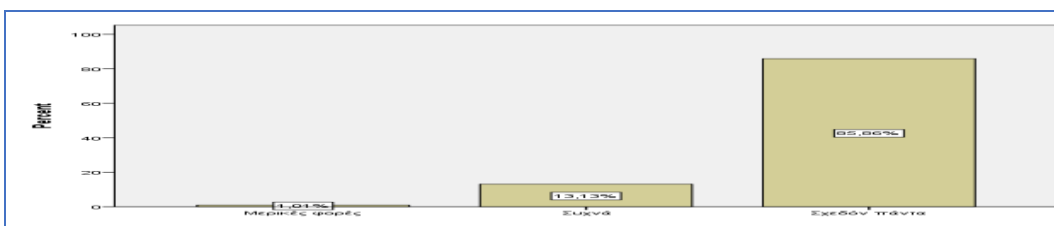
Διάγραμμα 17: Σχεδιάζω και υλοποιώ ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών με εσα, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Συγκεκριμένα, το 39,8% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά σχεδιάζει και υλοποιεί ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών με εσα, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, ενώ το 32,7% σχεδόν πάντα.

Ο Πίνακας 18 και το Διάγραμμα 18 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση «προωθώ τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα)»

Πίνακας 18: Προωθώ τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα).

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	1	1,0	1,0	1,0
Συχνά	13	13,0	13,1	14,1
Σχεδόν πάντα	85	85,0	85,9	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



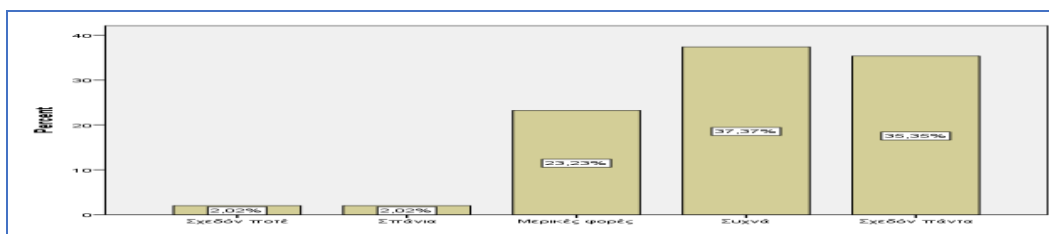
Διάγραμμα 18: Προωθώ τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα).

Συγκεκριμένα, το 85,9% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα προωθεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα), ενώ το 13,1% συχνά.

Ο Πίνακας 19 και το Διάγραμμα 19 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «βοηθάω τους διδάσκοντες να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν δεδομένα αξιολόγησης που προκύπτουν από την αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος σπουδών (αξιολόγηση με βάση το πρόγραμμα σπουδών)».

Πίνακας 19: Βοηθάω τους διδάσκοντες να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν δεδομένα αξιολόγησης που προκύπτουν από την αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος σπουδών (αξιολόγηση με βάση το πρόγραμμα σπουδών)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σχεδόν ποτέ	2	2,0	2,0	2,0
Σπάνια	2	2,0	2,0	4,0
Μερικές φορές	23	23,0	23,2	27,3
Συχνά	37	37,0	37,4	64,6
Σχεδόν πάντα	35	35,0	35,4	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



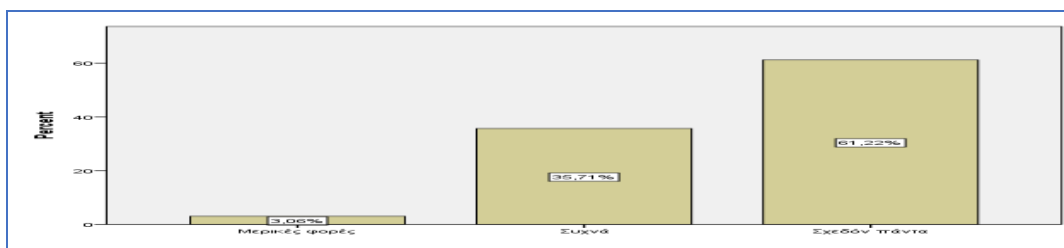
Διάγραμμα 19: Βοηθάω τους διδάσκοντες να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν δεδομένα αξιολόγησης που προκύπτουν από την αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος σπουδών (αξιολόγηση με βάση το πρόγραμμα σπουδών).

Συγκεκριμένα, το 37,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά βοηθάει τους διδάσκοντες να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν δεδομένα αξιολόγησης που προκύπτουν από την αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος σπουδών (αξιολόγηση με βάση το πρόγραμμα σπουδών), ενώ το 35,4% σχεδόν πάντα.

Ο Πίνακας 20 και το Διάγραμμα 20 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «παρακολουθώ και ενημερώνομαι για την πρόοδο των μαθητών με εσα».

Πίνακας 20: Παρακολουθώ και ενημερώνομαι για την πρόοδο των μαθητών με εσα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	3	3,0	3,1	3,1
Συχνά	35	35,0	35,7	38,8
Σχεδόν πάντα	60	60,0	61,2	100,0
Σύνολο	98	98,0	100,0	
Missing System	2	2,0		
Σύνολο	100	100,0		



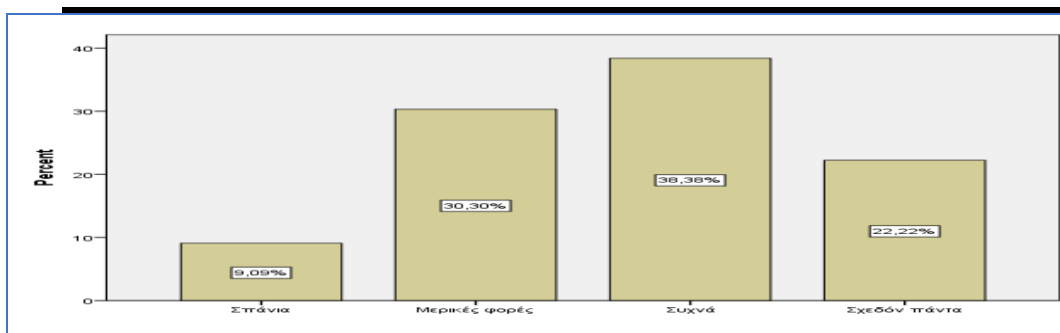
Διάγραμμα 20: Παρακολουθώ και ενημερώνομαι για την πρόοδο των μαθητών με εσα.

Συγκεκριμένα, το 61,2% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα παρακολουθεί και ενημερώνομαι για την πρόοδο των μαθητών με εεα, ενώ το 35,7% συχνά.

Ο Πίνακας 21 και το Διάγραμμα 21 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «συμμετέχω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων».

Πίνακας 21: Συμμετέχω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	9	9,0	9,1	9,1
Μερικές φορές	30	30,0	30,3	39,4
Συχνά	38	38,0	38,4	77,8
Σχεδόν πάντα	22	22,0	22,2	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



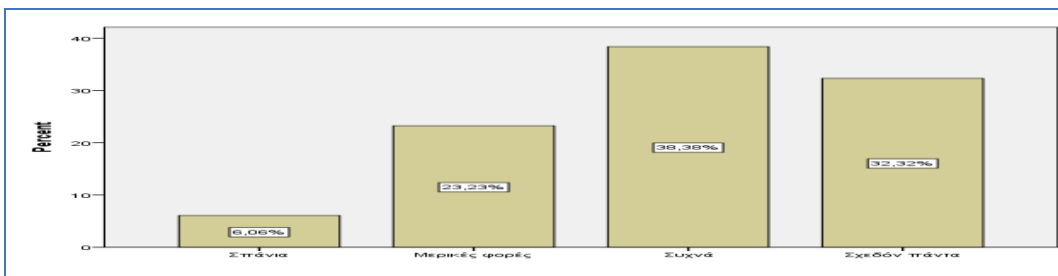
Διάγραμμα 21: Συμμετέχω στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων.

Συγκεκριμένα, το 38,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά συμμετέχει στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εξατομικευμένων προγραμμάτων, ενώ το 30,3% μερικές φορές.

Ο Πίνακας 22 και το Διάγραμμα 22 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα αξιολόγησης για να λαμβάνω αποφάσεις για τη συνέχιση ή τροποποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος».

Πίνακας 22: Χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα αξιολόγησης για να λαμβάνω αποφάσεις για τη συνέχιση ή τροποποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	6	6,0	6,1	6,1
Μερικές φορές	23	23,0	23,2	29,3
Συχνά	38	38,0	38,4	67,7
Σχεδόν πάντα	32	32,0	32,3	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



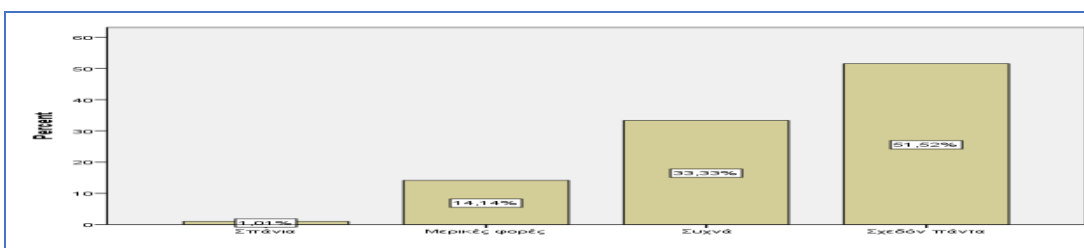
Διάγραμμα 22: Χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα αξιολόγησης για να λαμβάνω αποφάσεις για τη συνέχιση ή τροποποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος.

Συγκεκριμένα, το 38,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα αξιολόγησης για να λαμβάνω αποφάσεις για τη συνέχιση ή τροποποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος, ενώ το 32,3% σχεδόν πάντα.

Ο Πίνακας 23 και το Διάγραμμα 23 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «παρέχω ευκαιρίες για συνεργατικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ανάπτυξης του προσωπικού του σχολείου».

Πίνακας 23: Παρέχω ευκαιρίες για συνεργατικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ανάπτυξης του προσωπικού του σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	1	1,0	1,0	1,0
Μερικές φορές	14	14,0	14,1	15,2
Συχνά	33	33,0	33,3	48,5
Σχεδόν πάντα	51	51,0	51,5	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



Διάγραμμα 23: Παρέχω ευκαιρίες για συνεργατικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ανάπτυξης του προσωπικού του σχολείου

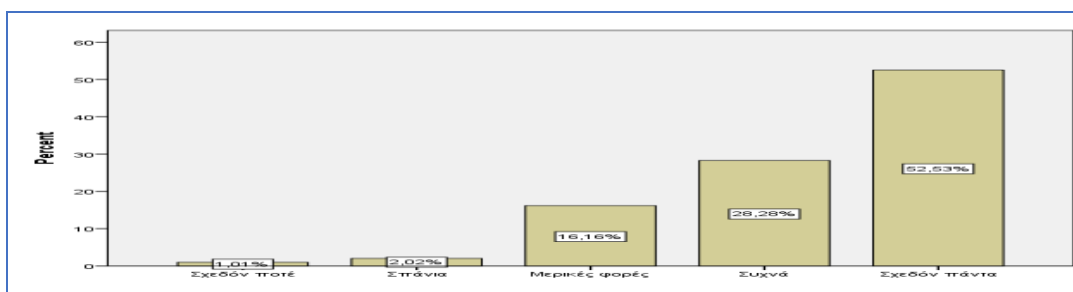
Συγκεκριμένα, το 51,5% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα παρέχει ευκαιρίες για συνεργατικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ανάπτυξης του προσωπικού του σχολείου, ενώ το 33,3% συχνά.

Ο Πίνακας 24 και το Διάγραμμα 24 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «ενθαρρύνω τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης».

Πίνακας 24: Ενθαρρύνω τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό

Σχεδόν ποτέ	1	1,0	1,0	1,0
Σπάνια	2	2,0	2,0	3,0
Μερικές φορές	16	16,0	16,2	19,2
Συχνά	28	28,0	28,3	47,5
Σχεδόν πάντα	52	52,0	52,5	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



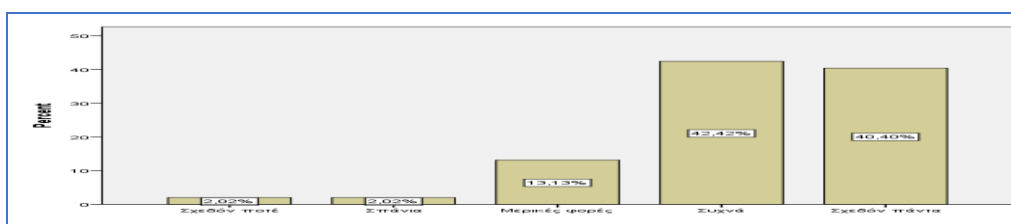
Διάγραμμα 24: Ενθαρρύνω τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Συγκεκριμένα, το 52,5% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ το 33,3% συχνά.

Ο Πίνακας 25 και το Διάγραμμα 25 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «παρέχω κίνητρα για να ενθαρρύνω την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών».

Πίνακας 25: Παρέχω κίνητρα για να ενθαρρύνω την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σχεδόν ποτέ	2	2,0	2,0	2,0
Σπάνια	2	2,0	2,0	4,0
Μερικές φορές	13	13,0	13,1	17,2
Συχνά	42	42,0	42,4	59,6
Σχεδόν πάντα	40	40,0	40,4	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



Διάγραμμα 25: Παρέχω κίνητρα για να ενθαρρύνω την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, το 42,4% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά παρέχει κίνητρα για να ενθαρρύνει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ το 40,4% σχεδόν πάντα.

Ο Πίνακας 26 και το Διάγραμμα 26 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς».

Πίνακας 26: Παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	1	1,0	1,0	1,0
Μερικές φορές	1	1,0	1,0	2,0
Συχνά	13	13,0	13,1	15,2
Σχεδόν πάντα	84	84,0	84,8	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



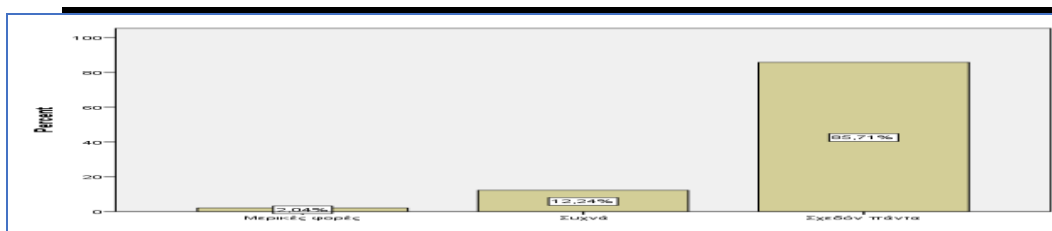
Διάγραμμα 26: Παρέχω συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς

Συγκεκριμένα, το 84,8% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα παρέχει συνεχή υποστήριξη και βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς, ενώ το 13,1% συχνά.

Ο Πίνακας 27 και το Διάγραμμα 27 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «αναγνωρίζω και επιβραβεύω τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού)».

Πίνακας 27: Αναγνωρίζω και επιβραβεύω τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού).

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	2	2,0	2,0	2,0
Συχνά	12	12,0	12,2	14,3
Σχεδόν πάντα	84	84,0	85,7	100,0
Σύνολο	98	98,0	100,0	
Missing System	2	2,0		
Σύνολο	100	100,0		



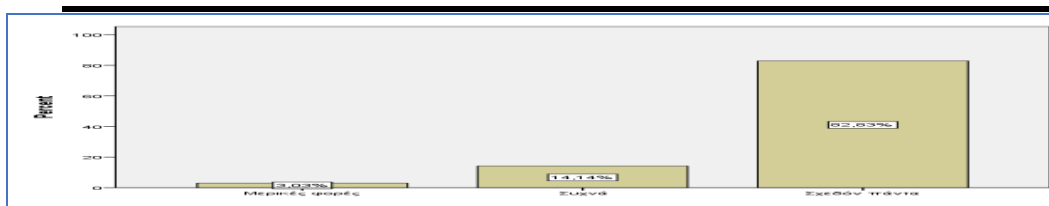
Διάγραμμα 27: Αναγνωρίζω και επιβραβεύω τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού).

Συγκεκριμένα, το 85,7% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και των άλλων μελών του προσωπικού (βοηθητικού προσωπικού), ενώ το 12,2% συχνά.

Ο Πίνακας 28 και το Διάγραμμα 28 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «τονίζω και ενισχύω την εμπιστοσύνη και το σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών»

Πίνακας 28: Τονίζω και ενισχύω την εμπιστοσύνη και το σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	3	3,0	3,0	3,0
Συχνά	14	14,0	14,1	17,2
Σχεδόν πάντα	82	82,0	82,8	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



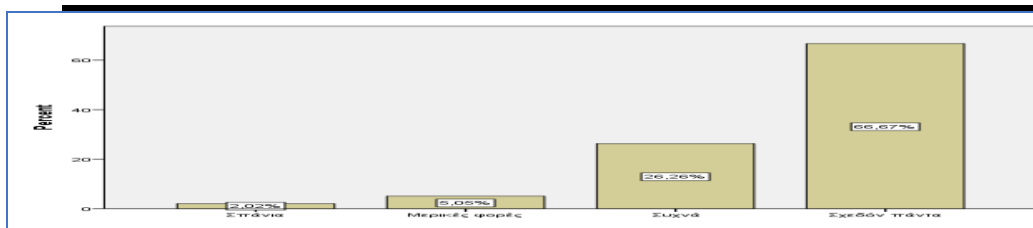
Διάγραμμα 28: Τονίζω και ενισχύω την εμπιστοσύνη και το σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, το 82,8% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα τονίζει και ενισχύει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ το 14,1% συχνά.

Ο Πίνακας 29 και το Διάγραμμα 29 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «ενθαρρύνει την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων για μαθητές με εσα».

Πίνακας 29: Ενθαρρύνω την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων για μαθητές με εσα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	2	2,0	2,0	2,0
Μερικές φορές	5	5,0	5,1	7,1
Συχνά	26	26,0	26,3	33,3
Σχεδόν πάντα	66	66,0	66,7	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



Διάγραμμα 29: Ενθαρρύνω την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων για μαθητές με εσα.

Συγκεκριμένα, το 66,7% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα ενθαρρύνει την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων για μαθητές με εσα, ενώ το 26,3% συχνά.

Ο Πίνακας 30 και το Διάγραμμα 30 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «παρέχω ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό των συναφών υπηρεσιών να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να αλληλοεπιδράσουν».

Πίνακας 30: Παρέχω ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό των συναφών υπηρεσιών να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να αλληλοεπιδράσουν

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μερικές φορές	9	9,0	9,1	9,1
Συχνά	38	38,0	38,4	47,5
Σχεδόν πάντα	52	52,0	52,5	100,0
Σύνολο	99	99,0	100,0	
Missing System	1	1,0		
Σύνολο	100	100,0		



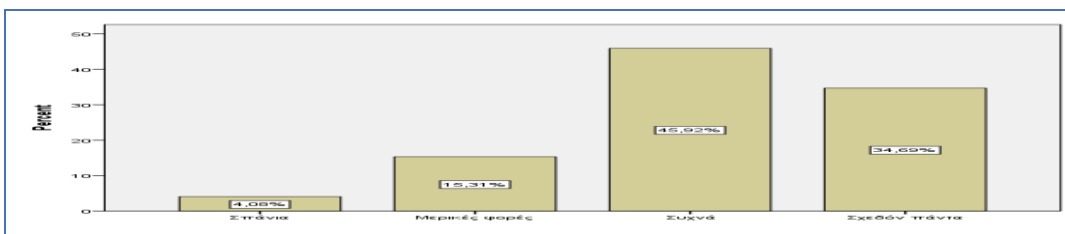
Διάγραμμα 30: Παρέχω ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό των συναφών υπηρεσιών να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να αλληλοεπιδράσουν.

Συγκεκριμένα, το 52,5% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι σχεδόν πάντα παρέχει ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό των συναφών υπηρεσιών να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να αλληλοεπιδράσουν, ενώ το 38,4% συχνά.

Ο Πίνακας 31 και το Διάγραμμα 31 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «προγραμματίζω συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας».

Πίνακας 31: Προγραμματίζω συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	4	4,0	4,1	4,1
Μερικές φορές	15	15,0	15,3	19,4
Συχνά	45	45,0	45,9	65,3
Σχεδόν πάντα	34	34,0	34,7	100,0
Σύνολο	98	98,0	100,0	
Missing System	2	2,0		
Σύνολο	100	100,0		



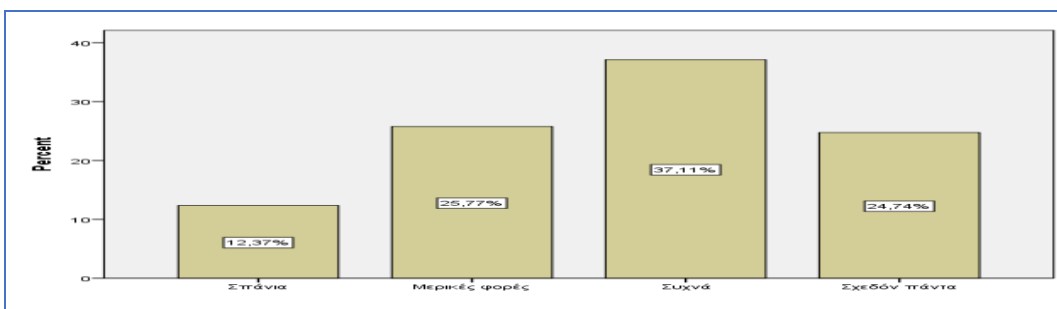
Διάγραμμα 31: Προγραμματίζω συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Συγκεκριμένα, το 45,9% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά προγραμματίζει συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, ενώ το 34,7% σχεδόν πάντα.

Ο Πίνακας 32 και το Διάγραμμα 32 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με την πρόταση: «προγραμματίζω επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών».

Πίνακας 32: Προγραμματίζω επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σπάνια	12	12,0	12,4	12,4
Μερικές φορές	25	25,0	25,8	38,1
Συχνά	36	36,0	37,1	75,3
Σχεδόν πάντα	24	24,0	24,7	100,0
Σύνολο	97	97,0	100,0	
Missing System	3	3,0		
Σύνολο	100	100,0		



Διάγραμμα 32: Προγραμματίζω επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, το 37,1% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συχνά προγραμματίζει επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενώ το 25,8% μερικές φορές.